

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AMANDA DE ALMEIDA ARAÚJO MIRANDA

PELA CONSTRUÇÃO DE INÉDITOS VIÁVEIS NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE
UBERLÂNDIA-MG

UBERLÂNDIA

2026

AMANDA DE ALMEIDA ARAÚJO MIRANDA

**PELA CONSTRUÇÃO DE INÉDITOS VIÁVEIS NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE
UBERLÂNDIA-MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Camila Lima Coimbra

UBERLÂNDIA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M672p
2026

Miranda, Amanda de Almeida Araújo, 1978-
Pela construção de inéditos viáveis na avaliação da Educação Infantil [recurso eletrônico] : uma análise das diretrizes curriculares de Uberlândia-MG / Amanda de Almeida Araújo Miranda. -- 2026.

Orientadora: Camila Lima Coimbra.
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.11067>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Coimbra, Camila Lima, 1972-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário(a)-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 31/2026/984, PPGED				
Data:	Treze de agosto de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	[14:02]	Hora de encerramento:	[17:27]
Matrícula do Discente:	12412EDU003				
Nome do Discente:	AMANDA DE ALMEIDA ARAÚJO MIRANDA				
Título do Trabalho:	"Pela construção de inéditos viáveis na avaliação da Educação Infantil: uma análise das Diretrizes Curriculares de Uberlândia-MG"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Observatório Paulo Freire"				

Reuniu-se na Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores(as) Doutores(as): Elisa Antonia Ribeiro - IFTM; Adriana Auxiliadora Martins - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, indicado para presidir a banca pela orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/08/2026, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Auxiliadora Martins, Professor(a) Substituto(a) do Magistério Superior**, em 13/08/2026, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Antonia Ribeiro, Usuário Externo**, em 19/08/2026, às 19:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7587836** e o código CRC **0BEE4B0A**.

AMANDA DE ALMEIDA ARAÚJO MIRANDA

**PELA CONSTRUÇÃO DE INÉDITOS VIÁVEIS NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE
UBERLÂNDIA-MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativa

Aprovado em: Uberlândia, 13 de agosto de 2026.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (UFU)

Profa. Dra. Elisa Antônia Ribeiro (IFTM)

Profa. Dra. Adriana Auxiliadora Martins (UFU)

Às minhas amadas filhas Sophia, Ana Manuela
e Olga Karenina. Vocês são luzes na minha
caminhada e razão das minhas lutas e vitórias.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à minha família

Agradeço, primeiramente, às mulheres da minha família que me antecederam e de quem herdei a força e a persistência que tenho. Minha avó, minha mãe e minhas tias foram e são inspiração para meu feminino.

À matriarca suprema, minha avó Maria (*in memoriam*), que foi uma mulher à frente de seu tempo e nos presenteou com conselhos sábios e com sua gargalhada farta, que sacolejava seu corpo e me fazia rir muito. Essa avó carregava uma coletânea imensurável de ditados populares, sempre tão adequados a cada ocasião; fazia o melhor bode cozido e dividia comigo os miúdos mais saborosos do frango caipira. Agradeço por seus conselhos, vó, por seus carinhos, sua proteção e sua força, que, mesmo em outro plano, ainda me guiam. Ainda me lembro do seu cheiro!

Agradeço aos meus pais, Maria Auxiliadora e Rubens, por me ampararem em todos os campos da vida. À minha mãe, agradeço por me inspirar cotidianamente com tanta sabedoria, força e resistência diante de todos os obstáculos que transpôs, com a elegância e a fineza que só ela sabe ter nos momentos difíceis. Obrigada, mãezinha linda, por todo o amor dedicado à minha educação e por todos os cuidados que me proporcionaram uma infância linda e confortável, uma adolescência segura e divertida. Hoje, você ainda me ampara na vida adulta, e já vamos compartilhando as experiências do amadurecimento. Por você, eu sou quem sou.

Agradeço ao meu pai, que sempre valorizou a educação formal e a erudição e, talvez, por assistir sua admiração ao saber que eu me vi na possibilidade de adquiri-lo. Obrigada pai, por todo cuidado e amparo nos momentos de maior necessidade e pelos almoços quentinhos de todos os dias, entregues pontualmente, que alimentam meu corpo e minha alma.

Agradeço a Evandro, meu companheiro de uma vida, com quem como o pão e o sal há 24 anos. Obrigada pelas trocas intelectuais, pelos cafés da manhã que me erguem e fazem meu dia ser melhor. Obrigada pelo amor e persistência em me mostrar que tudo vale a pena.

Agradeço às minhas filhas Sophia, Manu e Olga que, por existirem, me fazem querer cada vez mais da vida. Agradeço em especial a Sophia e a Manu por me ajudarem tanto nos cuidados com a Olga. Foi por poder contar com a ajuda de vocês que esta dissertação se concretizou. Vocês são luz na minha vida, minhas três companheiras para tudo nesta existência.

Agradeço aos meus sogros Sr. Miranda e D. Ethel, por sempre terem nos amparado. Embora hoje morem longe, foram o esteio nos cuidados com as meninas, para que eu e Evandro

podéssemos concluir a graduação. Por isso, hoje chego ao mestrado. Sem vocês, isso não teria sido possível.

Meus agradecimentos às minhas amigas Fer e Tati, que têm escuta afetuosa e sensível, me dão força para executar meus projetos e me amparam em momentos de desespero. Vocês são fundamentais.

Agradeço a Lili e Luís Carlos, amigos de longuíssima data, pelos conselhos, pelos encontros, pelo amor e pelo entusiasmo que depositam no meu sucesso e no de toda minha família. Vocês são basilares.

Agradeço às minhas companheiras da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Cornélia Yara Castanheira pelo apoio de todos os dias, pelas experiências trocadas e pelo aprendizado dividido. Em especial agradeço a Fernanda Siqueira, amiga e diretora, que me deu enorme apoio para que eu cursasse o mestrado.

Agradecimentos às professoras e professores

À minha querida orientadora Professora Camila Lima Coimbra, minha gratidão pela acolhida cuidadosa quando cheguei ao mestrado. Você caminhou comigo, segurando minha mão até que eu chegasse aqui. Sem esse apoio e sem suas aulas maravilhosas em Tópicos Especiais em Saberes e Práticas educativas: Paulo Freire na formação de professores/as, eu não teria conseguido. Obrigada por me levar a conhecimentos mais profundos sobre Paulo Freire. Seguirei *freireando*.

Agradeço ao professor Astrogildo Fernandes da Silva Júnior que, como um bom amigo, me aconselhou com tanto zelo durante as aulas de Fundamentos e Métodos da Pesquisa em Educação, uma disciplina que descortinou o que até então era um completo mistério no mestrado. Professor Astrogildo (ou Astro como o apelidamos na aula), com muita delicadeza e amor, me guiou pelos caminhos da pesquisa. É um grande orgulho tê-lo como banca avaliadora e como orientador enquanto minha orientadora está em licença. Sua amizade e profissionalismo são muito importantes para mim.

À Profa. Dra. Adriana Auxiliadora Martins, minha gratidão por aceitar participar da minha banca de qualificação, trazendo contribuições ao meu trabalho. Sua experiência em educação e pesquisa são valiosas para que eu possa ampliar meu olhar de pesquisadora.

Agradeço à professora Dra. Elisa Antônia Ribeiro por aceitar nosso convite em participar da banca avaliadora. Suas contribuições como coordenadora, pesquisadora e docente enriquecem muito minha pesquisa.

Agradeço, assim, aos professores que tanto contribuíram para a ampliação dos meus conhecimentos e para o meu amadurecimento intelectual. As valiosas contribuições de vocês ao longo dessa jornada foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa e para a minha formação como pesquisadora.

Agradecimento aos colegas

Agradeço aos meus colegas de disciplinas por compartilharem comigo o conhecimento e as ideias, os cafês da manhã e as boas conversas. Aqui destaco Sandra e Olavo, com os quais troquei muitas ideias sobre a pesquisa, e, sobretudo, pelas boas risadas que deixaram minhas manhãs um pouco mais leves.

Agradecimento especial

Por fim, agradeço à Amanda do passado que não desacreditou de si mesma, que sempre agarrou as oportunidades da vida, foi forte e determinada e não deixou nenhuma palavra negativa ouvida abalar sua coragem. É porque você teve “coragem de mamar numa onça” (como diz mamãe) que hoje estamos aqui e chegaremos mais longe.

Com gratidão,

Amanda de Almeida Araújo Miranda do tempo presente

RESUMO

Esta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), na Linha Saberes e Práticas Educativas, aborda a temática de avaliação na Educação Infantil. Parte do seguinte problema: Como a avaliação na Educação Infantil é concebida nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil? O objetivo geral dessa dissertação é analisar como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Uberlândia apresentam a avaliação na Educação Infantil, identificando suas características. Tem como objetivos específicos i) Identificar as concepções de criança, infância, currículo e avaliação que alicerçam as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia; ii) Verificar como o documento orienta a articulação entre a avaliação e os campos de experiências na estruturação do currículo, examinando os instrumentos avaliativos indicados; iii) Analisar, à luz da epistemologia freireana, em que medida se aproximam ou se distanciam de uma concepção de avaliação crítica, dialógica e emancipatória. Buscando atingir tais objetivos, recorreu-se à pesquisa qualitativa de natureza documental e bibliográfica. A categoria de 'inédito viável' desvela os limites e as contradições do texto normativo, em busca de uma análise crítica que contribua para a reflexão do campo e da realidade educacional no município de Uberlândia.

Palavras-chave: Avaliação; Educação Infantil; Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT

This research, conducted within the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU)—specifically within the "Educational Knowledge and Practices" research line—addresses the topic of assessment in Early Childhood Education. It begins with the following problem: How is assessment in Early Childhood Education conceived within the Municipal Curriculum Guidelines for Early Childhood Education? The general objective of this dissertation is to analyze how the Early Childhood Education Curriculum Guidelines of the municipality of Uberlândia present assessment in this educational stage, identifying its characteristics. Its specific objectives are: i) to identify the conceptions of the child, childhood, curriculum, and assessment that underpin Uberlândia's Municipal Curriculum Guidelines for Early Childhood Education; ii) to examine how the document guides the connection between assessment and the "fields of experience" in curriculum structuring, while reviewing the suggested assessment tools; and iii) to analyze, through the lens of Freirean epistemology, the extent to which these guidelines align with or diverge from a conception of assessment that is critical, dialogic, and emancipatory. To achieve these objectives, the study employed qualitative research based on document analysis and a literature review. The concept of the "viable unprecedented" (*inédito viável*) is used to reveal the limitations and contradictions within the regulatory text, aiming for a critical analysis that contributes to reflection on the field and the educational reality in Uberlândia.

Keywords: Assessment; Early Childhood Education; Curricular Guidelines.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de MG com destaque para a localização da cidade de Uberlândia.....	49
Figura 2 – Estrutura da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.....	50
Figura 3 – Camadas de Referência Curricular: da BNCC ao Plano de Aula.....	52
Quadro 1 – Dissertações e Teses Seleccionadas.....	30

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais

DCM – Diretrizes Curriculares Municipais

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

GTs – Grupos de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OAD – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

OSC – Organização de Sociedade Civil

PPGED/UFU – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

RME – Rede Municipal de Ensino

SME – Secretaria Municipal de Educação

TS – Traços, Sons, Cores e Formas

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1. 1 Memorial: tecendo relações entre minha história	13
1. 2 A delimitação da pesquisa: problema e objetivos.....	20
1. 3 A inspiração teórico-metodológica: a pesquisa qualitativa e a epistemologia freireana	22
2 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES ENTRE A REGULAÇÃO E A TEORIA.....	27
2. 1 Um panorama da pesquisa acadêmica recente: o campo em disputa.....	28
2. 2 Currículo e avaliação: diálogos entre a teoria e a política.....	35
2. 3 Concepções de Avaliação: entre a norma e a práxis emancipatória.....	43
3 O DOCUMENTO EM CONTEXTO: A CONSTRUÇÃO E A ESTRUTURA DAS DCMEIs.....	48
3. 1 O cenário da pesquisa: o município de Uberlândia e o lugar da Educação Infantil	51
3. 2 Arquitetura das Diretrizes Curriculares: a parte comum.....	54
3. 3 As Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil: a parte específica.....	62
3. 4 A organização curricular: os campos de experiências	68
4 A AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE? UMA ANÁLISE À LUZ DE PAULO FREIRE	71
4. 1 A criança como sujeito de direitos na epistemologia freireana	73
4.2 Currículo: uma representação da educação bancária?	76
4. 3 A Avaliação nas DCMEIs: qual lógica impera?	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PELA CONSTRUÇÃO DE INÉDITOS VIÁVEIS NA AVALIAÇÃO.....	87
REFERÊNCIAS	91

1 INTRODUÇÃO

Boa escola não é a que ensina coisas, mas a que permite a superação da “curiosidade ingênua” pela “curiosidade epistemológica”.
(Freire, 1987, apud Romão, 2008, p. 45)

Entender a educação como uma prática crítica e transformadora requer a aceitação de que o conhecimento é construído a partir da curiosidade, do questionamento e da reflexão sobre a realidade vivida. José Eustáquio Romão (2008) enfatiza a importância de uma educação voltada para a formação de sujeitos críticos, capazes de entender, interpretar e agir no mundo, ao afirmar que uma boa escola é aquela que permite a transformação da “curiosidade ingênua” em “curiosidade epistemológica.” É nesse contexto que se insere o presente estudo, ao questionar a avaliação na Educação Infantil como um componente essencial do processo educativo e como uma prática que promove o desenvolvimento, a escuta e a participação das crianças.

A presente pesquisa foi desenvolvida no curso de Mestrado em Educação na Linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), e tem como temática central a avaliação na Educação Infantil, a partir da análise das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia. A escolha do tema se inscreve em uma trajetória pessoal e profissional marcada por experiências como estudante e como analista pedagógica¹ da rede municipal de Uberlândia, onde a avaliação sempre se apresentou como desafio e inquietação.

O trabalho parte da vivência da autora em diferentes etapas de sua formação e atuação profissional, destacando como o processo avaliativo se mostrou ora como fonte de angústia, ora como espaço de aprendizado e superação. No exercício da função de analista pedagógica identificam-se as dificuldades das professoras² em compreender e elaborar práticas avaliativas coerentes com a infância, muitas vezes produzindo relatórios que reforçam rótulos e “diagnósticos médicos” em detrimento de registros pedagógicos, sendo essas inquietações

¹ De acordo com a Lei Nº 11.967, de 29 de setembro de 2014, o cargo de analista pedagógico (o documento coloca no gênero masculino) foi criado em substituição aos cargos que anteriormente eram denominados de orientador e supervisor escolar. Dentre as atribuições do cargo está a de “Coordenar, assessorar e intervir pedagogicamente junto às unidades escolares desenvolvendo atividades voltadas para os alunos, professores e comunidade escolar;” (Uberlândia, 2014a).

² Usaremos o gênero feminino para nos reportar à categoria docente uma vez que, conforme dados e percepção da realidade, a maior parte do quadro docente é composta por mulheres. Como disse Freire (2019, p. 41), como se a sintaxe não tivesse nada a ver com a ideologia.

expostas durante os módulos³ entre professoras e analistas. Para além dessa dificuldade nos relatórios, percebemos a dificuldade em estabelecer critérios na elaboração de atividades de registro que compõem os portfólios dos estudantes da Educação Infantil.

Não é pretensão deste trabalho apontar respostas prontas sobre o documento ou sobre o tema avaliação na Educação Infantil. Nossa intenção, na pesquisa, considera a avaliação como espaço de aprendizagens ao analisar o documento municipal que hoje orienta os trabalhos das professoras e analistas pedagógicas da Rede Municipal de Uberlândia, especificamente das escolas de Educação Infantil.

Nesse contexto, a pesquisa apresenta como objetivo geral analisar como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Uberlândia apresentam a avaliação na Educação Infantil, identificando suas características. A investigação busca identificar como as diretrizes articulam a avaliação aos campos de experiências do currículo e quais instrumentos avaliativos indicam para essa etapa do ensino.

A relevância desta investigação reside na urgência de qualificar o debate sobre a avaliação na Educação Infantil, compreendendo-a como uma ação que acolhe, escuta e valoriza o desenvolvimento das crianças em sua singularidade, para as aprendizagens. Pretende-se, com isso, contribuir para a formação docente e para o fortalecimento de práticas avaliativas que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos, ativos e participativos, favorecendo uma educação crítica e transformadora.

O ato de avaliar configura-se como um meio de identificar cuidadosamente os processos de aprendizagem. Levando em consideração o desenvolvimento de cada estudante, essa perspectiva dialoga com Hoffmann (2018), para quem a avaliação não consiste em julgar a criança, mas em acompanhar seu percurso, considerando as mudanças que ocorrem em diversas dimensões visando favorecer seu desenvolvimento pleno. Trata-se, portanto, de um acompanhamento contínuo que amplia as possibilidades de uma prática educativa com crianças.

Nessa mesma direção, alinhamos nosso olhar ao de Romão (2008), que defende a avaliação dialógica como o caminho mais próximo de uma educação crítica e emancipatória. Ao problematizar tanto as configurações tradicionais quanto às perspectivas transformadoras, o autor constrói o conceito de avaliação por meio de uma reflexão crítica, articulando-o a um

³ “Para os servidores ocupantes dos cargos de Professor, quando em regência de turma, 1/3 (um terço) da carga horária semanal de trabalho destina-se a atividades de planejamento, estudo, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político Pedagógico da unidade, constituindo assim atividade extraclasse” (Uberlândia, 2014a).

projeto pedagógico mais amplo, sem se limitar à busca por nomenclaturas definitivas ou absolutas.

Por fim, vislumbramos a avaliação como uma ação humanizadora. É por meio de uma avaliação que possibilite a reflexão da aprendizagem que o estudante pode constituir-se como sujeito crítico de sua própria realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e igualitária, alicerçada nos princípios de uma educação libertadora.

Visando tornar a descrição da minha trajetória mais explícita e demonstrar o caminho teórico para essa pesquisa, organizei essa seção introdutória em quatro partes: na primeira apresento aspectos da minha história e a aproximação com a temática. Na segunda, registro o problema de pesquisa e a delimitação dos objetivos. Na terceira, registro a perspectiva metodológica, detalhando o processo da pesquisa. Na quarta parte, sintetizamos a organização da dissertação.

1. 1 Memorial: tecendo relações entre minha história⁴

É com essa citação de Paulo Freire (1996) que inicio minhas memórias, expondo-me ao narrar o que me toca enquanto sujeita, que vê o mundo, que sente, que interfere nos acontecimentos e que, por sua vez, é refeita por eles. Reflito sobre o que compõe minha trajetória de vida. Sou feita de muitos fazeres e saberes e, até aqui, percebo quão árdua essa trajetória tem sido, mas, acima disso, quão prazerosa ela é. Sempre!

Escolho Freire porque, ao lê-lo, mergulho em sensibilidades: nas que ele narra e nas que busco do caminho percorrido até hoje. Nas sensibilidades de um mundo que assisto às vezes estática, às vezes voraz, ávida por interferir naquilo que vejo. Freire é para mim um descritor de um mundo que não pude tocar pelo distanciamento do tempo, mas que me ensina que o decurso da história não finda; ele se transforma.

A educação me marcou de tal maneira que minhas memórias são permeadas pelas infâncias que vivi na escola, pelas professoras, pelos colegas e pelos prédios escolares. Assim, minha escolha por pesquisar um tema que carrega o peso da educação em si, a avaliação, tem tudo a ver com essa minha história. Para mim, a avaliação sempre representou a parte dolorosa do processo educativo.

⁴ Aqui descrevo relato pessoal sobre minha trajetória como estudante e como profissional da educação, ilustrando com narrativas, episódios que me marcaram enquanto sujeita que estuda e que trabalha na área da educação. Dessa forma, o faço em primeira pessoa.

Não se engane: minha trajetória não foi feita somente de provas ruins ou notas baixas. Ela é construída também de avaliações positivas sobre a Amanda criança, a Amanda adolescente e, hoje, a Amanda adulta. Contudo, o sentimento de estar sob julgamento constante, de precisar provar meu valor a cada etapa, deixou marcas profundas.

Minha formação inicial deu-se no curso de Magistério de segundo grau. Na época, morávamos em Janaúba, no norte de Minas Gerais, e, diante das dificuldades financeiras que tornavam o ensino superior uma realidade distante, cursar o Magistério foi a estratégia traçada por minha mãe para garantir minha profissionalização. Fiz o curso inicialmente a contragosto, obedecendo aos conselhos dela, mas foi ali que tive meu primeiro contato com a sala de aula. Hoje, com o distanciamento do tempo, percebo o quão fundamental foi esse período, não apenas pela habilitação técnica, mas por me apresentar os moldes de uma educação, e de uma avaliação, que hoje busco compreender e transformar.

A análise da estrutura curricular do curso de Magistério, que realizei posteriormente, confirmou que minha formação inicial estava profundamente voltada para a prática técnica da docência. Embora composta por um conjunto de disciplinas pedagógicas, didáticas e estágios, percebo hoje as lacunas existentes e a intenção de mercado que visava formar profissionais minimamente habilitados para uma demanda urgente. Ainda que o curso, posteriormente, tenha sido questionado por um currículo disperso, para a realidade em que eu me encontrava em Janaúba, ele se apresentava como uma possibilidade real de formação e emprego. Foi a essa oportunidade que me agarrei, concluindo o curso e estabilizando-me na profissão de educadora.

Dando um salto no tempo, viemos de Janaúba para Uberlândia, uma cidade que se apresentava com grandes oportunidades de estudos e empregos. Foi nessa cidade que pude, finalmente, vislumbrar a realidade do sonho de cursar o ensino superior. Em 2000, fui aprovada e iniciei História na Universidade Federal de Uberlândia. Essa graduação, somada às especializações em Psicopedagogia e em Supervisão e Inspeção, marcou um divisor de águas, fornecendo-me o instrumental teórico-crítico que faltava na minha formação inicial.

Trabalho na Rede Municipal de Uberlândia desde 2003, sempre na Educação Infantil. Minha trajetória na rede me deu uma visão ampla dos desafios da escola: atuei inicialmente como educadora infantil, aprimorando a prática e convivendo de perto com as crianças. Em 2006, fui efetivada e, entre 2006 e 2012, segui na sala de aula. Depois, com a aprovação em novo concurso, atuei como Especialista em Educação (cargo que corresponde ao atual Analista Pedagógica, de orientação da equipe docente). Fui convidada e, em seguida, eleita Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pampulha, cargo que exerci até 2016.

Essa escalada profissional me levou do contato direto com a criança à gestão e, finalmente, à formação de professores. Foi nessa última função, como orientadora pedagógica, que a avaliação deixou de ser apenas uma angústia pessoal do passado e passou a emergir como uma inquietação profissional constante. Ao orientar as educadoras sobre a elaboração dos relatórios de avaliação, deparava-me frequentemente com a dificuldade da equipe em fugir de descrições classificatórias ou rotuladoras.

O grande desafio estava justamente em compreender a discrepância entre o ideal de se promover uma avaliação humanizadora e a persistência de práticas de registro que teimavam em produzir rótulos. A necessidade de investigar as raízes dessa contradição foi o que despertou o meu interesse em examinar mais a fundo as bases normativas e as orientações oficiais que fundamentam o trabalho pedagógico na rede, buscando entender de onde partem os discursos que fundamentam o ato de avaliar na primeira infância.

Finalizado o período de direção, retornei ao meu cargo de Analista Pedagógica, passando a trabalhar na EMEI Tibery. Nessa jornada, que me manteve na zona leste da cidade, adquiri um grande aprendizado nas práticas educativas, na gestão democrática e nas relações humanas. Tive a oportunidade de observar e trabalhar com muitas profissionais que me inspiraram a perceber a prática educativa em sala de aula e a forma calorosa com que as crianças se apropriam de tudo o que lhes é ofertado: atividades, brincadeiras, cuidados e carinho.

Além das crianças, suas famílias são igualmente amparadas pela escola. A gestão democrática, que vivenciei durante o meu período como diretora escolar (2013 a 2016), me levou a perceber o quanto a escola representa uma rede de apoio essencial para mães, pais e avós. Ouvir, aconselhar, acolher as demandas, e transformar críticas em um fazer democrático para que a escola seja um lugar de segurança para seus filhos e filhas, foi um dos maiores aprendizados que adquiri nesses anos de gestão.

A tessitura das relações humanas dentro de uma escola é muito importante na vida de quem nela se constrói. Eu venho me construindo como profissional, como mulher que ouve outras mulheres, como mãe que aprende e ensina, e como a Analista Pedagógica que orienta as práticas das professoras, mas que, acima de tudo, aprende com elas.

Ao revisitar esse período, recorro situações delicadas que exigiram atenção, prudência e responsabilidade, entre elas a de uma criança de 2 anos que passou a apresentar mudanças significativas em seu comportamento. Tais alterações mobilizaram a equipe a observar com maior cuidado seu cotidiano e a considerar a possibilidade de que estivesse vivenciando circunstâncias familiares que demandavam proteção. Diante disso, a prioridade foi resguardar sua integridade, conduzindo o diálogo com a família de maneira cautelosa, ética e sensível, com atenção à forma de abordar o que havia sido percebido.

Posteriormente, outras informações sobre o contexto familiar vieram à tona, revelando uma realidade mais complexa do que aquela inicialmente apresentada à escola. Essa experiência constituiu um marco em minha trajetória profissional, pois evidenciou que a atuação educativa não se limita ao acolhimento e ao acompanhamento pedagógico, mas também envolve reconhecer sinais, agir com responsabilidade e preservar a criança diante de possíveis situações de vulnerabilidade.

Foi justamente o olhar atento da professora para as mudanças apresentadas pela criança que possibilitou perceber que algo em seu cotidiano não transcorria como habitualmente. A experiência reforçou minha compreensão de que os registros e as comunicações sobre o desenvolvimento infantil precisam ser produzidos com extremo cuidado, de modo que não exponham a criança nem ampliem sua vulnerabilidade. Na Educação Infantil, avaliar também significa observar, acolher e proteger, fazendo do registro um instrumento ético de cuidado, e não de exposição ou julgamento.

Essa vivência foi uma das inúmeras que aprofundaram minha busca por um sistema de avaliação que superasse a lógica do diagnóstico e da classificação, e me preparou para o próximo desafio: orientar, como Analista Pedagógica, uma equipe diversa na complexa tarefa de registrar o desenvolvimento infantil com a sensibilidade necessária.

Assim que finalizei meu período na gestão escolar, reassumi meu cargo de Analista Pedagógica em 2017, o desafio agora era transpor essa convicção para a prática de toda uma equipe. Tendo vindo de uma formação inicial em História, percebi a urgência em me aprofundar nas concepções pedagógicas, nas metodologias e, principalmente, nas diversas formas de avaliar e tratar as crianças. Não foi um período fácil, mas foi decisivo para que minha percepção sobre a Educação Infantil fosse ampliada. Aprendi a ser a ponte entre os diversos sujeitos e saberes na escola.

Embora o fluxo de escolas (EMEI Dom Almir, EMEI Tibery e, posteriormente, EMEI Professora Cornélia Yara Castanheira) tenha sido intenso, cada mudança agregou conhecimento. Com mais tempo na EMEI Cornélia, meu trabalho se tornou mais fluido e

consistente, alinhado à comunidade local. Concomitantemente, atuei como coordenadora pedagógica em uma escola particular da cidade, o que me expôs a diferentes modelos de gestão e aprofundou minha reflexão sobre a diversidade de práticas avaliativas e seus impactos nos estudantes.

Essa inquietação constante com o poder e a forma das avaliações, contudo, não nasceu apenas da observação profissional; ela está enraizada na minha própria trajetória. Bem antes de atuar na linha de frente da educação, vivenciei o papel de estudante em um percurso escolar marcado por constantes mudanças. Devido ao trabalho do meu pai em empreiteiras, nossa família precisava se mudar com frequência, o que me levou a frequentar escolas em estados tão diversos quanto Minas Gerais, Amazonas, Pará, Santa Catarina e Goiás. Se, por um lado, esse trânsito me enriqueceu com o contato com múltiplas culturas, por outro, trouxe percalços significativos.

Das vivências positivas, levo o entusiasmo de desbravar cidades, construir novas amizades e sentir a singularidade de cada paisagem. Mas minha memória afetiva abriga igualmente lembranças dolorosas do cotidiano escolar, especificamente naquelas situações pedagógicas em que o aprendizado e a própria identidade eram postos à prova.

Uma dessas marcas remete à mudança para Curitiba, em Santa Catarina. Na terceira série, enfrentei um duro processo de exclusão: meu sotaque, herança de uma família nordestina, denunciava uma origem que, para aquele contexto, parecia não pertencer ao lugar. Em uma atividade de canto, escolhi com carinho entoar "Morena Tropicana", de Alceu Valença, reproduzindo com fervor e orgulho a pronúncia original. Aguardava aplausos efusivos, mas o retorno foi um silêncio cortante, seguido por palmas fracas puxadas pela professora.

Naquele instante, experimentei na pele o peso de ser avaliada não pelo mérito ou pela emoção da minha entrega, mas pela minha identidade e bagagem cultural. Ao não acolher a minha expressão, a escola operou um mecanismo silencioso de exclusão. É precisamente a soma dessa memória infantil com a angústia de, hoje, deparar-me profissionalmente com relatórios que rotulam e classificam, que impulsiona esta pesquisa. O olhar investigativo sobre as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil encontrou fundamentos para a defesa do acolhimento, do diálogo e da autonomia da criança, substituindo a lógica bancária do julgamento por uma verdadeira práxis libertadora.

