



PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)

AMÉLIA MURAKANI IONEDA

**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORAS DE UMA PRÉ-ESCOLA: ENTRE O PROPOSTO PELA
LEGISLAÇÃO VIGENTE E O REALIZADO NO COTIDIANO**

SÃO PAULO

2021

AMÉLIA MURAKANI IONEDA

**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE
UMA PRÉ-ESCOLA: ENTRE O PROPOSTO PELA LEGISLAÇÃO VIGENTE E O
REALIZADO NO COTIDIANO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti

SÃO PAULO

2021

Ioneda, Amélia Murakani.

Instrumentos de avaliação na prática pedagógica de professoras de uma pré-escola: entre o proposto pela legislação vigente e o realizado no cotidiano. / Amélia Murakani Ioneda. 2021.

219 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof^a Dr^a. Nádia Conceição Lauriti.

1. Avaliação. 2. Documentação Pedagógica. 3. Educomunicação. 4. Pré-escola. 5. Registros

I. Lauriti, Nádia Conceição. II. Título.

CDU 37

AMÉLIA MURAKANI IONEDA

**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE
UMA PRÉ-ESCOLA: ENTRE O PROPOSTO PELA LEGISLAÇÃO VIGENTE E O
REALIZADO NO COTIDIANO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, avaliada pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 04 de maio de 2021.

Banca examinadora

Presidente: Prof^a. Dr^a. Nádia Conceição Lauriti – Orientadora (UNINOVE/SP)

Membro: Prof^a. Dr^a. Marta Regina Paulo da Silva (USCS/SP)

Membro: Prof^a. Dr^a. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE/SP)

Suplente: Prof^a. Dr^a. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti (UNINOVE/SP)

Suplente: Prof^a. Dr^a. Luciana Maria Giovanni (PUC/SP)

SÃO PAULO

2021

Dedico este trabalho à minha querida família, a todos (as) professores (as) que já tive até hoje e aos educadores (as) companheiros (as) de jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Nove de Julho por ter me concedido uma bolsa de estudos para o curso de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, tornando possível a realização de um propósito há muito tempo almejado.

Aos brilhantes mestres do PROGEPE pela acolhida nesta Universidade, pela paciência, por despertar reflexões, enfim, por me inspirar a cada aula a ser melhor enquanto pesquisadora, educadora, e sobretudo como ser humano.

Agradeço imensamente à minha querida orientadora Nádia Conceição Lauriti que desde o início nos acompanhou em todos os passos da pesquisa com muita dedicação. Faltam palavras para mensurar o quanto contribuiu com suas orientações, com as suas convicções que nos traziam segurança e a amorosidade com todas as suas orientandas durante todo esse processo. Ao lembrar dos momentos que vivenciamos no mestrado não há como conter as lágrimas... Ficarão as lembranças e as saudades!

Meus sinceros agradecimentos às professoras doutoras que fizeram parte das bancas de qualificação e de defesa. Todas as contribuições foram de grande valia e possibilitaram a reflexão a respeito da dissertação e, principalmente, da responsabilidade do pesquisador da área da Educação.

Posso dizer que o apoio e o incentivo dos colegas que conheci durante o mestrado me impulsionaram em diversos momentos e aos quais tenho muita gratidão. Ficarão na lembrança os sentimentos que vivenciamos juntos nas descobertas da trajetória do mestrado.

Tenho muita gratidão pela equipe da escola onde foi realizada a pesquisa, primeiramente pela oportunidade e a abertura para que a prática do chão da sala de aula pudesse ser analisada. A todas as participantes da pesquisa, meu muito obrigada!

Agradeço à Prefeitura Municipal de Santo André pela concessão da licença para que eu pudesse cursar as disciplinas do mestrado e a todos e a todas que me apoiaram e tornaram possível a realização de um sonho, tantas vezes adiado...

Agradeço a Deus, ao meu pai *in memoriam*, à minha querida mãe, à minha irmã, ao meu esposo e ao meu filho, que são a base e a minha motivação para tudo que realizo!

