

PESQUISAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

*Research on teacher's training in early childhood education: contributions of Paulo Freire's
thought*

*Investigación en el campo de la formación docente en educación infantil: aportes del
pensamiento de Paulo Freire*

Maria Nilceia de Andrade Vieira*

Kallyne Kafuri Alves**

Valdete Côco***

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.205-227>

Resumo

No conjunto de pesquisas desenvolvidas por um grupo que focaliza a formação docente na educação infantil, este artigo destaca contribuições do pensamento de Freire a duas pesquisas de abordagem qualitativa e com aportes teórico-metodológicos bakhtinianos e freireanos, sendo uma relacionada à dimensão formativa da avaliação institucional e outra à formação continuada em instituições conveniadas (comunitárias, confessionais e filantrópicas). Em diálogo com os conceitos freireanos de *educação libertadora*, *participação* e *dialogia*, as análises problematizam a oferta de vagas em instituições conveniadas e suas implicações para a formação continuada; ressaltam também a avaliação institucional como uma vivência formativa que requer a participação coletiva. As conclusões ressaltam a atualidade da teoria de Freire para analisar o contexto de desafios no campo da formação docente na educação infantil e demarcam a ação coletiva como uma estratégia de combate aos desmontes que ameaçam a educação pública.

Palavras-chave: Formação docente; Avaliação institucional; Educação infantil; Paulo Freire.

Abstract

In the set of research developed by a group that focuses on teacher training in early childhood education, this article highlights contributions of Freire's thought to two Bakhtinian and Freirean theoretical-methodological researches, one being on the formative dimension of the institutional evaluation, and the other on the continuation of education in institutions partners (community, confessional and philanthropic). In dialogue with Freire's concepts of education, participation and dialog, the analyzes question the offer of places in partner institutions and its implications for continuing education; they also emphasize institutional evaluation as a formative experience that requires collective participation. The conclusions highlight the relevance of Freire's theory to analyze the context of challenges in the field of teacher training in early childhood education and demarcate collective action as a strategy to combat the dismantling that threatens public education.

Keywords: Teacher training; Institutional evaluation; Early childhood education; Paulo Freire.

Resumen

En el conjunto de investigaciones desarrolladas por un grupo que se enfoca en la formación docente en educación infantil, este artículo destaca aportes del pensamiento freireano a dos investigaciones cualitativas con aportes teórico-metodológicos bakhtinianos y freireanos, uno relacionado con la dimensión formativa de la evaluación institucional, y otra a la educación continua en instituciones socias (comunitarias, confesionales y filantrópicas). En diálogo con los conceptos freireanos de educación liberadora, participación y diálogo, los análisis cuestionan la oferta de plazas en instituciones colaboradoras y sus implicaciones para la formación permanente; también enfatizan la evaluación institucional como una experiencia formativa que requiere participación colectiva. Las conclusiones destacan la pertinencia de la teoría de Freire para analizar el contexto de desafíos en el campo de la formación docente en educación infantil y demarcar la acción colectiva como estrategia para combatir el desmantelamiento que amenaza la educación pública.

Palabras clave: Formación docente; Evaluación institucional; Educación infantil; Paulo Freire.

Introdução

A comemoração do centenário de Paulo Freire, celebrado em 2021 com diversos eventos no Brasil e em outros países, inspira a produção deste artigo, que busca integrar as muitas (re)leituras de suas obras no percurso de duas pesquisas¹ desenvolvidas no campo da formação docente na educação infantil. Ainda que grande parte dessas obras estejam fundamentadas nas vivências e reflexões de Freire a partir do contexto sócio-histórico brasileiro, suas problematizações tornaram-se referência para educadores e

¹ Essas pesquisas de doutorado (ALVES, 2019; VIEIRA, 2021) integram o conjunto de estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). Link no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6306517212901733>.

educadoras em diferentes países do mundo, como indica, por exemplo, sua tradução para dezenas de idiomas.

Os (re)encontros com suas ideias no desenvolvimento de nossas pesquisas, por sua vez, convocam-nos a analisar criticamente o contexto atual da educação no Brasil e a reconhecer a pesquisa como uma dimensão importante na superação de desafios em direção à justiça social. Assim, demarcamos nosso posicionamento político para nos fortalecermos frente aos embates em curso, prezando pelo diálogo como método de subsistência da formação humana.

Considerando as ideias de Freire, vivificadas em suas diferentes obras e na ampla disseminação em publicações de muitos autores e autoras, conectamos nossos enunciados às vozes de diferentes pesquisadores: Gadotti (1989), Romão (2016), Saul (2016), Saul e Giovedi (2016) e Freire (2017). A partir dessa literatura, ampliamos possibilidades de interlocução teórica e de produção de sentidos sobre a importância do diálogo na compreensão da vida e de nossa formação humana (BAKHTIN, 2011).