Ainda nessa mesma escola de Santa Catarina, um ano antes do episódio da música, vivenciei o inverso: um momento de acolhimento que evidencia o poder de uma prática sensível. Lembro-me do teatro da Dona Baratinha. Eu me sentia triste e exposta por conta de um machucado no lábio superior, que havia levado três pontos após um acidente. Estava

encolhida e tímida na carteira quando a professora, em conjunto com uma colega, escolheu-me para ser a Dona Baratinha, a personagem principal, a mais linda e faceira.

No dia da apresentação, a máscara da personagem cobria meu ferimento, deixando apenas os olhos aparentes. A felicidade daquele momento derivou da compreensão de que a escolha teve o propósito de me amparar; a máscara me foi dada para proteger uma fragilidade temporária, e não para esconder um erro. Olho para esse episódio e percebo o quanto a sensibilidade docente me fez sentir protegida dos olhares de julgamento dos colegas.

Em outra etapa, ainda na pré-escola⁵, a mágica da leitura revelou-se por meio da alfabetização pelo método global⁶. Guardo com doçura a lembrança das imagens do nosso livro e a empolgação ao repetir a frase: “Xi, a bola caiu no lago! Tchibum!”. A descoberta de que uma palavra podia representar o próprio som do mundo era fascinante.

Nessa travessia por variadas escolas, educadoras, métodos, aprovações e reprovações, constituí-me como aprendiz. Ao revisitar tais memórias, fica evidente como a avaliação operou muitas vezes como um fardo, um dispositivo para colocar minha capacidade à prova, gerando angústia, medo, vergonha e insegurança. Por outro lado, essa vivência também forjou um sentimento de superação e uma sensação de potência ao atestar minha força diante de cada desafio escolar.

Hoje, ao transpor essa experiência pessoal para o meu cotidiano profissional como Analista Pedagógica, percebo que o ato de avaliar assume novos contornos, revelando-se uma dificuldade concreta para as professoras da Educação Infantil. É comum observar inquietações sobre as maneiras mais adequadas de acompanhar o desenvolvimento dos bebês ou sobre como estruturar propostas que permitam mapear os saberes das crianças do primeiro período. Tais incertezas sobre o verdadeiro sentido da avaliação nessa etapa, que é essencialmente um espaço-tempo do brincar e do cuidado, indicam que o olhar avaliativo ainda se encontra desalinhado com as necessidades da primeira infância.

A maior prova desse desalinho reflete-se na elaboração dos relatórios de desenvolvimento. Nesses textos, deparei-me constantemente com o uso de expressões inadequadas, que limitam as crianças a descrições comportamentais focadas na falta de

⁵ Pré-escola é a denominação dada ao período escolar que antecede o primeiro ano do ensino fundamental, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº9.394/96 (Brasil, 1996)

⁶ "O método global, (...) compreende a leitura como um processo de interpretação que parte do todo para as partes, considerando que a criança apreende a linguagem em sua totalidade antes de analisá-la em elementos isolados. Tal concepção é sustentada pelas contribuições de Decroly e Claparède, cujas teorias evidenciam a importância da percepção global e da aprendizagem ativa na infância" (Frade, [s.d.], [s. p.]).

concentração, na agressividade ou na impaciência. Fica evidente que as professoras, na tentativa de apontar aspectos que não compreendem plenamente, acabam recorrendo à rotulação. Diante de um modelo de relatório padrão enviado pela Secretaria de Educação, essas dificuldades culminam em um grande paradoxo: evidencia-se a contradição entre a intenção de promover uma avaliação humanizadora e a persistência de instrumentos e práticas que, no momento do registro, insistem em classificar e enquadrar a criança.

É essa tensão, entre a minha vivência de exclusão cultural na infância, a memória de acolhimento protetor e a angústia profissional em lidar com relatórios que perpetuam o rótulo, que impulsiona a aproximação com a temática central deste estudo. Tendo como premissa a ideia de que a avaliação dialógica (Romão, 2008), desperta-se o interesse em analisar como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Uberlândia apresentam a avaliação na Educação Infantil, identificando suas características. Faz-se necessário observar se o documento prescrito incorpora uma concepção de avaliação dialógica ou se, em suas entrelinhas, autoriza ou silencia a persistência de práticas bancárias na avaliação da Educação Infantil.

Em minha experiência como analista pedagógica, durante os módulos de formação contínua⁷, evidenciam-se dificuldades perceptíveis na compreensão sobre a operacionalização dessa avaliação, transformando-a em uma ação que se emaranha como um novelo sem ponta. Os sujeitos envolvidos sentem-se, por vezes, perdidos ou ancorados em certezas equivocadas. Um exemplo disso é a elaboração do "diagnóstico"⁸, que formata um mesmo modelo para toda a rede, um mesmo "diagnóstico" para a diversidade de crianças que temos. Essa dificuldade conceitual e prática se manifesta nas incertezas das professoras sobre a forma adequada de acompanhar o desenvolvimento das crianças e sobre o próprio sentido de avaliar em uma etapa escolar reconhecida fundamentalmente como o espaço e o tempo do brincar.

Diante dessa vivência, o tema da avaliação escolar inquietou em mim, o desejo de aprofundar a reflexão sobre o documento oficial e suas prescrições. Instigou-me o estudo e a

⁷ A organização do trabalho pedagógico e a distribuição da jornada dos profissionais da docência na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia são regulamentadas pela Instrução Normativa SME Nº 001/2014. De acordo com o artigo 2º desse documento, a jornada semanal de 20 horas é contabilizada em 24 módulos de 50 minutos cada, subdivididos em duas categorias indissociáveis da função docente. Módulo I: Corresponde a 2/3 (dois terços) da jornada semanal (ou 16 módulos), sendo o tempo estritamente destinado à regência de classe, ou seja, ao trabalho direto com os estudantes em sala de aula. Módulo II Compreende 1/3 (um terço) da jornada (ou 8 módulos) e destina-se às atividades de formação continuada, preparação de aulas, pesquisas, produções coletivas, reuniões e elaboração/correção de avaliações (Uberlândia, 2014b).

⁸ Diagnóstico é um documento utilizado em muitas escolas da rede municipal que busca averiguar o que a criança sabe e o que ainda não sabe. Na Educação Infantil ele pode vir solicitando a escrita do nome, um desenho livre, a contagem da quantidade de um conjunto. Cada professora elabora o diagnóstico com o que pretende investigar sobre a aprendizagem da criança.

compreensão das orientações curriculares voltadas à avaliação na primeira infância, “[...] período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (Brasil, 2025, [s.p.]).

A partir desse contexto e das inquietações levantadas nesta aproximação com a temática, o percurso analítico amadurece para que, a seguir, seja feita a delimitação estrutural da pesquisa, com a apresentação da questão de pesquisa e dos objetivos que busquei responder.

1. 2 A delimitação da pesquisa: problema e objetivos

A avaliação na Educação Infantil configura-se como o tema central da pesquisa, por envolver concepções de infância e aprendizagem que ultrapassam a simples verificação de resultados. Compreender a infância pressupõe reconhecer que não existe uma visão universal sobre a criança; historicamente, ela transitou da condição de ser passivo para o reconhecimento como sujeito de direitos, histórico e produtor de cultura.

Essa pluralidade conceitual significa, na prática, que a forma como a escola concebe a criança determina o propósito da sua avaliação. Quando a infância é vista sob uma ótica limitante, o processo avaliativo tende a se reduzir à mera verificação e mensuração de resultados. Em contrapartida, ao reconhecer a criança como protagonista de seu desenvolvimento, a avaliação passa a exigir instrumentos que acompanhem os percursos de aprendizagem de forma contínua e formativa. Diante da complexidade de alinhar a teoria à prática, diversos teóricos da educação dedicam-se a definir a natureza do ato de avaliar, debate no qual se insere a reflexão de Romão (2008):

Em quase todos os encontros com professores, bem como nos relatos de outros especialistas e pesquisadores da avaliação, constata-se a contradição entre as intenções proclamadas e o processo efetivamente aplicado. Certamente, tal contradição nasce da autocensura gerada pelo descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação – auferida em tinturas de teorias mais atuais e progressistas – e a realidade cotidiana das escolas, condicionadas, estruturalmente, pelas péssimas condições concretas de trabalho e pelas determinações dos superiores de plantão (Romão, 2008, p. 55).

Esta investigação é impulsionada por uma trajetória pessoal e profissional que evidenciou a avaliação sob duas perspectivas: ora como fonte de angústia e insegurança na vivência discente, ora como um desafio central na atuação como Analista Pedagógica. A partir da minha trajetória profissional como analista pedagógica, pude observar indícios de que as avaliações muitas vezes permanecem atreladas a modelos tradicionais e classificatórios. Essas

percepções advindas da prática cotidiana constituíram a experiência que originou a problemática desta pesquisa, instigando-me a investigar, no plano documental, se as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMEIs) oferecem subsídios para a superação desses modelos ou se, de alguma forma, os reforçam. Cabe delimitar que as vivências compartilhadas neste memorial - relativas às dificuldades docentes na elaboração de relatórios e aos episódios de rotulação das crianças - não constituem corpus empírico desta investigação. Tais relatos cumprem uma função epistemológica de ancoragem: figuram exclusivamente como a experiência profissional que originou as inquietações investigativas e deu luz à problemática deste estudo documental.

É a partir desse duplo lugar de observação, de quem vivenciou a avaliação e de quem hoje a acompanha, que se delineia o problema central desta pesquisa: Como a avaliação na Educação Infantil é concebida nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil?

Para responder a essa inquietação, estabeleci como objetivo geral analisar como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Uberlândia apresentam a avaliação na Educação Infantil, identificando suas características, sob a ótica da epistemologia freireana⁹, para uma educação libertadora em contraponto aos riscos de uma educação bancária.

De modo a viabilizar este propósito, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos: i) Identificar as concepções de criança, infância, currículo e avaliação que alicerçam as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia; ii) Verificar como o documento orienta a articulação entre a avaliação e os campos de experiências na estruturação do currículo, examinando os instrumentos avaliativos indicados, a exemplo do portfólio e do relatório individual; iii) Analisar, à luz da epistemologia freireana, em que medida as orientações documentais se aproximam ou se distanciam de uma concepção de avaliação dialógica.

O argumento central defendido nesta dissertação sustenta que a avaliação na Educação Infantil deve superar sua utilização como mecanismo de controle, classificação ou diagnóstico rotulador, para constituir-se como uma prática educativa humanizadora, crítica, dialógica e emancipatória. Nessa perspectiva, a investigação orienta-se pela busca do 'inédito viável' (Freire, 1987) freireano: a convicção de que, mesmo diante das amarras burocráticas e das “situações-limite” identificadas nas diretrizes, é viável anunciar e construir, coletivamente,

⁹ De acordo com Coimbra (2021), a opção pelo uso do termo freireana, em vez de freiriana, constitui uma escolha política e simbólica. Embora a norma culta recomende o sufixo -iano em função da tonicidade da palavra, adotar freireana representa uma transgressão consciente à padronização linguística, preservando a raiz do nome Freire e reconhecendo a singularidade de sua história, identidade e pensamento. Assim, manter o radical “Freire” íntegro expressa coerência com a radicalidade de sua pedagogia e com a ideia de linguagem como prática de liberdade e transformação.

práticas de registro que respeitem a inteireza e a singularidade na Educação Infantil.

Delineados a problemática e os objetivos, é importante explicitar o percurso investigativo traçado para alcançá-los e apoiar o argumento que defendo neste estudo. Nesse sentido, o tópico seguinte dedicar-se-á a apresentar a abordagem teórico-metodológica que sustenta a pesquisa, detalhando a opção pela análise documental ancorada na epistemologia freireana.

1.3 A inspiração teórico-metodológica: a pesquisa qualitativa e a epistemologia freireana

Inscribo a presente pesquisa no campo da abordagem qualitativa, estabelecendo um diálogo metodológico com as contribuições de Minayo (2014), Lüdke e André (1986), Bardin (1977) e Cellard (2008) e Goldenberg (2004). Essa escolha se justifica por compreender que a investigação científica em educação não se limita à mensuração de dados objetivos, mas busca interpretar significados, intenções e concepções inerentes aos fenômenos analisados. Conforme aponta Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das motivações e das crenças, elementos que não podem ser reduzidos a variáveis mensuráveis, mas que expressam dimensões fundamentais dos processos sociais e educativos.

Ao propor uma análise das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMEIs) de Uberlândia (Uberlândia, 2020) — objeto central desta investigação —, este estudo não se filia a uma perspectiva de neutralidade científica distanciada. O fazer investigativo emerge de um duplo lugar de observação: o de pesquisadora acadêmica e o de analista pedagógica atuante na rede. Nesse sentido, os episódios práticos e contextos narrados ao longo do trabalho não pretendem substituir o corpus documental, mas atuam como recursos de contextualização e tensionamento analítico, respaldados metodologicamente pelo exercício da autorreflexão (Goldenberg, 2004).

Nas ciências humanas e sociais, a biografia da pesquisadora e do pesquisador é indissociável de suas escolhas e de sua prática investigativa. Como assevera Goldenberg (2004), a pesquisa qualitativa depende diretamente "da biografia do pesquisador, das opções teóricas, do contexto mais amplo e das imprevisíveis situações que ocorrem no dia-a-dia" (Goldenberg, 2004, p. 14). Sob essa ótica, a subjetividade e a experiência acumulada no exercício do cargo de analista pedagógica são assumidas conscientemente como vetores de interpretação da realidade documental.

Assim, a metodologia adotada caracteriza-se como análise documental, uma vez que o *corpus* do estudo é constituído pelas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMEIs) de Uberlândia. Por meio dessa análise, busco compreender as intencionalidades e os discursos que esse documento evidencia. Meu propósito não se restringe a descrevê-los de forma estática, mas sim lançar um olhar crítico e problematizador sobre as DCMEIs, por isso, a partir da epistemologia freireana. Conforme Bardin,

A documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se principalmente por classificação indexação, a análise categorial temática, é entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977, p. 46).

Apoiando-me na distinção epistemológica apresentada por Bardin (1977), compreendo que, embora o trabalho com documentos possa assumir inicialmente um caráter classificatório e organizacional, é a técnica da análise de conteúdo que eleva o percurso metodológico ao patamar da interpretação rigorosa. Dessa forma, ao invés de silenciar a minha inserção no campo de estudo, a opção metodológica desta dissertação reside na explicitação da minha trajetória profissional que ilustra esse trabalho. Estabelece-se, assim, uma articulação reflexiva entre a minha experiência como analista pedagógica e a análise interpretativa das DCMEIs (Uberlândia, 2020) que envolve a educação municipal de Uberlândia.

Conforme as discussões trazidas por Goldenberg (2004), esse entrelaçamento entre biografia e contexto não busca criar um corpus de análise, mas sim fundamentar uma postura analítica singular, na qual a experiência pessoal se conecta à história social e educacional da rede, superando oposições rígidas entre subjetividade e objetividade.

Finalmente, a autorreflexão conecta-se com a epistemologia freireana que rege este trabalho (Freire, 1987). Para Paulo Freire, o ser humano é um ser da práxis - que se constitui historicamente na e pela relação de ação-reflexão-ação sobre o mundo (FREIRE, 1987). Não há possibilidade de uma educação (ou de uma pesquisa) neutra (FREIRE, 1987). O próprio Freire (2020), ao tecer suas memórias em *Cartas a Cristina*, valida a infância e a trajetória vivida como fundamentações formativas que podem levar o sujeito ao pensar crítico (Freire, 2020).

Ao refletir sobre a minha própria prática como analista pedagógica, busco realizar o

exercício freireano do "percebido-destacado"¹⁰, isolando elementos do cotidiano escolar vivido - como as rotinas mecânicas de relatórios de avaliação padronizados (Uberlândia, 2020) - para transformá-los em objeto de reflexão teórica e distanciamento crítico (Freire, 1987; Saul, 1999). A autorreflexão, portanto, ergue-se como instrumento de autocritica permanente, permitindo que a "curiosidade ingênua" dê lugar à "curiosidade epistemológica" no exame das diretrizes de Uberlândia (Freire, 1998), operando como o próprio "inédito viável" que tensiona o prescrito e o vivido em busca de uma práxis avaliativa libertadora (Freire, 1987).

Em estreito diálogo com a perspectiva da análise documental, recorro também a Cellard (2008) para fundamentar, identificar, organizar e, sobretudo, decodificar os textos oficiais, desvelando as concepções, as intencionalidades e as possíveis implicações pedagógicas neles sedimentadas.

Ao adotar esse percurso metodológico, assumo o compromisso de transcender a mera descrição estática do que está prescrito nas diretrizes. Busco interpretar seus sentidos à luz de uma concepção crítica de avaliação, da concepção de avaliação dialógica (Romão, 2008) levando em consideração a historicidade e a função social das políticas educacionais que orientam a rede de ensino. Nesse movimento de escavação dos sentidos, amparo-me na precisão de Lüdke e André (1986, p. 39), que enfatizam: “os documentos constituem também, a fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

Reconheço, assim, que os documentos não são artefatos neutros; eles atuam como fontes essenciais justamente por cristalizarem as características de uma época e os perfis políticos e culturais de quem os elaborou, conforme adverte Cellard (2008).

Ao analisar as DCMEIs, meu objetivo é analisar como elas, no município de Uberlândia, apresentam a avaliação na Educação Infantil, suas características. Dessa forma, assumo o documento como o elo central entre o discurso oficial e as potencialidades e limites das orientações em uma prática educativa, consolidando-o como uma base material legítima e indispensável para a solidez desta pesquisa qualitativa.

O termo documento evoca imagens como as de uma certidão, uma escritura, um diploma ou um pergaminho poeirento. No entanto, refere-se a um conceito muito mais amplo, derivado do latim *documentum*, e que tem muitos significados: ensino, lição, aviso, advertência, exemplo, indício, sinal, prova

¹⁰ O conceito de "percebido-destacado" em Paulo Freire (1987) refere-se ao ato de consciência no qual o sujeito, ao observar a realidade ou um fenômeno, consegue isolar elementos específicos (destacá-los) do seu campo de percepção geral para torná-los objeto de reflexão crítica.

etc. Documento é, pois, um termo que pode ser utilizado para designar qualquer coisa que possibilita conhecer outras coisas. Corresponde, portanto, a qualquer informação registrada em algum suporte. Na pesquisa social, os dados documentais, embora referentes a pessoas, são obtidos de maneira indireta, sob a forma de papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes etc. (Gil, 2021, p. 128).

Compreendo que o documento se consagra como uma fonte essencial para a pesquisa justamente por carregar em si as marcas históricas, sociais e culturais do tempo e do espaço em que foi produzido. No campo educacional, afasto-me da visão que reduz os documentos oficiais a meros registros burocráticos; encaro-os como narrativas textuais que revelam as concepções de infância, de ensino e de avaliação que fundamenta o trabalho pedagógico de toda uma rede.

É alicerçada nessa compreensão que defino as DCMEIs como o *corpus* central da investigação. Tal delimitação caracteriza o presente estudo como uma análise documental, em plena consonância com o que postulam Lüdke e André (1986).

Ao dialogar com as autoras, reafirmo que o documento deixa de ser um papel inerte para se transformar em um manancial natural de informações e em uma fonte de evidências, capaz de fornecer o embasamento concreto necessário para sustentar as minhas reflexões e declarações como pesquisadora.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações da pesquisadora. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Permitindo compreender intenções, contextos políticos e perfis culturais de uma época (Ludke; André 1986, p. 45).

Para que o documento se revelasse efetivamente como a "fonte poderosa" de evidências a que se referem Lüdke e André (1986), estruturei o procedimento de análise documental a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (1977), organizando o trabalho em três etapas sequenciais e interdependentes.

Inicialmente, realizei uma imersão por meio de uma leitura exploratória e flutuante do documento em sua íntegra. O objetivo desta primeira etapa foi capturar uma compreensão global da estrutura, da linguagem, dos conceitos-chave e do tom político-pedagógico das Diretrizes, identificando preliminarmente os trechos mais pertinentes ao tema da avaliação na Educação Infantil.

No segundo momento, procedi à sistematização e à categorização do conteúdo. Essa leitura sistemática teve o intuito de identificar, selecionar e organizar os recortes textuais

diretamente vinculados às categorias de análise previamente definidas: concepções de criança e infâncias, concepções de currículo, concepção de avaliação e práticas avaliativas propostas. Esse rigor metodológico exigiu a elaboração de um fichamento analítico, agrupando as citações e referências conforme cada categoria, o que me permitiu uma visualização lógica e estruturada dos dados a serem trabalhados.

Por fim, empreendi a análise interpretativa e crítica, fundamentada pela matriz teórico-metodológica freireana. Nesta fase, os dados não foram dispostos com o mero propósito de descrever as prescrições documentais, mas sim para interrogá-las criticamente. Busquei desvelar as possíveis tensões, contradições e lacunas do texto, confrontando as orientações das DCMEIs com os princípios de uma avaliação dialógica, humanizadora e emancipatória.

Para tanto, estabeleci um desenho metodológico espelhado, sustentado pelo método de emparelhamento (*pattern-matching*) (Laville; Dionne, 1999). O procedimento de emparelhamento efetivou-se por meio do confronto direto entre esse padrão teórico e os trechos extraídos do documento de Uberlândia. Esse método científico cumpre o papel de observar se há correspondência entre a teoria e o conteúdo analisado, consistindo em “comparar seu modelo lógico ao que aparece nos conteúdos, objetos [da] análise” como estabelece Laville e Dionne (1999, p. 227).

Concomitantemente, estabeleceu-se a articulação entre as DCMEIs - que constituem o corpus documental primário desta pesquisa - e as demais fontes de apoio, definindo com clareza o estatuto metodológico de cada uma. Os grandes marcos legais nacionais, representados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), foram articulados como contextualização das legislações nacionais, permitindo acompanhar os marcos históricos das prescrições federais vigentes com as DCMEIs (2020).

Já a produção acadêmica consolidada, mapeada via pesquisa bibliográfica, atuou como eixo de contextualização e fundamentação teórica, oferecendo o aporte conceitual necessário para interpretar as continuidades, descontinuidades e lacunas identificadas no documento analisado.

Nesse sentido, assumo nesta dissertação uma perspectiva teórico-metodológica fundamentada na epistemologia de Paulo Freire. A sustentação conceitual desta pesquisa ancora-se, primordialmente, nos princípios da práxis, da autonomia e da dialogicidade formulados em obras de referência como *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992), *Pedagogia da Autonomia*

(1998), bem como uma leitura freireana da infância em *Cartas à Cristina* (2020). A partir desse arcabouço, o pensamento freireano atua como a matriz epistemológica que orienta o próprio olhar investigativo sobre a política curricular e as práticas avaliativas.

Essa escolha demarca que a minha análise não se pretende neutra; ao contrário, parto do pressuposto de que todo ato educativo — abrangendo, inclusive, a ação de avaliar e a de pesquisar, é um ato eminentemente político. O pensamento freireano, portanto, não figura aqui como um mero referencial para a discussão de resultados, mas atua como a matriz epistemológica que orienta o próprio olhar investigativo.

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor do quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza (Freire, 2019, p. 65).

Proponho-me a realizar uma "leitura de mundo" do texto normativo, buscando desvelar as concepções de ser humano, de educação e de sociedade que ele veicula. Faço isso por meio da epistemologia freireana.

A matriz freireana adotada como eixo teórico-metodológico transcendeu o mero enquadramento bibliográfico; ela constituiu o alicerce crítico que fundamentou a análise das DCMEIs de Uberlândia (2020). O arcabouço epistemológico de Freire (1987; 2019; 2020) resgatado aqui em diferentes momentos de sua produção acadêmica, viabilizou desvelar as concepções de mundo, de sujeito e de educação subjacentes à normatização curricular, permitindo questionar se tais diretrizes impulsionavam uma educação libertadora ou se reiteravam lógicas de domesticação e controle, de uma educação bancária. Sob essa ótica, a análise estruturou-se em conceitos-chave que dialogaram organicamente com as inquietações originárias desta pesquisa.

Primeiramente, a avaliação é compreendida como uma "leitura do mundo" da criança, que precede e dá sentido à "leitura da palavra". Avaliar, na Educação Infantil, implica, nessa perspectiva, apreender as culturas, as linguagens e as expressões infantis, legitimando seus saberes e experiências. Essa premissa permitiu confrontar a lógica de classificar o que a criança "sabia" ou "não sabia", mecanismo que historicamente silencia o universo cultural dos sujeitos, conforme a epistemologia freireana.

Essa ancoragem teórica permitiu tensionar a "avaliação bancária" (Freire, 1987), um desdobramento criado por esta autora, da clássica expressão "educação bancária"¹¹, termo de sua obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987). O termo avaliação bancário e avaliação dialógica (Romão, 2008) ou libertadora (Freire, 1998) são conceitos-chaves importantes nessa análise.

A avaliação dialógica ou libertadora é problematizada como prática ética, política e pedagógica, investigando em que medida o documento se aproxima ou se distancia de uma epistemologia freireana. A seção discute o reconhecimento da criança como sujeito histórico e cultural na compreensão do “ser mais” (Freire, 1998) ao realizar o tensionamento da avaliação como “inédito viável”.

Dessa forma, o percurso metodológico delineado articulou a concretude da análise documental à radicalidade da epistemologia freireana. Esse cruzamento possibilitou não apenas analisar a avaliação nas DCMEIs, mas problematizar suas potencialidades e limites das orientações em uma prática educativa. Consolidado o delineamento metodológico, o tópico seguinte dedicou-se a mapear a estrutura textual desta dissertação, apresentando a sua organização.

A presente dissertação encontra-se estruturada em cinco seções, delineadas para conduzir o leitor desde a contextualização do tema até a análise crítica dos documentos investigados. A primeira seção, correspondente à Introdução, apresenta o tema da pesquisa, justificando sua relevância social e acadêmica. Neste momento inicial, registra-se a aproximação da pesquisadora com a temática, a delimitação do problema e dos objetivos, a perspectiva metodológica adotada e a própria organização estrutural do texto.

A segunda seção, intitulada "Avaliação na Educação Infantil: tensões entre a regulação e a teoria", dedica-se a situar o estudo no campo científico. Para isso, apresenta o levantamento e a análise das produções acadêmicas recentes, evidenciando o que já foi pesquisado, as conclusões principais, os debates em aberto e as lacunas da área, reforçando a originalidade da pesquisa. Esta seção conta ainda com uma discussão sobre as diferentes concepções de avaliação, dialogando com teóricos para estabelecer os fundamentos de uma avaliação dialógica (Romão, 2008).

Na terceira seção, "O documento em contexto: a construção e a estrutura das DCMEIs", tem como objetivo descrever-identificar as concepções de criança, infância, currículo e

¹¹ Freire (1987) utiliza a expressão “educação bancária” para designar o modelo tradicional de ensino que revela uma forma de ensinar em que o educador apenas deposita o conhecimento no estudante não permitindo uma educação libertadora, o que assume em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

avaliação que alicerçam as DCMEIs de Uberlândia. Compreendo a importância de situar o documento em seu contexto histórico, político e pedagógico, compreendendo-as não apenas como norma, mas como resultado de um processo coletivo e situado. O texto aborda o cenário do município, as trilhas percorridas na elaboração do currículo e a arquitetura do documento.

A quarta seção, "A avaliação como prática de liberdade? Uma análise à luz de Paulo Freire", busca cumprir os seguintes objetivos: verificar como o documento orienta a articulação entre a avaliação e os campos de experiências na estruturação do currículo, examinando os instrumentos avaliativos indicados, a exemplo do portfólio e do relatório individual; analisar, à luz da epistemologia freireana, em que medida as orientações documentais se aproximam ou se distanciam de uma concepção de avaliação crítica, dialógica e emancipatória.

Por fim, as "Considerações Finais" retomam todo o percurso da pesquisa. É neste momento de fechamento que se sintetizam os principais achados da análise documental, respondendo de forma conclusiva à pergunta de pesquisa e aos objetivos propostos ao longo da investigação.

2 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES ENTRE A REGULAÇÃO E A TEORIA

Para mim, não há prática nenhuma sem a avaliação dela; isso não é possível. Então, a prática escolar, que é a prática do educador e do educando precisa ser avaliada então essa é a tese fundamental. (Freire¹², 1997)

Esta seção tem como objetivo identificar as concepções de criança, infância, currículo e avaliação, constituindo o alicerce teórico e o estado do conhecimento que sustentam a presente investigação. Para assegurar a pertinência das discussões, o percurso metodológico fundamentou-se no levantamento e na seleção de produções acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), estabelecendo como critério temporal o período posterior à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), ou seja, de 2017 até 2025. Esse recorte foi estratégico para garantir que o *corpus* de interlocução contemplasse as tensões e os novos contornos que o documento normativo impôs ao campo da avaliação na primeira etapa da Educação Básica.

A organização desta seção segue um itinerário estruturado em três momentos analíticos complementares. No primeiro tópico intitulado, “Um panorama da pesquisa acadêmica recente: o campo em disputa” apresento o levantamento e a análise das teses e dissertações selecionadas com o intuito de construir um panorama consistente do debate atual. Este momento detalha as etapas de busca na BDTD, o processo de refinamento dos trabalhos e a exposição dos dados coletados, justificando a relevância desta dissertação ao articular as discussões nacionais com a singularidade da prática docente no contexto local.