Agradeço especialmente às crianças que cotidianamente contribuem para me constituir como professora e para as quais devem repercutir os frutos de quaisquer pesquisas realizadas na área da educação.

“Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. (FREIRE, P., 2003, p.50)

RESUMO

O objeto da presente pesquisa são os instrumentos e o processo avaliativo inseridos nas práticas de uma pré-escola pública. Partiu-se das seguintes questões: Qual a concepção das docentes sobre a avaliação na pré-escola? Quais são os instrumentos utilizados para realizar a avaliação? Há aproximação entre o que é proposto pela legislação vigente e o que é praticado na escola em relação à avaliação? Como qualificar as práticas de avaliação e comunicação do processo de ensino e aprendizagem nessa etapa de ensino? O objetivo geral é compreender como ocorre o processo avaliativo no cotidiano de uma pré-escola. Como objetivos específicos foram elencados: Verificar a percepção do ato de avaliar na perspectiva das professoras e identificar as principais dificuldades levantadas pelas gestoras e docentes da escola; identificar quais são os instrumentos utilizados para realizar a avaliação na pré-escola; levantar as possibilidades para qualificar as práticas avaliativas e de comunicação do processo de ensino e aprendizagem. A hipótese é de que falta a percepção sobre como tornar possível uma avaliação mais compatível com as concepções atuais de infância e como viabilizá-la, tendo em vista as condições estruturais de uma escola pública. O universo da pesquisa é uma pré-escola pública, localizada em um município do ABC Paulista. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, na qual foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados os questionários abertos aplicados aos sujeitos da pesquisa: quatro professoras e duas gestoras. Foram realizadas as análises documentais do Projeto Político Pedagógico da escola, das atas de reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, da legislação vigente e documentos orientadores referentes à avaliação e à documentação pedagógica na Educação Infantil. A fundamentação teórica baseou-se nas obras dos autores da Pedagogia Crítica e da Educomunicação. Os resultados apontam que em termos de discurso a concepção de avaliação na Educação Infantil aproxima-se do que é proposto pela legislação vigente. A principal dificuldade diz respeito à efetivação das práticas de avaliação e de comunicação dos processos de ensino e aprendizagem que revelem as descobertas e a riqueza das experiências do cotidiano vivenciadas pela criança no espaço da escola. As condições estruturais da educação, como o número de crianças por turma, a falta de tempo para elaboração da documentação e a formação dos professores são fatores que repercutem nas práticas pedagógicas. O investimento na formação permanente e colaborativa dentro de cada instituição de ensino, bem como o diálogo e a reflexão sobre o que é realizado, podem ser um caminho para qualificar as ações educacionais. Considerando essa demanda, a proposta de intervenção constitui-se de um projeto de formação colaborativa voltado para os professores. Este será compartilhado com a gestão escolar envolvida na pesquisa com o intuito de colaborar com a reflexão sobre as práticas de avaliação e de comunicação do processo de ensino e aprendizagem, a partir da realidade e dos saberes já constituídos pela equipe.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Documentação Pedagógica. Educomunicação. Pré-escola. Registros.

