

# SE NÃO SE SABE COMO ALGUÉM VAI APRENDER, COMO AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Ana Cláudia Santiago Zouain\*  
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes\*\*

**Resumo:** Em tempos de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que interfere diretamente no tripé Currículo, Formação Docente e Avaliação, o presente artigo problematiza os procedimentos avaliativos para além de uma lógica classificatória. Como campo problemático questiona como estabelecer, previamente, critérios avaliativos para a Educação Infantil, se nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender? Como intercessores teóricos mobiliza os estudos de Carvalho (2009; 2012); Deleuze (2003; 2007); Esteban; Lacerda (2012); Kohan (2005); Lopes (2015); Sousa (1997; 2014). Metodologicamente, organiza uma problematização documental, a partir das legislações educacionais para a Educação Infantil e da BNCC. Considera o acompanhamento de registros de outras escritas possíveis dos processos aprendentes, apostando em processos de avaliação para além da lógica quantificável e dicotômica que predomina na Educação.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Avaliação. Base Nacional Comum Curricular.

IF YOU DO NOT KNOW HOW SOMEONE WILL LEARN,  
HOW TO EVALUATE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION?

**Abstract:** The implementation of the National Curricular Common Base (BNCC) interferes directly three areas: Curriculum, Teacher Training and Evaluation. This article questions evaluation procedures beyond logic classification. The main question of this study is: "how can educators establish, in advance, an evaluation criteria for Early Childhood Education, if they cannot know in advance how the students will learn?". The main theoretical references of this study are: Carvalho (2009, 2012); Deleuze (2003; 2007); Esteban; Lacerda (2012); Kohan (2005); Lopes (2015); and, Sousa (1997, 2014). Methodologically, this article organizes problematization documents, based on the educational legislation for Early Childhood Education and the BNCC. As well as, the analysis of the records of other writings about learning processes and it is necessary to invest in evaluation processes in addition to the quantifiable and dichotomous logic that predominates in Education.

**Keywords:** Early Childhood Education. Evaluation. National Common Curricular Base.

Recebido em: 22-04-2018 Aceito em: 17-07-2018

## INTRODUÇÃO

“nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender [...]. O aprendizado do pensar está imerso, portanto, numa caótica de encontros que abalam inicialmente a sensibilidade” (DELEUZE, 2003, p. 270).

Estas linhas de problematizações percorrem a atual e complexa discussão da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro 2017, que se alicerça em três pilares centrais: Currículo, Formação Docente e

---

1 \*Mestranda do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES.

2 \*\*Doutora em Educação da UFES. Professora do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES.

Avaliação. O desejo que nos move se contrapõe às perversas lógicas mercadológicas de avaliação da aprendizagem, evidenciadas no texto da BNCC, a qual se estrutura com objetivo de normatizar e definir as aprendizagens que serão desenvolvidas no decorrer da Educação Básica.

Ao adotar um modelo de avaliação igualitário para todos os sujeitos, parte-se do pressuposto de que a aprendizagem ocorre da mesma maneira, no mesmo espaço-tempo, reforçando os pressupostos que firmaram a ciência moderna, produção de sujeitos homogêneos, autocentrados, com uma identidade fixa e o conhecimento tomado como o objeto a ser adquirido, apropriado pelo sujeito iluminado (SANTOS, 2007).

Nesse sentido, o desejo de problematização que portamos não é individual ou autocentrado, mas movido por um coletivo de forças, por uma ‘comunalidade expansiva’ (CARVALHO, 2009) que toma forma pelos debates, palestras, mesas de discussão, protestos e dentre tantos outros atos que colocam em questão a educação pelo viés de uma avaliação da aprendizagem para além de uma lógica classificatória, meritocrática, conteudista e extremamente individualista posta por uma Base Nacional Comum Curricular. A BNCC evidencia um currículo homogeneizador, ao selecionar os saberes essenciais a serem ensinados, aprendidos e avaliados de acordo com as demandas do capitalismo, desde a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

Diante dos reducionismos, engessamentos e da produção de subjetividades conformistas (BRITO, 2010), mobilizados por um documento curricular pautado em procedimentos avaliativos cognitivistas que, em larga escala, afirmam a segregação, a manutenção de classes sociais desiguais e que diminuem a potência das diferenças, negando às aprendizagens o caráter inventivo e coletivo, traçamos linhas que apostam no movimento do pensamento, na força da criação, do compartilhamento entre estudantes e professores e na mobilização dos afetos como produtor de saberes e fazeres educativos.