O segundo tópico, com o título “Currículo e avaliação: diálogos entre a teoria e a política” contextualizo o próprio conceito de currículo, compreendendo-o como um território político e cultural permeado por relações de poder, em vez de um dado neutro. Aqui, exploro como as políticas públicas, exemplificadas pela BNCC (Brasil, 2018), tensionam a prática educativa ao buscarem, muitas vezes, controlar a imprevisibilidade do cotidiano escolar por meio de uma lógica instrumental. Estabeleço, portanto, o embate entre uma educação técnico-mercadológica (bancária) e uma educação crítica e humanizadora (libertadora), culminando na reflexão sobre o “para que educar”.

¹² Disponível em: <https://glossario.paulofreire.org/verbete/42> Acesso em 27 ago. 2026.

Por fim, o terceiro tópico, “Concepções de avaliação: entre a norma e a práxis emancipatória” investigo a avaliação na Educação Infantil, confrontando o ideal normativo com a realidade das pesquisas acadêmicas. A partir desse embate, introduzo as perspectivas teóricas de Paulo Freire (1987), Ana Maria Saul (1999), José Eustáquio Romão (2008) e Jussara Hoffmann (2018), que fundamentam a avaliação dialógica e mediadora. Ao romper com a ideia de avaliação como controle punitivo, estabeleço a base teórica necessária para a investigação rigorosa que será desenvolvida no tópico subsequente, o qual examina como essas tensões históricas e normativas desaguam diretamente no documento que orienta o trabalho pedagógico no município de Uberlândia.

2. 1 Um panorama da pesquisa acadêmica recente: o campo em disputa

O levantamento bibliográfico e análise das teses e dissertações selecionadas visa construir um panorama consistente do debate atual, situando nossa investigação sobre as diretrizes municipais de Uberlândia em relação às tendências, tensões e lacunas já apontadas pela comunidade científica. O levantamento de publicações científicas foi feito na BDTD. A primeira busca feita utilizou os descritores "Educação Infantil" *AND* "Avaliação", delimitando o período de 2017 a 2025. A partir dessa busca foram encontrados 119 trabalhos, sendo 101 dissertações e 18 teses.

Contudo, a leitura preliminar dos resumos de alguns trabalhos publicados em 2017 evidenciou a ausência de menções à BNCC (Brasil, 2018). Para fins desta pesquisa, delimitou-se o foco em produções que considerassem o cenário educacional posterior à homologação da BNCC (Brasil, 2018), uma vez que esse documento passou a reorientar as políticas curriculares e as práticas avaliativas na Educação Infantil em âmbito nacional. Como as DCMEIs de Uberlândia (2020) dialogam com esse novo ordenamento legal, compreender a produção acadêmica articulada a esse marco temporal torna-se necessário para a análise do contexto local.

Cabe destacar que a BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) (Brasil, 2018) foi homologada em 20 de dezembro de 2017, o que justifica sua ausência nos trabalhos daquele ano, já que ainda não havia tempo hábil para a realização de pesquisa. Esse aspecto motivou o ajuste no recorte temporal da pesquisa. Assim, foi realizada uma nova busca utilizando os mesmos descritores, mas delimitando o período de 2018 a 2023.

Nesse levantamento, foram encontrados 68 trabalhos, sendo 57 dissertações e 11 teses. Após o refinamento dos títulos e resumos, com o critério de maior pertinência ao tema, 5 trabalhos foram selecionados para análise, por discutirem a avaliação na Educação Infantil. Os

demais foram excluídos por tratarem de assuntos não diretamente relacionados ao objeto da pesquisa, como: formação docente (3 trabalhos), avaliação institucional (2), avaliação externa (2), educação física (2), entre outros.

Em seguida, foi realizada uma nova busca com os descritores “avaliação na Educação Infantil” *AND* “diretrizes”. Nessa etapa, foram localizadas 12 dissertações e nenhuma tese. Após o refinamento, foram selecionadas 4 dissertações, sendo que 3 delas já haviam sido identificadas na busca anterior, confirmando a recorrência de determinados trabalhos nas diferentes estratégias de busca.

Outra consulta utilizou os descritores “avaliação das aprendizagens” *AND* “Educação Infantil”, resultando em 11 trabalhos, sendo 6 dissertações e 5 teses. Desse total, apenas 2 trabalhos (1 dissertação e 1 tese) foram selecionados por apresentarem relação direta com a temática da pesquisa. Por fim, ao utilizar os descritores “avaliação das aprendizagens” *AND* “documentação pedagógica”, foi encontrada apenas 1 dissertação, que já havia sido selecionada nas buscas anteriores.

O levantamento evidencia que, embora haja uma produção significativa sobre Educação Infantil e avaliação entre 2018 e 2023, apenas uma parcela reduzida das pesquisas aborda o tema em consonância com a BNCC (Brasil, 2018) e com foco específico na Educação Infantil. Essa constatação reforça a relevância e a originalidade da presente dissertação, que busca analisar as práticas e concepções de avaliação no contexto das DCMEIs de Uberlândia (2020), articulando-as às normativas nacionais e às discussões críticas sobre currículo e avaliação na primeira etapa da Educação Básica.

As produções selecionadas foram registradas para melhor organização da nossa pesquisa e estão dispostas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Dissertações e Teses selecionadas

Dissertações e Teses selecionadas			
Título	Autor	Tipo de trabalho	Ano
Educação Infantil, Avaliação e Bncc: Mercantilização do Direito à Educação.	Cançado, Natália Francine Costa	Tese	2025
A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: possibilidades e desafios	Duarte, Rosa Maria de Miranda	Dissertação	2023
As pesquisas sobre avaliação na Educação Infantil com crianças de zero a três anos de idade: concepções, práticas avaliativas e o protagonismo das crianças bem pequenas	Brito, Marilene de	Dissertação	2022
Avaliação na Educação Infantil: estudo de caso em escolas públicas erexinenses	Dal Bosco, Vânia Oliveira	Dissertação	2018
Registros De Avaliação Na Educação Infantil: Práticas Em Diferentes Contextos	Adriano, Daniela Gonçalves	Dissertação	2021
Avaliação Na Educação Infantil: Percepções De Professoras De Um Centro De Educação Infantil Municipal De Sorocaba (Sp)	Amaro, Vanélli Pires	Dissertação	2018
Avaliação Na Educação Infantil De Curitiba: Uma Análise Sobre Os Pareceres Descritivos	Sangaletti, Vânia Lúcia Pereira Cintra,	Dissertação	2021
Avaliação Em Educação Infantil No Município De Goiânia: Um Estudo Documental	Valverde, Marcilene Ricarda da Silva	Dissertação	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base na BDTD.

A tese de Cançado (2025) buscou analisar a avaliação na Educação Infantil no contexto da BNCC (Brasil, 2018), investigando a influência de uma lógica gerencialista e da mercantilização da educação atrelada a interesses do setor privado e de organismos internacionais. Por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, a autora analisou documentos como a BNCC (Brasil, 2018) e relatórios do Banco Mundial.

A dissertação de Duarte (2023) teve como objetivo discutir as possibilidades e os desafios da avaliação na Educação Infantil, com foco na observação, no registro e na documentação pedagógica como instrumentos para dar visibilidade aos processos de aprendizagem. A metodologia consistiu em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, que levantou produções acadêmicas e documentos oficiais sobre o tema. Os

resultados ressaltam o potencial da documentação pedagógica para uma avaliação formativa, mas concluem que sua efetivação enfrenta desafios como a falta de tempo e de formação continuada para as professoras, sendo necessário superar uma cultura focada em resultados.

O estudo de Brito (2022) analisou a produção acadêmica brasileira (2013-2019) sobre a avaliação de crianças de zero a três anos, buscando identificar as concepções, as práticas descritas e a presença do protagonismo infantil. A metodologia foi um estudo do tipo "Estado da Questão", com análise de 18 teses e dissertações. A pesquisa concluiu que, embora haja uma defesa predominante da avaliação como processo formativo e diagnóstico, o protagonismo das crianças e a participação das famílias ainda são pouco explorados nas produções, apontando a necessidade de mais pesquisas sobre as especificidades avaliativas dos bebês.

Brito (2022) cita Paulo Freire em sua fundamentação teórica. O diálogo ocorre quando a autora busca consolidar uma concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural, produtor de cultura e portador de direitos. Freire é evocado para reforçar uma visão de educação que respeita e valoriza os saberes e as vivências dos educandos. Embora não seja a lente principal para a análise dos dados (que é uma revisão de outras pesquisas), o pensamento *freireano* ajuda a construir o alicerce conceitual do trabalho.

A pesquisa de Dal Bosco (2018) objetivou compreender como se efetiva a avaliação na rede pública de Erechim/RS, identificando os instrumentos utilizados e as concepções docentes. Foi realizado um estudo de caso qualitativo em duas escolas, utilizando análise documental e entrevistas semiestruturadas com professoras. A dissertação concluiu que, apesar da defesa de uma avaliação formativa nos discursos e documentos, as práticas cotidianas ainda revelam traços de uma avaliação classificatória, apontando um distanciamento entre a teoria prescrita e a prática efetivamente realizada.

A dissertação de Adriano (2021) buscou analisar as práticas de avaliação por meio dos registros, com foco no parecer descritivo, para entender como são elaborados e o que revelam sobre as concepções de avaliação. A investigação qualitativa analisou pareceres descritivos de diferentes contextos, incluindo o período de ensino remoto durante a pandemia. Os resultados evidenciam a complexidade da escrita desses registros, que frequentemente oscilam entre a tentativa de descrever a singularidade da criança e a tendência a textos padronizados. Concluiu-se que o parecer é um instrumento potente, mas sua qualidade depende das concepções da professora e do professor e das condições de trabalho.

O estudo de Amaro (2018) buscou compreender as percepções de professoras de Sorocaba/SP sobre a avaliação e a documentação pedagógica. Por meio de um estudo de caso qualitativo com entrevistas semiestruturadas, a pesquisa investigou como as docentes

significam e realizam a avaliação no cotidiano. Os resultados revelaram que as professoras compreendem a avaliação como um processo contínuo e crucial para o planejamento, mas enfrentam dificuldades como a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para registros detalhados, o que gera uma tensão entre suas concepções e as práticas burocráticas.

A pesquisa de Sangaletti (2021) analisou os pareceres descritivos de uma instituição da rede municipal de Curitiba/PR para compreender a concepção de avaliação que subsidia sua elaboração. A metodologia foi uma análise documental qualitativa de 39 pareceres. O estudo concluiu que, embora sejam o instrumento oficial, os pareceres revelam uma tendência à homogeneização e padronização, com textos baseados em expectativas de desenvolvimento atreladas à idade, refletindo uma tensão entre uma política formativa e uma cultura escolar ainda classificatória.

A dissertação "Avaliação em educação infantil no município de Goiânia: um estudo documental" de Valverde (2022) também recorre explicitamente a Paulo Freire para fundamentar sua análise. A autora utiliza o pensamento *freireano* para discutir o caráter político do ato educativo e do currículo. As ideias de Freire sobre uma educação democrática, dialógica e humanizadora servem como lente crítica para analisar as concepções de avaliação presentes nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

A análise do conjunto das produções acadêmicas selecionadas revela um panorama complexo e multifacetado sobre a avaliação na Educação Infantil no Brasil. Embora as pesquisas apresentem diferentes objetos, recortes e abordagens teórico-metodológicas, é possível identificar importantes aproximações em seus diagnósticos, bem como especificidades que contribuem para aprofundar o debate.

Uma aproximação central na maioria dos estudos é a constatação de uma discrepância significativa entre o discurso e a prática avaliativa. A defesa de uma avaliação de caráter formativo, processual e contínuo, que visa subsidiar a prática educativa sem fins classificatórios, é predominante tanto nos documentos oficiais analisados quanto nas concepções declaradas pelas professoras entrevistadas. Contudo, as pesquisas de Dal Bosco (2018) em Erechim/RS, e Amaro (2018) em Sorocaba/SP, apontam que as práticas cotidianas ainda carregam traços de modelos tradicionais, refletindo uma tensão entre as concepções docentes e as condições objetivas de trabalho. Esse distanciamento também é evidenciado na análise de instrumentos como os pareceres descritivos, que, embora potentes, frequentemente tendem à homogeneização e à reprodução de textos padronizados, distanciando-se da singularidade das crianças, conforme apontado por Sangaletti (2021) e Adriano (2021). Os desafios para a efetivação de uma avaliação de qualidade, como a falta de tempo e a necessidade

de formação continuada, são outros pontos convergentes, ressaltados por Duarte (2023) e Amaro (2018).

Apesar dessas convergências, as pesquisas possuem especificidades que enriquecem a compreensão do tema. No plano macro, a tese de Cançado (2015) se destaca ao realizar uma crítica contundente da política nacional, analisando a BNCC (Brasil, 2018) sob a ótica do materialismo histórico-dialético e associando sua proposta avaliativa a um processo de mercantilização da educação, impulsionado por interesses do setor privado. Em outra perspectiva, Duarte (2023) e Brito (2022) se voltam para a própria produção acadêmica: a primeira realiza uma ampla revisão bibliográfica sobre a documentação pedagógica, enquanto a segunda efetua um estudo do tipo "Estado da Questão", com o recorte específico da avaliação de crianças de zero a três anos, identificando lacunas importantes, como a ausência do protagonismo infantil nos estudos.

O grupo mais numeroso de trabalhos se concentra em análises de contextos municipais, oferecendo um olhar micro sobre a materialização das políticas e práticas. Pesquisas como as de Dal Bosco (2018) e Amaro (2018) investigam as práticas e percepções docentes por meio de entrevistas, ao passo que Sangaletti (2021) e Adriano (2021) se debruçam sobre a análise documental dos pareceres descritivos. Dentre estes, o estudo de Valverde (2022) sobre as diretrizes de Goiânia se aproxima diretamente da presente proposta de pesquisa, ao se dedicar à análise dos documentos oficiais que orientam a avaliação em uma rede municipal específica.

As teses e dissertações selecionadas para compor este levantamento bibliográfico foram escolhidas a partir de critérios de pertinência temática, recorte temporal e aderência ao objeto investigado, considerando sua contribuição para a compreensão das políticas curriculares e das concepções de avaliação na Educação Infantil. Esses trabalhos constituem produções acadêmicas consolidadas no campo educacional e permitem mapear tendências investigativas, abordagens teóricas recorrentes, lacunas analíticas e disputas conceituais que atravessam o debate contemporâneo.

Ao dialogar com tais pesquisas, este estudo não apenas situa-se no interior de um campo já constituído, mas também explicita os deslocamentos que pretende operar, especialmente ao analisar as DCMEIs de Uberlândia sob uma lente freireana, contribuindo para o aprofundamento crítico das discussões acerca da avaliação, do currículo e das políticas educacionais no âmbito da primeira etapa da educação básica.

Como nos diz Arroyo (2011, p. 211) “as orientações curriculares para a educação na infância se tornaram um dos territórios de disputa no interior do próprio sistema escolar”. Assim, coletivamente, essas produções demonstram que a avaliação na Educação Infantil é um

campo em disputa, marcado por avanços nos discursos oficiais e por enormes desafios em sua concretização no cotidiano escolar.

A partir da análise das produções acadêmicas anexadas, é possível observar que o diálogo com o pensamento de Freire (1987; 1998) se manifesta de maneiras distintas entre os trabalhos, sendo explícito e central em algumas pesquisas, enquanto em outras a sua influência é mais indireta ou a fundamentação teórica recorre a outros referenciais.

Em cinco produções verificamos a ausência de um diálogo explícito com Paulo Freire. Nas dissertações de Duarte (2023), Dal Bosco (2018), Adriano (2021), Amaro (2018) e Sangaletti (2021), não há um diálogo direto ou citações explícitas ao pensamento de Paulo Freire. Embora todas as pesquisas defendam uma avaliação de caráter formativo, processual e que respeite as singularidades da criança, princípios que convergem com uma epistemologia *freireana* de educação, a fundamentação teórica para discutir a avaliação é construída a partir de outros referenciais. Nestes trabalhos, predominam autores especialistas no campo da avaliação educacional no Brasil, como Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi, e teóricos ligados à documentação pedagógica e às especificidades da Educação Infantil.

Ressaltamos que, enquanto parte das pesquisas utiliza Paulo Freire como uma referência analítica central para uma crítica macro (políticas nacionais) ou micro (políticas municipais), outra parte, focada mais diretamente nas práticas e instrumentos avaliativos do cotidiano, fundamenta-se em autores mais específicos do campo da avaliação, ainda que mantenham uma perspectiva humanista alinhada aos princípios freireanos.

O panorama construído a partir do diálogo com a produção acadêmica evidencia que a avaliação na Educação Infantil constitui um campo de intensos debates, atravessado por um nítido descompasso entre as formulações teóricas e a realidade. A literatura revela a complexidade e os desafios que os docentes enfrentam com a avaliação.

Diante do levantamento bibliográfico mapeado, considero importante voltar o olhar para as bases que estruturam e regulam esse cenário. Para compreender as raízes dessas tensões e a forma como as DCMEIs de Uberlândia respondem a elas, faz-se necessário resgatar a trajetória histórica, legal e pedagógica que ampara a primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

Com esse propósito, o tópico a seguir dedica-se a contribuir para a fundamentação da questão teórica e normativa que sustentará a análise desta dissertação. O percurso argumentativo foi estruturado em movimentos interdependentes que articulam diretamente duas dimensões indissociáveis da prática educativa: currículo e avaliação. Inicialmente, estabelecemos um diálogo com teóricos da área para firmar os princípios conceituais de uma práxis avaliativa processual e emancipatória; em seguida, analisamos como essas concepções

se materializam desde os grandes marcos normativos nacionais até focar nas diretrizes municipais, criando o referencial necessário para a investigação crítica que se desdobrará ao longo do estudo.

2. 2 Currículo e avaliação: diálogos entre a teoria e a política

A partir da análise das produções acadêmicas registradas da subseção anterior foi possível delinear e problematizar as concepções de educação que se encontram em constante disputa no cenário brasileiro, especialmente no que tange à Educação Infantil e suas práticas avaliativas. Para compreender a essência dessa disputa, faz-se necessário, primeiramente, problematizar o próprio conceito de currículo, compreendendo-o não como um dado neutro, mas como um território político e cultural em que essas concepções operam.

Apoiando-nos nas formulações de Silva (2005), compreendemos que o currículo está longe de ser um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Ele é, antes de tudo, um texto, um discurso e um documento de identidade, no qual se forjam as subjetividades e as trajetórias dos sujeitos.

O currículo caracteriza-se como uma construção cultural e um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e constituído por conflitos e lutas entre diferentes tradições. A seleção e a organização daquilo que passa a ser considerado como conhecimento escolar válido não são escolhas lógicas ou inocentes, mas sim um processo essencialmente social permeado por relações de poder. O currículo atua, portanto, mediando as relações entre escolas, conhecimento e sociedade, trazendo elementos do mundo para a escola e criando sentido para o mundo a partir dela.

Nesse sentido, a discussão curricular na arena das políticas públicas brasileiras — que historicamente produziu documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2010) e os Referenciais Curriculares, culminando mais recentemente na homologação da BNCC (Brasil, 2018) — revela constantes tentativas estatais de normatizar a educação. Essa busca por padronização tenta, de forma velada, enquadrar a realidade escolar diante da sua intrínseca imprevisibilidade e incognoscibilidade.

Em termos práticos, significa que o cotidiano da escola é marcado pelo imprevisível, ou seja, por acontecimentos e dinâmicas vivas que escapam ao controle de qualquer planejamento rígido; e pelo incognoscível, aquilo que não pode ser totalmente previsto, mapeado ou conhecido de antemão pelos formuladores de políticas distantes da sala de aula. Macedo (2015) destaca que o debate político em torno das bases comuns frequentemente articula sentidos

normativos que buscam exercer controle sobre a prática educativa, muitas vezes modificando o conhecimento sob a retórica de "direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento".

Quando o currículo é formulado para apagar o antagonismo social e homogeneizar sujeitos singulares em prol de resultados padronizados, a avaliação atrela-se imediatamente a esse mesmo propósito. Em outras palavras, uma matriz curricular engessada reduz o ato avaliativo a um mero instrumento de verificação e enquadramento de condutas, cujo foco passa a ser medir o quanto a criança se distancia ou se aproxima de um padrão idealizado, em detrimento do acompanhamento de seus processos singulares de desenvolvimento e humanização.

É nessa intersecção que currículo e avaliação se amarram. A forma como se concebe o currículo dita a forma como se avalia. Se o currículo for enquadrado apenas como um instrumento técnico e gerencial focado em expectativas de aprendizagem e comportamentos mensuráveis, a avaliação reduz-se a um mecanismo burocrático de verificação, controle e classificação.

Por outro lado, ao assumirmos o currículo como um espaço relacional que faz história e que deve acolher a imprevisibilidade, a diversidade e a riqueza da vida real da infância, a avaliação é convocada a ser uma prática ética, formativa e dialógica. Essa tensão entre o currículo como normatividade prescritiva e o currículo como espaço de produção de identidades sociais é a raiz do embate que estrutura as práticas avaliativas na Educação Infantil contemporânea. Contudo, é importante reconhecer que essa perspectiva emancipatória do currículo e da avaliação não se materializou de forma espontânea; ela é fruto de um denso percurso histórico e normativo no cenário educacional brasileiro.

A questão do 'para que educar' nos remete inevitavelmente ao debate sobre a qualidade social da educação. Ao analisarem a filosofia freireana, Coimbra e Oliveira (2011, p. 75) defendem que a “educação por si só é um indicador crucial de qualidade, pois é a base da formação humana”. Sob essa ótica, a qualidade de um currículo e de sua respectiva avaliação não se mede por índices regulatórios ou padronizações bancárias, mas sim pela capacidade de construir possibilidades para que o educando se aproprie do saber, pronuncie o mundo e transforme sua própria realidade.

Assim, o papel do educador dialógico é educar para a emancipação, estando comprometido com uma educação crítica e democrática. Essa postura exige o que Freire (1987) define como dialogicidade: a essência da educação como prática da liberdade. Para o autor, o diálogo é o encontro fenomenológico entre os sujeitos, mediados pelo mundo, para "pronunciá-lo" e transformá-lo, rompendo com a lógica da educação bancária. Nesse sentido, o educador

dialógico não impõe o seu saber ao educando, mas reconhece que ninguém educa ninguém, tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão (Freire, 1987).

Essa comunhão dialógica — que se materializa no cotidiano educativo por meio da escuta ativa, do respeito mútuo e da parceria entre educadores e crianças — encontra solo fértil na Educação Infantil quando compreendemos que a criança, centro do planejamento curricular, já é um sujeito que "pronuncia o mundo" à sua maneira.

Diante dessa premissa, o currículo na Educação Infantil precisa afastar-se da simples organização prescritiva de conteúdos para consolidar-se como um conjunto vivo de experiências, práticas e interações, refletindo a relação dialógica entre os sujeitos e o conhecimento. Nesse cenário, refletir sobre o propósito da educação no âmbito das DCMEIs de Uberlândia (2020) implica aceitar que a primeira infância não constitui uma fase meramente preparatória baseada em metas externas, mas um espaço-tempo privilegiado para vivências lúdicas, estéticas e coletivas.

Contudo, é importante reconhecer que essa perspectiva de currículo e da avaliação não se materializou de forma espontânea; ela é fruto de um denso percurso histórico e normativo. É com essa compreensão que se faz necessário examinar as bases legais que alicerçaram essa transformação. Como provoca Nóvoa (2011, p. 9), “o mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia”.

Ancorados nessa reflexão, compreendemos que a educação se constitui historicamente, atravessada por constantes disputas, continuidades e rupturas políticas e sociais. Portanto, para entender as bases que sustentam o currículo atual da Educação Infantil, torna-se indispensável analisar os marcos legais e normativos que delinearão a identidade dessa etapa educacional no Brasil. Os documentos oficiais não são artefatos neutros; eles cristalizam as concepções de infância, educação e sociedade vigentes em suas respectivas épocas.

O intuito desta análise não é realizar uma revisão exaustiva de cada lei, mas sim traçar o fio condutor histórico que forjou a identidade educacional da criança como a concebemos hoje, evidenciando como as normativas redefiniram os princípios de organização curricular. Esse percurso tem como ponto de partida a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), marco que alçou a criança à condição de cidadã e sujeito de direitos civis, premissa logo fortalecida e regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (Brasil, 1990). Em seguida, avança-se para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), responsável por instituir a Educação Infantil como a

primeira etapa da Educação Básica, consolidando sua inserção orgânica no sistema educacional brasileiro.

A partir desse alicerce, a análise percorre os documentos que tensionaram e orientaram as práticas educativas: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e a homologação da BNCC (Brasil, 2018). Esse encadeamento deságua, finalmente, nas DCMEI de Uberlândia (Uberlândia, 2020), objeto central desta pesquisa, aqui compreendidas como a expressão local desse longo movimento de (re) construção histórica.

Ao delinearem direitos e garantias, tais diretrizes e leis desempenham o papel fundamental de respaldar os sujeitos para o exercício de seus direitos e o pleno convívio democrático, resguardando a sociedade contra a desregulamentação das políticas públicas e a negação da cidadania (Cury, 2011). Para conduzir essa leitura crítica dos processos históricos e pedagógicos implicados na formulação dessas leis, a fundamentação teórica que subsidia este segmento apoia-se em pesquisadores consagrados no debate das políticas educacionais, a exemplo de Arroyo (2013), Cury (2011), Fochi (2015), Barbosa e Richter (2015) e Santos (2018).

Como apontam as DCNEIs (Brasil, 2010), a partir do século XIX, o atendimento do público infantil no Brasil estruturou-se sob fortes distinções de classe: as crianças das elites tinham acesso a espaços voltados para práticas educativas, enquanto as das camadas populares eram restritas a instituições de caráter puramente assistencial. Conforme o documento, essa dualidade gerou visões fragmentadas que cindiram o "cuidar" (voltado às necessidades corporais dos mais pobres) do "educar" (focado no desenvolvimento intelectual dos privilegiados), marcando o setor, por um longo período, pela desprofissionalização e escassez de investimentos estatais.

A ruptura desse paradigma assistencialista teve como marco a Constituição Federal de 1988, que alçou a criança à condição de cidadã e sujeito de direitos civis. A Carta Magna estabeleceu, expressamente em seus artigos 205, 206 e 208, que a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família", garantindo o atendimento educacional em creche e pré-escola (Brasil, 1988). Como aponta Santos (2018), essa superação constitucional da visão da criança como mera "tábula rasa" ou ser passivo impulsionou transformações profundas nas políticas de cuidado e educação nas três décadas seguintes.

Nos anos 1990, esses direitos foram adensados com a publicação do ECA (Brasil, 1990), que reafirmou garantias fundamentais como vida, saúde, educação e respeito. Em seguida, a promulgação LDB (Brasil, 1996) conferiu definitivamente à Educação Infantil o *status* de

escolarização. Em seu artigo 29, a LDB definiu a etapa como a primeira da educação básica, tendo como finalidade o "desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social". Cumpre destacar que, posteriormente, a Lei nº 11.274/2006 alterou a LDB, instituindo o Ensino Fundamental de nove anos e reduzindo a faixa etária da Educação Infantil para crianças de até cinco anos de idade (Brasil, 2006).

Diante da exigência legal (art. 89 da LDB,) de que as instituições se integrassem ao sistema de ensino (Brasil, 1996), o Ministério da Educação publicou, em 1998, os RCNEI. De caráter orientador e não normativo, o documento assumiu a função de "contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil [...] subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil" (Brasil, 1998, p. 13), conferindo contornos mais pedagógicos às práticas da época.

Contudo, foi com a homologação das DCNEIs, em 2010, que a etapa atingiu um novo amadurecimento político e jurídico. Como observam Lima Junior et al. (2021), a transição do RCNEI para as DCNEI marcou a assunção de um estatuto propriamente normativo, fundamentado em princípios éticos, políticos e estéticos. As DCNEIs (Brasil, 2010) reconhecem a infância como um tempo singular e selam a indissociabilidade entre cuidar e educar, determinando que as práticas institucionais devem ser:

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas [...] devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (Brasil, 2010, p. 86).

Aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, às Diretrizes fixaram o caráter mandatório da identidade pedagógica da primeira infância, estabelecendo a centralidade da criança nas propostas curriculares e elegendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes. A formulação desse documento reflete um amadurecimento político e jurídico, consolidando a Educação Infantil como uma política pública educacional e distanciando-a de sua herança puramente assistencial, ao posicionar a criança, de forma incontestável, como sujeito de direitos. As DCNEIs (2010) inscrevem as crianças como sujeitos de direito e defendem que mesmo as crianças menores, respeitadas as condições próprias de sua idade, podem expressar suas preferências, insatisfações e expectativas em relação à escola que frequentam e àquela que desejam.