ABSTRACT

The object of the present research is the instruments inserted in the evaluation practices carried out in a public preschool. It started from the following questions: What is the teachers' conception of pre-school assessment? What are the instruments used to carry out the assessment? Is there an approximation between what is proposed by current legislation and what is practiced at school in relation to assessment? How to qualify the evaluation and communication practices of the teaching and learning process in this teaching stage? The general objective is to analyze the instruments inserted in the evaluation practices in the daily life of a preschool. Specific objectives were listed as: To verify the perception of the act of evaluating from the perspective of the teachers and to identify the main difficulties raised by the managers and teachers of the school; identify which instruments are used to carry out the assessment in the preschool; to raise the possibilities to qualify the evaluation and communication practices of the teaching and learning process. The hypothesis is that there is a lack of perception on how to make an assessment more compatible with current concepts of childhood possible and how to make it feasible, in view of the structural conditions of a public school. The research universe is a public preschool, located in a municipality in the Paulista ABC. This is a qualitative investigation, in which open questionnaires applied to the research subjects were used as instruments for data collection: four teachers and two managers. Documentary analyzes of the school's Pedagogical Political Project, of the record of meetings of the Collective Pedagogical Work Schedule, of the current legislation and guiding documents regarding the evaluation and pedagogical documentation in Early Childhood Education were carried out. The theoretical basis was based on the works of the authors of Critical Pedagogy and Educommunication. The results show that in terms of discourse, the concept of evaluation in Early Childhood Education is close to what is proposed by current legislation. The main difficulty concerns the effectiveness of the evaluation and communication practices of the teaching and learning processes that reveal the discoveries and the richness of the daily experiences lived by the child in the school space. The structural conditions of education, such as the number of children per class, the lack of time to prepare the documentation and the training of teachers are factors that have repercussions on pedagogical practices. Investment in ongoing and collaborative training within each educational institution, as well as dialogue and reflection on what is done, can be a way to qualify educational actions. Considering this demand, the intervention proposal is a collaborative training project aimed at teachers. This will be shared with the school management involved in the research in order to collaborate with the reflection on the evaluation and communication practices of the teaching and learning process, based on the reality and knowledge already constituted by the team.

KEYWORDS: Evaluation. Pedagogical Documentation. Educommunication. Pre school. Records

RESUMÉN

El objeto de la presente investigación son los instrumentos insertados en las prácticas de evaluación realizadas en un preescolar público. Partió de las siguientes preguntas: ¿Cuál es la concepción de los profesores sobre la evaluación preescolar? ¿Cuáles son los instrumentos utilizados para realizar la evaluación? ¿Existe una aproximación entre lo que propone la legislación vigente y lo que se practica en la escuela en relación a la evaluación? ¿Cómo calificar las prácticas de evaluación y comunicación del proceso de enseñanza y aprendizaje en esta etapa de enseñanza? El objetivo general es analizar los instrumentos insertados en las prácticas de evaluación en la vida diaria de un preescolar. Como objetivos específicos se enumeraron: Verificar la percepción del acto de evaluar desde la perspectiva de los docentes e identificar las principales dificultades planteadas por los directivos y docentes de la escuela; identificar qué instrumentos se utilizan para realizar la evaluación en el preescolar; elevar las posibilidades de calificar las prácticas de evaluación y comunicación del proceso de enseñanza y aprendizaje. La hipótesis es que existe una falta de percepción sobre cómo hacer posible una evaluación más compatible con los conceptos actuales de infancia y cómo hacerla factible, dadas las condiciones estructurales de una escuela pública. El universo de investigación es un preescolar público, ubicado en un municipio del ABC Paulista. Se trata de una investigación cualitativa, en la que se utilizaron cuestionarios abiertos aplicados a los sujetos de investigación como instrumentos para la recolección de datos: cuatro docentes y dos gerentes. Se realizaron análisis documentales del Proyecto Político Pedagógico de la escuela, de las actas de reuniones del Horario Colectivo de Trabajo Pedagógico, de la legislación vigente y documentos rectores sobre la evaluación y documentación pedagógica en Educación Infantil. La base teórica se basó en los trabajos de los autores de Pedagogía Crítica y Educomunicación. Los resultados muestran que en términos de discurso, el concepto de evaluación en Educación Infantil se acerca a lo propuesto por la legislación vigente. La principal dificultad se refiere a la efectividad de las prácticas de evaluación y comunicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que revelan los descubrimientos y la riqueza de las experiencias cotidianas vividas por el niño en el espacio escolar. Las condiciones estructurales de la educación, como el número de niños por aula, la falta de tiempo para preparar la documentación y la formación de los docentes son factores que repercuten en las prácticas pedagógicas. La inversión en formación continua y colaborativa dentro de cada institución educativa, así como el diálogo y la reflexión sobre lo que se hace, puede ser una forma de calificar las acciones educativas. Teniendo en cuenta esta demanda, la propuesta de intervención es un proyecto formativo colaborativo dirigido a docentes. Este será compartido con la dirección escolar involucrada en la investigación con el fin de colaborar con la reflexión sobre las prácticas de evaluación y comunicación del proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de la realidad y los conocimientos ya constituidos por el equipo.