Para o propósito deste texto, dialogamos especialmente com os conceitos de *educação libertadora*, *participação* e *dialogia*, presentes em diferentes obras do autor (FREIRE, 1976; 1978; 1979; 1986; 1987; 1996; 1997; 2001). Esses conceitos fomentam reflexões que sustentam as pesquisas compartilhadas nesta produção, nas quais focalizamos a formação continuada realizada em instituições conveniadas (comunitárias, confessionais e filantrópicas) de educação infantil e a avaliação institucional desenvolvida em instituições públicas municipais em sua dimensão formativa.

Ao trabalhar com esses conceitos freireanos que fundamentam as pesquisas, é importante ressaltar o contexto social e político vivenciado no Brasil pós-golpe parlamentar midiático². Esse evento nos alerta para os efeitos da política na educação (FREIRE, 2001), a exemplo do desenvolvimento do fascismo, inculcado em comportamentos autoritários que centralizam decisões e dificultam a democratização do

² Referimo-nos ao processo de *impeachment* vivenciado durante o governo da presidente Dilma Rousseff, no ano de 2015, quando se observou a disputa pelo cargo de presidência da república.

acesso à educação. Efeitos que se intensificam na medida em que avançam os efeitos da gestão da pandemia no Brasil (INSTITUTO RUI BARBOSA, 2021), com impactos no acesso de crianças à educação infantil³ e, conseqüentemente, às ações desenvolvidas nos espaços de atendimento.

Sustentadas nos referenciais propostos por Freire e na dialogia bakhtiniana, buscamos resistir às ameaças marcadas por graves ataques às conquistas na educação que impactam as decisões relativas à formação docente na primeira etapa da educação básica. Tendo em vista nossa responsabilidade como seres humanos e como profissionais da educação, no contexto dos enfrentamentos necessários aos autoritarismos em ascensão, destacamos a luta pela liberdade que, como “[...] conquista, e não como doação, exige uma permanente busca [...] que só existe no ato responsável de quem a faz” (FREIRE, 1987, p. 18). Entendemos que esse posicionamento nos exige coerência com a defesa de uma educação libertadora, ou seja, nossas pesquisas precisam conectar-se com a situação existencial dos sujeitos envolvidos, com seus enunciados, problematizando com eles as contradições vivenciadas, buscando respostas e elaborando outras perguntas.

Nesse sentido, trabalhamos para que nossas pesquisas se projetem para a afirmação dos direitos das crianças, das profissionais e das famílias. Por isso, com propósito de assegurá-los e ampliá-los, entendemos a pesquisa em educação como um movimento que precisa ser desenvolvido no encontro com os *outros*,

[...] com contradições, dificuldades e conquistas, movendo os desafios, na beleza de ser educador comprometido com as causas mais amplas da educação, implicadas com a transformação da sociedade (VIEIRA; CÔCO, 2018, p. 170).

Esse compromisso dialoga com a defesa de um projeto societário participativo, que tenha como premissa a dialogia no compartilhamento de processos decisórios e a

³ Apesar de ter crescido em 2019, o número de matrículas na Educação Básica manteve tendência de queda entre 2020 e 2021, com redução notável na rede privada. Isso gerou reflexões sobre como atender as crianças que saíram da Rede Privada, bem como a criação de metas de universalização e atendimento de 50% em creches, conforme acordado no Plano Nacional de Educação (INEP, 2022).

justiça social como esperança de superação das intensas desigualdades que marcam nosso país. Nas palavras de Freire (1987, p. 48),

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.

Aqui, realçamos a contemporaneidade das ideias de Freire diante dos enfrentamentos necessários no âmbito das políticas e das práticas educacionais, com destaque aos pressupostos teórico-metodológicos do *Círculo de Cultura* e do *Círculo de Investigação*. Estes provocam reflexões importantes sobre a ética nas relações que, ao comporem as interações entre os sujeitos, podem questionar os dualismos relacionados aos posicionamentos de educador/educando e de pesquisador/pesquisado. Ainda que tenham sido desenvolvidos nas experiências com a alfabetização de adultos, os *Círculos* configuram-se como estratégias necessárias à pesquisa científica, como alternativa de legitimar diferentes saberes.

No que diz respeito à dimensão ética da pesquisa, reconhecemos que

[...] entender um objeto é entender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, entendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável” (BAKHTIN, 2010a, p. 28).

Portanto, compreendemos o ato de pesquisar como processo contextualizado por dimensões políticas, culturais e sociais, que altera o sujeito pesquisador — e é alterado por ele — em sua condição sociocultural. Sabemos que somos seres constituídos por princípios, valores, percepções e expectativas, orientadores de ações, o que influencia tanto nossa constituição como nosso amadurecimento, formação e posicionamento no mundo.