Para afirmar nossas contraposições em relação à BNCC, tomamos como disparador de problemáticas a produção de sentidos estabelecidas nos estudos de Deleuze (2003) ao dizer que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender [...]. O aprendizado do pensar está imerso, portanto, numa caótica de encontros que abalam inicialmente a sensibilidade”.

Avaliação da aprendizagem e o próprio ato de aprender escapam do controle linear, pois, como gosta de afirmar Deleuze (2007), “o pensamento é da ordem do impensado”, então, como prever? Como estabelecer critérios que desconsideram os ‘múltiplos devires’ (DELEUZE; GUATTARI, 1995) que atravessam o plano de imanência? Como, então,

podemos determinar o que alguém vai aprender se a aprendizagem está vinculada aos processos de afetação? É possível sistematizar o que se espera que a criança alcance para avançar para a próxima etapa?

Avaliar a aprendizagem é algo que precisa emergir dos afetos produzidos e vividos, potencializados no caos dos encontros que perpassam as relações de professores e alunos, bem como pelas vivências presentes nos cotidianos escolares.

Nesse sentido, o campo problemático deste texto se constitui em como avaliar na Educação Infantil, se nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender? Para deslizar entre tantas indagações, mobilizamos como aporte teóricos os estudos Carvalho (2009; 2012); Deleuze (2003; 2007); Esteban; Lacerda (2012); Kohan (2005); Lopes (2015); Sousa (1997; 2014).

Para caminhar nesse debate, faremos algumas pausas para levantar questões estudadas por outros pesquisadores, mobilizar as teorias como ferramentas que potencializam a discussão contemporânea, conhecer outras escritas possíveis para um processo avaliativo mais ‘ético e estético da existência’ (FOUCAULT, 2006) na Educação Infantil.

Assim, faremos a primeira pausa para dialogar sobre o “Breve histórico das legislações para a Educação Infantil”, trazendo os processos legais que marcaram a Educação Infantil e atualmente a inclusão na BNCC, bem como nos processos avaliativos para essa etapa de ensino. Posteriormente, a abordagem focará a “Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil pautada na lógica classificatória – o que se entende por avaliação?”, discutindo a avaliação da aprendizagem de monitoramento e de classificação defendida pelos documentos governamentais e, trazendo um contra-movimento, ao apostar na aprendizagem inventiva e nos encontros como momentos propiciadores para a potência do pensamento. Já em “Avaliação como acompanhamento dos processos aprendentes”, o texto dispara problematizações por outras escritas possíveis sobre o acompanhamento dos processos aprendentes, movendo as experiências de registros avaliativos tecidos por professores de Educação Infantil, na tentativa de apostar na aprendizagem inventiva. Por fim, a última pausa, trazer as “Considerações flutuantes” que não afirmam um modelo ideal de avaliar, mas ressalta os que valorizam a vida e os encontros de corpos que provocam o desejo de aprender e ensinar, estabelecendo uma aposta na avaliação como acompanhamento dos processos aprendentes, em que são consideradas as aprendizagens inventivas, imprevistas e diversas que se dão em meio aos encontros tecidos nos múltiplos espaços tempos da Educação Infantil.

## BREVE HISTÓRICO DAS LEGISLAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da Educação Infantil no Brasil passou por diversas abordagens e concepção. Originária da necessidade de uma classe trabalhadora que não tinha com quem deixar seus filhos para trabalhar, as primeiras tentativas de organização de creches surgiram com uma lógica assistencialista, “para guardar” as crianças das camadas populares.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância no Brasil foram a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, com intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil no interior da família e nas instituições de atendimento à infância (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Enquanto as instituições infantis voltadas para o atendimento das classes subalternas tinham um viés assistencialista, o surgimento dos jardins de infância, para as camadas mais privilegiadas, se deu pela crença de que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, com ênfase na socialização e na preparação para o ensino regular.