PALABRAS CLAVE: Evaluación. Documentación pedagógica. Educomunicación. Preescolar. Registros

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas selecionadas na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações.....	27
Quadro 2: Organização do atendimento das turmas no período da manhã.....	107
Quadro 3: Organização do atendimento das turmas no período da tarde.....	108
Quadro 4: Perfil das participantes da pesquisa que atuam na gestão escolar.....	112
Quadro 5: Formação e tempo de atuação no magistério das participantes da pesquisa que atuam na gestão escolar.....	112
Quadro 6: Trajetória profissional no magistério das participantes da pesquisa que atuam na gestão escolar.....	112
Quadro 7: Desafios e perspectivas na carreira das gestoras.....	113
Quadro 8: Perfil das participantes da pesquisa que atuam como docentes.....	113
Quadro 9: Formação e tempo de atuação no magistério das participantes da pesquisa que atuam na docência.....	114
Quadro 10: Trajetória profissional no magistério das participantes da pesquisa que atuam na docência.....	114
Quadro 11: Desafios e perspectivas na carreira das docentes.....	114
Quadro 12: Concepção de avaliação na voz das docentes.....	130
Quadro 13: Contribuição da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem, segundo as docentes.....	132
Quadro 14: Os instrumentos de avaliação utilizados na escola, segundo a gestão escolar.....	133
Quadro 15: Os instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica, segundo as docentes.....	135
Quadro 16: O uso do portfólio na prática pedagógica.....	137

Quadro 17: Comunicação do processo de ensino e aprendizagem, segundo as docentes.....	139
Quadro 18: Comunicação do processo de ensino e aprendizagem, segundo as gestoras.....	141
Quadro 19: Dificuldades encontradas na efetivação das práticas avaliativas, segundo a gestão.....	145
Quadro 20: Dificuldades encontradas na efetivação das práticas avaliativas, segundo as professoras.....	145
Quadro 21: O percurso formativo das docentes com relação à avaliação na Educação Infantil.....	148
Quadro 22: O tema avaliação na Educação Infantil na formação continuada da escola.....	149

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Exemplo de Mini-história elaborada na escola durante o período de isolamento social.....124
- Figura 2:** Capa do artefato de comunicação com as famílias elaborado na escola durante o período de isolamento social.....144

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVAMEC	Ambiente Virtual Colaborativo de Aprendizagem do Ministério da Educação e Cultura
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centro de Formação Específico e Aperfeiçoamento do Magistério
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	Horário de Trabalho Pedagógico Livre
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGEPE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
RCN	Referencial Curricular Nacional
RP	Reunião Pedagógica
SBC	São Bernardo do Campo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	23
2 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.1 Concepção de Infância	35
2.2 O percurso da Educação Infantil no Brasil	40
2.3 Uma breve reflexão sobre os documentos que orientam as práticas das instituições de Educação Infantil em nível nacional	46
3 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, LEGISLAÇÃO E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	55
3.1 A avaliação da aprendizagem	55
3.2 A avaliação na Educação Infantil e suas particularidades	56
3.3 A avaliação na Educação Infantil nos documentos orientadores e legislação vigente	60
3.3.1 O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024 e a discussão sobre a avaliação em larga escala da Educação Infantil	65
3.4 Instrumentos de avaliação na Educação Infantil: Observação e registro reflexivo do professor, diário de bordo, relatórios individuais de aprendizagem e portfólios das crianças	67
4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E COMUNICAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM – CONTRIBUIÇÕES DA EDUCOMUNICAÇÃO	83
4.1 Documentação Pedagógica	83
4.2 Contribuições da Educomunicação para a comunicação dos percursos de ensino e aprendizagem	90
4.3 Mudanças de cenário: o processo avaliativo em tempos de pandemia	97
5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	102
5.1 Procedimentos metodológicos	102
5.2 Procedimentos da pesquisa empírica	103
5.2.1 Os questionários	105
5.3 Caracterização da escola	105
5.4 Sujeitos da pesquisa	112