Para o desenvolvimento das temáticas propostas, sistematizamos nossas reflexões em três movimentos. Na sequência desta introdução, discorreremos brevemente sobre alguns fatos marcantes da trajetória de Paulo Freire. Discutimos, na segunda seção, a avaliação institucional na educação infantil em uma dimensão formativa e em

diálogo com concepções de *educação libertadora* e *participação*. A interlocução com a obra de Freire é mantida na terceira parte, quando abordamos a formação de professores, envolvendo a concepção de *participação* e a busca pela *transformação* da realidade por meio do *diálogo*. Na conclusão do texto, ressaltamos as contribuições dos estudos freireanos⁴ às pesquisas compartilhadas, destacando a luta coletiva como estratégia para conquistar melhores dias à população, em defesa do direito à educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

Salientamos que, dados os limites de nossos dizeres com este artigo, não poderíamos abarcar os infinitos sentidos circulantes na vasta obra de Freire, o que exigiu, por ora, nossa renúncia a muitas das questões abordadas pelo autor. No desenvolvimento das opções assumidas, avançamos para o diálogo com os aspectos tomados como destaque (dentre muitos outros possíveis), situando historicamente a vida e obra de Paulo Freire.

Paulo Freire: momentos de sua história

O pernambucano Paulo Reglus Neves Freire, nascido no Recife, completaria 100 anos de idade no dia 19 de setembro de 2021. Autor de vários livros, sendo a *Pedagogia do Oprimido* sua obra de maior destaque, Freire é reconhecido no Brasil e em diversos países europeus e latino-americanos como educador, pedagogo, filósofo, pensador e pesquisador brasileiro. Parte de sua trajetória é retomada neste texto não apenas para apresentá-lo ao público leitor, mas para compartilhar, de nosso ponto de vista, o reconhecimento de suas vivências com origem na cultura nordestina e popular. Ao elegermos algumas partes dessa história, expressamos os sentidos que as experiências de Paulo Freire têm para nossos estudos e para nossa constituição como pesquisadoras.

⁴ Diferentemente do que indicam as normas ortográficas, optamos pela grafia freireanos (e não freirianos), por concordar com a sugestão de Ana Maria Freire, que argumenta a favor de manter na expressão o nome do autor sem alteração (FREITAS; FORSTER, 2016, p. 57, nota 2).

Em diálogo com os eventos de sua vida (GADOTTI, 1996; 2012; 2018), destacamos a conjuntura política marcada pelo regime autoritário da ditadura civil-militar, instaurado com o golpe de Estado de 1964, que iniciou um período em que reivindicações e posicionamentos dos movimentos populares eram duramente reprimidos. Nesse contexto, Freire é acusado de subversão, permanece preso por cerca de 70 dias no Brasil e consegue, primeiramente, exílio na Bolívia. Em seguida, em novembro de 1964, segue para o Chile, para onde vão, em janeiro de 1965, a esposa Elza e seus filhos.

Durante os 16 anos em que esteve exilado, Freire trabalhou em vários países, atuando em defesa da autonomia e emancipação de pessoas que vivenciavam situações de opressão em contextos sociais adversos. No Chile, de 1964 a 1969, foi assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario e do Ministério da Educação do Chile e consultor da Unesco junto ao Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria. No conjunto de suas experiências nesse país, o educador escreve *Pedagogia do Oprimido*, lançado em 1968. Na dedicatória a Jacques e Maria Edy Chonchol, Freire (1968) diz: “Querida que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que pode não prestar, mas que encarna a profunda crença que tenho nos homens”.

Nos Estados Unidos (1969-1970), atuou como professor convidado da Universidade de Harvard, em Cambridge, Massachusetts, onde o livro *Pedagogia do Oprimido* foi publicado pela primeira vez em inglês, no ano de 1970; no Brasil, essa publicação ocorreu apenas em 1974. Em Genebra, de 1970 a 1980, Freire foi consultor do Conselho Mundial das Igrejas, atuando como conselheiro educacional de governos do Terceiro Mundo. Naquele período, fundou, junto a outros brasileiros exilados, o Instituto de Ação Cultural (IDAC), com o propósito de apoiar ações educacionais de países em busca de sua independência, em especial os do Terceiro Mundo. Por meio dessa iniciativa, Freire, então Presidente do Conselho Executivo do IDAC, e seus colaboradores trabalharam na África, entre 1975 e 1980, com propostas de educação popular junto aos governos de São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Angola, que haviam recentemente se libertado de Portugal.

Com o fim da ditadura militar no Brasil e após muitas tentativas, Paulo Freire volta ao país em 1980. A partir desse retorno, efetivou múltiplas vivências: foi professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e da Universidade de Pernambuco (UPE), onde atuava antes do exílio e para onde retornou apenas anos depois de voltar ao Brasil; atuou como Secretário Municipal da Educação na cidade de São Paulo, durante o governo de Luiza Erundina pelo Partido dos Trabalhadores (PT), partido que ajudou a fundar; e criou o Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo (Mova-SP), voltado aos jovens e adultos. Portanto, durante esse período Freire se manteve engajado em movimentos ligados à educação popular, às lutas dos professores e professoras e, também, da classe trabalhadora.

Com essa breve retrospectiva, realçamos a relevância da produção de Paulo Freire: um sujeito ativo e agente transformador dos contextos sociais em que se inseriu na condição de professor, pesquisador e militante político. Seu compromisso com a formação do ser humano em uma dimensão libertadora e a defesa da participação e do engajamento na busca pela transformação social por meio da ação dos sujeitos oprimidos se sustenta na visão de uma educação problematizadora. Esses princípios continuam revolucionando concepções no campo da educação em diferentes contextos sócio-históricos e instigando reflexões acerca de diversas questões, dentre as quais destacamos a avaliação institucional na educação infantil, temática que abordamos a seguir.