Em decorrência à valorização da infância e “pela preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação” (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No final da década de 1980, a pressão dos movimentos sociais em prol da educação infantil de qualidade, proporcionou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educacional brasileiro, ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a Educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Assim, creches, que anteriormente eram vinculadas à área de Assistência Social, passaram a ser de responsabilidade da Educação, com caráter pedagógico.

Outro marco na concretização dos direitos da infância foi a aprovação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90. Destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, em que a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica. Posteriormente, com a modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação

Infantil atende a faixa etária de zero a 5 anos (BRASIL, 2017).

Todavia, a Educação Infantil se tornou obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos só após a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, incluída na LDB em 2013, consagrando a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009).

[...] o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei número 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei número 9.394/1996), a Lei de criação do FUNDEB (Lei número 11.494/2007), o Plano Nacional de Educação de 2001-2010 (Lei número 10.172/2001), bem como o Projeto de Lei N.º 8.035/2010 relativo ao Plano Nacional de Educação 2011-2020, também afirmam o dever do Estado com a educação e o direito da criança à Educação Infantil, sendo que a matrícula/frequência das crianças de 0 a 3 anos (creche) é opção da família e a das crianças de 4 e 5 anos de idade é obrigatória (pré-escola), em conformidade com a Constituição Federal alterada pela Emenda Constitucional número 59/2009 (BRASIL, 2012, p. 4).

Atualmente, a Educação Infantil foi incluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando-se mais um passo no processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Segundo o documento da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 31) a expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, destinada à Educação Infantil, expressava o entendimento de que esta era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só iniciaria no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal.

A BNCC, em seu capítulo três, traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB número 5, de 17 de dezembro de 2009, art. 4º), em que afirmam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A concepção de infância enquanto sujeitos históricos e de direitos vem sido reconhecida pelos documentos oficiais, porém, é necessário problematizar as práticas políticas afirmadas pelos mesmos que, muitas vezes, desconsideram a especificidade da infância, idealizando sujeitos passíveis de homogeneização, sem considerar as relações

sociais, políticas e culturais que perpassam a vida dos indivíduos, que não chegam para o ambiente escolar esvaziados de si mesmos, mas são sujeitos encarnados das múltiplas redes de saberes, fazeres e poderes que os constituem.

O documento afirma que “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009, p. 4).

De acordo com as DCNEI, os procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação das crianças precisam garantir:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V – a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 4-5).

Essas concepções devem fundamentar a sistemática de avaliação da Educação Infantil asseguradas pelas DCNEI e reafirmadas no documento da BNCC. Este reitera a importância e necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 34).

Reafirmando que nenhuma prática é neutra, mas sim práticas políticas, que reproduzem nos sujeitos as intenções que os seus formuladores almejam. Cabe então questionar que currículos estão presentes em nossas escolas? Há currículos inventados para além dos prescritos, currículos que se constituem nas relações, imprevisíveis, praticados a todo o momento pelos sujeitos praticantes do cotidiano escolar. Há currículos que provoquem encontros afetivos, éticos e estéticos, nos quais as crianças não são apenas centrais no planejamento que deve ser tecido por outra pessoa para que ela execute, mas que as crianças são consideradas seres relacionais e enunciativas, que participam dos processos de planejamento, execução e avaliação da aprendizagem?

Por isso, é necessário debater um documento de caráter comum que

desconsidera o que já vem sendo produzido nas escolas e, que visa introduzir uma intencionalidade educativa igualitária. Pensar em outros possíveis nos processos de aprendizagens e de avaliação, visando a multiplicidade de movimentos existentes que são tecidos na educação brasileira, que se fazem de apostas éticas e políticas, inventivas e críticas.

As intencionalidades educativas ressaltadas pela BNCC desde a Educação Infantil precisam ser colocadas em questão, já que têm sido atreladas ao aspecto da avaliação educacional, marcadas pela lógica da qualidade, sendo assim, não há neutralidade nos caminhos utilizados para avaliar. Portanto, avaliação mantém intrínseca relação com uma concepção de qualidade da educação, pois o delineamento escolhido em sua implementação e o uso que se fizer do resultado expressa o projeto educacional e social que se tem a alcançar (SOUSA, 2014).