5.5	A avaliação no município no qual a pesquisa foi realizada.....	116
5.6	Análise documental: o que diz o Projeto Político Pedagógico sobre a avaliação?	121
5.7	Análise documental: O que revelam as atas de HTPC?	123
5.8	A observação participante de forma remota	127
6	ANÁLISE DOS DADOS	130
6.1	Concepção de avaliação na voz dos docentes	130
6.2	Diversidade de Instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica	133
6.3	Ecosistema comunicativo utilizado para acompanhamento e comunicação de processos do ensino e aprendizagem.....	139
6.4	Dificuldades encontradas na efetivação das práticas avaliativas	145
6.5	A fragilidade no percurso de formação acadêmica e profissional no que diz respeito à avaliação na Educação Infantil	147
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	156
	REFERÊNCIAS	203
	APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS	210
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	211
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS PROFESSORAS	212
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS GESTORAS	213
	ANEXO A – AMOSTRA DE ITENS DO PORTFÓLIO INDIVIDUAL DE UMA CRIANÇA DO INFANTIL IV - 2019	214
	ANEXO B – AMOSTRA DE ITENS DO PORTFÓLIO INDIVIDUAL DE UMA CRIANÇA DO INFANTIL V – 2019 I	215
	ANEXO C – AMOSTRA DE ITENS DO PORTFÓLIO INDIVIDUAL DE UMA CRIANÇA DO INFANTIL V – 2019 II	216
	ANEXO D – EXCERTO DE RELATÓRIO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM DO INFANTIL IV - 2019	217
	ANEXO E – EXCERTO DE RELATÓRIO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM DO INFANTIL V – 2019	218
	ANEXO F – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	219

APRESENTAÇÃO

A minha trajetória na docência tem início com o ingresso no curso de magistério, no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no ano de 1991. O diferencial dessa formação em nível médio consistia na habilitação para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, oferecido em período integral pela rede estadual de ensino de São Paulo e com a concessão de uma bolsa de estudos para os estudantes.

Ao ingressar no CEFAM, pude sentir que os professores que ali atuavam apresentavam uma forma especial ao interagir com os alunos e com o conhecimento. Nesse espaço, tornou-se possível vivenciar os projetos e a interdisciplinaridade enquanto estudante do Ensino Médio. Posso dizer que ainda guardo na memória os professores que me inspiraram a seguir a carreira do magistério e que não mediram esforços para nos proporcionar a melhor formação possível, levando em consideração o desenvolvimento integral, e sobretudo, humano daqueles que futuramente poderiam vir a se tornarem professores com potencial de transformação da realidade. Esse foi um período marcante em minha trajetória pessoal e profissional, pois considero que essa formação inicial foi a base para a minha construção enquanto docente.

O engajamento dos colegas do curso de magistério foi algo que me marcou muito, pois já naquele momento, nos conscientizávamos da importância de reivindicar para conquistar nossos direitos. Lembro-me de diversas assembleias de alunos realizadas com o objetivo de encontrar soluções para a melhoria das condições da escola em que estudávamos.

Durante o curso, foi possível realizar o estágio supervisionado em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foi nesse período que eu me identifiquei e decidi que meu campo de atuação seria a Educação Infantil. Ao realizar o estágio, pude conhecer o espaço, a atuação dos docentes e o encantamento das crianças pelas propostas implementadas pelos professores. Todas essas observações no ambiente escolar alimentaram meu interesse em atuar nessa etapa de ensino.

Ao findar o curso de magistério no CEFAM, fiz a opção pelo curso de Geografia da Universidade de São Paulo, com o objetivo de ampliar as possibilidades de atuação

na docência e, no mesmo ano, prestei o concurso para professora de Educação Infantil na prefeitura de Santo André, tendo a felicidade de ter sido aprovada em ambos.

Cursar Geografia na Universidade de São Paulo foi um grande desafio para mim. A distância do campus e o fato de conciliar o curso com o trabalho tornou-se uma rotina bastante exaustiva. A construção dos vínculos na universidade ocorria de forma muito diferente se comparada ao que eu havia vivenciado no magistério, principalmente com os docentes, cujo nível de exigência era proporcional à maestria com a qual ministravam as aulas. Avalio que essa etapa proporcionou um amadurecimento, o desenvolvimento da autonomia no ambiente acadêmico e o gosto pela pesquisa.