Avaliação institucional na educação infantil: movimentos participativos e formativos como horizontes de uma educação libertadora

Nos pressupostos de Freire, a perspectiva de uma educação libertadora considera que educador e educando, em uma relação dialógica, colocam em interação saberes e conhecimentos, problematizando suas vivências com vistas à compreensão do contexto em que se inserem. Nessa direção, assinalamos as dimensões do conhecimento e da política que perpassam o processo educacional, pois na visão de Freire

[...] o conhecimento apenas ganha legitimidade no interior de uma prática concreta, em duas perspectivas: (i) ele deriva da reflexão sistemática sobre uma prática e (ii) sua relevância somente pode ser medida por sua capacidade de transformação da realidade. (ROMÃO, 2016, p. 76).

Esse movimento reflexivo sobre a prática implica ações constantes de produção dos sentidos vividos, de forma que possam *emergir* as distintas *consciências* e que essa *emersão* possibilite um processo de *inserção crítica* no contexto em análise. Tais premissas questionam a concepção de educação *bancária* sustentada na relação entre educandos como *depositários* e educadores como *depositantes*, tensionadas por distintas forças atuantes no contexto social.

Em um panorama educacional de políticas regulatórias que incidem sobre a educação básica brasileira, a avaliação em larga escala com testes padronizados vem determinando, há três décadas, diferentes políticas relacionadas à gestão, ao currículo, ao financiamento e à formação docente. Esse cenário de regulação e controle exercido por mecanismos de avaliação a incluem como tema emergente e controverso, de modo que se destaca em pautas políticas, mobilizações sociais e debates acadêmicos. Na perspectiva de nossa *inserção crítica* e de não nos conformarmos com o que está dado, realçamos que

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer 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, 1996, p. 114, grifo no original).

Assumindo esse posicionamento de *falar com*, situamos nossas reflexões em diálogo com uma das pesquisas que focaliza, no conjunto de diferentes modalidades avaliativas, a avaliação institucional na educação infantil como uma *resposta*, dentre outras, que pode ser construída em instituições educativas no enfrentamento de políticas de regulação. Concebendo esse processo avaliativo como ação que envolve distintos sujeitos com diferentes posições, salientamos que:

[...] o escopo da avaliação não é chegar a uma ‘verdade’ objetiva, mas a uma construção de sentido (*meaning making*) que espelhe e conecte o máximo possível as percepções das partes atuantes ou explicita suas divergências. (BONDIOLI, 2013, p. 37, grifo no original).

Tal aposta relaciona-se à defesa da participação dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo em uma dimensão formativa, de *engajamento*, com vistas a escapar da *pseudoparticipação* e buscar a libertação (FREIRE, 1987). Enfatizamos, portanto, a natureza dialógica desse engajamento, uma vez que cada enunciado precisa ser considerado

[...] como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (BAKHTIN, 2011, p. 297, grifo no original).

Assim, nossa luta é por humanizar e afirmar a condição histórica dos homens para a liberdade que “[...] somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (FREIRE, 1987, p. 160, grifo no original).

Isto posto, demarcamos a avaliação institucional pode fortalecer o processo democrático quando fundamentada na participação dos sujeitos que, atribuindo sentidos às ações em análise, se reconheçam como integrantes desse processo. Consideramos essa possibilidade como “[...] resistência ao avanço das avaliações de larga escala e às ameaças de adoção de testes padronizados direcionados, também, às crianças da educação infantil” (VIEIRA; CÔCO, 2019b, p. 98). Ou seja, essa perspectiva formativa de avaliação pode criar condições de problematizar os desafios da instituição de educação infantil no conjunto de outros existentes na sociedade e, nesse processo, “[...] a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada” (FREIRE, 1987, p. 40).

Como forma de desenvolver essa criticidade rumo à *desalienação*, embora tenha enfatizado os *educandos e educandas*, Freire nos instiga a incluir os familiares, as

crianças, os professores e professoras, os demais profissionais, enfim, toda a comunidade educativa na problematização dos desafios da instituição de educação infantil. Ao compartilhar a metodologia de investigação dos temas geradores através dos *Círculos de Investigação*, Freire (1987) detalha possibilidades de seu desenvolvimento sob o ponto de vista da educação libertadora. Tal educação tem como premissa a participação de cada sujeito em sua condição de problematizar a própria visão de mundo e buscar, dialogicamente, expressar suas opiniões, escutar a de seus companheiros, introduzindo, desse modo a “[...] pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar” (FREIRE, 1987, p. 69).