A partir da concepção de infância presente nas DCNEIs (Brasil, 2010), compreende-se que as especificidades dessa etapa exigem uma mudança de postura pedagógica. O documento de caráter mandatório estabelece que a criança é um:

[...] 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, conversa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

A proposta curricular apresentada pelas DCNEI (Brasil, 2010) está amparada em dois eixos fundamentais: as interações e as brincadeiras. O documento, ao eleger tais eixos como estruturantes do trabalho pedagógico, desloca o foco da transmissão de conteúdos formais para a vivência de situações que favoreçam o desenvolvimento integral, garantindo que as experiências escolares “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio de ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais” (Brasil, 2010, p. 25). A partir dessa premissa, a Educação Infantil assume uma identidade própria, deixando de ser vista como um mero degrau preparatório para o Ensino Fundamental e firmando-se como um tempo de vida a ser valorizado e respeitado em suas especificidades (Persicheto; Perez, 2020).

Nesse contexto, as DCNEI (2010) configuraram-se como a base normativa fundamental que influenciou diretamente a elaboração da atual BNCC (Brasil, 2018). Esse fortalecimento da primeira infância também ganhou contornos legais robustos, incorporando a Educação Infantil como uma das etapas educacionais obrigatórias (Barbosa et al., 2019, p. 78). Cumpre detalhar, contudo, que embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, essa obrigatoriedade, conforme a LDB (Brasil, 1996), aplica-se estritamente à faixa etária da pré-escola (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses).

Conforme a BNCC (Brasil, 2018), tal mudança materializou-se com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estendeu a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, sendo plenamente consagrada na LDB por meio da Lei nº 12.796/2013, o que tornou compulsória a matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos. Assim, ainda que as crianças de 0 a 3 anos (creche) permaneçam fora dessa obrigatoriedade estatal, todo esse movimento normativo evidencia a inegável consolidação da Educação Infantil no ordenamento jurídico brasileiro.

Feito esse percurso sobre as normativas mais relevantes para a consolidação da etapa, o foco analítico volta-se agora para a elaboração da BNCC (Brasil, 2018), a normativa curricular mais atual. O objetivo a seguir é pontuar o cenário político em que se deu sua publicação e dialogar com as críticas formuladas por pesquisadores como Cury et al. (2018) e Barbosa et al.

(2019). Estes últimos, inclusive, resgatam que a previsão de uma Base Nacional Comum, até então voltada apenas aos ensinos fundamental e médio, já figurava no Brasil desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Ao problematizarem a transformação dessa previsão na BNCC (Brasil, 2018), Barbosa et al. (2019) indagam:

Por que razão a base nacional comum se modifica para Base Nacional Comum Curricular? Nossa análise indica que a mudança nessa direção foi potencializada inicialmente pelos históricos e complexos debates entre os movimentos sociais, as entidades representativas dos diferentes segmentos sociais e o Ministério da Educação (MEC) sobre a melhoria da qualidade da educação. Cotejaram-se as temáticas: a existência de desigualdades regionais e entre classes sociais, a questão de recursos para os níveis, as etapas e modalidades da educação básica, assim como a redação das estratégias das metas 2, 3, 7, 15 do PNE (BRASIL, 2014) e a versão oficial para os resultados em avaliações internacionais (Barbosa et al., 2019, p. 79).

Na perspectiva de Barbosa et al. (2019), a alteração da nomenclatura para “Base Nacional Comum Curricular” ultrapassa um mero ajuste terminológico, revelando intensas disputas e direcionamentos políticos sobre a organização da educação em âmbito nacional. Os autores evidenciam que esse processo de unificação ganhou força a partir de 2014 e se consolidou de forma incisiva no período pós-2016, em meio ao processo de destituição da presidenta Dilma Rousseff. Nesse cenário de forte instabilidade, a reorganização das forças políticas impactou diretamente as diretrizes educacionais, expressando uma clara intenção governamental de manter o domínio restrito sobre os conteúdos e as metodologias a serem aplicadas nas escolas.

Esse movimento de controle, conforme a leitura crítica dos autores, estruturou-se por meio de traços autoritários, uma vez que as decisões centrais foram encaminhadas sem a escuta ampla dos sujeitos diretamente implicados na educação escolar, a exemplo de gestores, professoras e professores, estudantes e pesquisadores. Para legitimar a aprovação do documento e assegurar o respaldo institucional, o governo Temer promoveu modificações estratégicas na composição do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação que intentavam assumir a agenda da educação como forma de poder e de imposição de um modelo conservador que atenderia ao mercado. A publicação da BNCC (Brasil, 2018) ocorreu sob o aval dessas instâncias reformuladas, formalizando-se no ordenamento normativo de modo a atender, segundo os críticos da época, a interesses externos e à lógica do capital.

Barbosa et al. (2019) acrescentam que o debate em torno da BNCC assumiu um caráter não apenas pedagógico, mas profundamente ideológico. As disputas sobre a autonomia docente, a formação de professoras e professores e a ascensão de projetos de cunho cerceador passaram a figurar como estratégias de controle do campo educacional, com o intuito de influenciar as novas gerações e inserir o currículo em um projeto político de contenção.

Ao compreender, com base nessa trajetória histórica, que o currículo se constitui como um território de tensões políticas e mercadológicas, conclui-se que a avaliação também não opera como uma dimensão neutra dentro desse sistema. Diante do cenário complexo em que o documento nacional foi consolidado, faz-se estritamente pertinente analisar como a BNCC (Brasil, 2018) concebe o ato de avaliar especificamente na etapa da Educação Infantil. O tópico seguinte dedica-se, portanto, a investigar essa normatização e a debater as potencialidades e limites que tal concepção pode produzir na organização das práticas educativas e para o cotidiano das crianças.

2.3 Concepções de Avaliação: entre a norma e a práxis emancipatória

A BNCC (Brasil, 2018), como documento de caráter normativo, define um conjunto orgânico de aprendizagens essenciais para a Educação Básica, resultado de um longo percurso histórico e legal. Contudo, ao propor uma base de alcance nacional, o documento impõe o desafio de articular unidade e diversidade em um país marcado por desigualdades regionais e sociais profundas.

Como advertem Cury et al. (2018, p. 47), “as escolas brasileiras não são iguais. Suas condições de funcionamento são extremamente diversificadas por regiões, por classes, por turnos, não sendo desprezível a presença de uma pluralidade étnica e cultural”. Tal constatação expõe a fragilidade de uma uniformização que tenta homogeneizar realidades díspares como se isso fosse plenamente realizável.

Essa complexidade torna-se evidente ao observarmos contextos locais como o de Uberlândia, onde as disparidades socioeconômicas entre as diferentes regiões e unidades escolares do município desafiam a aplicação de arranjos curriculares padronizados. É nesse cenário de tensões que a BNCC (Brasil, 2018) estabelece sua arquitetura por meio dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD).

Cumprir destacar, conforme orienta a legislação e o próprio texto nacional, que a avaliação na Educação Infantil não possui caráter estritamente classificatório ou seletivo. Todavia, ao operar como uma prescrição detalhada para cada faixa etária, a centralidade dos

OADs corre o risco de induzir a uma avaliação de cunho homogeneizador. Essa tentativa de padronização pode reduzir o acompanhamento pedagógico a uma checagem normativa de etapas, invisibilizando as singularidades, os ritmos próprios e os contextos de vida das crianças.

Na BNCC (Brasil, 2018), estabelece-se um formato de avaliação na Educação Infantil que deve ser realizada exclusivamente para acompanhar o desenvolvimento das crianças, sem qualquer “objetivo de seleção, promoção ou classificação”. Dessa forma o documento defende a ideia de avaliação como uma ação contínua e sistemática, utilizada como instrumento de reflexão e reorganização da prática educativa, em oposição à seleção ou ao ranqueamento.

Entretanto, ao confrontar esse ideal normativo com os achados da literatura especializada (Amaro, 2018; Sangaletti, 2021; Dal Bosco, 2018), evidencia-se uma lacuna recorrente apontada pelas pesquisas no campo da Educação Infantil. Tais estudos evidenciam que, embora a norma prescreva continuidade e sistematicidade, as investigações científicas denunciam a presença de obstáculos estruturais nas redes de ensino — a exemplo da sobrecarga de trabalho docente e do enquadramento burocrático dos registros —, os quais favorecem a emergência de práticas homogeneizadoras. O tensionamento revelado por esses diagnósticos da literatura entre a política prescrita e as dinâmicas institucionais mapeadas pela produção acadêmica reforça a urgência de aprofundar as matrizes teóricas que fundamentam o ato de avaliar.

Para fundamentar essa análise, recorreremos a Hoffmann (2018), Romão (2008) e Saul (1999; 2015) por serem autoras e autor que discutem o tema da avaliação na educação de forma crítica, dialógica e profundamente vinculada à emancipação dos sujeitos e à transformação da realidade escolar.

Hoffmann (2018) é um referencial recorrente em pesquisas sobre a temática, como as de Duarte (2023), Valverde (2022) e Brito (2023). Essa autora propõe uma mudança de paradigma na forma como educadores acompanham o desenvolvimento de crianças de zero a seis anos. A autora defende a substituição de métodos punitivos ou classificatórios por uma avaliação mediadora, fundamentada na observação sensível, no diálogo e na reflexão constante sobre a prática pedagógica.

Se hoje a criança é percebida como um ser histórico e de direito, isso se deve a um longo percurso de estudos que superou as práticas assistencialistas de outrora, deslocando o olhar da proteção puramente física para a formação integral. Como pondera Hoffmann, “[...] a avaliação mediadora se fundamenta em concepções de infância e em fundamentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil, as práticas avaliativas só podem ser delineadas com base em tais fundamentos” (Hoffmann, 2018, p. 33).

Avaliar o processo de construção do conhecimento está além de avaliar a criança isoladamente. É preciso observar, estar em “estado de alerta permanente” como ação mediadora de acompanhamento da história de vida da criança, priorizando a visibilidade de suas potencialidades em detrimento de vereditos classificatórios. Assim a avaliação mediadora torna-se uma forma espontânea “à medida que admira cada criança em suas manifestações diversas e singulares do dia a dia” (Hoffmann, 2018, p. 45).

Nesse processo de repensar a Educação Infantil, Hoffmann (2018) resgata o papel das teorias pedagógicas, destacando Jean Piaget ao afirmar que a criança constrói conhecimento na interação ativa com o meio. Para o autor, “existe um sujeito que, desde o nascimento, possui estruturas orgânicas que o impulsionam à ação, embora o desenvolvimento dependa radicalmente dessa exploração” (Hoffmann, 2018, p. 35). Assim, a professora torna-se o agente mediador que prepara o ambiente carregado de estímulos, cabendo-lhe analisar como a criança, a partir de seus próprios esquemas de pensamento, intervém sobre seu entorno. Dessa forma a avaliação deixa de ser um instrumento de classificação ou determinação de capacidades para se tornar uma investigação do potencial de aprendizagem do estudante.

A autora alerta que, embora existam diretrizes legais específicas, a avaliação na Educação Infantil frequentemente sofre influências da "concepção classificatória vigente na escola regular", reproduzindo lógicas de aprovação e reprovação inadequadas para crianças pequenas. Para Hoffmann (2018), é urgente ressignificar a avaliação na Educação Infantil, desvinculando-a dos modelos vigentes nos demais níveis escolares que visam apenas o controle e o julgamento

A atuação profissional permitiu-me observar tensões entre propostas que valorizam o acompanhamento integral e práticas que reproduzem lógicas classificatórias. À luz da epistemologia freireana (1987; 1998), entendo que não é possível dissociar a avaliação do ensino e do projeto de sociedade, pois toda prática educativa é atravessada por intencionalidades ético-políticas. O ato de avaliar exige escuta, diálogo e compromisso, opondo-se a modelos que reduzem a aprendizagem à mera mensuração.

Essa redução para a mera mensuração é precisamente o que denuncia Saul (1999) que, fundamentada em Freire (1998), expõe a predominância de uma lógica de controle que converte a avaliação em um mecanismo de regulação técnica. Em contrapartida, a autora defende uma postura contra-hegemônica que conceba a avaliação como instrumento de apreciação da práxis, voltado para a libertação.

É sob essa perspectiva que se fundamenta a concepção de *Avaliação Emancipatória* proposta por Saul (1999). Distanciando-se de um modelo que busca apenas atestar o que o

sujeito sabe ou não sabe em determinado momento, a avaliação emancipatória consolida-se como um processo contínuo de descrição, análise e crítica da realidade educacional com vistas à sua transformação. Seu eixo central reside na participação democrática e na intencionalidade de permitir que os sujeitos — no contexto desta pesquisa, professoras, crianças e famílias — tornem-se coautores de sua própria história e de suas alternativas de ação.

Ao investigar as diretrizes e as práticas avaliativas na Educação Infantil, a lente emancipatória de Saul (1999) fornece os subsídios necessários para tensionar os documentos e as vivências escolares. Ela nos permite questionar em que medida os instrumentos de registro e acompanhamento servem à burocratização do trabalho docente ou, pelo contrário, operam como espaços dialógicos que capturam a riqueza das interações infantis, fundamentando um replanejamento pedagógico ético e humanizador.

Essa visão converge com a Avaliação Dialógica proposta por Romão (2008), para quem o ato avaliativo deve superar o autoritarismo e a distância entre avaliador e avaliado, tornando-se um momento de mútua aprendizagem. Ao romper com a ideia de avaliação como punição, a perspectiva dialógica abre caminho para a humanização da relação pedagógica. Essa transição é estruturante para alinhar o acompanhamento das crianças a um projeto educativo emancipador, constituindo-se como um autêntico exercício de liberdade.

Para tanto, evoca-se a dialética entre a 'situação-limite' e o 'inédito viável' (Freire, 1992). Enquanto as práticas tradicionais de rotulação e o uso burocrático de registros funcionam como situações-limite que imobilizam a ação criadora na escola, o inédito viável apresenta-se como a resposta histórica e transformadora. Ele não é uma utopia irrealizável, mas a ação concreta que se projeta a partir da consciência crítica, permitindo que educadores ressignifiquem as imposições técnicas em favor de uma práxis humanizadora.

Sob essa ótica, o erro deixa de ser um indicador de fracasso e passa a atuar como um indício precioso do percurso cognitivo do estudante, convocando o educador a reelaborar permanentemente a sua práxis. Como sintetiza a obra de Romão:

Na avaliação libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem tanto para o aluno quanto para o professor – mormente para este, se estiver atento aos processos e mecanismos de conhecimento ativados pelo aluno, mesmo no caso de “erros”, no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador” (Romão, 2008, p. 88 - 89).

Para compreender a profundidade, Romão (2008) convida o educador a investigar as raízes ideológicas que sustentam a educação tradicional. O autor confronta diretamente as

visões positivistas que historicamente colonizaram os ambientes escolares, opondo-se frontalmente àquilo que Freire (1987) denominou como "concepção bancária" da educação. Sob essa ótica burocrática, a avaliação é reduzida a um mero instrumento de cobrança e fiscalização de conteúdos que foram previamente "depositados" nos estudantes. Romão (2008) demonstra que essa suposta neutralidade técnica funciona, na verdade, como uma ferramenta ideológica utilizada para a exclusão e o controle social, convertendo o registro de notas em um aparato de legitimação das desigualdades.

Em contrapartida, ao adotar a perspectiva dialética, Romão (2008) redefine a avaliação como um processo de conscientização e investigação pedagógica profunda. Longe de ser um veredicto estático, o ato avaliativo transforma-se em um movimento de descoberta coletiva que joga luz sobre a "cultura primeira" do educando — isto é, sua realidade social, suas vivências e seus saberes prévios. Essa imersão investigativa força uma via de mão dupla: permite ao professor revisar constantemente seus procedimentos metodológicos e convida o estudante a questionar criticamente sua própria forma de compreender o mundo. O conhecimento, portanto, perde seu caráter estático de transmissão e assume o status de construção permanente, cuja mediação se dá unicamente pelo diálogo.

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é também um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos. E até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, nesse caso, um processo de mútua educação (Romão, 2008, p. 101).

Outra contribuição fundamental da teoria de Romão (2008) para a superação do modelo tradicional reside na necessidade de uma “reflexão problematizadora coletiva” em que professora investiga juntamente com o aluno as dificuldades no processo de aprendizagem. Rompendo com a imposição unilateral comum aos sistemas de ensino, o autor defende que os rumos do processo avaliativo devem ser pactuados de forma participativa, envolvendo alunos, professores, famílias e especialistas. O autor destaca que a avaliação não pode ser um processo “dissertativo”. Esse movimento democrático é essencial para promover a superação da subjetividade do avaliador. Ao descentralizar o poder do julgamento individual da professora ou do professor e abrir os resultados dessa avaliação à análise coletiva da comunidade escolar — como nos conselhos de classe participativos —, o processo ganha legitimidade, transparência e contornos éticos fundamentados na justiça social.

Por fim, a natureza dialética dessa abordagem exige que as dimensões qualitativas (internas) e quantitativas (externas) não sejam tratadas de forma excludente ou dicotômica. Romão argumenta que ambas devem ser integradas de modo a capturar a totalidade do fenômeno educativo, tendo sempre como horizonte o foco no replanejamento. O objetivo final da análise das informações coletadas nas avaliações nunca é a punição, o ranqueamento ou a classificação, mas sim o embasamento seguro para tomadas de decisão que reorientem a práxis pedagógica. Em suma, a avaliação dialógica consolida-se como uma ferramenta indispensável da educação libertadora, voltada para o fortalecimento da autonomia da escola e de seus atores (Romão, 2008).

É sob este prisma que o pensamento de Freire se torna fundamental na formulação de Saul (2008), para quem 'avaliar a prática é analisar o que se faz', comparando constantemente os resultados obtidos com as finalidades almejadas e corrigindo rumos para melhorar a ação educativa e aumentar sua eficiência humanizadora.

Freire (1998) condena as práticas avaliativas autoritárias a serviço da domesticação, criticando os discursos verticais que insistem em passar-se por democráticos — análise que se articula à denúncia da ideologia do Estado avaliador, conforme resgatado por Saul (2000). A educação, para Freire (1998), não é um processo neutro; ou ela facilita a integração na lógica do sistema, promovendo a conformidade, ou se torna a própria prática da liberdade. No campo da avaliação, isso implica que o docente não avalie *sobre* a criança, mas *com* a criança. Assim, a professora precisa dar voz a criança estimulando suas descobertas e acolhendo suas dificuldades fazendo delas uma base para a construção conjunta de novos saberes. Dessa forma, a avaliação emancipatória constitui um convite à superação da cultura do silêncio possibilitando que a criança pronuncie o mundo. Nessa relação educativa ambos os sujeitos aprendem e ensinam.

Compreendida essa base teórica, o percurso analítico volta-se, na seção subsequente, para a investigação rigorosa de como essas tensões históricas e normativas desaguaram no documento que orienta o trabalho pedagógico no município de Uberlândia.

3 O DOCUMENTO EM CONTEXTO: A CONSTRUÇÃO E A ESTRUTURA DAS DCMEIs

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também (Freire, 1996, p. 50).

Esta seção tem como objetivo central identificar-descrever as concepções de criança, infância, currículo e avaliação que alicerçam as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMEIs) de Uberlândia, por meio da apresentação do cenário e da arquitetura documental das diretrizes que orientam o trabalho pedagógico no município de Uberlândia. Compreender a dimensão política e pedagógica da educação municipal é um passo necessário para situar a investigação, uma vez que a prática educativa não ocorre no vácuo, mas em um território marcado por singularidades geográficas, históricas e sociais.

Por isso, a organização do texto inicia-se com a delimitação do contexto local, estabelecendo a importância de analisar as políticas educacionais à luz da extensão e complexidade da rede municipal de ensino e das tensões inerentes à garantia de uma educação de qualidade social.

Na sequência, descreve-se a arquitetura das DCMEIs, explorando a estrutura da parte comum que fundamenta a educação básica no município, bem como os princípios norteadores que definem a identidade das instituições de ensino e a concepção de currículo adotada.

Por fim, detalha-se a especificidade da etapa da Educação Infantil, apresentando como se dá a organização curricular por meio dos campos de experiência, seus respectivos objetivos de aprendizagem e o papel dos instrumentos de avaliação, como o quadro de pauta de observação, que orientam o olhar docente sobre o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

3. 1 O cenário da pesquisa: o município de Uberlândia e o lugar da Educação Infantil

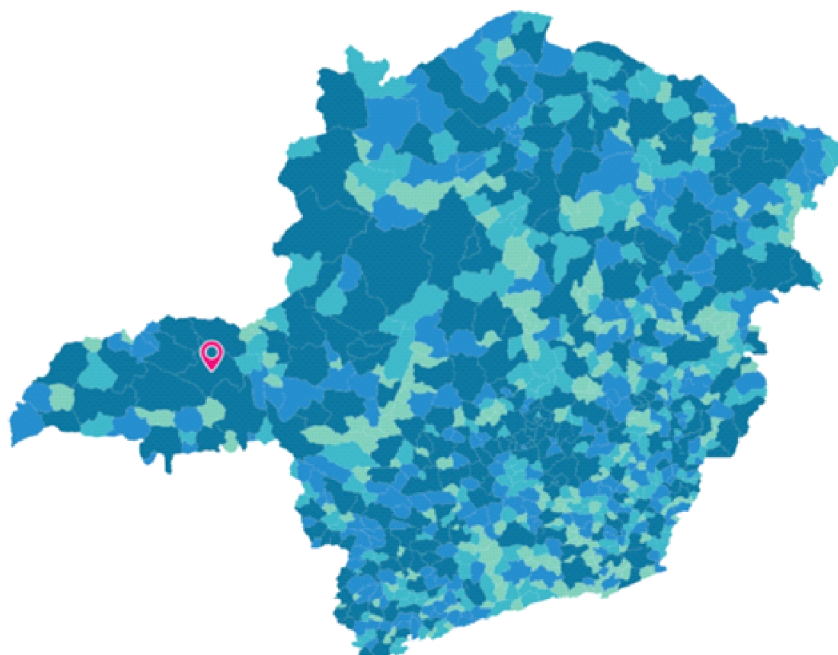
A análise do objeto de estudo exige, preliminarmente, a compreensão do cenário geográfico, social e institucional em que a política curricular e de avaliação se materializa. Apreender as subjetividades e as tensões que marcam o cotidiano escolar demanda situar a investigação em seu contexto de produção e aplicação, uma vez que, como sustentam Lüdke e André (1986), a pesquisa em educação é intrinsecamente vinculada ao ambiente em que os

fenômenos ocorrem naturalmente e os documentos surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo território. Portanto, a descrição física e estatística do cenário não se encerra em uma formalidade burocrática, mas estabelece o que Bardin (1977, p. 46) denomina como as condições necessárias para inferir sobre a "outra realidade que não a da mensagem" documental.

Para estabelecer esse panorama, localizamos o estudo no município de Uberlândia, cujas características são delineadas a partir de dados oficiais extraídos do portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - *IBGE Cidades e Estados* (s.d.) e do *Diagnóstico Educacional* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2024)¹³— documento lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2024 para facilitar a gestão das redes municipais por meio de indicadores educacionais organizados e programas de fomento. A articulação dessas fontes estatísticas fornece o suporte necessário para descrever o território de onde se fala, revelando as particularidades da rede de ensino que servem de base para a discussão das diretrizes curriculares. A localização estratégica do município no contexto mineiro é apresentada na Figura 1, que destaca a posição de Uberlândia na malha geográfica estadual:

¹³O Diagnóstico Educacional foi lançado pelo MEC em 2024. Ele é um documento que foi entregue aos prefeitos e prefeitas de todo o Brasil visando o acesso facilitado para gestão das redes municipais de ensino. O documento apresenta, de forma clara e organizada, os principais indicadores educacionais, bem como os programas e as iniciativas do MEC voltados aos municípios (INEP, 2024).

Figura 1 - Mapa de MG com destaque para a localização da cidade de Uberlândia



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (s.d.). *Cidades e Estados: Uberlândia (MG)*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 10 out. 2025.

Localizada na região do Triângulo Mineiro, Uberlândia possui a segunda maior população do estado de Minas Gerais, registrando 713.224 habitantes conforme dados do IBGE (2022). Além de apresentar indicadores econômicos relevantes, com renda *per capita* de R\$ 61.038,02, o município mantém uma rede educacional robusta. No que tange à Educação Infantil, a rede municipal atendeu, em 2023, um total de 19.678 estudantes, sendo 8.848 matrículas em creches e 10.830 na pré-escola.

Contudo, os dados de georreferenciamento de equipamentos públicos sociais organizados pela Secretaria Municipal de Planejamento Urbano (Caderno Informativo - Estatísticas)¹⁴ evidenciam que esse indicador macroeconômico encobre assimetrias socioespaciais expressivas. Enquanto os setores Central, Leste e Sul concentram historicamente as praças, parques e a infraestrutura urbana consolidada, as regiões de expansão periférica, a exemplo dos setores Norte e Oeste, vivenciam a escassez de equipamentos sociais frente a uma histórica demanda por vagas na Educação Infantil. Esses dados evidenciam uma distância social

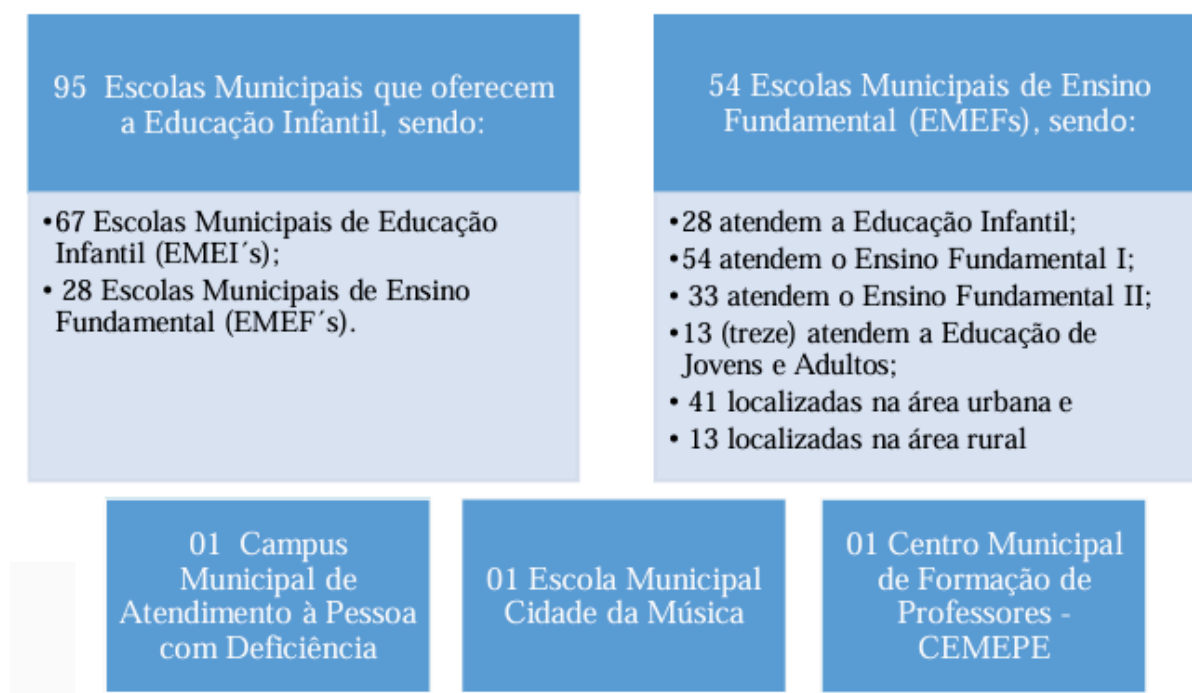
¹⁴ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/politicas-publicas/caderno-informativo-estatisticas/>. Acesso em 25 de ago de 2026

entre as regiões da cidade tentem a impactar sobremaneira a forma com que cada instituição de educação infantil precisa lidar com as distintas realidades.

A dimensão da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia — detalhada a seguir por meio dos quadros e indicadores de atendimento — revela a complexidade estrutural de um dos maiores sistemas de ensino do estado de Minas Gerais. Essa amplitude impõe desafios singulares para a materialização das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMEIs).

Tais números balizam as discussões sobre as diretrizes curriculares e a realidade da rede, cuja estrutura física e organizacional pode ser melhor compreendida por meio dos dados de 2020, apresentados na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Estrutura da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia



Fonte: Assessoria Pedagógica/CEMEPE (2019, *apud* Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, 2020, p. 31)

De acordo com a Prefeitura Municipal de Uberlândia (Uberlândia, [s.d.]a), a rede Municipal de Ensino (RME) da cidade abrange a Educação Infantil, os Ensinos Fundamentais I e II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme dados das DCMEIs de Uberlândia (2020), a Educação Infantil é ofertada em 67 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e em 28 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que também contemplam essa etapa. A rede de ensino fundamental compreende 54 escolas, das quais 28 atendem

concomitantemente a Educação Infantil, 54 ofertam o Ensino Fundamental I, 33 o Ensino Fundamental II e 13 atendem a modalidade EJA, com 41 unidades na zona urbana e 13 na zona rural. Tais informações, corroboradas pela Secretaria Municipal de Educação em levantamento atualizado em 2025, evidenciam a capilaridade da rede para atender às especificidades regionais do município.

A sistematização dessa estrutura revela as características da rede educacional, contudo, a leitura das DCMEIs de Uberlândia (2020) à luz do pensamento Saul (1999) convoca à reflexão sobre a qualidade social que sustenta tais números. Mais do que contabilizar infraestrutura e vagas, é preciso compreender como essas instituições se organizam para garantir o que Hoffmann (2018) denomina como o acompanhamento “sensível da criança”¹⁵. O volume de escolas ofertadas impõe o desafio de assegurar que, em cada unidade, a avaliação não sucumba à lógica do controle, efetivando-se como espaço de diálogo e emancipação. Desta forma, a infraestrutura serve de suporte para que as diretrizes transbordem do papel para o cotidiano, respeitando a autonomia dos sujeitos.