Paralelamente ao curso de graduação, iniciava a carreira como professora de Educação Infantil na prefeitura de Santo André, em 1996. Iniciei minha jornada profissional pedagógica em uma creche localizada em uma região periférica, próxima às margens da represa da cidade. Assumir uma turma com a faixa etária de três anos de idade foi um grande desafio, pois eu era bem jovem e, embora tivesse tido uma boa formação no magistério, a prática evidenciava uma nova descoberta a cada dia.

Nesse momento avalio que eu tenha iniciado uma formação que foi construída na prática, ou no dizer de Paulo Freire, iniciei a construção de um “saber de experiência feito”, principalmente por meio da observação e do diálogo com os professores mais experientes que já atuavam na escola e pelos quais tenho muita gratidão pela acolhida no início da minha carreira. Para o professor iniciante, na maioria das vezes, a gestão da sala de aula e a busca pelo envolvimento dos alunos com as propostas apresentadas constitui um grande desafio que pode ser vencido à medida em que o professor vai se conectando com seu grupo de crianças, conhecendo seus interesses e necessidades e, sobretudo, com o apoio dos parceiros mais experientes.

Em 1998, ingressei como professora na prefeitura de São Bernardo do Campo e, de lá para cá, atuo como professora em período integral, em grande parte na Educação Infantil, além de experiências de atuação acumuladas no Ensino Fundamental e na gestão do Laboratório de Informática.

Acredito que o professor necessita de uma formação permanente para qualificar sua prática pedagógica. Por essa razão cursei especializações em nível de pós-graduação *lato sensu* em diferentes instituições e, no ano de 2010, decidi me graduar em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, o que me proporcionou um aprofundamento teórico, em relação à prática vivenciada em sala de aula e acentuou ainda mais o interesse pela pesquisa.

Algumas inquietações com relação ao fazer pedagógico me motivaram a ingressar no Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Profissionais da Universidade Nove de Julho e desenvolver um projeto de pesquisa voltado à investigação das práticas de avaliação na pré-escola.

Quando iniciei minha atuação na docência da Educação Infantil, não havia a discussão sobre a avaliação da aprendizagem e tampouco a existência de documentação que registrasse com indicadores claros o desenvolvimento da aprendizagem de cada criança. Lembro-me de que à época eram feitas anotações em fichas, destacando-se as fases do desenho, o conhecimento acerca do nome próprio e elencados aspectos gerais relacionados ao comportamento de cada criança, com o objetivo de prestar informações às famílias, sem contudo articularem-se esses dados aos planejamentos futuros e à comunicação do processo que fora desenvolvido com o grupo.

Posteriormente, surgiram as discussões em torno dos instrumentos de avaliação da aprendizagem nas redes de ensino, inicialmente com relatórios de aprendizagem de grupo; fichas de avaliação na qual se procurava mensurar o desempenho das crianças, atribuindo valores como: satisfatório, parcialmente satisfatório e insatisfatório, de acordo com os objetivos propostos no semestre e, posteriormente, os relatórios individuais de aprendizagem.

De forma geral, as discussões se limitavam à elaboração de um instrumento oficial que fosse capaz de informar de forma sintética sobre o desenvolvimento do grupo e de cada criança, considerando os objetivos propostos para cada faixa etária no Projeto Político Pedagógico da escola. Atualmente, ao final de cada semestre são elaborados relatórios individuais de aprendizagem que são compartilhados nas reuniões com as famílias. Pode-se dizer que não há formação aprofundada sobre as práticas de avaliação na Educação Infantil, ocasionando um grande desconforto aos

professores e à equipe gestora que, ao final dos semestres, veem-se diante da necessidade de elaboração de relatórios nos quais se pretende evidenciar o processo de desenvolvimento, muitas vezes, sem dados claros o suficiente sobre as singularidades de cada criança.