Dado o desafio de manifestarmos nossas diferentes visões de mundo, defendemos a concepção de avaliação institucional a partir do conceito bakhtiniano de *heteroglossia*. Esse conceito nos ajuda a compreender que sempre dialogamos com múltiplas vozes, isto é, vários, distintos e, por vezes, contrastantes pontos de vista, apresentados pelos sujeitos que produzem conhecimentos. Desse modo, quando enunciamos nossas perspectivas e nos dispomos à escuta dos outros, tomamos consciência dessa produção conjunta, que inclui reconhecer possibilidades de mover vivências formativas compartilhadas.

Para Bakhtin (2011), um enunciado é construído a partir de uma referência axiológica, ou seja, ele se baseia em um conjunto de valores que sustentam nossos julgamentos. Desse modo, entendemos que se encontram enunciados dissonantes, visões controversas e posições diferentes que nem sempre coincidem, nem sempre convergem para um mesmo ponto de vista (BAKHTIN, 2011). Assentes no pressuposto de que cada sujeito vivencia percursos formativos diversos em direção a sua libertação permanente, isto é, sua humanização, postulamos que

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos — como “projetos” — como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para traz não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor

conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (FREIRE, 1987, p. 42).

Desse ponto de vista, a formação humana exige que vivenciemos movimentos de participação comprometida com o passado, engajada e situada no presente, na perspectiva de projetar, como futuro, horizontes de uma educação libertadora. Essa é uma exigência que se encontra ameaçada, pois “[...] as condições de participação em processos decisórios encontram-se fragilizadas ante os ditames do autoritarismo que ameaça a sociedade, com graves repercussões nas lutas do campo educacional” (VIEIRA; CÔCO, 2019a, p. 233).

Concordamos, portanto, com Freire, que a pedagogia do oprimido precisa ser construída com os próprios oprimidos e não para eles, ou seja, uma

[...] pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 17).

Reconhecemos que essa pedagogia requer um esforço necessário, “[...] não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos” (FREIRE, 1987, p. 55), visto que essa educação só é possível nas relações homem-mundo, ou seja, na vida vivida, pensada, analisada, transformada pelos homens. Nesse contexto, a ação dos pesquisadores e dos homens do povo os coloca como sujeitos do processo investigativo, pois “[...] já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

No encontro desses pressupostos em Freire e Bakhtin, defendemos uma vez mais a avaliação institucional na educação infantil com vistas ao fortalecimento de processos formativos e, como já demarcamos, ao enfrentamento de políticas de avaliação de larga escala. Nesse quadro, a formação docente, sobretudo em instituições conveniadas de educação infantil, projeta-se entre os diferentes desafios presentes no contexto social, conforme dialogamos a seguir.

Desafios na formação de professoras da educação infantil e a busca pela transformação da realidade

Neste tópico, abordamos reflexões vinculadas à formação de professoras, envolvendo as concepções de *participação* e de *transformação* da realidade. A partir de pesquisa que tematiza a formação de professores no contexto das instituições conveniadas de educação infantil, apostamos no encontro e na dialogia como elementos que sustentam nossa disposição em analisar o passado e problematizar o presente, com vistas a, solidariamente, convidar ao exercício de projetar o futuro, indagando as possibilidades de conviver em sociedade.

Historicamente, a oferta da primeira etapa da educação básica inclui instituições de educação infantil conveniadas. Essas instituições, segundo o Art. 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) são privadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, e se subdividem em dois grupos: as particulares com fins lucrativos⁵ e as particulares sem fins lucrativos. Estas, por sua vez, são organizadas em três categorias: comunitárias⁶, confessionais⁷ ou filantrópicas⁸, conforme Art. 20 da mesma lei (BRASIL, 1996; ALVES, 2018).

A configuração de oferta da primeira etapa da educação básica está implicada com a destinação dos recursos públicos (ALVES; CÔCO, 2014), regulada tanto no Art. 213 da Constituição (BRASIL, 1988) como no Art. 77 da LDB (BRASIL, 1996). Esses marcos legais estabelecem que os recursos devem ser destinados às escolas públicas, mas podem ser dirigidos também às instituições conveniadas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas), uma vez que estas estão inclusas no Fundo de

⁵ Instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

⁶ Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009).

⁷ Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e também incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade.

⁸ Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, de direito privado, e possuem o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (Cebas).

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007).

Na intenção de fortalecer o enfrentamento dos desafios do presente (FREIRE, 1976), mantemos a defesa de que os recursos públicos devem ser direcionados à educação pública, gratuita e de qualidade para todos. No interior da discussão sobre os investimentos na educação, cabe ainda considerar as estratégias dos setores públicos para organizar a oferta educacional e indagar os processos de privatização da educação (ARELARO, 2018; LAMARE, 2018; PERONI; ADRIÃO, 2018; VIZZOTTO; CORSETTI; PEGORARO JÚNIOR, 2019). Nesse contexto, observamos os impactos das definições dos organismos internacionais sobre a educação brasileira (FREIRE, 1978; BUFALO; RUIZ, 2017) que interferem nos processos de oferta e atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

De acordo com a pesquisa, as instituições conveniadas, por serem gestadas, em sua maioria, por entes privados, possuem particularidades que as distinguem na caracterização institucional e na dinâmica do trabalho educativo realizado. Elas apresentam em sua história peculiaridades quanto às suas mantenedoras (por vezes articuladas com instituições religiosas, movimentos sociais ou comunitários), ao atendimento (geralmente ligado a comunidades de classe popular) e aos quadros funcionais (no que se refere à formação, que é por vezes realizada por instituições privadas e institutos parceiros).