Essa organização pedagógica atual é fruto de uma trajetória de elaboração curricular, que reflete diferentes contextos socioculturais do município. Conforme as DCMEIs de Uberlândia (2020), o processo de reestruturação das diretrizes da RME da cidade consolidou-se ao longo de décadas, marcadas por momentos de construção coletiva. Um marco inicial dessa trajetória ocorreu em 1990, quando profissionais das diversas áreas da educação foram convidados a elaborar as Propostas Curriculares da Rede, adotando, à época, a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Conforme documento, a trajetória de elaboração curricular de Uberlândia avançou em 2003, quando a Secretaria Municipal de Educação, sob a perspectiva da Escola Cidadã, convocou os profissionais para a revisão da proposta curricular vigente, resultando na criação das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) (Uberlândia, 2020). Entre 2008 e 2010, o documento passou por novas adequações para atender aos marcos legais, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e as leis que tornaram obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) (Brasil, 2003; 2008).

¹⁵ Para Hoffmann (2018) *acompanhamento sensível da criança* é um ato pedagógico amoroso e rigoroso. Afasta-se da prática de classificar, testar e rotular a infância para assumir o compromisso de seguir a jornada da criança com o pensamento, a atenção e o sentimento. É uma postura investigativa e mediadora na qual a observação atenta do cotidiano serve de base para que a educadora planeje intervenções desafiadoras, assegurando a cada criança o direito de ser compreendida em sua singularidade e estimulada a alcançar o máximo de suas potencialidades. (Hoffmann, 2018, p. 24)

Na sequência, as DCMEIs de Uberlândia (2020) apontam que, em 2013, foram publicadas as DCNs da Educação Básica, momento em que o município instituiu a Lei nº 11.444 (Uberlândia, 2013) a qual criou a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender.¹⁶ Esta rede formaliza a atuação conjunta e cooperativa de instituições voltadas a garantir uma educação pública gratuita, laica, democrática e socialmente qualificada. O arcabouço normativo foi posteriormente fortalecido com a vigência do Plano Nacional de Educação (2014–2024), a aprovação do Plano Municipal de Educação, conforme a Lei nº 12.209/2015 (Uberlândia, 2015) e a implementação do Programa Nacional de Combate à Intimidação Sistemática, instituído pela Lei nº 13.185/2015 (Brasil, 2015).

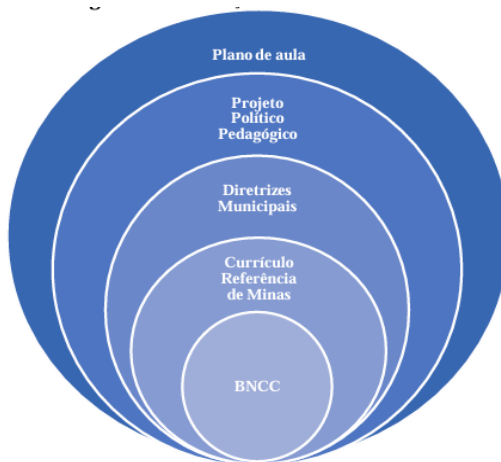
Diante desses marcos, as DCMEIs de Uberlândia (2020) relatam que o processo de reelaboração curricular atual teve início em 2017, após um diagnóstico conduzido pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE)¹⁷, coincidindo com a homologação da BNCC (Brasil, 2018). O documento municipal reforça que a BNCC (Brasil, 2018) estabelece aprendizagens essenciais de referência obrigatória para todos os sistemas de ensino, orientação que foi ratificada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) para a atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos (UNDIME, 2025).

As DCMEIs de Uberlândia (2020) destacam que, paralelamente a esse movimento, o Estado de Minas Gerais (2018) elaborou o Currículo Referência para subsidiar as redes públicas e privadas, evidenciando a necessidade de uma articulação técnica entre os marcos nacionais, o documento estadual, as diretrizes municipais e a prática em sala de aula. A Figura 3 a seguir, ilustra essas camadas de referência curricular que estruturam o trabalho docente desde a BNCC até o plano de aula:

¹⁶ “Art. 2º A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente” (Uberlândia, 2013, s.p.).

¹⁷ CEMEPE é “[...] é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Uberlândia responsável pela formação continuada dos servidores da educação” (Uberlândia, [s.d].b , s.p.).

Figura 3 – Camadas de Referência Curricular: da BNCC ao Plano de Aula



Fonte: UNDIME (2019, *apud* DCMEIs Uberlândia, 2020, p. 25).

Segundo o texto das DCMEIs de Uberlândia (2020), é possível acompanhar a descrição de como se deu o movimento de reorientação curricular. Conforme explicitado no texto original, a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia realizou o movimento de reorientação curricular denominado “Revisitando o currículo da RME de Uberlândia na perspectiva inclusiva” (Uberlândia, 2020, p. 25), demonstrando como ocorreram as etapas de construção desse referencial municipal. Assim, a elaboração do documento passou pelas seguintes etapas:

1ª ETAPA – 2018: Construção de um Plano de Ação Referência (versão preliminar) fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Municipais (DCM), no Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar (PAPAE) das Unidades Escolares e outros documentos oficiais.

2ª ETAPA – 2019: Retomada das DCM e do Plano de Ação Referência (versão preliminar) com base na BNCC, DCMs, Currículo Referência de Minas Gerais e outros documentos oficiais

3ª ETAPA – 2020: Implementação das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (Uberlândia, 2020, p. 26).

Segundo as DCMEI de Uberlândia (2020), as discussões realizadas em cada uma das etapas de elaboração curricular ocorreram durante os Dias Escolares¹⁸, momentos destinados

¹⁸ No contexto do calendário escolar, Dias Escolares são datas reservadas exclusivamente ao trabalho pedagógico e administrativo da equipe escolar, sem a participação dos estudantes. Nesses dias, são realizados estudos planejamentos coletivos, reuniões e formações continuadas, configurando-se como um momento de reflexão das ações pedagógicas e administrativas da escola.

exclusivamente ao trabalho pedagógico e administrativo da equipe, sem a presença dos estudantes. Nesses encontros, que se configuram como espaços de planejamento coletivo e formação continuada, promoveu-se a reflexão crítica sobre as ações escolares. Além disso, o documento afirma que foi assegurada a participação da comunidade escolar por meio de um link de consulta pública, garantindo a pluralidade de vozes no processo.

Ao valorizar esse movimento, as DCMEIs de Uberlândia (2020) ressaltam que a escrita coletiva e democrática do currículo se consolida como uma ação histórica para a educação no município. Esta dimensão política é central, pois, ao dar voz aos profissionais, famílias e estudantes, o município reconhece que a construção do currículo deve ser um ato compartilhado e participativo. A concretização dessa democracia educativa deu-se a partir da constituição de Grupos de Trabalho, formados por representantes de todas as etapas de ensino, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, a Educação Especial, a EJA e o Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos. Conforme destacam as DCMEIs de Uberlândia (2020), as reuniões desses Grupos de Trabalho permitiram o surgimento de reflexões essenciais para a validade do documento, tais como:

Quais potencialidades, desafios e limites embatem na consolidação das Diretrizes Curriculares? Há mais proximidade ou distanciamento com o cotidiano e demandas da escola? O que é necessário para que as Diretrizes se fortaleçam como um documento orientador para as escolas e direcionador do trabalho tanto do professor na sua atuação específica, quanto do Analista Pedagógico? Quais caminhos a serem construídos nesse sentido? (Uberlândia, 2020, p. 26).

Segundo as DCMEIs de Uberlândia (2020), as discussões realizadas nos Grupos de Trabalho fundamentaram a elaboração dos Planos de Ação Referência, que, após sucessivas revisões, consolidaram-se no texto final das DCMs. Sob essa perspectiva, o documento destaca que, embora a BNCC (Brasil, 2018) estabeleça aprendizagens essenciais de forma complementar, tais metas apenas ganham concretude por meio das decisões pedagógicas que dão vida ao "currículo em ação".

No contexto de Uberlândia, essas foram as escolhas que traduziram as orientações nacionais para a realidade local. As DCMEIs de Uberlândia (2020) defendem que esse movimento de construção curricular valoriza as especificidades socioculturais do município e as singularidades dos estudantes, reafirmando o compromisso de edificar uma proposta pedagógica contextualizada às necessidades reais das instituições. Para compreender a natureza dessa proposta, torna-se necessário analisar a sua arquitetura documental; por isso, o tópico a

seguir detalha a "parte Comum" que estrutura as diretrizes de todas as etapas da Educação Básica no município, apresentando seus princípios orientadores e a concepção de currículo que as sustenta.

3. 2 Arquitetura das Diretrizes Curriculares: a parte comum

Para compreender a estrutura documental das DCMEIs de Uberlândia, é fundamental destacar que o volume dedicado à Educação Infantil incorpora uma "Parte Comum", presente em todos os seis volumes que compõem as Diretrizes da Educação Básica da Rede Municipal. Esta seção descreve os fundamentos e objetivos das DCMEIs de Uberlândia, permitindo vislumbrar o contexto político em que o documento foi elaborado e possibilitando, posteriormente, a análise das coerências e tensões entre as prescrições normativas e a prática cotidiana observada no exercício profissional da pesquisadora.

A Parte Comum, analisada conforme organizada no volume de Educação Infantil, é composta por cinco seções que contextualizam a (re)estruturação curricular da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia e apresentam o seu retrato institucional. O documento explicita os princípios orientadores que regem a rede, tais como a formação humana, a educação inclusiva e o respeito aos sujeitos e seus tempos de vivência (Uberlândia, 2020).

Nesse arcabouço, a criança é concebida como sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura, sendo a infância um tempo de vida singular a ser vivenciado em plenitude. Alinhado a essa visão, o currículo é compreendido como um 'caminhar', um entrelaçar de saberes, fazeres e identidades em constante reconstrução, enquanto a avaliação assume um caráter formativo e processual, pautada na escuta sensível e no acompanhamento dos percursos de aprendizagem, distanciando-se de práticas classificatórias. Conforme as DCMEI de Uberlândia (2020), esses fundamentos formam a base sobre a qual se assenta a prática educativa e avaliativa municipal.

O tópico referente às Diretrizes Metodológicas apresenta os processos de ensino e aprendizagem, discorre sobre as concepções de avaliação e explica a transição entre etapas de ensino, abordando ainda a educação especial no contexto inclusivo. Ao descrever esses fundamentos, o documento municipal concebe o currículo para além de um mero orientador de conteúdos; ele o define como um conjunto de experiências que sintetiza concepções teóricas e metodológicas construídas a partir das relações sociais tecidas no âmbito escolar e comunitário. Conforme expresso nas DCMEIs de Uberlândia (2020, p. 23), a concepção de currículo adotada é a de “currículo para além de um documento orientador que indica concepções teóricas e metodológicas no processo educativo, representando o conjunto de experiências escolares que

se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, contribuindo para a construção da identidade de nossos estudantes”.

As DCMEIs reforçam sua concepção de currículo como um caminho em constante reconstrução, e afirma que ele é construído alinhado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) e às diretrizes nacionais e estaduais. Nessa perspectiva, “o currículo é compreendido como o entrelaçar de saberes, fazeres, concepções, valores, poderes e identidades. Não é um lugar, mas um caminhar” (Uberlândia, 2020, p. 23). que buscou aproximar-se da "perspectiva das Teorias Críticas de Currículo" ao referenciar a obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva (2005).

O documento municipal se declara de vertente crítica e explicita que, “movimento de reorientação curricular da RME de Uberlândia buscou aproximar da perspectiva das Teorias Críticas de Currículo, na medida em que se entende o processo educativo como um processo histórico-social, auxilia na formação de estudantes crítico-reflexivos, sujeitos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade”. (Uberlândia, 2020, p. 23)

No entanto, é possível observar que ao utilizar o referencial de Silva (2005), a diretriz apresenta uma dimensão conceitual mais abrangente. Por meio dessa obra, o texto municipal estabelece contato não apenas com a matriz crítica, mas com os desdobramentos pós-críticos do campo curricular.

Embora o documento dialogue diretamente com a pedagogia crítica, sobretudo na vertente freireana, ao valorizar a leitura da realidade social, a emancipação e o poder, os conceitos explicitados pelas próprias diretrizes, ultrapassam o escopo da teoria crítica do currículo. Ao colocar no centro da discussão a construção de identidades, as relações de poder e o currículo como um espaço de produção de conhecimentos e de subjetividades, o texto municipal transita diretamente pelas teorias pós-críticas do currículo.

Conforme demonstra Silva (2005), enquanto as teorias críticas se preocupam primordialmente com conceitos como ideologia, classe social, reprodução e emancipação, as teorias pós-críticas expandem a noção de poder ao problematizar as categorias de discurso, diferença, alteridade, gênero e raça.

É a partir desse arcabouço que o documento possibilita a compreensão das especificidades da Educação Infantil, permitindo o aprofundamento das práticas avaliativas na etapa que constitui o foco desta pesquisa. As Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) de Uberlândia encontram-se estruturadas em seis volumes, organizados de forma a contemplar as diferentes etapas e modalidades da educação básica: o Volume 1 é dedicado à Educação

Especial; o Volume 2, objeto central deste estudo, aborda a Educação Infantil; o Volume 3 foca no Ensino Fundamental I; o Volume 4 trata do Ensino Fundamental II; o Volume 5 refere-se ao Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos e o Volume 6 contempla a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Uberlândia, [s.d.]).

Essa segmentação por volumes visa respeitar as demandas específicas de cada área, permitindo que cada documento apresente princípios, orientações metodológicas e propostas curriculares adequadas ao seu público, seja pela organização por campos de experiências na Educação Infantil ou por componentes curriculares no Ensino Fundamental e EJA. A materialidade desses volumes evidencia a estrutura que orienta o currículo na rede municipal. Segundo as DCMEIs de Uberlândia (2020), cada volume é composto por texto introdutório, princípios orientadores e uma proposta curricular baseada na estruturação da BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo Referência de Minas Gerais (2018).

No volume destinado à Educação Infantil, as DCMEIs de Uberlândia organizam o currículo por meio dos cinco campos de experiências definidos pela BNCC (Brasil, 2018): “O Eu, o Outro e o Nós”, “Corpo, Gestos e Movimentos”, “Traços, Sons, Cores e Formas”, “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” e “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”. A esses campos, a Rede Municipal acrescenta, na parte diversificada do currículo, “Habilidades Socioemocionais” e “Culturas Regionais e Locais: Vivências Culturais da Infância”, buscando contemplar aspectos formativos relacionados às particularidades sociais e culturais do município (Uberlândia, 2020).

Cada campo é constituído por Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD), identificados por códigos alfanuméricos que preservam a lógica estabelecida pela BNCC (Brasil, 2018), mas incorporam especificações próprias da rede municipal. A título de exemplo, o código “EI02TS01” indica a etapa da Educação Infantil (EI), o grupo etário de crianças bem pequenas (02), o campo de experiências “Traços, Sons, Cores e Formas” (TS) e a posição sequencial do objetivo (01) (Uberlândia, 2020).

Tais exemplos, detalhados nas páginas 29 e 30 das DCMEIs de Uberlândia (2020), evidenciam o rigor na organização curricular e a autonomia do município em dialogar com as normativas nacionais sem perder de vista a identidade local. Conforme disponível para consulta oficial no portal da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia¹⁹, essa estrutura visa

¹⁹ O documento Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – Volume II: Educação Infantil encontra-se disponível no portal oficial da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/DIRETRIZES-VOL2.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2026.

assegurar que a proposta pedagógica transponha o papel e se efetive no cotidiano das unidades escolares (Uberlândia, 2020).

Para adequar essa estrutura às especificidades locais, as DCMEIs de Uberlândia (2020) estabelecem códigos complementares, destinados a identificar tanto os campos acrescentados pelo município quanto a origem ou as adaptações realizadas nos objetivos de aprendizagem. O documento esclarece:

CR = Culturas Regionais e Locais: vivências culturais na infância, seguido de UDI após o número que indica os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.
HS = Habilidades Socioemocionais seguido de UDI após o número que indica os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Teremos também, quatro finais diferentes nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são:
X = os objetivos modificados do que propõe a BNCC
A, B, C ...= os objetivos desmembrados do que propõe a BNCC
MG = os objetivos criados no Currículo de Minas Gerais
UDI = os objetivos construídos pela Rede Municipal de Uberlândia (Uberlândia, 2020, p. 80).

Além disso, essa organização curricular deve ser compreendida em articulação com os princípios que orientam todo o documento, a saber: formação humana, educação inclusiva, sujeitos e seus tempos de vivência, competências da BNCC, relação escola-família e identidade docente,²⁰ oferece a lente necessária para conhecermos as concepções que alicerçam o trabalho pedagógico da rede de Uberlândia. Mais do que diretrizes abstratas, tais princípios constituem a base sobre a qual as práticas cotidianas devem ser erguidas, com ênfase especial na qualidade das relações humanas como vetores de criatividade, autonomia e reflexão crítica acerca da realidade.

Conforme pontuam as DCMEI de Uberlândia (2020), o universo escolar é composto por um coletivo plural de sujeitos, estudantes, professoras e professores, profissionais de apoio, gestores, auxiliares, famílias e parceiros comunitários, todos imbricados no compromisso ético e empático com a transformação social. A centralidade da educação inclusiva, como princípio essencial da constituição humana, orienta o dever da escola de garantir o direito universal ao acesso e à permanência, repudiando qualquer forma de discriminação étnica, de gênero ou por deficiência.

Ao buscar inspiração em marcos como a Declaração de Salamanca, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 1994), as DCMEIs de Uberlândia (2020) reforçam que a democratização do ensino exige uma escola capaz de acolher

²⁰ Grifos da autora para destacar os princípios orientadores.

a diversidade humana por meio da flexibilização de tempos, espaços e adaptações curriculares. O documento deixa claro, portanto, que a inclusão transcende a norma, efetivando-se apenas quando a prática educativa reconhece a complexidade de cada sujeito em sua singularidade humana, ética e cidadã.

Nessa perspectiva, as DCMEIs de Uberlândia (2020) reiteram o papel da escola como um espaço privilegiado para o acolhimento das diferenças e o rompimento com preconceitos, como atesta o trecho a seguir:

É importante salientar que a inclusão escolar apresenta como alguns dos seus princípios basilares: a democratização do ensino, a universalização da escolarização e a flexibilização de seus princípios, métodos e técnicas. O objetivo é assegurar que todos os estudantes tenham direito ao pleno desenvolvimento humano, por meio da educação e de oportunidades de acesso aos bens disponíveis pela sociedade contemporânea. Portanto, a promoção de uma escola inclusiva cria espaços de aprendizagem e de convivências múltiplas. Nesse sentido, evidencia-se a busca pela valorização das diferenças humanas e pelo respeito mútuo (Uberlândia, 2020, p. 34).

A ênfase conferida pelo documento à inclusão escolar, enquanto vetor da democratização do ensino e do respeito mútuo, torna imperativo que este princípio perpassasse todos os volumes que atendem às diferentes etapas da educação no município de Uberlândia. As DCMEIs de Uberlândia (2020) compreendem a escola como um espaço que acolhe a diversidade é intrinsecamente vinculada à valorização dos sujeitos e seus respectivos tempos de vivência, princípio orientador que sublinha o direito de crianças, adolescentes e adultos a frequentarem instituições que respeitem as especificidades e o ritmo peculiar de cada fase da vida.

Conforme apontam as DCMEIs de Uberlândia (2020), a atuação docente e dos demais profissionais da educação exige um olhar atento às características de cada faixa etária, bem como aos aspectos individuais que compõem a identidade, o gênero e o contexto social dos estudantes, promovendo oportunidades de aprendizagem que honrem a diversidade de trajetórias. Conforme pondera o documento, essa sensibilidade é indispensável para que o trabalho pedagógico não se limite a uma norma genérica, mas se efetive em um diálogo real com as marcas culturais e as vivências acumuladas por cada sujeito:

Torna-se relevante considerar estes sujeitos como pessoas que trazem suas marcas culturais, econômicas e sociais, constituídas pelas suas trajetórias trilhadas ao longo de suas vidas, as quais requerem um olhar sensível e atento, por parte do professor, levando em consideração suas experiências e conhecimentos acumulados (Uberlândia, 2020, p. 35-36).

Em síntese, o documento destaca a importância de romper com práticas rígidas e generalizadas, garantindo às crianças o direito de vivenciar plenamente sua etapa de vida, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas na construção de sentidos sobre o mundo. Assim,

a concepção de criança defendida para preceitos de formação humana, pensando na escola inclusiva, está em consonância com a ideia atual de infância, alicerçada como um ser integral, sujeito de direitos e produtor de cultura, que interage com seus pares e com o meio, compreendendo, intervindo e construindo sentidos e significados sobre o mundo circundante (Uberlândia, 2020, p. 35).

Ao dialogar com Arroyo (2014), as DCMEIs de Uberlândia (2020, p. 36) sustentam que “o tempo humano não é somente biológico, são construções culturais que vão se configurando ao longo da história; portanto, o tempo dos estudantes vai além de tempos institucionalizados”. Essa premissa enfatiza que a temporalidade da criança não deve ser limitada a horários estáticos ou ritmos impostos pelas instituições de ensino, visto que os estudantes experimentam tempos plurais e singulares que frequentemente colidem com a rigidez do “tempo institucional”, caracterizado pela padronização dos ritmos de aprendizagem e pela cronometragem excessiva das atividades.

Alinhadas a princípios orientadores, as dez competências gerais da BNCC (Brasil, 2018) são postas como eixos que direcionam a busca pela equidade no processo de escolarização, articulando-se para fomentar “a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores”. Paralelamente, o documento reitera a indissociabilidade entre a ação da família e do Estado, evocando o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que define a educação como um dever compartilhado, inspirado na liberdade e na solidariedade humana.

Nesse cenário, as DCMEIs de Uberlândia (2020) atribuem à escola o papel primordial de formular estratégias que aproximem as famílias do cotidiano escolar, garantindo sua participação tanto em esferas pedagógicas quanto em momentos de vivência cultural. Tal aproximação exige que a instituição conheça sua comunidade, respeitando as peculiaridades de cada organização familiar e assegurando um acolhimento que transforme as famílias em interlocutoras legítimas no processo educativo. Dessa forma,

as interações família-escola podem contribuir para as práticas educativas: palestras, projetos, momentos culturais, atividades extraclasses, pesquisas,

programas de leitura, eventos, oficinas de artesanato, oficinas empreendedoras, entre outras. Para tal, necessitam ser criadas estratégias de comunicação “escutativa”, de forma que as famílias possam expressar suas expectativas em relação à escola, a partir de conselhos escolares e associações de pais, mães e profissionais da educação. Esse processo de acolhida e diálogo, que respeita as diferentes formas de organização familiar e opiniões, possibilita que as famílias e a comunidade se sintam não só parte, mas também responsáveis pelo meio escolar (Uberlândia, 2020, p. 38).

Nesse sentido, proporcionar interações constantes entre família e escola é fundamental para assegurar o direito à participação e à convivência, garantindo que essas esferas atuem de forma colaborativa no processo educativo. Paralelamente, as DCMEIs de Uberlândia (2020) evidenciam a relevância da formação pedagógica ao eleger a identidade da professora e do professor como um dos pilares centrais do currículo. Segundo o documento, a prática educativa exige uma análise reflexiva, individual e coletiva, sobre os saberes e fazeres escolares, reconhecendo que todas as ações devem convergir para a formação humana pretendida:

Esse caminho implica um constante processo de construção, reconstrução e reflexão sobre concepções, conhecimento, saberes e fazeres, com foco na formação humana pretendida. Todas as ações realizadas na escola e, para além dela, devem convergir para esse ideal formativo (Uberlândia, 2020, p. 39).

O documento municipal destaca que a mediação docente é crucial, visto que a interação entre professora e estudante, bem como entre os próprios pares, é indispensável para o desenvolvimento integral. Ao afirmar que o fazer docente contempla “ações cotidianas imbuídas de objetivos para proporcionar às crianças, adolescentes, jovens e adultos a correlação de saberes: os de suas vivências/experiências com os construídos/trabalhados na escola” (Uberlândia, 2020, p. 40), as diretrizes redefinem o trabalho da professora e do professor, que deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para atuar como um criador de pontes entre a vida e o espaço escolar.

Para fortalecer esse movimento, a rede municipal disponibiliza o CEMEPE, instituição responsável pela formação continuada e pelo suporte ao desenvolvimento profissional dos servidores (Uberlândia, [s.d.]). Ao integrar princípios como a formação humana, a inclusão escolar, o respeito aos tempos de vivência, as competências da BNCC (Brasil, 2018) e a identidade docente, as DCMEI de Uberlândia (2020) reafirmam que o processo educativo deve ser coletivo, dialógico e comprometido com a transformação social. Tais diretrizes configuram os alicerces que sustentam práticas educativas as quais reconhecem os estudantes como sujeitos de direitos, produtores de cultura e protagonistas de suas próprias aprendizagens.

É com esse suporte normativo e pedagógico que o documento adentra suas diretrizes metodológicas, corroborando as orientações da BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo Referência de Minas Gerais (2018). O texto estabelece, portanto, como princípios fundamentais: a valorização do conhecimento e das culturas, a democracia, a participação, a inclusão, o respeito à diversidade, a dignidade, a equidade, a justiça e o compromisso ético-político.

Partindo da fundamentação de seus princípios, as DCMEIs de Uberlândia (2020) definem os objetivos, as aprendizagens essenciais, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas e assume a concepção de que:

A aprendizagem torna-se significativa não só quando os estudantes são escutados atribuindo sentidos às atividades propostas, mas também quando o planejamento e a avaliação se engajam em práticas educativas dialógicas, clarificadas com seus objetivos e formas de realização, de modo a trazer significados e contribuições sociais e culturais. O ensino faz-se fundamental à medida que trabalha com os saberes historicamente construídos e socialmente referendados (Uberlândia, 2020, p. 41).

As DCMEIs de Uberlândia (2020) reconhecem que, para alcançar a formação humana almejada, é imperativo planejar estratégias didáticas diversificadas que valorizem as potencialidades e as singularidades dos estudantes, proporcionando maior significado ao processo educativo. Nessa perspectiva, a professora é concebida como uma mediadora que, ao compreender os vínculos sociais e culturais que atravessam sua prática, atua como um facilitador da aprendizagem. Assim, as diretrizes metodológicas do documento municipal funcionam como uma bússola, indicando caminhos para a ação pedagógica que respeitem os contextos e as especificidades de cada realidade escolar. Dentro dessas diretrizes, a concepção de avaliação defendida pela rede municipal merece destaque, pois reflete os preceitos de continuidade e cumulatividade previstos na LDB (Brasil, 1996), orientando que o acompanhamento do estudante ocorra durante todo o ano letivo.

Alinhando-se a uma perspectiva que prioriza os aspectos qualitativos em detrimento da mensuração quantitativa, o documento defende que a avaliação deve, acima de tudo, orientar decisões pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento infantil e evitando práticas punitivas ou excludentes. Essa compreensão é reforçada pelo diálogo com autores como Nóvoa (2009) e Luckesi (2005), os quais a rede municipal incorpora para sustentar que a avaliação é um processo de interpretação de conhecimentos e habilidades, servindo, fundamentalmente, como um instrumento para que o docente reflita sobre a sua própria prática.

A partir desse compromisso com uma avaliação reflexiva e processual, o documento defende a transição planejada entre uma etapa e outra da educação básica buscando mitigar

rupturas que possam comprometer o desenvolvimento integral. Para tanto, as orientações municipais declaram a valorização da escuta sensível, o diálogo entre os profissionais das diferentes etapas e a cooperação entre família e escola, sempre pautadas pela ludicidade e pela valorização das experiências prévias dos estudantes.

Tendo delineado os princípios da parte comum, o texto encaminha-se agora para a seção dedicada exclusivamente à Educação Infantil. É nela que aprofundaremos as concepções e os fundamentos que, de forma específica, orientam o trabalho pedagógico com os bebês e crianças pequenas, desvelando como o arcabouço municipal se traduz na prática avaliativa desta etapa singular.

3. 3 As Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil: a parte específica

Finalizada a exposição da parte comum das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica, que, como visto, estabelece as diretrizes metodológicas, princípios orientadores, processos de transição e o atendimento especializado para toda a rede, voltamos agora à seção dedicada exclusivamente à Educação Infantil. Este recorte aprofunda as concepções, os fundamentos e as práticas que orientam o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, ressaltando a centralidade desta etapa na formação integral dos sujeitos.

Neste segmento, as DCMEIs de Uberlândia (2020) detalham o contexto histórico, os marcos legais municipais e a elaboração do Plano de Ação Referência²¹ — instrumento construído pelos profissionais da rede para guiar a estruturação das Diretrizes Curriculares Municipais (DCM).

Conforme as DCMEIs de Uberlândia (2020), o atendimento nessa etapa escolar ocorre em três modelos institucionais: as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); as Escolas atendidas por Organizações da Sociedade Civil (OSCs), entidades sem fins lucrativos parceiras da Rede Municipal; e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que, organicamente, também contemplam turmas de creche e pré-escola. O objetivo central do documento, conforme explicitado em suas páginas iniciais, é fundamentar as práticas educativas ao orientar as unidades escolares na “organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas com as crianças atendidas nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia” (Uberlândia, 2020, p. 52).