Faz-se necessário também, indagar o que é qualidade da educação brasileira, para o governo brasileiro atual, que aprova, em 2017, uma Proposta de Emenda à Constituição 55/2016 que restringe/“congela” os investimentos e gastos públicos em educação pública por 20 anos?

Dessa forma, as intencionalidades educativas que interessam são as que valorizam a quantidade quantificável, o controle do ato educativo, pois “os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento” (SOUSA, 1997, p. 127).

A proposta da base vem para garantir a “qualidade da educação”, ideia que agrada aos índices educativos, sustentados pelas avaliações classificatórias que ao quantificar os resultados forjam uma suposta qualidade de ensino alcançada. Como defendido pelo documento, “é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BNCC, 2017, p. 08).

Portanto, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, também integra o documento por uma base comum, fazendo-se necessário discutir as interferências nos processos de aprender e ensinar e nos processos avaliativos nesta etapa de ensino.

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAUTADA NA LÓGICA CLASSIFICATÓRIA – O QUE SE ENTENDE POR AVALIAÇÃO?

As iniciativas do governo federal para avaliação, embora se apresentem como direcionadas à avaliação da Educação Básica, pouco contemplam a Educação Infantil – creche e pré-escola –, etapa integrante deste nível de ensino desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, as DCNEI, conforme citado anteriormente, asseguram o que é esperado para a avaliação do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Sendo retomado também pela BNCC, que ao que concerne à aprendizagem acrescenta a seguinte afirmação:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 33).

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil segundo a Base Nacional Comum Curricular são:

- 1) Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;
- 2) Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;
- 3) Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;
- 4) Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;
- 5) Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível,

suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens; 6) Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 34).

Sobre as aprendizagens, a BNCC ressalta que se tornam mais complexas à medida que a criança cresce, requerendo a organização das experiências e vivências em situações estruturadas de aprendizagem. A construção de novos conhecimentos necessita, por parte do professor, selecionar, organizar, refletir, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações (BNCC, 2017).

No âmbito da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, a BNCC não traz um tópico separado para tratar o assunto, mas afirma que “a intencionalidade do processo educativo pressupõe o **monitoramento** das práticas pedagógicas e o **acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento** das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35).

O monitoramento das práticas pedagógicas fundamenta-se na observação sistemática, pelo professor, dos efeitos e resultados de suas práticas para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a fim de aperfeiçoar ou corrigir suas ações. O acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dá-se pela observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo. Por meio de diferentes registros, feitos em variados momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível visualizar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas” (BRASIL, 2017).

Entretanto, segundo o documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011 do Ministério da Educação, cabe ressaltar que as observações e os registros de acompanhamento dos processos na Educação Infantil devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e participantes de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2012).

Há diversas possibilidades de registros, tais como a escrita, o desenho, as narrativas das crianças, os diálogos, as fotografias, entre outras. Os professores fazem o

acompanhamento dos processos de aprendizagem, proporcionando momentos de interação com as crianças, potencializando a reflexão sobre os trabalhos produzidos e da prática pedagógica.

Nesse sentido, é fundamental que as crianças sejam participantes da avaliação das atividades, bem como dos registros, visto que são autoras dos processos de aprendizagem, propõe-se que a avaliação seja sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças (BRASIL, 2012).

As poucas especificações produzidas sobre avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que tentam englobar vários eixos de “desenvolvimento” e de “experiências históricas e culturais”, ainda trazem marcas de uma afirmação de um processo individual e técnico, no qual o docente descreve uma criança. As enunciações, as relações afetivas, cognitivas, linguísticas, sociais e de pensamento, acabam se enquadrando um modelo comum descritivo, deixando de lado, os encontros que produziram o movimento do pensamento infantil, as relações éticas, políticas e estéticas que as crianças inventam, suas táticas de negociação, as traduções e as transcrições que estabelecem com os conhecimentos, com as imagens e com as pessoas.

Só assim, as crianças e professores, são personagens que agem e reagem nos processos de ensino e aprendizagem, pois estão juntos compondo as redes de saberes, fazeres, poderes capazes de conduzir movimentos avaliativos para as relações educativas cotidianas.