Nesse contexto, os dados apurados na pesquisa incluem encontros e desencontros com as normativas legais, atenção aos vínculos entre a administração pública e a iniciativa privada e indagações sobre as condições para o desenvolvimento do trabalho educativo, envolvendo tanto as lutas pela garantia da oferta como o esvaziamento dos direitos sociais, em especial, do direito à educação. Desse modo, ao considerar que com palavras podemos *transformar* o mundo (FREIRE, 1986), a partir da pesquisa, acreditamos ser possível acenar indicativos de mudanças.

Conforme registrado no Dicionário de Paulo Freire, a mudança está associada à categoria de transformação social e se relaciona à “[...] ideia de progresso, estrutura

social e revolução” (WEYH, 2010, p. 340). Essa perspectiva nos permite voltar o olhar às realidades da educação brasileira, situadas em um contexto social político e histórico, o que permite elaborar e projetar ações. Nesse sentido, compreendemos a mudança/transformação social como “contraponto com a estabilidade” (FREIRE, 1979, p. 46). Sendo assim, ao participarmos da realidade da oferta da educação infantil no Brasil, em especial nas instituições conveniadas, nos atemos à ideia de mudança/transformação social pensada por Freire (1979), especialmente quando nos convida a conhecer a estrutura e a história para superar os processos de clientelismo nas escolas (FREIRE, 1979) e os estados conservadores na perspectiva de mapeamento para indicar fragilidades e perspectivas de mudança/transformação social, ainda que de forma gradual e lenta (WEYH, 2010).

Considerando os dados produzidos pelos pesquisadores, é possível observar arenas de disputas que se dão no campo discursivo, tanto documental como bibliográfico. Ao analisar o material produzido na pesquisa, observamos elementos fortalecedores das lutas empreendidas, tendo no horizonte a superação dos desafios vivenciados de geração em geração (BAKHTIN, 2010b), como é o caso do acesso à educação pública de qualidade para todos, nas diferentes etapas de ensino, o que implica resistir à privatização da educação pública.

Quando cruzados com indicadores de atendimento e com outras pesquisas relacionadas ao mesmo tema, observamos especificidades sobre a materialização do convênio no contexto brasileiro, como, por exemplo: a demanda pela melhora na infraestrutura (por vezes não adequada ao atendimento); a busca por recursos (com cortes e escassos financiamentos e consequente impacto na cultura da doação); e, ainda, a complexidade nos processos de gestão (com papel difuso das diferentes instituições, que são ligadas a instâncias religiosas, grupos empresariais e mantenedoras), além da presença de profissionais não habilitados (ALVES; CÔCO, 2020).

Assim, num movimento permanente de ler o mundo (FREIRE, 1986), analisamos o contexto de aumento da demanda e de escassez na oferta de vagas na educação infantil. Esse cenário mobiliza a autocrítica no interior desse campo da

educação, incentivando-nos a acreditar que também é possível refazer nosso cotidiano educativo (FREIRE, 2001). Isso pode ser feito com processos de formação, contratação e garantia de condições de trabalho para atuação com essa etapa da educação básica.

Faz-se pertinente fortalecer as iniciativas de conscientização da perspectiva histórica da formação humana (BAKHTIN, 2011) e a memória de que nós construímos o futuro quando promovemos a transformação do presente (FREIRE, 2001). Por isso, é primordial o posicionamento responsável perante as questões que nos assolam. Sabemos que esse desafio está situado em um território de grande porte, não requerendo uma regra específica para a gestão das instituições, mas que ao mesmo tempo demanda a escuta de profissionais que se encontram neste entrelugar de oferta.

Desse modo, no curso do desenvolvimento da pesquisa, entendemos as interações como um lugar em que podemos alterar o outro e também sermos alterados por ele (BAKHTIN, 2011; FREIRE, 1986). Por isso, ao dialogar, podemos pensar em ações fortalecedoras da educação infantil, pela via da participação na ampla cadeia discursiva (BAKHTIN, 2011). Essa ideia nos lembra a configuração dos *Círculos de Cultura* e do *Círculo de Investigação*, pois neles encontramos possibilidades de mútua formação. Assim, refletir sobre a oferta de vagas em instituições de educação infantil requer debater, com diferentes instâncias dos municípios (famílias, associações, comunidade escolar, movimentos sociais, universidades etc.), alternativas para garantir a oferta educacional, preferencialmente no setor público. Ao conseguirmos analisar a trajetória da educação infantil no contexto local, é possível mobilizar formas de atendimento com qualidade, especialmente para o público de classe popular, principal atendido pelas instituições de educação infantil conveniadas.