²¹ O Plano de Ação Referência foi um documento elaborado pelos profissionais da rede municipal de Uberlândia que orientou a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (DCM).

Ao reconhecer a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2010), o documento de Uberlândia convida a um diálogo constante com suas orientações, buscando aproximar a teoria da prática cotidiana. Esse movimento visa estimular uma construção coletiva que contemple as crianças, suas famílias e as equipes escolares no desenvolvimento humano. Como mencionado anteriormente, tal construção foi fruto de um trabalho colaborativo que envolveu representantes das diversas categorias de servidores de todas as escolas da rede municipal, incluindo as unidades situadas nos distritos de Cruzeiro dos Peixotos, Martinésia, Miraporanga e Tapuirama,²² que compõem o território municipal de Uberlândia, no Triângulo Mineiro.

Alguns documentos oficiais elaborados em outros momentos históricos, como as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Estado de Minas Gerais foram revisitadas para que, a partir de suas análises, fosse possível elaborar/sistematizar o Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, cujos principais objetivos são:

- Superar os distanciamentos e as divergências entre o ensino e a aprendizagem de uma unidade escolar para outra;
- Superar possíveis rupturas no processo de transição entre os níveis de ensino (Educação Infantil para o Ensino Fundamental I e deste para o Ensino Fundamental II);
- E, ainda, superar a fragmentação do processo ensino-aprendizagem no transcorrer de cada ano escolar (Uberlândia, 2020, p. 54).

Neste tópico das DCMEIs de Uberlândia (2020), reforça-se a importância de reunir a comunidade e os profissionais das unidades de Educação Infantil para analisar e discutir criticamente os documentos educacionais anteriormente elaborados. Esse movimento ganha força e sentido ao permitir que o município, olhando para a sua trajetória, elabore diretrizes próprias que conferem destaque à história e à cultura local, proporcionando aos estudantes a oportunidade de compreender sua realidade e, a partir dela, ressignificar o saber.

O documento salienta a necessidade de manter a equidade no atendimento, garantindo o desenvolvimento integral e saudável das crianças. Simultaneamente, as diretrizes apontam a importância de a escola reconhecer e valorizar a diversidade das realidades em que está inserida, respeitando as histórias, vivências e formas de os sujeitos se relacionarem com o mundo, promovendo experiências pedagógicas que estejam em consonância com a bagagem de conhecimento que cada criança traz consigo. Nessa perspectiva, o documento reafirma que “o

²² Os distritos citados pertencem ao Município de Uberlândia, cidade localizada no Triângulo Mineiro/ Alto Paranaíba no Estado de Minas Gerais, Região Sudeste do Brasil (Uberlândia, 2020).

currículo precisa ser compreendido como sendo o entrelaçar de saberes, fazeres, concepções, valores, poderes e identidades. Não é um lugar, mas um caminhar” (Uberlândia, 2020, p. 55).

Essa dimensão coletiva torna-se ainda mais essencial quando observamos a capilaridade da rede municipal: segundo dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação (2025), Uberlândia contava, em 2020, com 67 EMEIs, 51 OSCs e 31 escolas de ensino fundamental que atendem também a Educação Infantil (Uberlândia, [s.d.]a) A magnitude dessa estrutura justifica a importância das discussões realizadas entre os representantes dessas unidades escolares e a equipe do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), processo que buscou contemplar as realidades diversas de cada instituição no município.

Todas as contribuições foram analisadas e agregadas à versão preliminar, culminando em um documento norteador dos planejamentos de todas as Unidades Escolares em 2019, concomitantemente à sua retomada em continuidade ao trabalho coletivo iniciado em 2018 para que seja consolidada a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (RME) (Uberlândia, 2020, p. 55).

A leitura das DCMEIs de Uberlândia (2020) permite acompanhar o percurso detalhado pelo coletivo de servidores municipais e pela comunidade na análise, revisão e elaboração das diretrizes. O documento evidencia que a metodologia adotada para essa construção se baseou na constituição de Grupos de Trabalho (GTs), que se reuniram sistematicamente entre 2018 e 2020 para conferir materialidade às Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil.

Os encontros iniciais dos GTs foram dedicados à fundamentação das concepções e princípios que deveriam orientar a proposta pedagógica municipal. Para tanto, o coletivo buscou suporte em um amplo referencial teórico e normativo, incluindo a BNCC (Brasil, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) e o Currículo Referência do Estado de Minas Gerais (2018) (versão preliminar), além de autores que refletem sobre a primeira etapa da Educação Básica.

Mais do que uma adesão burocrática a marcos legais, a dinâmica desses encontros revelou a necessidade de ampliar a pauta de discussão para contemplar as particularidades da prática cotidiana. Foi a partir do debate qualificado entre os profissionais que emergiu a urgência de incorporar eixos estruturantes ao Plano de Ação Referência. Conforme registrado no documento (Uberlândia, 2020), temas como a avaliação na Educação Infantil; a organização do tempo e espaço; adaptação e acolhimento; família e escola e, também, culturas regionais e

locais, foram acrescentados ao plano original, demonstrando a sensibilidade do coletivo às demandas concretas das escolas.

Por fim, é no capítulo VI das DCMEIs de Uberlândia (2020) que se descortinam os caminhos percorridos pela Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia. Trata-se do registro de um esforço coletivo em que representantes de cada unidade escolar, deram, juntos, voz e corpo a um documento que hoje orienta os trabalhos pedagógicos na Educação Infantil do município, alinhando as prescrições nacionais à identidade educacional de Uberlândia.

Diante disso, destacamos que a Diretriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, estruturada juntamente com os servidores que atuam nas unidades escolares, objetiva a construção de uma proposta que traz o básico a ser oferecido na Educação Infantil, bem como a Identidade Pedagógica das escolas municipais, respeitando a história e as particularidades dos contextos sociais e culturais em que estão inseridas. Importa destacar que a autonomia docente se fará diante de diversas possibilidades de colocar em prática o que está posto neste documento, a fim de ampliar as ações nela expostas (Uberlândia, 2020, p. 57).

A conclusão do processo de elaboração das DCMEIs de Uberlândia, em dezembro de 2019, representou um marco decisivo para a Rede Municipal de Ensino. A partir de 2020, a rede passou a contar com um documento norteador que subsidia as unidades escolares na elaboração ou reelaboração de suas propostas curriculares e de seus Projetos Políticos Pedagógicos. Mais do que um guia normativo, o documento tornou-se o eixo central das formações continuadas, buscando consolidar os elementos essenciais da Educação Infantil e, simultaneamente, fortalecer a identidade pedagógica das escolas municipais.

Para compreender a intencionalidade dessas propostas didático-pedagógicas, é fundamental analisar as concepções basilares que estruturam o texto: Criança, Infâncias, Educação Infantil e Currículo. Tais categorias orientam a prática na RME, respeitando os seis direitos de aprendizagem preconizados pela BNCC (Brasil, 2018) e alicerçando-se em princípios éticos, políticos e estéticos. Nessa perspectiva, o documento incorpora a sensibilidade de Loris Malaguzzi (1999), utilizando o poema "Ao contrário, as cem existem", como uma inspiração para que as escolas percebam a criança em sua totalidade, valorizando as múltiplas linguagens pelas quais a infância se manifesta.

É ancorado nessa referência que o texto das DCMEIs de Uberlândia (2020) eleva a escuta ativa ao patamar de estratégia pedagógica fundamental, alinhando-se a um paradigma que é, reconhecidamente, uma inspiração para a Educação Infantil em todo o mundo.

Nesse sentido, a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, por meio da construção das Diretrizes Curriculares Municipais para essa primeira etapa da Educação Básica – a Educação Infantil, busca valorizar os bebês e as crianças em seus diferentes jeitos de aprender e assume, junto a todos os seus profissionais, um conjunto de princípios que nortearão²³ a prática educativa voltada às crianças pequenas (Uberlândia, 2020, p. 59).

Nas DCMEIs de Uberlândia (2020), o cuidar e o educar apresentam-se como aspectos indissociáveis, constituindo o ponto de ancoragem para o trabalho pedagógico com bebês e crianças, sempre estruturado pelos eixos das interações e brincadeiras. Apoiado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, o documento municipal enfatiza que a criança possui o direito de ter seu mundo respeitado, integrando suas experiências e vivências em um conhecimento que, longe de ser fragmentado, é ampliado pela escola.

Nesse sentido, o atendimento escolar deve garantir não apenas o desenvolvimento integral e a proteção à saúde, mas também o respeito às necessidades básicas, como a alimentação, o sono e a higiene, compreendendo que essas dimensões são, em última análise, direitos à apropriação do patrimônio social e cultural, mediada pelo trabalho pedagógico (Brasil, 2013)

Em continuidade a essa noção, as DCMEIs de Uberlândia (2020) concebem a infância como um tempo que extrapola a faixa etária de 0 a 5 anos atendida pelas escolas, estendendo-se por toda a trajetória da Educação Básica. Tal perspectiva exige que a elaboração curricular assegure o direito da criança de viver suas infâncias, oportunizando vivências que a aproximem do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Ao analisar essas categorias, desvela-se uma concepção de criança como sujeito ativo, de direitos e produtor de cultura, e não como um ser em desenvolvimento a ser apenas moldado. Perceber a infância como um tempo de vida, onde habita a curiosidade natural de quem desvela o mundo, é o passo necessário para investigar como a avaliação se insere nesse cotidiano (Kramer, 1997 *apud* Uberlândia, 2020, p. 54).

As DCMEIs de Uberlândia (2020) elegem a Teoria Histórico-Cultural como sua principal base teórica, compreendendo que o psiquismo humano é construído historicamente

²³ O emprego do verbo "nortear" no texto das DCMEIs é mantido por constituir citação direta do documento oficial tanto nessa citação quanto nos títulos dos documentos. Todavia, sob a perspectiva epistemológica freireana que fundamenta esta dissertação, cumpre problematizar a visão eurocêntrica presente na ideia de "nortear" como bússola pedagógica. Em oposição à centralidade do Norte geopolítico, assume-se a categoria de Sulear — conceito trabalhado por Paulo Freire e resgatado na literatura crítica para propor uma orientação ética, política e pedagógica ancorada nos saberes, na história e na realidade da América Latina e do Sul global. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2021/09/13/sulear-e-esperancar-a-america-latina-nao-e-ela-esta-sendo/> acesso em: 20 de ago de 2026

pelas trocas estabelecidas com a cultura, o que demonstra a intenção de consolidar o compromisso da rede com uma “educação humana, ética e cidadã”. O documento destaca:

Optarmos pela teoria histórico-cultural enquanto opção para pensar desenvolvimento infantil, não ignoramos outros estudos importantes que contribuem para considerarmos o trabalho educativo com as infâncias. Buscamos compor, nessa proposta de trabalho para a Educação Infantil no município, princípios que apresentam estudos sobre a sociologia e antropologia da infância. Além de contemplarmos ideias de propostas curriculares de Régio Emília, da Pedagogia de Projetos, Pedagogia da Infância, entre outros, mas todos os diálogos serão tecidos a partir da concepção presente na teoria histórico-cultural, na qual o psiquismo humano é construído historicamente, ou seja, nos construímos a partir da estrutura biológica e das trocas que estabelecem com o meio no decorrer das nossas histórias de vida (Uberlândia, 2020, p. 64).

Ao explicitar suas bases teóricas, as DCMEIs de Uberlândia (2020) ratificam a compreensão da criança como um sujeito ativo, produtor de cultura a partir das relações que estabelece com seus pares e com o mundo. O documento pontua: “o alicerce do mundo infantil são suas descobertas, interações e brincadeiras, que se integram em diferentes linguagens (oral, escrita, visual, corporal e musical) e contribuem para seu crescimento, desenvolvimento e produção de história e cultura” (Uberlândia, 2020, p. 69).

Partindo dessa premissa, as diretrizes defendem a ideia de "infâncias" no plural, declarando romper com visões que restringem esse período a uma fase rígida ou exclusivamente biológica. A infância é, antes de tudo, um direito conquistado e um tempo de vida que deve ser preservado (Uberlândia, 2020). Sob esse prisma, as instituições de ensino deixam de ser meros espaços de transição e consolidam-se como instâncias de formação cultural, onde o brincar e as interações ocupam o lugar de eixos estruturantes das práticas educativas, reconhecidos como a linguagem própria da criança.

Congruente a essa visão, a Educação Infantil em Uberlândia é concebida como uma etapa que integra, indissociavelmente, o educar, o cuidar e o brincar. Essa perspectiva de atendimento acolhe as vivências e saberes que as crianças trazem de seus contextos familiares e sociais, articulando-os ao currículo escolar. Essa articulação encontra eco no que dispõe a LDB (Brasil, 1996, p. 17), ao definir a Educação Infantil como um período voltado ao “[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Por fim, a concepção de currículo adotada pelas DCMEIs de Uberlândia (2020) declara ir além da organização de conteúdos, fundamentando-se na garantia dos seis direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. O

documento é categórico ao afirmar que o currículo “precisa ser pensado e efetivado tendo a criança como protagonista principal no processo de ensino e aprendizagem. E essas ações só serão bem-sucedidas a partir da ação de escuta e diálogo com e pelas crianças” (Uberlândia, 2020, p. 73). É precisamente a materialização desses direitos e a centralidade desse protagonismo que estruturam a proposta curricular municipal, a qual se organiza por meio dos campos de experiência, cuja arquitetura e intencionalidades pedagógicas passamos a analisar a seguir.

3. 4 A organização curricular: os campos de experiências

Ao seguir as orientações da BNCC, a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia articula seu fazer pedagógico por meio dos campos de experiência. Conforme estabelece o documento nacional, a denominação e o conteúdo desses campos fundamentam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que vinculam os saberes e conhecimentos essenciais às vivências das crianças (Brasil, 2018, p. 40).

Alinhada a essa diretriz, as DCNEIs de Uberlândia (2020) estruturam-se em sete campos de experiência, concebidos como dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao articularem conhecimentos, habilidades, valores e vivências de maneira integrada, esses campos contemplam os múltiplos aspectos do crescimento e da aprendizagem infantil.

Seguindo a organização da BNCC (Brasil, 2018) o documento municipal divide os estudantes em três grupos etários: os Bebês (Berçário e G1), as Crianças Bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses — G2 e G3) e as Crianças Pequenas (4 a 5 anos). Para cada um desses grupos, o documento disponibiliza os campos de experiência da parte comum — O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações — e a parte diversificada, composta por "Culturas Regionais e Locais: vivências culturais na infância" e "Habilidades Socioemocionais" (Uberlândia, 2020).

Esse arcabouço curricular, que agora estabelece os fundamentos para a avaliação das aprendizagens, tema que exploraremos detalhadamente em tópico posterior, consolida o compromisso da rede com um currículo que é, ao mesmo tempo, nacionalmente articulado e localmente enraizado:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada) (Brasil, 2018, p. 11).

As DCMEIs de Uberlândia (2020) ressaltam que a intenção não é fragmentar o currículo, mas sim trabalhar de forma indissociável, buscando garantir que as aprendizagens transitem pelas diversas linguagens infantis. Cada campo possui seus Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs), incluindo codificações específicas elaboradas pelos Grupos de Trabalho (GTs) para identificar as particularidades da parte diversificada da Rede Municipal Infantil de Uberlândia, assegurando a coerência da proposta pedagógica.

Para além da estrutura curricular, as DCMEIs de Uberlândia (2020) dedicam-se a garantir a qualidade do atendimento por meio de tópicos que tangenciam os pilares da ação docente e da parceria comunitária. O documento reafirma que o trabalho rotineiro do profissional da Educação Infantil é uma tarefa complexa de “refletir, selecionar, organizar, observar, planejar, mediar e acompanhar as práticas e as interações diversas, ofertando inúmeras e variadas situações que garantam o desenvolvimento global de todas e de cada uma das crianças” (Uberlândia, 2020, p. 105).

Essa mediação qualificada torna-se ainda mais consistente quando estabelece uma relação de confiança com as famílias, instituições que, embora possuam funções e características distintas, são complementares no desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo e motor dos bebês e crianças (Uberlândia, 2020). Nesse horizonte de parcerias, a escola deve ser um espaço de acolhimento e adaptação, assegurando um processo que contemple as necessidades tanto dos estudantes quanto de seus responsáveis.

Ao discutir esses conceitos, as Diretrizes reforçam que a transição e a integração ao ambiente escolar devem ser pautadas pela perspectiva de que, conforme a BNCC (2018), o ato de educar é indissociável do ato de cuidar (Uberlândia, 2020). Dessa forma, a rede municipal de Uberlândia articula, desde a estrutura dos campos de experiência até o cotidiano do acolhimento, um modelo que prioriza a formação humana integral, sustentado pelo diálogo constante entre os sujeitos que compõem o universo escolar.

O acolhimento é apresentado nas DCMEIs de Uberlândia (2020) como um princípio que permeia o cotidiano escolar, manifestando-se em diversas situações — da chegada e saída diárias aos retornos após afastamentos ou momentos inesperados de incidentes. Para o documento, a maneira como a instituição planeja esse acolhimento revela, em última instância,

sua própria concepção de educação e de infância. Ao adotar a perspectiva de Ortiz (2000 *apud* Uberlândia, 2020, p. 110), reforça-se que oferecer bem-estar, conforto e amparo é um imperativo ético que depende de decisões institucionais e da qualidade da interação entre a criança e a escola, assegurando uma adaptação saudável.

Nesse cenário, procedimentos como a organização da rotina e as rodas de conversa não são vistos como meras tarefas operacionais, mas como práticas educativas intencionais que refletem o compromisso com o desenvolvimento infantil. Construída à luz da teoria histórico-cultural, a rotina torna-se um instrumento de aprendizagem onde o desenvolvimento ocorre por meio das relações sociais. O momento da chegada, especificamente, é reconhecido como fundamental para a criação de vínculos, e nesse ponto as DCMEIs de Uberlândia (2020) apontam Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996) como inspiração para a educação humanizadora que declaram exercer: “ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (Freire, 1983, p. 43 *apud* Uberlândia, 2020, p. 112).

As rodas de conversa, por sua vez, funcionam como espaços privilegiados para essa escuta ativa. Nelas, as crianças exercem seu protagonismo, negociam combinados e constroem a rotina coletivamente, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico. É onde a palavra da criança é validada como legítima, reafirmando um ambiente democrático que não manipula, mas acolhe a pluralidade de sentidos (Uberlândia, 2020).

Complementar a esse olhar humanizado, as DCMEIs de Uberlândia (2020) dedicam tópicos específicos aos cuidados corporais e às vivências diárias: o "Momento das Refeições", o "Momento do Repouso/Sono", a "Rotina do Banho/Banheiro e Higiene", o processo de "Desfralde", a "Organização do Término do Dia" e as "Brincadeiras Livres". É crucial notar que esses aspectos, aparentemente triviais, compõem a base da avaliação do desenvolvimento infantil. Eles são elementos centrais nos relatórios descritivos elaborados pelos docentes, constituindo parte da análise da aprendizagem que será aprofundada na seção dedicada aos instrumentos avaliativos desta pesquisa.

Essa intencionalidade estende-se à "Organização do Tempo e Espaço", onde o ambiente é compreendido como um "terceiro educador". A disposição física, o mobiliário e a acessibilidade aos materiais não são neutros; eles refletem a proposta pedagógica e influenciam diretamente as interações e o desenvolvimento social, cognitivo, motor e afetivo das crianças (Uberlândia, 2020). Conforme reforça o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, essa organização deve ser planejada conforme os projetos em andamento, incorporando, inclusive, espaços externos e comunitários (Brasil, 1998).

Para compreender a lógica interna dessa arquitetura, é preciso distinguir os conceitos que sustentam a prática docente. Conforme a BNCC (Brasil, 2018), os campos de experiência organizam o currículo a partir de vivências em contextos significativos, representando dimensões do desenvolvimento humano que transcendem a fragmentação disciplinar. Neles, articulam-se os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD), que indicam expectativas de aprendizagem, segundo o que aponta o documento nacional, sem caráter prescritivo. Junto aos OADs tem-se os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que buscam dar garantias à criança o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Para facilitar a aplicação prática, cada objetivo vem acompanhado de orientações didáticas e é identificado por códigos alfanuméricos que indicam a etapa (EI), o agrupamento etário, o campo e a sequência da habilidade.

Como apontam as considerações finais das DCMEIs de Uberlândia (2020), tais diretrizes configuram-se como um indicador participativo, elaborado por GTs que buscaram harmonizar o cuidar e o educar com a valorização das interações e múltiplas linguagens. O documento não se impõe como uma regra estática, mas como uma bússola que incentiva práticas intencionais, flexíveis e adequadas às especificidades de cada contexto escolar, materializando a proposta curricular no cotidiano por meio de sugestões de cenários investigativos e orientações para a rotina.

Dessa forma, esta seção cumpriu o objetivo de identificar e sistematizar as concepções de criança, infância, currículo e avaliação que alicerçam a política curricular educacional de Uberlândia. Foi possível desvelar que o documento municipal, ao adotar a Teoria Histórico-Cultural e os campos de experiência, projeta uma criança protagonista e um currículo compreendido como um processo dinâmico de interações.

No entanto, a identificação dessas prescrições é apenas o ponto de partida. Reconhecemos que o documento, embora carregue potencialidades, também se insere em um contexto de tensões e silêncios. Por isso, na próxima seção, retomaremos este arcabouço normativo sob um olhar crítico e problematizador. O desafio será evidenciar as lacunas, os limites e as necessidades urgentes de transformação na prática educativa, investigando como os instrumentos avaliativos orientados pelas DCMEI proporcionam uma avaliação dialógica ou libertadora ou contribuem para ao reforço de uma educação bancária.

Ao voltarmos nosso olhar para a seção subsequente, buscaremos desvelar se a prática avaliativa da rede municipal efetivamente se consolida como um exercício de liberdade e escuta sensível, ou se ainda se encontra presa a dispositivos de controle, de adaptação, de massificação em uma perspectiva de educação bancária.

4 A AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE? UMA ANÁLISE À LUZ DE PAULO FREIRE

É preciso haver, em primeiro lugar, a avaliação da prática é indispensável e em segundo lugar o que precisa é democratizar a avaliação como prática.
(Freire²⁴, 1997)

Esta seção constitui o momento de síntese analítica desta dissertação, voltada a análise crítica em diálogo e tensionamento entre as orientações das DCMEIs de Uberlândia e os referenciais teóricos críticos que fundamentam esta investigação. Mais do que pretender medir o documento sob métricas de conformidade, propomo-nos a escutá-lo, buscando decodificar as tensões, silêncios e contradições que perpassam suas entrelinhas, em um movimento de aprofundamento interpretativo que busca compreender o texto normativo e suas potencialidades e limites das orientações em uma prática educativa.

Esta análise foi estruturada em três eixos temáticos que respondem diretamente aos objetivos específicos e às categorias delineadas. No primeiro eixo, atendemos ao objetivo de identificar e analisar o discurso presente nas concepções de criança e infância, problematizando, a partir do pensamento freireano, se a criança nas diretrizes é reconhecida como sujeito de direitos e produtora de cultura ou se ainda padece sob uma visão de ser em formação sujeita a mecanismos de domesticação.

No segundo eixo temático, cumprimos o objetivo de identificar a concepção de currículo, tensionando a estrutura dos campos de experiência entre a promessa de um currículo processual e o risco da obrigatoriedade de objetivos a serem atingidos.

No terceiro eixo, realizamos o objetivo de verificar a articulação entre avaliação, currículo, examinando criticamente o quadro de pauta de observação e confrontando a avaliação mediadora preconizada com as práticas de registro que ainda oscilam entre o diálogo sensível e a verificação técnica de desempenho.

²⁴ Disponível em <https://glossario.paulofreire.org/verbete/42> Acesso em 27 ago. 2026.

Ao identificar que as categorias de criança, currículo e avaliação estruturam tanto as discussões das teses e dissertações nacionais quanto o documento orientador da rede municipal de Uberlândia, estabeleceu-se um desenho metodológico espelhado, sustentado pelo método de emparelhamento (*pattern-matching*) (Laville; Dionne, 1999). Esse método cumpre o papel de observar se há correspondência entre a teoria e o conteúdo analisado, consistindo em “comparar seu modelo lógico ao que aparece nos conteúdos, objetos [da] análise” (Laville; Dionne, 1999, p. 227). O objetivo dessa escolha é tensionar o discurso normativo local com a epistemologia freireana, compreendendo em que medida a política curricular e os processos avaliativos do município reconhecem, de fato, a criança em sua totalidade e de que maneira o conceito do "ser mais" contribui para o fortalecimento dessa concepção.

Na epistemologia de Paulo Freire, a categoria central que ampara a leitura sobre o ser humano — a partir da qual se realiza nesse trabalho, a leitura interpretativa sobre a concepção de criança e infância — é a ontologia da humanização. Freire (1987) compreende os sujeitos como "seres da práxis", seres históricos e sociais que se constituem na e pela relação com o mundo e com o outro. Ao projetar esse conjunto de lentes sobre o universo da Educação Infantil, provoca-se uma ruptura radical: a criança deixa de ser vista como um receptáculo passivo a ser preenchido por saberes adultos e assume o estatuto de sujeito cognoscente legítimo, cuja leitura de mundo inicial precisa ser considerada e respeitada.

É, pois, através dessa costura entre a norma prescrita e a ontologia freireana que almejamos responder ao problema central de pesquisa, desvelando a natureza da avaliação concebida para a primeira infância em Uberlândia. Desse modo, o cruzamento analítico busca mapear desde os eixos iniciais até o terceiro eixo desta investigação, onde se discute como mobilizar as diretrizes para superar lógicas de invasão cultural em favor de uma síntese dialógica, materializando o "inédito-viável" de uma educação libertadora. Com a intenção de ajustar o olhar sobre as categorias eleitas, inauguramos o primeiro movimento analítico deste capítulo, buscando compreender em que medida o documento oficial municipal conflui com esses pressupostos freireanos sobre a infância ou tensiona as suas premissas.

4. 1 A criança como sujeito de direitos na epistemologia freireana

A infância não ocupou lugar central na obra de Paulo Freire, já que sua produção esteve voltada principalmente à alfabetização de adultos e à defesa da educação como prática de liberdade. Ainda assim, pode-se empreender uma interpretação de concepção de criança e de infância em passagens de sua obra, especialmente em *Cartas a Cristina* (Freire, 2020), texto no

qual o autor revisita memórias pessoais e experiências formativas. É a partir dessa obra que se torna possível examinar, ainda que indiretamente, elementos de uma compreensão freireana da infância e do sujeito criança.

A escolha de *Cartas a Cristina* como fonte primária desta investigação decorre do levantamento bibliográfico inicial sobre a infância na epistemologia freireana e da interlocução com estudos como os de Kohan (2018), que discutem o estatuto político e filosófico da criança em Paulo Freire. O retorno direto à obra do educador permitiu extrair, de suas narrativas autobiográficas, categorias analíticas relevantes para pensar a infância em articulação com sujeito, humanização, práxis e direito.

Nas memórias narradas em *Cartas a Cristina*, emerge um Freire que preserva traços do “menino conectivo” (Freire, 2020, p. 35), expressão que remete à sensibilidade com que experienciava pessoas, lugares e acontecimentos. As cenas de infância descritas pelo autor articulam brincadeira, convivência familiar e dificuldades materiais, sobretudo após a mudança de Recife para Jaboatão. Essas lembranças não apenas revelam que, na trajetória de Paulo Freire (2020), a infância permanece como dimensão constitutiva do sujeito adulto.

Essa continuidade entre menino e adulto aparece explicitamente quando Freire (2020) recusa uma separação rígida entre as fases da vida. Ao afirmar que buscou preservar em si “o menino que foi” e também “o menino que não pôde ser”, o autor sugere que a infância não deve ser entendida como etapa inferior ou meramente preparatória, mas como experiência fundante da existência humana. Nessa direção, sua reflexão indica que a criança não é um vir-a-ser incompleto, e sim um sujeito pleno, cuja experiência possui valor em si mesma.

Tal compreensão é reiterada em *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, quando Freire declara: “Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim” (Freire, 2001, p. 101 *apud* Kohan, 2018, p. 28). A formulação reforça a ideia de que infância e adultez não se separam por ruptura, mas se interpenetram na constituição do sujeito. Assim, a infância aparece como tempo-espço legítimo de criação, sensibilidade e humanização.

Contudo, a infância evocada por Freire não é romantizada. Suas memórias também são atravessadas pela fome, pela privação e pelas contradições sociais. Ao lembrar que, em certos momentos, as letras dos livros lhe pareciam “pedaços de comida” (Freire, 2020, p. 41), o autor evidencia a materialidade dura de uma infância marcada pela desigualdade. Da mesma forma, ao descrever a coexistência entre “o mundo do brinquedo” e o mundo da necessidade, apresenta

a infância como experiência tensionada entre liberdade e opressão, ludicidade e sobrevivência como se pode ver:

A nossa geografia imediata era, sem dúvida, para nós, não só uma geografia demasiado concreta, se posso falar assim, mas tinha um sentido especial. Nela se interpenetravam dois mundos, que vivíamos intensamente. O mundo do brinquedo em que, meninos, jogávamos futebol, nadávamos em rio, empinávamos papagaio e o mundo em que, enquanto meninos, éramos, porém, homens antecipados, às voltas com nossa fome e a fome dos nossos. [...] No fundo, vivíamos, como já salientei, uma radical ambiguidade: éramos meninos antecipados em gente grande. A nossa meninice ficava espremida entre o brinquedo e o ‘trabalho’, entre a liberdade e a necessidade (Freire, 2020, p. 49-50).