Para Esteban; Lacerda (2012), nas escolas, encontramos professoras que compreendem a avaliação como parte de suas práticas pedagógicas, investigando as diferenças que ocorrem segundo os processos vivenciados pelas crianças, socializando suas descobertas junto a outras professoras e aprendendo ao ensinar. Essas professoras insistem em aprender com aquilo que seria considerado “erro”, abandonando formas endurecidas de pensar e dialogando com as lógicas tecidas por seus alunos.

Segundo essas autoras, a avaliação precisa articular-se aos diversos contextos em que os processos de aprendizagem e os sujeitos se relacionam, entendendo a avaliação como processos de investigação e o “erro” como possibilidades de tentativas problematizando o que se entende por qualidade de educação (ESTEBAN; LACERDA, 2012).

As enunciações, a criação de imagens de pensamento e os afetos, nessa perspectiva de avaliação, são fundamentais em todos os processos, já que consideram a criação e a imprevisibilidade como partes integrantes do trabalho pedagógico. Desse

modo, a aprendizagem estará articulada ao processo de afetação dos corpos e a afecção está relacionada com o trabalho produzido nas salas de aulas, nos encontros vividos nos diversos espaços e tempos escolares (RODRIGUES, 2015).

O avaliar, tomado como um processo investigativo, precisa emergir das composições de crianças e professores. Exige também, que a qualidade do ato educativo não seja algo quantificável, mensurável, classificatório e excludente, mas da ordem do pensar, do que fazemos quando nosso pensamento se movimenta, quando se conecta com outro, quando cria imagens outras para as experiências que atravessam e que realmente tocam os sujeitos da escola. Podemos controlar esse tipo de pensar? Podemos classificá-lo?

Não há como ensinar alguém a pensar, pois pensar não é algo pronto ou uma receita que o professor passe ao aluno para que este reproduza, “não sabemos por quais caminhos alguém aprende a pensar” (KOHAN, 2015, p. 233). Portanto, “pensar é encontrar. Pensar com o outro é encontrar-se com outra ideia, outro conceito, outro acontecimento de pensamento” (KOHAN, 2015, p. 209). Então, não é possível determinar antecipadamente o que a criança vai aprender sendo que não se sabe o que ela vai agenciar em meio aos encontros, o que provocará o seu pensamento e o que a levará ao conhecimento de algo.

A intencionalidade educativa que o docente percorre, precisa considerar o ato avaliativo como uma investigação do pensar. Desse modo, o que o professor pode mobilizar não são receitas para ensinar, quadrados para preencher, mas mergulhar numa intensa preparação, de “cada detalhe de sua aula com a meticulosidade de quem se prepara exatamente para improvisar e não com a superficialidade daquele que improvisa por falta de preparação” (KOHAN, 2015, p. 235). No sentido deleuziano (DELEUZE, 1988), visa produzir linhas de problematizações, seguir alguns disparadores, embeber-se de fundamentações teóricas vivas, que não precisam traçar previsões, mas seguir ao acaso dos encontros, explorar os devires que emergem nos acontecimentos e coletivizar as aprendizagens, pois para ser comum, somente quando forem coletivas e se expandirem. Assim, as crianças e professores, deslizam em múltiplas imagens de pensamento.

Nesse sentido, Deleuze (2003, p. 270) contribui com essa aposta quando argumenta que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender [...]. O aprendizado do pensar está imerso, portanto, numa caótica de encontros que abalam inicialmente a sensibilidade”.

Com essa afirmação de Deleuze, toda tentativa em prescrever uma

aprendizagem se demonstra inútil, ao passo que não se tem de antemão o controle sobre os processos do pensar, pois os mesmos são potencializados pelos encontros, só assim, poderão ser provocados, ressaltando que não são dados da mesma forma, cada sujeito agencia um modo de pensar, coexistindo diversos movimentos de pensamentos em um mesmo grupo.

Em contrapartida ao pensamento de Deleuze, a BNCC apresenta as sínteses das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências para Educação Infantil, para que as crianças tenham condições favoráveis de ingressar no Ensino Fundamental. Essas sínteses devem ser compreendidas como elementos indicadores de objetivos a serem explorados em todo o período da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

É interessante pensar em avaliação dos processos de aprendizagem na contramão dessa lógica classificatória, prescritiva e determinante que estipula qual é a aprendizagem necessária para a criança avançar para a próxima etapa, ao passo que hierarquiza os processos de ensino e aprendizagem, diminuindo a ação docente e os saberes e fazeres das crianças.