Ler os diferentes tipos de textos (indissociáveis de seus contextos) é uma ação política que nos permite “[...] aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso” (FREIRE, 1997, p. 76); é acreditar na percepção crítica como uma postura de ler o mundo (FREIRE, 1986), a partir do entendimento da vida coletiva como possibilidade e não como determinismo (FREIRE, 1996). Vida constituída por sujeitos ativos e responsivos no mundo (BAKHTIN, 2006; 2011) que podem projetar

revoluções, mudanças e transformações da realidade. Por conseguinte, tocadas pela “[...] perspectiva revolucionária [...] de fazer história e por ela serem [sermos] feitos e refeitos” (FREIRE, 1978), defendemos a luta coletiva e o diálogo como movimentos que compreendem os embates, engajamentos e enfrentamentos necessários à leitura do mundo, pois aprendemos que se todo desenvolvimento é transformação, nem toda transformação é desenvolvimento (FREIRE, 1978). Assim, o entendimento dos contextos vividos no campo da formação de professores torna-se imprescindível para analisarmos a oferta educativa em instituições conveniadas de educação infantil, vide que essa é a etapa da educação que mais é privatizada ou é fruto de privatização (SALVADOR, *et al.* 2017). E, se acreditamos em perspectivas de mudança/ transformação, que ela comece pela consciência de nossas realidades.

Nas diferentes possibilidades que se descortinam no encontro dos nossos textos com outros textos, projetamos o horizonte de uma luta comum em que o cumprimento das metas de atendimento e de qualidade na primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2014) reafirmem o direito à educação infantil (ALVES, 2018). Acreditamos na vida digna que, sem anular as diferenças, combate as desigualdades (FREIRE, 1997), fazendo enfrentamento à voz única, cujas características indicam o autoritarismo e se fazem presentes tanto nas políticas de formação continuada quanto nos currículos, nas avaliações, ameaçando cotidianamente a democracia, como realçamos em nossas considerações finais.

Considerações finais: convite a outras reflexões

Neste texto, abordamos a dimensão formativa da avaliação institucional e a formação continuada em instituições conveniadas, buscando mover leituras de mundo com lentes apoiadas nas obras de Paulo Freire, especialmente por meio dos conceitos de *educação libertadora, participação e dialogia*.

Salientamos que, ao interagir com a Pedagogia freireana, em conexão com o campo educacional no contexto sócio-histórico e político atual, sobretudo nos temas

abordados, almejamos enfrentar os desafios conjunturais que ameaçam os princípios democráticos. Ainda que incipiente, a trajetória de lutas por investimentos nesses princípios não pode sucumbir frente a autoritarismos reinantes.

Desse modo, reiteramos a fecundidade do referencial freireano, em articulação com outros autores (neste caso, o referencial bakhtiniano), para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, na medida em que seu pensamento integra a luta pela justiça social, implicada com a defesa do direito à educação. Nessa defesa, dialogamos com o campo da formação docente na educação infantil e, com Freire, assinalamos a importância de situar a avaliação como uma vivência formadora que acolha a participação dos múltiplos sujeitos que compõem esse campo. Também com Freire, observamos a importância de problematizar a organização da oferta de educação infantil, com atenção às instituições conveniadas, sobretudo nos seus impactos à formação continuada, implicada com o desenvolvimento do trabalho educativo.

Dados os distintos desafios que marcam a educação, assinalamos a relevância dos processos interativos para — não sem tensões, disputas e dificuldades — nutrir as lutas sociais. Evidenciando a dimensão da educação pela via do diálogo, manifestamos nossa confiança na comunicação popular, em defesa dos direitos educacionais. Advogamos ainda a valorização dos diferentes saberes para fortalecer a mobilização em prol de uma sociedade mais democrática, que convida à leitura crítica da realidade e perspectiva a esperança de dias melhores.

Na compreensão de que não existe palavra última, permanecemos em constante aprendizado, ressaltando os muitos diálogos que este texto ainda pode gerar. O arcabouço freireano e bakhtiniano, com os quais dialogamos em nossas pesquisas, impulsiona-nos a almejar outras dialogias, incluindo os estudiosos da educação, os gestores de políticas públicas, as gestoras, pedagogas, professoras, auxiliares e demais trabalhadoras das instituições de educação infantil, as famílias, as crianças e demais interessados na defesa da educação.

Assim, nas pautas mais singulares, tais como a dimensão formativa da avaliação institucional e a formação de professores em instituições conveniadas, apostamos, com

Freire, em movimentos de interlocução que problematizem os contextos locais e desafiem a outros diálogos, de modo a fortalecer nossos engajamentos em defesa da democracia. Compondo esse encadeamento ininterrupto, intentamos fomentar debates que instam contradições, discordâncias, tensões, concordâncias e muitas outras formas de mover lutas comuns, de modo que se reconheça nossa condição de seres humanos inconclusos. Conscientes desse inacabamento, trabalhamos para que nossas pesquisas possam nutrir movimentos de busca do *Ser Mais*. Nessa busca, reiteramos a atualidade e a pertinência das contribuições do pensamento de Freire para compreender os desafios da formação docente na educação infantil, revigorando apostas na ação coletiva como estratégia de defesa da justiça social e como horizonte da vida em sociedade.