A passagem permite compreender que, em sua perspectiva, a infância não pode ser pensada fora da realidade concreta. A criança é sujeito histórico e social, atravessado pelas condições materiais de existência. Portanto, uma leitura freireana da infância exige reconhecer tanto sua potência criadora quanto as estruturas que limitam seu desenvolvimento e sua humanização.

A partir dessas reflexões, pode-se afirmar que a concepção de criança em Freire (2020) se distancia de entendimentos abstratos, homogêneos ou idealizados. A criança aparece como sujeito de direitos, ser de experiência, produtor de sentidos e marcada pelas condições objetivas de vida. Pensar a infância nessa chave implica também recusar práticas educativas que desconsiderem a realidade social das crianças ou que as reduzam a recipientes passivos da ação pedagógica.

É justamente com base nessa compreensão que se torna possível tensionar o texto das DCMEIs de Uberlândia (2020). Se, em Freire (2020), a infância é categoria histórica e social, e a criança é sujeito que busca o “Ser Mais”, então a análise das diretrizes deve investigar em que medida o documento normativo sustenta essa mesma perspectiva ou, ao contrário, aproxima-se de uma lógica homogeneizadora e de traços da educação bancária.

Ao deslocar o foco das formulações freireanas para o texto das DCMEIs de Uberlândia (2020) impõe-se a seguinte questão: qual concepção de criança e infância o documento projeta?

Segundo as DCMEIs de Uberlândia (2020, p. 69):

A concepção de criança defendida neste documento está em conformidade com a ideia atual de infância, uma vez que ela é compreendida como um ser integral, um sujeito de direitos e produtor de cultura. Ainda, como um sujeito que interage com outros sujeitos e com o meio para compreender, intervir e construir sentido e significados sobre o mundo ao seu redor.

Em termos discursivos, a formulação do documento se aproxima de perspectivas contemporâneas da infância, ao reconhecer a criança como sujeito ativo, integral e culturalmente situado. Essa definição parece romper com visões tradicionais que concebiam a criança apenas como etapa preparatória para a vida adulta. Além disso, ao nomeá-la como sujeito de direitos, o texto se alinha a marcos legais e pedagógicos que defendem a centralidade da criança nas práticas educativas da Educação Infantil.

Entretanto, a análise não pode se limitar ao plano declaratório. É necessário interrogar em que medida essa concepção anunciada no documento se sustenta ao longo de suas demais formulações e orientações. Isso porque afirmar a criança como sujeito de direitos não garante, por si só, que suas vivências concretas, diferenças sociais e múltiplas infâncias sejam efetivamente contempladas no currículo e na organização pedagógica.

Nesse ponto, o diálogo com Freire (2020) é decisivo. Se a infância é inseparável da realidade concreta e de suas contradições, então uma concepção crítica de criança precisa reconhecer que nem todas as crianças vivem a infância nas mesmas condições.

Em contextos marcados por desigualdade social, como o de diferentes regiões do município de Uberlândia, pensar a criança como sujeito de direitos exige mais do que enunciados inclusivos: exige uma escola e um currículo capazes de acolher as especificidades sociais, culturais e materiais que atravessam suas experiências.

Desse modo, a aproximação entre Freire (2020) e as DCMEIs de Uberlândia (2020) permite estabelecer um critério analítico importante: verificar se a imagem de criança presente nas diretrizes favorece processos de humanização, escuta, participação e produção de sentido, ou se, apesar do discurso progressista, ainda conserva marcas de homogeneização e silenciamento. A questão central deixa de ser apenas o que o documento afirma sobre a criança, para incluir também de que criança fala, para quem fala e quais infâncias efetivamente reconhece.

Assim, a análise das diretrizes pode ser conduzida a partir da tensão entre duas possibilidades: de um lado, uma concepção de criança alinhada ao “Ser Mais”, entendida como sujeito histórico, cultural e de direitos; de outro, uma formulação que, embora atualizada no plano da linguagem, pode permanecer limitada caso não incorpore concretamente as desigualdades e contradições que constituem a infância real. Afinal, definir uma concepção de criança é também definir um projeto de educação e de sociedade desde a primeira infância.

Conclui-se, assim, que a concepção de criança presente nas DCMEIs de Uberlândia (2020) representa um avanço importante ao romper, no plano enunciativo, com perspectivas passivas e adultocêntricas da infância. Contudo, à luz da epistemologia freireana, tal avanço

mostra-se parcial quando não enfrenta explicitamente as desigualdades materiais, sociais e culturais que condicionam as possibilidades reais de participação, autonomia e produção de sentido pelas crianças.

Em outras palavras, reconhecer a criança como sujeito de direitos não basta se esse reconhecimento permanecer restrito ao discurso e não se desdobrar em escolhas pedagógicas e institucionais capazes de acolher a pluralidade das infâncias concretas. É justamente nessa articulação entre concepção de criança e projeto formativo que se inscreve o próximo tópico, no qual será examinada a concepção de currículo presente nas DCMEIs de Uberlândia (2020), e os modos pelos quais ela pode ampliar ou restringir a efetivação da criança como sujeito do “Ser Mais”.

4.2 Currículo: uma representação da educação bancária?

A análise anterior demonstrou que as Diretrizes de Uberlândia apresentam uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de interagir e produzir cultura. No entanto, percebe-se um distanciamento visível entre esse discurso oficial e a epistemologia freireana. Neste tópico, investigaremos a concepção de currículo prescrita nas DCMEIs de Uberlândia. Nosso objetivo é analisar se a estrutura curricular está posta no documento como um espaço propício ao diálogo e à reflexão ou se, ao contrário, o texto a projeta como um depósito de saberes, metas e objetivos rígidos a serem alcançados.

O currículo da rede municipal de Uberlândia está em estrita consonância com a BNCC (Brasil, 2018). Dessa forma, os sete Campos de Experiências – cinco gerais e dois específicos - com seus objetivos de aprendizagem, os seis direitos de aprendizagem, guiados pelos eixos norteadores das “Interações e Brincadeiras”, mostram-se como o caminho a ser seguido pela Rede Municipal de Uberlândia para a elaboração das atividades na Educação Infantil. Portanto, é a partir das DCMEIs de Uberlândia (2020) que se desenha o fazer pedagógico nas escolas do município.

O conceito de currículo é assumido no documento como uma construção social, histórica e cultural, que não pode ser resumida em orientações técnicas. Para Coimbra (2007, p. 53), a concepção de currículo se dá a partir de “um complexo processo social com múltiplas expressões que impedem resumir ou esquematizar formas de organização curricular independente de suas relações de existência”. Dessa forma, interpreta-se que o movimento de construção curricular não acontece apenas a partir das prescrições oficiais. O currículo real

ocorre como resultado das diversas operações às quais é submetido, ou seja, o que os professores e estudantes fazem com ele no cotidiano da sala de aula.

Assim, o conteúdo presente nas DCMEI não é suficiente para a elaboração das práticas educativas dentro das escolas municipais. É preciso que cada instituição esteja em sintonia com a geografia local, com as características sociais, culturais e econômicas das crianças e das famílias atendidas. Essa sintonia com a geografia local exige reconhecer que, conforme os dados de planejamento da cidade, o 'currículo em ação' de uma EMEI em bairros consolidados difere radicalmente das realidades vivenciadas nas periferias ou nos distritos rurais²⁵. Tais condicionantes materiais tensionam diretamente as rotinas mecânicas e a cronometragem rígida do tempo institucionalizado prescrito na parte comum das diretrizes.

Essa necessidade de articulação com a realidade concreta encontra eco no próprio texto normativo do município, o qual reconhece que a organização curricular deve extrapolar os limites físicos da instituição escolar ao definir que:

Na Educação Infantil, o currículo abrange o conjunto de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral dos sujeitos, bem como as relações que permeiam o espaço escolar, as organizações do tempo, do espaço, a seleção dos materiais e das práticas educativas. Contudo, vai além do contexto escolar transcendendo a cultura, a sociedade o que a criança já traz em suas vivências (Uberlândia, 2020, p. 72).

As orientações presentes nas Diretrizes de Uberlândia indicam, inclusive, a autonomia das escolas em construir suas práticas a partir de projetos que nasçam do interesse das crianças ou de necessidades pedagógicas identificadas pelas professoras: “Em todos os campos de experiências propõe-se que o trabalho seja, preferencialmente, em forma de projetos para integrar as diversas dimensões do mundo social, cultural e natural [...]” (Uberlândia, 2020, p. 134).

Trabalhar por projetos exige que o fazer pedagógico se estruture a partir da escuta atenta das indagações das crianças e da investigação. Isso se aplica quando os projetos partem da curiosidade das crianças,²⁶ transformando a investigação infantil na busca pelo conhecimento.

²⁵ Os dados podem ser observados no site oficial da Prefeitura de Uberlândia. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/politicas-publicas/caderno-informativo-estatisticas/>. Acesso em 20 de ago de 2026

²⁶ Porém é preciso destacar que SME orienta ao longo do ano o trabalho com temas direcionados como a semana do Meio Ambiente, Aniversário de Uberlândia, Semana da Educação Infantil, e etc. Esses são alguns exemplos conforme Instrução Normativa SME N. 002/2026 (Uberlândia, 2026), disponíveis em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2026/01/Calendario-2026-IN-002.2026-DOM-7279-23.01.26.pdf>. Acesso em 13 de jul. de 2026.

Martins e Silveira (2022) afirmam que, embora sob a epistemologia freireana os temas devem emergir da realidade dos educandos, na prática pré-escolar o maior desafio é transcender o uso do projeto como uma ferramenta puramente técnica e assumir uma postura que exija maior aprofundamento na teoria de Freire para evitar que a prática educativa se torne vazia ou meramente ilustrativa.

O trabalho com projetos na Educação Infantil é, portanto, uma abordagem que pressupõe plasticidade de tempo, problematização e abertura ao imprevisto, colocando-se como uma alternativa emancipatória em contraponto direto ao engessamento promovido pela fragmentação dos códigos alfanuméricos e pela rigidez das rotinas institucionais. Ao fragmentar a experiência infantil em códigos alfanuméricos, para gerar evidências burocráticas aceitáveis pelo sistema, o documento oficial converte o currículo em um "depósito" de saberes, aproximando-se diretamente do modelo de educação bancária denunciado por Freire (1987).

Contudo, quando se observa a organização curricular em seus desdobramentos operacionais, emergem indícios de uma racionalidade técnica que tenciona esse horizonte formativo. O documento prescreve a importância de conferir um estatuto educativo à cotidianidade — acolhida, refeições, sono e banho — mas, ao mesmo tempo, vincula implicitamente o fazer docente à prestação de contas de objetivos metrificadas, simbolizados pelos códigos alfanuméricos. Essa necessidade de enquadrar as vivências infantis em categorias regulatórias pré-definidas gera uma contradição básica: a rotina, ao contrário de respeitar o tempo singular do desenvolvimento e da cultura da infância, segue dentro da rotina escolar, correndo o risco de estar carregada pela rigidez do tempo fragmentado em cinquenta minutos para cada campo de experiência ministrado.

Ainda que as DCMEIs orientem que

Para que as aprendizagens essenciais ocorram é importante entender as crianças como sujeitos históricos e sociais que se constituem a partir das relações estabelecidas entre o meio e os sujeitos que convivem com elas. Ao mesmo tempo em que é necessário, ver os objetivos aliados as brincadeiras e interações, bem como os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Embora existam particularidades nos componentes curriculares da educação infantil, todos precisam ser vistos em uma dimensão interligadas e interdependentes. (Uberlândia, 2020, p. 78)

Os campos de experiências acabam sendo subdivididos entre as professoras que os ministram levando à fragmentação das aulas quando as professoras precisam sair para o módulo. A distribuição semanal das aulas nos documentos curriculares oficiais expõe uma fragmentação do tempo pedagógico traduzida em uma proliferação de siglas. Longe de conferir fluidez ao texto, a obrigatoriedade de decifrar o código de cada campo de experiências pode

causar uma constante sobrecarga interpretativa dos códigos. Assim, optei por manter nos quadros abaixo, os códigos conforme são descritos na BNCC e nas DCMEIs para oportunizar ao leitor desse trabalho a mesma sensação que acomete as professoras e analistas pedagógicas ao decifrar tais códigos.

De acordo com a grade curricular da Educação Infantil do município de Uberlândia os campos de experiências estão subdivididos e as aulas acontecem, conforme Tabela 1, com crianças de 0 a 3 anos e na tabela 2, com crianças de 4 a 5 anos.

Tabela 1 — Distribuição semanal de aulas nos grupamentos de Berçário a 3 anos

Sigla	Campo de Experiência / Componente	Carga Horária Semanal
EO	O eu, o outro e o nós	4 aulas
ET	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	5 aulas
EF	Escuta, fala, pensamento e imaginação	4 aulas
CG	Corpo, gestos e movimentos	4 aulas
TS	Traços, sons, cores e formas	4 aulas
HS	Habilidades socioemocionais	1 aula
CRL	Cultura regional e local	4 aulas

Fonte: Elaborado pela autora com base em Grade Curricular da Educação Infantil Uberlândia (2026).

Tabela 2 — Distribuição semanal de aulas nas turmas de Pré-escola (4 e 5 anos)

Sigla	Campo de Experiência / Componente	Carga Horária Semanal
EO	O eu, o outro e o nós	5 aulas
ET	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	5 aulas
EF	Escuta, fala, pensamento e imaginação	6 aulas
CG	Corpo, gestos e movimentos	2 aulas
TS	Traços, sons, cores e formas	2 aulas
HS	Habilidades socioemocionais	1 aula
CRL	Cultura regional e local	4 aulas

Fonte: Elaborado pela autora com base em Grade Curricular da Educação Infantil Uberlândia (2026).

A manutenção recorrente desses códigos (EO, ET, EF, CG, TS, HS, CRL) ao longo do

texto oficial não reflete a organicidade das vivências infantis. Ao contrário, explicita o alinhamento estrito à classificação normativa da BNCC e das DCMEIs, reificando uma linguagem burocrática que exige um esforço contínuo de tradução por parte de quem vivencia o cotidiano escolar.

4.2.1 A Rotina prescrita nas DCMEIs

Quando a prática educativa se submete à lógica de que a criança precisa se adaptar a conteúdo e fluxos operacionais para gerar evidências burocráticas, a noção de autonomia exige maior cuidado analítico. A transformação de vivências em métricas burocráticas transfere o currículo de uma educação dialógica para um depósito de saberes, aproximando-se diretamente do modelo de educação bancária denunciado por Freire (1987).

Como esclarece Saul (2008) na epistemologia freireana, o currículo abrange as dimensões política, teórica e prática do fazer educativo, tanto no espaço escolar quanto nas ações desenvolvidas para além dele, orientando-se por uma concepção crítica e transformadora da educação. Assim, para Saul (2000) o currículo nunca é neutro; ele é uma escolha política. Quando o currículo é imposto estabelece-se uma educação tradicionalista e domesticadora. Por outro lado, se a escolha é feita por um coletivo de forma reflexiva, o currículo caminha para o campo dialógico e participativo, dando origem a uma escola que opta por uma educação libertadora.

É ao lançarmos o exercício do "percebido-destacado" sobre os momentos que organizam a cotidianidade da criança e que estão descritos no documento — acolhida, refeições, sono e banho — que essa tensão entre o discurso do protagonismo e a engenharia institucional se torna latente. O texto prescritivo das DCMEIs de Uberlândia (2020) esforça-se por conferir um estatuto educativo a esses momentos, como evidencia a recomendação sobre o acolhimento:

A acolhida acontece desde o primeiro contato do bebê e da criança com a escola. Por isso, ter um profissional acolhedor no portão é muito importante. [...] Ao receber e entregar a criança, ela deverá estar acordada para sua segurança, da família e da escola, sendo observado seu estado de uma maneira geral, físico e emocional. A chegada também é o momento de formação de importantes hábitos: localizar e guardar objetos, colocar e tirar roupas, amarrar e desamarrar sapatos. A criança precisa ser incentivada pelo professor a adquirir autonomia nessas questões logo nas primeiras semanas (Uberlândia, 2020, p. 111).

À primeira vista, as DCMEIs de Uberlândia (2020) projetam uma imagem de humanização, centrada na figura do profissional pronto para receber a criança. Todavia, ao

calibrarmos a lente para as entrelinhas, o "percebido-destacado" revela um modelo que oscila para o mecanicismo. A obrigatoriedade de que a criança "deverá estar acordada" ao ser entregue ou recebida, sob o pretexto de segurança, ignora a exaustão da rotina integral, tratando o corpo das crianças como um objeto sob vigilância constante.

A cena da criança que, em fase de adaptação é submetida a uma rotina operária, sendo compelida a localizar e guardar seus objetos, colocar e tirar roupas, amarrar e desamarrar sapatos logo nas primeiras semanas (Uberlândia, 2020, p. 111) desvela uma dialética perversa: a promessa de acolhida afetiva no portão coexiste com um projeto de enfileiramento comportamental que antecipa cobranças e normatiza corpos em nome de uma autonomia puramente funcional.

Sob o discurso do "trabalho da autonomia", descortina-se uma rotina mecânica: a criança, recém-chegada a um ambiente estranho, é submetida a uma organização metódica de pertences e corpos que remete à educação bancária. Em vez do acolhimento dialógico que respeita o tempo emocional da criança, vemos uma urgência na organização dos objetos e das crianças. Essa transformação da rotina, que deveria ser um momento de vínculo, em um treinamento de hábitos funcionais, ilustra como o discurso de protagonismo acaba por tornar-se refém da urgência institucional, substituindo a escuta sensível pela eficiência técnica do adestramento.

Tal prática colide com a epistemologia freireana, que nos recorda: “A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade [...]. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 1998, p. 67).

Essa mesma tensão pode estender-se, sob uma ótica reflexiva, ao momento da alimentação. As Diretrizes preconizam a organização do tempo conforme as particularidades de cada grupo (Uberlândia, 2020) e orientam que esse deve ser um momento de tranquilidade.

Por ser fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem, é de suma importância a organização de um espaço adequado, limpo e saudável, com tempo hábil para que as turmas consigam alimentar-se sem correria e que todos compreendam o tempo que cada criança precisa para concluir sua alimentação. É necessário atentar-se para que seja oferecido a elas um ambiente tranquilo e harmonioso, com possibilidade de diálogo e interação entre todos os envolvidos, lembrando que o estímulo visual aguça o paladar, por isso a importância em oferecer prato equilibrado, colorido, saudável e no momento da distribuição terem o cuidado para não misturar os alimentos. O momento da refeição como todos os outros que compõem a rotina escolar, é um espaço e tempo fundamental para a aprendizagem e formação de hábitos. Neste sentido, os momentos das refeições precisam ser organizados levando em consideração as necessidades e as particularidades de cada grupo de

crianças. Isso se aplica ao horário e a duração destinado as refeições. (Uberlândia, 2020, p. 113)

No entanto, pelo olhar da reflexividade metodológica (Goldenberg, 2004) a percepção da prática cotidiana sugere que o tempo pedagógico pode, por vezes, apresentar-se subordinado à rigidez cronológica institucional. No âmbito dessas vivências escolares, observa-se que desafios de ordem organizacional — como turmas numerosas e a logística de rodízio nos refeitórios — tendem a limitar o período das refeições a intervalos exíguos, estimados em cerca de 15 minutos. Essa dinâmica, identificada a partir do olhar sensível sobre o cotidiano, revela uma fricção que pode fragilizar a consolidação do esperado “ambiente de diálogo e interação” proposto teoricamente (Uberlândia, 2020, p. 113).

Essa pressão estrutural corre o risco de converter o refeitório em um ambiente de impregnação sensorial e tensão, aproximando-se daquilo que Freire (1987, p. 54) classifica como “instrumento de domesticação”. A singularidade do sujeito infantil pode, assim, ver-se fragilizada diante de demandas de ordem organizacional que parecem priorizar a adequação aos tempos cronológicos dos adultos - muitas vezes voltados à logística de limpeza e à rigidez de horários - em detrimento de uma convivialidade em que as crianças possam compartilhar os momentos das refeições de forma tranquila e interativa.

É louvável que, no que tange ao banho, o documento combata a fragmentação assistencialista ao sugerir que o profissional deve “conversar com os bebês e com as crianças todo o tempo e olhá-los nos olhos”, garantindo um toque “calmo e sem pressa” (Uberlândia, 2020, p. 114). Contudo, o emparelhamento dessas Diretrizes de cuidado com o referencial freireano expõe a encruzilhada da Educação Infantil em Uberlândia: embora o texto legal reconheça a criança em sua totalidade e rejeite a pedagogia bancária, a omissão quanto às condições reais de espaço, tempo e proporção de crianças por turma e por adulto ameaça converter princípios emancipatórios em meras prescrições utópicas.

Sob essa perspectiva reflexiva, observa-se que o próprio documento oficial tende a deslocar a responsabilidade pela superação dessas limitações para a esfera interna das escolas. Ao admitir que a realidade local “nem sempre condiz com uma estrutura ideal” e que persistem “espaços poucos estruturados e recursos limitados”, a normativa transfere o encargo da precariedade material ao chão da escola, assinalando que tais carências, em termos práticos, “desafiam as instituições a adequar e qualificar o atendimento de acordo com o seu contexto social e estrutural” (Uberlândia, 2020, p. 118).

A organização do espaço e tempo está diretamente relacionada ao desenvolvimento social, cognitivo, motor e afetivo da criança, os quais são inerentes aos seus interesses e necessidades. É importante ter o cuidado quanto ao número adequado de crianças por sala e a faixa etária de cada uma, bem como às possibilidades de proporcionar momentos interessantes, descobertas e experiências diversificadas para seu desenvolvimento integral. Evidencia-se que a realidade de algumas escolas de Educação Infantil nem sempre condiz com uma estrutura ideal para desenvolver a proposta pedagógica e atender as necessidades das crianças. Existem espaços poucos estruturados e recursos limitados, os quais desafiam as instituições a adequar e qualificar o atendimento de acordo com o seu contexto social e estrutural. (Uberlândia, 2020, p. 117).

Opera-se, desse modo, um sutil processo de desresponsabilização que é exclusivo do poder público municipal no que se refere à melhoria das estruturas escolares, convertendo o discurso da autonomia organizativa em uma obrigação de gerir a própria escassez. O documento traz no texto o amenizador da responsabilidade do município dividindo-o ainda com a gestão escolar.

Por essa razão, são necessários recursos e condições apropriadas, como o auxílio da equipe gestora da escola, do município e de outras instâncias, da implementação de políticas públicas e de outras ações que considerem o objetivo maior, que é o atendimento às especificidades infantis em todo o âmbito que envolve seu processo educativo. (Uberlândia, 2020, p. 117).

Desse modo, o risco de uma rotina maçante, fragmentada e rigidamente cronometrada à qual bebês e crianças pequenas são submetidos diariamente nas instituições e a falta de estrutura adequada configura-se como uma autêntica "situação-limite" (Freire, 1987) para a efetivação de um currículo dialógico. Longe de ser um mero entrave organizacional, essa situação-limite impõe-se como um desafio ético e político à práxis docente.

Um currículo assentado no diálogo e na escuta sensível só se torna possível na medida em que a comunidade escolar reconhece o engessamento dessas rotinas não como um destino inevitável, mas como uma realidade histórica a ser transformada por meio de atos-limite, isto é, de ações pedagógicas conscientes e insurgentes que devolvam à criança o direito ao seu próprio tempo.

Ao analisarmos as DCMEIs de Uberlândia (2020), percebemos um terreno ambíguo. Se, por um lado, o documento proclama o currículo como um “caminhar” (Uberlândia, 2020, p. 23) e destaca a importância da “participação coletiva dos profissionais, das famílias, das comunidades e das próprias crianças, respaldados na ideia de parceria e colaboração” (Uberlândia, 2020, p. 72), por outro, uma rotina rígida não possibilitar a busca pela curiosidade,

ao contrário, corre-se o risco de tê-la guiada pelo “relógio do adulto que cuida” (Uberlândia, 2020, p. 66), um tempo cronometrado pelo sistema que exige a rotulagem de cada objetivo em relatórios, priorizando a conformidade institucional sobre a escuta sensível. Essa persistência sugere que, embora descrita como “sujeito histórico e de direitos [...]” (Brasil, 2010, p. 12), a criança encontra barreiras em uma estrutura que a percebe apenas através da funcionalidade produtiva.

Todavia, a complexidade do documento não se esgota no engessamento de suas grades horárias e codificações. Ao deslocarmos o olhar da estrutura prescritiva dos campos de experiências para o arcabouço teórico que o fundamenta, vislumbra-se um movimento de ampliação das possibilidades pedagógicas na rede municipal. A presença concomitante de referenciais como a abordagem de Reggio Emilia, a Pedagogia de Projetos e a Teoria Histórico-Cultural nas diretrizes (Uberlândia, 2020, p. 64) evidencia a intenção de pluralizar o debate curricular. Contudo, a crítica a essa composição não recai sobre a pluralidade de fontes em si, mas sobre a forma como tais matrizes são justapostas, sem a devida mediação e adensamento conceitual. Conforme advertem Barbosa e Richter (2019, p. 189), o diálogo com modelos pedagógicos — inclusive internacionais — exige que os sistemas de ensino ampliem seus instrumentos teóricos para "debater possibilidades e necessidades e contrastá-las com o conhecimento de modelos realizados em outros países".

Na ausência desse adensamento teórico e de uma síntese que explicita como essas diferentes correntes se articulam ou se tensionam, a justaposição de conceitos corre o risco de ser assimilada como uma mera sucessão de tendências pedagógicas. Essa fragilidade na fundamentação do documento oficial pode resultar em um trabalho docente sem orientação epistemológica. Desprovido de uma identidade pedagógica organicamente construída e apropriada pelos docentes, o currículo corre o risco de converter-se em um conjunto de exigências normativas que sobrecarrega a rotina escolar, em vez de constituir-se como um campo vivo de sustentação da autonomia profissional.

Portanto, o currículo em Uberlândia parece oscilar entre a promessa de liberdade e a possível realidade de uma estrutura que pode levar a confinar através da carência de condições materiais adequadas e da avaliação elaborada por um quadro de objetivos a serem atingidos pelas crianças. É preciso que a formação docente seja reorientada para uma postura crítica, capaz de usar o documento não como uma cartilha a ser seguida à risca, mas como uma bússola que permita às professoras olhar para a sua realidade local e para o sujeito concreto que têm à sua frente. Quando mediada por um saber docente crítico, a prática educativa permite que a

criança transborde da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”, superando a condição de objeto de catalogação para assumir, enfim, sua posição como sujeito da práxis.

Em última instância, o planejamento pedagógico perde sua potência de "leitura de mundo" quando se converte em um mecanismo de conformidade. Essa tensão entre o currículo prescrito e o currículo vivido evidencia que não basta a existência de um documento prescritivo se as condições materiais e formativas não possibilitam a autonomia. Enquanto a escola for percebida como um espaço onde o "relógio do adulto" determina o ritmo das descobertas, silenciando o desejo da criança em favor da norma, o currículo continuará operando como um instrumento de controle.

É neste terreno, onde as experiências se transformam em evidências pedagógicas, que a avaliação deixa de ser burocracia para se tornar o termômetro da qualidade das interações. É a partir dessa necessidade de romper com a norma prescritiva e o controle burocrático que nos voltamos à análise das práticas avaliativas, examinando como a lógica dos instrumentos propostos pelas DCMEIs de Uberlândia (2020) tensiona a possibilidade de uma escuta sensível do desenvolvimento infantil, tema que exploraremos no próximo tópico.

4. 3 A Avaliação nas DCMEIs: qual lógica impera?

A avaliação na Educação Infantil, conforme preconizada pelas DCMEIs de Uberlândia (2020, p. 128), “é um instrumento de reflexão que tem como finalidade acompanhar e repensar a prática educativa na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças”. No entanto, existem muitas dúvidas em como esse processo deve acontecer. Daí nasce a questão central dessa dissertação que procuramos responder nessa seção: Como a avaliação na Educação infantil é concebida nas Diretrizes Curriculares Municipais? Para buscar responder essa questão partimos para nosso terceiro objetivo específico que busca analisar, à luz da epistemologia freireana, em que medida as orientações documentais se aproximam ou se distanciam de uma concepção de avaliação dialógica ou libertadora.

As DCMEIs de Uberlândia (2020) trazem um discurso alinhado com os principais documentos normativos nacionais – LDB (Brasil, 1996), DCNEI (Brasil, 2010) e BNCC (Brasil, 2018) – bem como com ideais que revelam na letra, uma ruptura clara com modelos tradicionais quando declaram que a ênfase deve ser posta sobre a “criança protagonista ativa e competente no seu processo de aprendizagem” (Uberlândia, 2020, p. 129). Ao determinar que a avaliação deve ser feita "sem comparação com as outras da turma", as Diretrizes municipais de Uberlândia demonstram respeitar a singularidade e o tempo cronológico, biológico e cultural

de cada infância. O parâmetro de evolução da criança é a sua própria trajetória histórica: o que ela faz hoje que não fazia há alguns meses? Ao definir o como e o para que avaliar, o documento busca estabelecer limites éticos fundamentais para garantir uma avaliação que não almeje a promoção ou retenção a etapas seguintes. A partir daí reforçam que,

É importante considerar a criança em todos os aspectos e não a classificar em níveis ou estágios de desenvolvimento, mas compreendê-la em seu processo de aprendizagem, com respeito às suas características individuais. Ao escutar, observar, registrar e pensar sobre as novas organizações de espaço/tempo e de recursos que levam em consideração os aspectos socioafetivos e cognitivos da criança, o profissional da educação favorecerá maior segurança para que ela possa sentir-se respeitada em seus direitos, opiniões e sentimentos, tornando-se mais autônoma e capaz de gerir conflitos e administrar emoções (Uberlândia, 2020, p. 129).