Para compor com esse pensamento, Carvalho (2012, 's.p'.), ressalta a:

[...] necessidade de abertura para o aprender e o ensinar na perspectiva do pensamento em movimento, considerando que, para que alunos e professores produzam as suas aprendizagens sem medo, eles necessitam que sejam oportunizados “encontros” de ideias, espaços-tempos para capturá-las e AFETOS que potencializem modos coletivos de se constituírem como aprendentes no plano cotidiano de imanência da vida.

Carvalho (2009) contribui ainda ao afirmar que, no cotidiano escolar, alunos e alunas estão inseridos numa formação sociocultural que eles produzem, mas são também, por ela produzidos. Os alunos chegam às escolas com suas crenças, convicções, pois carregam consigo as redes de subjetividades que são constituídas pelas inúmeras relações que estabelecem em seus ambientes sociais. Assim, se faz necessário compreender a escola como um legítimo espaço de divulgação de saberes e de diferenças. Entendendo-nos como sujeitos atravessados por essas diversas redes.

Por isso, se faz necessário questionar uma Base Nacional Comum Curricular que visa homogeneizar os saberes, os currículos e os processos avaliativos, pois segundo Carvalho (2009) os currículos são produzidos em meio a agenciamentos coletivos de enunciação e, sendo assim, os processos curriculares prescritivos devem ser visualizados como textos e não como ponto de partida para orientar as mudanças educativas. Não menosprezando a importância dos textos, mas questionando a

“mercadologização” curricular (CARVALHO, 2009).

## AVALIAÇÃO COMO ACOMPANHAMENTO DOS PROCESSOS APRENDENTES

Tendo em vista a efetivação da BNCC como referência obrigatória para a elaboração dos currículos, os impactos na avaliação reforçam o pensamento reprodutivo e dogmático de um saber pré-determinado na busca por resultados eficientes e padronizados para os sistemas de ensino brasileiros.

Dessa forma, há uma diminuição do espaço para os múltiplos saberes que compõem as redes de relações cotidianas, pois há uma hierarquia de conteúdos “mais importantes” de serem trabalhados, em detrimento do que não está posto pelo documento oficial de currículo. Ressaltando que a avaliação se adequará ao currículo prescrito, a fim de monitorar se os objetivos foram atendidos, assim o professor poderá abordar outros conhecimentos desde que também dê conta, preferencialmente, daquilo que foi estipulado pela base.

Desse modo, “uma base nacional comum reforça as avaliações centralizadas, pretende ser o guia dessas avaliações e projeta a possibilidade de medir e comparar resultados de testes como se eles pudessem ser expressões de conhecimentos” (LOPES, 2015, p. 459).

Reforçando o pensamento hegemônico moderno na busca por uma verdade, a BNCC aposta “em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade”, ao selecionar os conteúdos essenciais a serem aprendidos para “impor uma leitura como a correta” (LOPES, 2015, p. 457).

Nesse sentido, a base nacional vem para “suprir o que falta à escola” (LOPES, 2015, p. 458), como se os praticantes da escola fossem necessitados de um documento que direcionasse o trabalho a ser realizado, como se nas escolas não tivessem currículos sendo praticados, nem intencionalidades educativas, desconsiderando as múltiplas práticas e políticas em ação nas escolas.

Assim, a complexidade de vida existente nas escolas não está sendo considerada por esse modelo adotado de currículo, logo, as avaliações se distanciam dos movimentos vibrantes que pulsam nos cotidianos escolares, ao serem reduzidas em diagnósticos da aprendizagem.

Questionando esse modelo de avaliação classificatória, este artigo traz como disparador de problematizações, escritas outras possíveis sobre o acompanhamento dos processos aprendentes em um Centro de Educação Infantil, dentro da Universidade

Federal do Espírito Santo, ao considerar o acaso dos encontros, a afetação e ao apostar na aprendizagem inventiva, nos sujeitos de saberes e fazeres, onde a avaliação é pensada como acompanhamento e investigação dos processos aprendentes e não como monitoramento e classificação.