Referências

ALVES, Kallyne Kafuri. O direito à educação infantil no contexto dos desafios de sua expansão. *Laplage em revista*, v. 4, p. 238-253, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1347>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ALVES, Kallyne Kafuri. *Formação continuada em instituições de educação infantil conveniadas sem fins lucrativos*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_13984_TESE%20KALLYNE%20-%20VF%20-%2021-02%20p%F3s%20banca.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. Indicadores do contexto brasileiro na materialização do convênio na educação infantil. *EccoS –Rev. Cient.*, São Paulo, n. 54, p. 1-14, e10581, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10581/8498>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. O direito à educação infantil: a busca por matrículas no cenário do Espírito Santo. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 19, p. 105-124, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10581>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. *Zero-a-seis*. v. 19, n. 36. Jun. 2018. p. 206-222. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206/35615>. Acesso em: 03 de jul. 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BONDIOLI, Anna. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, Anna; SÁVIO, Donatella (Org.). *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2013. p. 25-49.

BRASIL, *Lei do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL, *Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 04 de out. 2018.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Constituição. *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BUFALO, Katia Silva. RUIZ, Maria Jose Ferreira. Uma ponte para o futuro: políticas educacionais e parcerias público-privadas. *Educação em Análise*, Londrina, v.2, n.1, p.37-58, Jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/29921/22864>. Acesso em: 15 maio 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Uma história de vida*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 12. ed. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. Ed. V. 23. São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. *Educ. Rev.*, v. 61, p. 55-59, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hxLYPVz4MpNyWffdh8QjFwy/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2019.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia do Oprimido como Pedagogia da Autonomia e da Esperança*. Semana Paulo Freire online: 50 anos de Pedagogia do Oprimido, 2018. Disponível em: http://media.wix.com/ugd/ac5c57_5016f1214d4b40c49eb91d9bb7566c70.pdf. Acesso em: 18 set. 2018.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: anistiado político brasileiro*. Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia. Ministério da Justiça. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. Disponível em: https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/anistia/anexos/paulofreire_anistiado-1.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo escolar: Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2021*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2021>. Acesso em: 13 fev. 2022.

INSTITUTO RUI BARBOSA. *Projeto A Educação Não Pode Esperar: Ações para minimizar os impactos negativos à educação em razão das ações de enfrentamento ao novo Coronavírus, 2021*. Realização: Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB). Disponível em: <https://www.atricon.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Proposta-Parceria-Iede-IRB-e-TCs.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2022.

LAMARE, Flavia de Figueiredo de. A obrigatoriedade da pré-escola no contexto das parcerias público-privadas. *Roteiro*, v. 43, n. 2, p. 781-813, 2018. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/14184/pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. ADRIÃO, Theresa. Apresentação da seção temática: Privatização da Educação Pública. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 5-7, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/apresentacao.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

ROMÃO, José Eustáquio. O olhar freiriano sobre o processo escolar. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 71-77, 2016. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3387>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SALVADOR, Evilasio (coord.). Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil. Brasília, DF: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/livro_pesquisa_unb_cnte_final_web.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter Martins. A Pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 211- 233, 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 19 set. 2018.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 9-34, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/27365/19377>. Acesso em: 10 ago. 2018.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Educação Infantil e avaliação institucional: percursos e desafios. *Roteiro*, v. 43, p. 209-240, 2019a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3519/351964739009/351964739009.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Pesquisas da pós-graduação brasileira: diálogos com a avaliação institucional na educação infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 91-100, jan./abr. 2019b. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/11471>. Acesso em: 11 fev. 2022.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. *Vivências formativas com a avaliação institucional na educação infantil*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15784_%5BTese%5D_Nilceia_Vieira_Final_2021.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; CÔCO, Valdete. O pensamento de Paulo Freire no contexto da formação de educadores do MST. *Rev. Educ. Perspec.* Viçosa, MG v. 9 n.1 p. 159- 173, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/7012>. Acesso em: 22 jan. 2022.

VIZZOTTO, Liane. CORSETTI, Berenice. PEGORARO JÚNIOR, Aurélio. A evolução das normas legais na relação público-privada para a educação. *Revista Práxis Educacional*, v. 15, n. 31, p. 58-79, 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4659/3663>. Acesso em: 22 jul. 2019.

WEYH, Cênio. Mudança/Transformação Social. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Recebido em: 13 fev. 2022.
Aprovado em: 23 abr. 2022.

* **Maria Nilceia de Andrade Vieira** é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pedagoga na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Vitória, Espírito Santo – ES – Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). Coordenadora Estadual da Anfope-ES, biênio 2021-2023.

E-mail: nilceia_vilavelha@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7723-6490>.

** **Kallyne Kafuri Alves** é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae).

E-mail: kallynekafuri@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5075-0676>.

*** **Valdete Côco** é Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora vinculada ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae).

E-mail: valdetecoco@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>.