Olhando para esse trecho, as DCMEIs de Uberlândia (2020) parecem trazer para o centro do debate a integralidade do desenvolvimento infantil e a ética do cuidado e do respeito na prática educativa. Orientando a professora a atuar como observadora das ações da criança, a respeitar seu ritmo, preservando assim a singularidade e a totalidade dela como sujeito, reforça a ideia de que a avaliação não deve ser uma régua que meça os conhecimentos da criança para compará-la. O foco dessa orientação é compreender o processo individual de aprendizagem, reconhecendo que os ritmos da criança são diversos e legítimos. Entretanto, quando analisamos os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) de cada campo vemos a fragmentação dos “conteúdos” que são divididos pelos sete campos de experiência presentes no documento. A “régua”, que mensura, se mostra na avaliação daquilo que a criança atingiu ou não em cada campo e em cada objetivo confirmando assim a contradição entre a avaliação que liberta da avaliação que metrifica.

As DCMEIs de Uberlândia (2020) abordam ainda a importância da participação das famílias no processo de avaliação das crianças “no sentido de ver, apreciar e relatar sobre fotos, produções, vídeos compartilhados de suas vivências durante o ano letivo” (Uberlândia, 2020, p. 129). No entanto, colocam essa participação como “opcional e complementar” na elaboração do relatório.

Ao analisarmos a relação entre escola e família no processo avaliativo, é preciso, de início, reconhecer que as DCMEIs de Uberlândia (2020) delimitam canais e instrumentais específicos para viabilizar essa parceria. O documento municipal orienta que a participação familiar deve se materializar no preenchimento da entrevista inicial (anamnese) no ingresso da criança na instituição, na apreciação e análise conjunta e semestral do portfólio pedagógico, no

compartilhamento dos relatórios individuais de desenvolvimento e no envio de relatos informais sobre o cotidiano da criança no lar, concebidos como complementos ao relatório escolar.

Todavia, sob uma lente crítica freireana, o distanciamento discursivo e a fragilidade do documento revelam-se na delegação de responsabilidade quanto à operacionalização dessas ações. Ao estabelecer que "cada unidade escolar precisará construir estratégias e adequar ações para que o processo de avaliação aconteça", (Uberlândia, 2020, p. 129) a diretriz municipal exime-se de formular políticas públicas integradas de acolhimento e formação para a comunidade, transferindo o encargo da inclusão para a escola. Diante da ampla disparidade socioeconômica e cultural que caracteriza os contextos das famílias da rede municipal, a ausência de diretrizes centrais e estratégias de busca ativa específicas para orientar os familiares pode acabar por esvaziar o caráter dialógico da avaliação. Reconhecemos, ao mesmo tempo, as limitações de um documento curricular, pois não conseguiria tudo, mesmo se esse fosse seu objetivo, tamanha a complexidade de uma rede municipal do tamanho da cidade de Uberlândia.

Destacados os pontos principais da concepção de avaliação presentes nas DCMEIs de Uberlândia (2020), partiremos para a compreensão de como essas orientações são colocadas em prática por meio dos instrumentos de avaliação indicados pelo documento. Para documentar a avaliação das aprendizagens das crianças, as Diretrizes (Uberlândia, 2020) apontam que cada instituição tem autonomia para elaborar as melhores estratégias na elaboração dos registros de aprendizagem da criança. Assim afirmam que:

Cada unidade escolar precisará construir estratégias e adequar ações para que o processo de avaliação aconteça de acordo com os registros pedagógicos definidos nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil do Município de Uberlândia: entrevista inicial com a família, observação, registros do diálogo, portfólio e relatório individual de desenvolvimento (Uberlândia, 2020, p. 129).

Ao prescrever esses cinco instrumentos, o texto legal assume o desafio de transpor a barreira entre a educação bancária e a dialógica. Todavia, as próprias DCMEIs de Uberlândia (2020) escancararam uma contradição histórica ao revelar os dados de um estudo realizado em 2019 com os profissionais da rede de Uberlândia.

O diagnóstico apontou que a quase totalidade das unidades escolares utiliza o relatório individual de desenvolvimento (97,8%), seguido pela observação (92,5%) e pelo portfólio (73,1%). Em contrapartida, os instrumentos essencialmente interativos e relacionais registraram os menores índices de

incidência: o registro de diálogo (55,9%) e a entrevista inicial com a família (48,4%) (Uberlândia, 2020, p. 130).

Esses dados extraídos das DCMEIs, revelam que muitas professoras e escolas não seguem a totalidade das premissas avaliativas na materialidade do cotidiano. Há uma nítida valorização do relatório final em detrimento da escuta processual e do estreitamento de vínculos. Diante desse distanciamento entre o texto normativo e a ação real das escolas, as DCMEIs de Uberlândia (2020) justificam a necessidade de intervir politicamente, indicando não apenas *o que* fazer, mas detalhando minuciosamente o roteiro de *como* fazer cada instrumento.

O documento tenta preencher uma lacuna de formação e de práticas enraizadas, mas essa necessidade de prescrição procedimental gera uma tensão epistemológica incontornável: o limite tênue entre orientar o olhar docente e engessar a sua autonomia em amarras técnico-burocráticas. O próprio documento municipal de Uberlândia reconhece, em suas diretrizes metodológicas, que as ações pedagógicas eficazes ultrapassam a rigidez técnica e estão diretamente associadas ao sujeito que ensina:

Para a construção desses ideais, os profissionais da educação incluem em seus programas e planejamentos, estratégias didáticas diversas capazes de possibilitar, também, o reconhecimento das diferentes potencialidades dos estudantes, enriquecendo o processo formativo. No trabalho pedagógico eficaz o professor deve ser capaz de compreender os vínculos resultantes de sua prática social. São ações que ultrapassam o momento da sala de aula também associados a suas idiossincrasias, seus saberes, talentos, competências e habilidades em distintos graus e níveis de abstração. (Uberlândia, 2020, p. 42)

Isso prova que as "múltiplas subjetividades" e a diversidade das professoras não são um problema para a padronização da rede, mas sim a garantia de que as diretrizes curriculares ganhem vida de forma contextualizada e humana. Ainda assim, as prescrições formatadas em tabelas de conferências – como a tabela de acompanhamento dos OADs²⁷ – são indicadas a essas mesmas professoras, que o próprio documento valida como potentes e carregadas de “subjetividades”. Para compreender as nuances dessa tensão, faz-se necessário desvelar a intencionalidade idealizada no documento para cada um dos instrumentos propostos.

A entrevista inicial com a família é apresentada como o documento que historiciza a

²⁷ A tabela de acompanhamento do desenvolvimento das crianças passou a ser usada em 2021 e ainda é utilizada nos dias de “conselho escolar” em muitas escolas. Ela serve para a equipe acompanhar quais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão consolidados ou ainda não foram atingidos pela criança.

vida da criança desde a concepção até o ingresso na instituição, visando conhecer sua realidade. Sob o prisma crítico, a entrevista não pode se reduzir a uma anamnese clínica fria ou a uma ficha cadastral burocrática; ela deve ser o marco zero do diálogo interinstitucional.

A observação e os registros do diálogo constituem o núcleo dinâmico da rotina. A observação é caracterizada como uma busca por "pistas e indicadores" do desenvolvimento integral, exigindo da professora clareza intencional sobre "quem, o quê e por quê" observar. Já os registros de diálogo — capturados por anotações, áudios ou vídeos — buscam deslocar o foco do pensamento do adulto para fazer emergir o que as crianças pensam e fazem.

O portfólio surge como o suporte que armazena as múltiplas linguagens e produções infantis, servindo de objeto de investigação semestral com as famílias. Ele não deve ser um repositório estético de atividades pasteurizadas, mas a memória materializada das produções da criança. Por fim, o relatório individual de desenvolvimento atua como a síntese reflexiva semestral, concebido como um instrumental de acompanhamento contínuo que serve para historicizar o percurso de construção de conhecimento da criança e, ao mesmo tempo, provocar o olhar reflexivo do professor sobre a sua própria prática pedagógica.

Fazendo referência a Hoffmann (2018), o documento afirma que o “relatório de avaliação é o registro que historiciza o processo de construção de conhecimento e provoca o olhar reflexivo da professora sobre os desejos, interesses, conquistas, possibilidades e limites no desenvolvimento do estudante, tornando-o participativo” (Uberlândia, 2020, p. 131).

Ao articular esses dispositivos de registro, contudo, a orientação documental revela o confronto entre uma perspectiva de "avaliação mediadora", inspirada em Hoffmann (2018), e o uso pragmático de ferramentas que, no cotidiano, podem reforçar a classificação em vez de estimular a reflexão. O elemento que melhor evidencia essa contradição é o "Quadro de Pauta de Observação para Fundamentar o Relatório". Embora o documento (Uberlândia, 2020) apresente este quadro como um roteiro facilitador para subsidiar a escrita da professora o formato estruturado por colunas — relacionando rigidamente os Campos de Experiência aos OADs — corre o risco de converter a complexidade da infância em um mero inventário de comportamentos.

Aprofundando essa análise a partir das contribuições de Hoffmann em *Avaliação na Educação Infantil* (2018), compreende-se que o risco de o instrumental se converter em um *checklist* estéril decorre de uma herança cultural sentenciosa e classificatória que teima em resistir nas práticas educativas. Hoffmann (2018) adverte que o registro meramente burocrático e descritivo atende a uma demanda puramente administrativa de controle, esvaziando o sentido profundo da mediação pedagógica.

Para a autora, avaliar na primeira infância é "observar para planejar a intervenção", um ato de permanente investigação em que o docente respeita e valoriza o jeito de a criança ser diferente, enxergando as diferenças como normais e nunca como desvantajosas. Quando a estrutura do quadro induz a professora a constatar de forma estática se o OAD foi "atingido" ou "não atingido", destitui-se o caráter dinâmico e prospectivo da avaliação mediadora. O instrumento, que deveria guiar a sensibilidade, acaba por domesticá-la, induzindo a buscar na criança comportamentos pré-definidos em vez de capturar a singularidade de sua trajetória histórica (Hoffmann, 2018).

É possível fazer uma leitura analítica sobre essa prescrição já que a dificuldade das professoras em saber o que escrever sobre as crianças é real e apontada pela própria Diretriz. Contudo, torna-se imperativo recorrer às formulações de Romão (2008) em Avaliação Dialógica para compreender o perigo oculto na tecnificação desse processo. Romão (2008) pontua que a avaliação tradicional historicamente funcionou como um poderoso mecanismo de domesticação e hegemonia cultural, concebida de cima para baixo para classificar e conformar os corpos. Por outro lado, uma avaliação baseada no diálogo exige que se quebre o autoritarismo entre quem ensina e quem aprende estabelecendo uma comunicação entre esses sujeitos.

Fundamentada em Freire (1998), a avaliação precisa ser compreendida como um autêntico diálogo epistemológico, contrapondo-se à lógica puramente burocrática de verificação de desempenho. A crítica freireana à concepção bancária da educação (Freire, 1987; 1998) permite-nos compreender que o ato de avaliar não pode se configurar como um "depósito" de sentenças ou um veredito final sobre o sujeito. Transpondo essa premissa para o universo da Educação Infantil, observa-se o risco de transformar registros e relatórios em instrumentos com viés clínico ou diagnósticos precoces que silenciam a singularidade da criança.

Diante disso, a urgência político-pedagógica reside em defender a avaliação na primeira infância como um ato de escuta e acompanhamento do percurso infantil, superando a mera mensuração de condutas. Como o próprio autor adverte:

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que- fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com* (Freire, 1998, p. 44).

Quando as Diretrizes municipais orientam a elaboração de registros baseados nas múltiplas linguagens, elas se aproximam da emancipação e da dialogicidade ao incentivarem a

escuta sensível. No entanto, distanciam-se dela ao desconsiderarem a precarização do tempo pedagógico, o que transforma o registro em uma tarefa compulsória que apenas atesta se a criança atingiu ou não os parâmetros previstos.

Essa prática de registro que ainda rotula e fragmenta a infância entre os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem está atrelada à herança de uma escola que esteve incumbida de transferir os estudantes de uma etapa a outra priorizando a produtividade fabril, preparando a criança para as etapas subsequentes em detrimento da vivência plena do tempo e do espaço da infância. Ao olharmos para a avaliação sob a epistemologia freireana, defendemos que ela deve ser uma educação libertadora, que acolhe a criança como sujeito de direitos não apenas na retórica do documento, mas na valorização real de sua agência no mundo.

Se os instrumentos sugeridos pela DCMEIs de Uberlândia (2020) — a pauta de observação, o portfólio e o relatório — não forem tomados como um convite permanente à interrogação da própria prática docente, eles se tornarão apenas mais uma fachada progressista para o controle burocrático e para a alienação. O verdadeiro acompanhamento pedagógico na Educação Infantil é aquele que, como sugere Freire (1998), "indaga e se indaga", transformando a observação sensível em um movimento constante de desvelamento da realidade e de reconstrução mútua da ação educativa.

Ao tensionar a prescrição dos instrumentos pedagógicos nas DCMEIs, faz-se necessário superar uma interpretação que tome a norma e a emancipação como termos excludentes. A presença de diretrizes e orientações estruturadas para o fazer docente não constitui uma contradição absoluta, mas expressa uma contradição dialética inerente às políticas curriculares. Por um lado, a prescrição surge como um esforço institucional de superação da educação bancária (FREIRE, 1987), buscando induzir práticas pautadas na escuta, no respeito aos direitos das crianças e no acompanhamento das aprendizagens. Por outro lado, ao ser traduzida em formulários, prazos e códigos rígidos, essa mesma prescrição arrisca-se a sofrer um processo de reificação burocrática, convertendo a documentação pedagógica em controle documental e o tempo da investigação no tempo cronometrado da gestão.

Portanto, o engessamento não reside na existência do instrumento em si, mas no apagamento da mediação crítica docente. A tensão entre a intenção libertadora da norma e o risco de seu enquadramento burocrático constitui o próprio terreno em que a práxis pedagógica se move. Longe de ser um impasse paralisante, essa ambivalência do documento oficial reforça que a superação da lógica bancária não se decreta por prescrição curricular, mas se constrói na autonomia das professoras em ressignificar o texto normativo no cotidiano concreto das instituições.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PELA CONSTRUÇÃO DE INÉDITOS VIÁVEIS NA AVALIAÇÃO

Eu acho que não há outro caminhar para chegar a ele a não ser o do respeito, o da amorosidade e da compreensão enquanto diferente e não se zangar porque é diferente, entendeu? (Freire²⁸, 1992)

A presente dissertação analisou como a avaliação é concebida nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Uberlândia, identificando seus avanços, potencialidades e limites das orientações em uma prática educativa. A partir do levantamento de produções acadêmicas coletadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o tema foi contextualizado e aprofundado, alicerçando as bases da pesquisa. Ao longo desta caminhada investigativa, ancorada em uma abordagem qualitativa de natureza documental e bibliográfica, foi possível mapear as concepções de criança, infância, currículo e avaliação que sustentam o documento oficial, desvelando as tramas que se estabelecem entre o que está legalmente prescrito e o olhar da epistemologia freireana para essa realidade.

Os resultados alcançados demonstram que as Diretrizes Municipais apresentam avanços significativos ao reconhecerem a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Ao validar o portfólio e os relatórios individuais como registros processuais legítimos, o documento oficial sinaliza a superação de exames tradicionais e se afasta de uma lógica puramente classificatória, posicionando a documentação pedagógica como um registro vivo do desenvolvimento integral da criança. Contudo, a análise também evidenciou limites operacionais e conceituais importantes, revelando um distanciamento em relação à teoria que alicerça o documento. Embora o texto documental muitas vezes acene para termos que dialogam com o protagonismo e o respeito à infância, ele ainda recai em prescrições técnicas e lineares que engessam a autonomia da professora e silenciam a voz da criança.

A partir da epistemologia freireana (Freire, 1987; 1998), que serviu de lente crítica para esta pesquisa, as contradições entre o prescrito e a realidade se revelaram quando sobrepusemos a teoria presente nas DCMEIs de Uberlândia (2020) e as condições materiais da realidade. Esse exercício analítico funcionou como um verdadeiro “percebido-destacado” (Freire, 1987), permitindo-nos estranhar o que estava naturalizado e compreender as fraturas existentes entre a norma e a realidade das instituições de Educação Infantil de Uberlândia, marcadas muitas vezes por instrumentos que constroem barreiras oriundas de uma rotina mecanizada.

²⁸ Disponível em <https://glossario.paulofreire.org/verbete/2> Acesso em 27 ago. 2026.

Essa constatação evidencia que a documentação pedagógica (entrevista inicial com a família, registros do diálogo, portfólio e o relatório individual de desenvolvimento) só assumirá um caráter libertador se for respaldada por processos de participação dialógica da família, da criança e de toda a comunidade escolar. Sem esse espaço de reflexão coletiva sobre o vivido, corre-se o risco de transformar instrumentos potencialmente reflexivos em apenas mais uma exigência burocrática e instrumental do ato de avaliar.

A análise empreendida até aqui permite concluir que as DCMEIs de Uberlândia (2020) carregam em seu bojo um potencial contraditório: se, por um lado, o documento alinha-se aos marcos legais que reconhecem a criança como sujeito de direitos, por outro, ele ainda opera sob a tensão de estruturas que tendem à padronização. A pergunta que encerra nosso percurso investigativo não é se o documento é "bom" ou "ruim", mas se ele se constitui como um "inédito viável" (Freire, 1987; 1998) — conceito freireano que aponta para o que, ainda não sendo possível hoje, é concretizável a partir de uma ação pedagógica consciente. Transformar a criança da rede municipal de Uberlândia exige que essas Diretrizes sejam lidas não como um texto normativo, mas como um ponto de partida para o desvelamento de novas possibilidades de ser, ensinar e aprender.

As “situações limites” se apresentam na forma de ausência de possibilidades de discussões coletivas amplas e não apenas com poucos representantes em Grupos de Trabalhos. É preciso abrir o diálogo e ouvir o que as professoras e profissionais de apoio, famílias e gestoras tem a dizer sobre a realidade concreta da escola.

Uma educação libertadora, à luz de Paulo Freire, demanda a construção de uma "síntese cultural" de maneira que as educadoras e os educadores e família se integrem como coautores de um mesmo projeto de transformação, sem que um anule a identidade do outro. Isso implica um diálogo horizontal, onde a escola não busca "instruir" a família sobre como deve viver ou educar seus filhos, mas estabelecer uma parceria que respeite a organização familiar e reconheça a família como coautora na construção do conhecimento da criança. O verdadeiro diálogo ocorre quando a escola abre suas portas para a escuta e para a validação das culturas regionais que as crianças carregam consigo.

Concluimos, portanto, que a potencialidade das DCMEIs de Uberlândia (2020) para uma educação que não domestica, mas liberta, reside na sua possibilidade de inspirar a professora a superar o papel de executora de normas. O documento pode conter o embrião de uma avaliação dialógica, mas sua efetivação como educação libertadora depende, também, daquelas e daqueles que a produzem no interior das escolas. Da resistência e da coragem

docente em romper com a educação bancária que ainda perpassa a avaliação e o planejamento, em uma lógica transmissiva, com a centralidade no saber docente.

Transformar a Educação Infantil, da rede de Uberlândia em um espaço de libertação, exige lutar pelo 'inédito viável': “Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, conta que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o "inédito viável” demandando de nós a luta por ele” (Freire, 1992, p. 51).

Essa transformação demanda um esforço coletivo e uma postura de resistência das educadoras, sustentada pela necessidade imperativa de serem ouvidas em processos de escuta de suas práticas. É urgente estabelecer um diálogo horizontal que fomente a produção cooperativa de saberes entre as docentes, articulando o compartilhamento, o acolhimento, a solidariedade, o envolvimento constante de todas as pessoas que fazem a escola.

Esse movimento requer um exercício de reflexão que pondere o que é comum à rede e o que é específico de cada unidade escolar, sempre considerando as concepções de criança e infâncias (no plural), respeitando a diversidade de contextos e culturas que habitam nossa educação.

A avaliação, sob essa perspectiva, deixa de ser ferramenta de controle para tornar-se o uma reflexão sobre a prática. Quando o registro pedagógico se converte em exercício de reflexão autoral, para professoras e crianças, ele revela a criança em sua totalidade, respeitando sua curiosidade epistemológica e sua agência produtora de cultura. Se as Diretrizes forem utilizadas para fomentar tal escuta, elas poderão, de fato, alicerçar uma educação que, engajada na transformação constante da realidade, forje uma sociedade onde a diferença seja motor, e não obstáculo, para a humanização.

Portanto, para que a avaliação não se reduza a um ato de constatação ou controle, é fundamental que ela seja assumida como um espaço de escuta e de leituras de mundo. É nessa educação libertadora que vislumbramos o inédito viável: a transformação da avaliação em um compromisso ético e político, capaz de superar as amarras burocráticas e humanizar os processos educativos na primeira infância.

Talvez não seja possível mudar a Educação Infantil, mas parafraseando Freire (2019), a Educação Infantil não podendo tudo, pode alguma coisa, por isso, essa pesquisa demonstra a possibilidade da construção de inéditos viáveis na avaliação da Educação Infantil, com instrumentos mais flexíveis, com maior diálogo entre os e as participantes do processo (crianças, professoras, equipe pedagógica e comunidade escolar) e a ruptura com concepções e

formas de uma educação bancária, pois para as crianças pequenas, lutamos por uma escola pública alegre e séria, solidária, amorosa e curiosa.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Daniela Gonçalves. **Registros de avaliação na Educação Infantil:** práticas em diferentes contextos. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021. Disponível em: http://bu.furb.br/docs/DS/2021/367542_1_1.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

AMARO, Vanélli Pires. **Avaliação na Educação Infantil:** percepções de professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal de Sorocaba (SP). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/8441063d-0cdd-4c7e-9184-77f6db337516>. Acesso em: 4 out. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília, DF, v. 27, n. 1, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19969>.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições:** regulação versus autonomia. Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 77–90, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185–199. Disponível em: https://amnoroste.org.br/uploads/sites/566/2023/05/1596117_Camposdeexperenciанаescola_Download_1.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb005_09.pdf Acesso em: 05 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 04 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 05 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC: SEB: DICEI, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010. 36 p. Disponível em: https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998. 3 v. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume1.PDF. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Primeira infância**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeira-infancia>. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRITO, Marilene de. **As pesquisas sobre avaliação na Educação Infantil com crianças de zero a três anos de idade: concepções, práticas avaliativas e o protagonismo das crianças bem pequenas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37803>. Acesso em: 4 out. 2025.

CANÇADO, Natália Francine Costa. **Educação Infantil, avaliação e BNCC: mercantilização do direito à educação**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2025. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.59.2025.tde-17062025-103255>.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295–316.

COIMBRA, Camila Lima. **A pesquisa e a prática pedagógica no curso de Pedagogia: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática**. Curitiba: CRV, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9985/1/camila%20coimbra.pdf>. Acesso em 20 fev. 2026.

COIMBRA, Camila Lima. A (in)completude da práxis no pensamento freireano. In: PAIXÃO, Alexandro H.; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima I. (org.). **Centelhas de transformações: Paulo Freire e Raymond Williams**. 1. ed. São José do Rio Preto: HN, 2021.

COIMBRA, Camila Lima; OLIVEIRA, Eliana de. Qualidade da educação em Paulo Freire. In: COIMBRA, Camila Lima; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto; STANO, Rita de

Cássia M. T.; GONÇALVES, Yara Pires; ABRAMOWICZ, Mere (org.). **Qualidade em educação**. Curitiba: CRV, 2011. p. 75–84.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um novo Plano Nacional de Educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300008>.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAL BOSCO, Vânia Oliveira. **Avaliação na Educação Infantil: estudo de caso em escolas públicas erechinenses**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3993>. Acesso em: 4 out. 2025.

DUARTE, Rosa Maria de Miranda. **A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: possibilidades e desafios**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3381>. Acesso em: 4 out. 2025.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221–232. Disponível em: https://amnoroste.org.br/uploads/sites/566/2023/05/1596117_Camposdeexperienciaescola_Download_1.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Método global**. In: Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, [s. d.]. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodo-global>. Acesso em: 3 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Prefácio de Adriano S. Nogueira; notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Uberlândia**. Rio de Janeiro: IBGE, [s. d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 13 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 jul. 2025.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire**: outras infâncias para a infância. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, e199059, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698X199059>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698X199059>. Acesso em: 13 jul. 2026.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão et al. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. Cadernos da Fucamp, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36–51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356/1451>. Acesso em: 12 fev. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000799588>. Acesso em: 10 out. 2025.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum para currículos**: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891–908, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2025.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As cem linguagens da**

criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Cristiane; SILVEIRA, Zélia Medeiros. **A problematização na Educação Infantil:** concepções das professoras e a teoria de Freire. Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, n. 1, jan./abr. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMG.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

PERSICHETO, Aline Juliana Oja; PEREZ, Marcia Cristina Argenti. **Aprendizagem na infância:** diálogos entre os referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil, as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Muiraquitã, Rio Branco, v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3753/2365>. Acesso em: 4 jun. 2026.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 7. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008. (Guia da Escola Cidadã, v. 2)

SANGALETTI, Vânia Lúcia Pereira Cintra. **Avaliação na Educação Infantil de Curitiba:** uma análise sobre os pareceres descritivos. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71771>. Acesso em: 4 out. 2025.

SANTOS, Eduarda Thaís dos. Sulear e esperar: a américa latina não é, ela está sendo. **Revista Brasileira da Educação Básica**, v. 5, n. 20, 13 set. 2021. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2021/09/13/sulear-e-esperancar-a-america-latina-nao-e-ela-esta-sendo/>. Acesso em: 20 ago. 2026.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Por um currículo por campos de experiência:** a Educação Infantil em foco. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xchDQ9dsNn6DzRzBsgr3wmP/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2025.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Articulação Universidade-Escola, 2000.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/90>. Acesso em: 18 fev. 2026.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação**: por uma educação democrática e emancipatória. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, número especial, p. 1299–1311, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTtGtc/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14 nov. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1401283063.pdf. Acesso em 14 nov. 2025.

UBERLÂNDIA (MG). **Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013**. Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia, MG: Prefeitura Municipal, 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2013/1144/11444/lei-ordinaria-n-11444-2013-institui-a-rede-publica-municipal-pelo-direito-de-ensinar-e-de-aprender-no-municipio-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 jul. 2026.

UBERLÂNDIA (MG). **Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014**. Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia, MG: Prefeitura Municipal, 2014a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-uberlandia-mg>. Acesso em: 3 fev. 2026.

UBERLÂNDIA (MG). **Decreto nº 15.194, de 9 de outubro de 2014**. Abre crédito suplementar e cancela dotação orçamentária. *Diário Oficial do Município*, Uberlândia, MG, 2014b. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/4501.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2026.

UBERLÂNDIA (MG). **Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015–2025 e dá outras providências. Uberlândia, MG: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2015/1221/12209/lei-ordinaria-n-12209-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-2015-2025-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 jul. 2026.

UBERLÂNDIA (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**: Educação Infantil. Organização de Adriana Auxiliadora Martins et al. Uberlândia, MG: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2020. v. 2. Disponível em:

<https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/DIRETRIZES-VOL2.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2026.

UBERLÂNDIA (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 002/2026**. Estabelece normas e diretrizes para o cumprimento do Calendário Escolar/2026 pelas escolas municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, Escola Municipal Cidade da Música e Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) – regime anual/semestral – da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e organizações da sociedade civil parceiras. *Diário Oficial do Município: O Município*, Uberlândia, MG, n. 7279, p. 5–10, 23 jan. 2026. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2026/01/Calendario-2026-IN-002.2026-DOM-7279-23.01.26.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2026.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura Municipal. **Escolas municipais – Uberlândia**. Uberlândia: Prefeitura Municipal, [s. d.]a. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>. Acesso em: 13 jul. 2026.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (Cemepe)**. Uberlândia: Prefeitura Municipal, [s. d.]b. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/educacao/cemepe/centro-municipal-de-estudos-e-projetos-educacionais/>. Acesso em: 13 jul. 2026.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais**. Uberlândia: Prefeitura Municipal, [s. d.]c. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 13 jul. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 13 jul. 2026.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Orientações ao dirigente municipal de educação: fundamentos, políticas e práticas**. Edição 2025. Brasília, DF: Undime, 2025. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2025/01/caderno_Undime_2025_digital.pdf. Acesso em: 13 jul. 2026.

VALVERDE, Marcilene Ricarda da Silva. **Avaliação em Educação Infantil no município de Goiânia: um estudo documental**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/b73a9666-4f6b-46e0-8fc7-d3273d14a84c>. Acesso em: 4 out. 2025.