Movemo-nos para lá e para cá. Movimento não só de corpos, mas também, de articulação entre o pensamento e a linguagem, na tentativa de expressar alegrias, necessidades, medos e expectativas. Quando não conseguiam fazer de conta ou disputavam um brinquedo ou a atenção dos professores, alguns conflitos surgiam e eram solucionados por meio do diálogo. Desse modo, as crianças do grupo II foram se encontrando com os movimentos nas aulas de Educação Física, com o pensamento e com as demais pessoas. Hoje, os laços de afetos criados aumentam o desejo de movimentar-se e de brincar, o que favorece a ampliação das experiências motoras ao longo da infância. Aprendemos com as crianças a viver um tempo de “Eras”... Era uma vez em que o brincar potencializa a vida a ser mais bonita, alegre, saudável e solidária. Aprendemos a fazer de conta que éramos também crianças. Pois como diz Manoel de Barros (1999), “Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”.

Trechos do relatório de uma professora de Educação Física do Grupo 2 vespertino de um Centro de Educação Infantil.

Encontramos uma turma agitada, alegre e ávida por movimentar-se. Criamos momentos em roda para conversar sobre o que gostavam de brincar, do que poderíamos brincar e o que precisávamos melhorar em nossas aulas. Aprendemos com as crianças a apanhar os desperdícios, ou seja, a considerar seus desejos de aprendizagens e a conquistar sua participação nas brincadeiras e nos movimentos propostos. Exploramos algumas habilidades motoras como: subir, descer, engatinhar, escalar, rolar, escorregar, lançar, pegar, correr. Os desejos de brincar-aprender ampliavam-se, ganhavam o sentido de viver os movimentos, de percorrer os espaços organizados, assim como, permitia a criação de outras possibilidades de brincar. Exploramos nosso quintal, fizemos circuito de corrida, em suas árvores fizemos montanhismos, escaladas, pique-esconde, contamos e ouvimos histórias. Desse modo, as crianças do grupo 4 foram encontrando com os movimentos, com o pensamento e com as demais pessoas. A criação passou a compor a cena cotidiana de nossas aulas, nas quais as crianças se apresentavam mais autônomas, capazes de organizar do ato motor e de compreender as brincadeiras, o que favorece a ampliação das experiências motoras ao longo da infância. Apanhando os desperdícios que encontrávamos em nosso quintal que pudemos compreender que as crianças querem ser como passarinhos, livres, ou melhor, que elas têm abundância em ser felizes.

Trechos do relatório de uma professora de Educação Física do Grupo 4 vespertino de um Centro de Educação Infantil.

Por meio dos trechos dos relatórios apresentados e das vivências nas múltiplas redes que se tecem nos cotidianos escolares da Educação Infantil, podemos perceber movimentos outros que são praticados pelos professores, reafirmando que não há um único modelo de

currículo a ser seguido, nem tampouco uma única e melhor forma de avaliar.

Propomos, assim, pensar currículo buscando romper com a possibilidade de sua representação fixa/definitiva, indo ao encontro de sua condição de fluxo, de redes, de nomadismo, de composições e deslizamentos, de minoridade e campos de disputas de sentidos, fazendo vazar toda e qualquer possibilidade de um significado fixo ou de um determinismo conceitual como pretende a BNCC. Pensamos em currículo como fluxo e não apenas como forma, ou produto que pode ser objetificado e comercializado (FERRAÇO *et al.*, 2017).

Nessa perspectiva, a avaliação como acompanhamento dos processos aprendentes, processual e significativa, é praticada por uma aposta política do professor que reconhece a complexidade das redes cotidianas, flexíveis e fluidas, cabendo a ele problematizar a lógica classificatória em que é pautada a avaliação, questionando os interesses subjacentes a essa política homogeneizadora, reducionista e determinante.

Dessa forma, importa-se discutir as prescrições curriculares e os processos avaliativos não para negá-los ou desfazê-los, mas na tentativa de dialogar o currículo formal com as redes cotidianas, buscando articulações com a dinâmica escolar, pois um currículo fechado não dará conta da multiplicidade dos processos vivenciados pelos praticantes da escola.

Portanto, reafirmando a aposta deste artigo, não cabe determinar de antemão como a criança vai aprender, pois as aprendizagens se dão em meio aos encontros, por vezes imprevisíveis, inventivos, e diversos, para além de uma base comum padronizante.

## CONSIDERAÇÕES FLUTUANTES

Em consonância com a proposta do artigo em problematizar como os processos avaliativos da aprendizagem na Educação Infantil levam em consideração que nunca se sabe previamente como alguém aprende, fez-se necessário trazer um breve levantamento histórico de como se constituíram os processos legislativos e de avaliação na Educação Infantil a fim de questionar a concepção de qualidade de educação que se predomina, sobretudo com a implantação da BNCC.

Interessou problematizar a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil pautada na lógica classificatória e de monitoramento, discutindo o que se entende por avaliação de qualidade, trazendo um contra-movimento, ao apostar na aprendizagem inventiva e nos encontros como momentos propiciadores para a potência do pensamento.

Visto que “em nome de uma suposta garantia da qualidade da educação”, a base nacional comum controla o currículo desconsiderando possibilidades outras de

“reinterpretação/ ressignificação/ tradução do currículo” (LOPES, 2015, p. 461).

Questiona-se ainda com a homologação da Base Nacional Comum Curricular a necessidade em estipular quais são as aprendizagens esperadas para Educação Infantil, para que as crianças tenham condições favoráveis de ingressar no Ensino Fundamental.

Considerando que a aprendizagem está relacionada aos processos vividos pelos praticantes nas diversas redes que compõe o cotidiano escolar, propiciada em meio aos encontros que movimentam o pensar, que possibilitam a curiosidade e a abertura para o pensamento do novo, sendo assim, não há como determinar de que maneira alguém irá aprender, sendo necessário apostar em processos de avaliação onde professores e alunos são coautores dos processos de ensino e aprendizagem, para além da lógica quantificável e dicotômica.

Entretanto, “boa parte de nossas propostas curriculares têm sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola” (ALVES *et al.*, 2011, p. 41).

Por isso, segundo a mesma autora, é necessário inverter o eixo desse movimento para entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as possibilidades construídas cotidianamente e já em curso.

Nesse sentido, na tentativa de apostar na aprendizagem inventiva, o texto disparou problematizações por outras escritas possíveis sobre o acompanhamento dos processos aprendentes, movendo as experiências de registros avaliativos tecidos por professores de Educação Infantil.

Ressaltando então, não um modelo ideal de avaliar, mas considerando os que valorizam a vida e os encontros de corpos que provocam o desejo de aprender e ensinar, estabelecendo uma aposta na avaliação como acompanhamento dos processos aprendentes, em que são consideradas as aprendizagens inventivas, imprevistas e diversas que se dão em meio aos encontros tecidos nos múltiplos espaços tempos da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (Org); MACEDO, Elizabeth F. de; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luis Carlos S. *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. V. 1. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília, DF: MEC, 2012. (Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011, do Ministério da Educação).
- BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.
- BRITO, Maria dos Remédios. *A subjetividade em desterritorialidade: traços imagéticos formativos*. Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul, RS, maio de 2010.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo*. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O Cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- DELEUZE. *Imagem-Tempo*. 1985. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. Brasiliense. 1ª ed., 2007.
- DELEUZE. *Proust e os signos*. 2. ed., trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE. *O Abecedário Deleuze*. 1988. Entrevista com Claire Parnet. Vídeo
- DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- ESTEBAN; LACERDA. Em histórias cotidianas, convites ao encontro entre avaliação e aprendizagem em ensino. In: ALVES; LIBÂNEO (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. *Currículos-docências-menores e pesquisas com os cotidianos escolares: Sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado*. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). GT 12: Currículo. São Luís, Maranhão: 1-5 out 2017.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política*. 2 ed. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, SP, v.9, n.33, p.78-95, mar. 2009.
- RODRIGUES, Larissa Ferreira. Entre Imagens Cinema e Imagens Escola, Movimentando o Pensamento com a Formação de Professores. *Tese* (Doutorado em Educação). UFES. 2015.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 125-138.

SOUSA, Sandra Zákia. *Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.