Diante de tais constatações, o caminho escolhido foi o da pesquisa qualitativa na qual nos propusemos investigar os instrumentos de avaliação utilizados nas práticas pedagógicas que ocorrem no cotidiano de uma pré-escola municipal e a proposição de um projeto de formação voltado para os professores, a ser compartilhado com a gestão escolar, com o intuito de favorecer a reflexão sobre o acompanhamento do percurso de cada criança sob o ponto de vista do seu desenvolvimento integral, tendo como objetivo central a melhoria do processo educativo. Consideramos que a discussão sobre as teorias da avaliação, suas práticas e o seu propósito podem contribuir para alcançarmos a qualidade na Educação Infantil.

Por fim, não poderia deixar de registrar a imensa satisfação pelo fato de fazer parte do corpo discente do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) entre os anos de 2019 e 2021, integrando a Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância (LIPIEI) com o intuito de pesquisar e refletir sobre as práticas avaliativas na pré-escola.

As disciplinas e os seminários de pesquisa cursados no mestrado possibilitaram reflexões sobre as questões educacionais, ampliando a visão a respeito da relação entre a singularidade do que acontece em cada instituição escolar e o projeto de sociedade. As discussões realizadas durante o curso possibilitaram a articulação entre o campo teórico e as práticas, e esse diálogo foi fundamental para refletir sobre os desafios e as possibilidades que são colocados aos pesquisadores e profissionais da educação brasileira na contemporaneidade.

Durante a trajetória do mestrado, tive a oportunidade de conhecer outras culturas e interagir com estudantes e pesquisadores de outras nacionalidades. Ao cursar a disciplina internacional “Education in a Global Perspective”, fruto da parceria entre a Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e a Florida International University (FIU), foi possível exercitar a proficiência da língua inglesa em uma situação real de aprendizagem e articulada com a pesquisa acadêmica. Da mesma forma, a

participação no “Módulo Internacional Acadêmico de 2020”, do PROGEPE, realizado no mês de novembro pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e pelo Mestrado em Supervisão Pedagógica do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta (UAb) – Lisboa, Portugal, possibilitou a troca de experiências educacionais entre os pesquisadores do Brasil e de Portugal, em um momento totalmente atípico no cenário mundial. Neste novo contexto foram encontrados novos caminhos para a realização do evento e, tendo em vista a necessidade de distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19, as atividades foram realizadas a distância e de forma síncrona. O intercâmbio de culturas e saberes entre os dois países contribuiu para que muitos aprendizados, conexões e reflexões pudessem ser viabilizados por meio das tecnologias da informação e comunicação.

A participação em eventos organizados pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) foram experiências significativas e contribuíram para minha formação enquanto pesquisadora. No mês de novembro de 2019, apresentei o trabalho “A gestão da comunicação e da informação nos espaços educativos: Experiências educacionais na educação infantil”, no “XI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares: Desafios das Instituições Escolares na Contemporaneidade”. Posteriormente, o artigo foi publicado no Livro dos Anais do referido evento. Nesse mesmo ano, integrei a comissão de avaliação dos painéis apresentados no “XVI - Encontro de Iniciação Científica” promovido pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Desde o início no curso do mestrado, integro o Grupo de Pesquisa em Avaliação Educacional (GRUPAVE), coordenado pela professora doutora Nádia Conceição Lauriti. Desta forma tive a oportunidade de colaborar com a pesquisa de estudantes da graduação e de participar do “XVII - Encontro de Iniciação Científica”, promovido pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) no mês de novembro de 2020. Nesse mesmo mês, apresentei o trabalho “Práticas de avaliação e de documentação pedagógica na pré-escola: o que dizem as pesquisas?” no “XIV Seminário Nacional de Pesquisa” organizado pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Nesse percurso tive a oportunidade de publicar um capítulo de livro: “Desafios da gestão educacional da educação básica evidenciados no contexto da pandemia de Covid-19”. Esse capítulo faz parte do livro “Mestrado profissional em educação:

compartilhando pesquisas e reflexões”, organizado pelas professoras doutoras Nádia Conceição Lauriti, Ligia de Carvalho Abões Vercelli e Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti, publicado pela editora Paco, no ano de 2021. Ainda na trajetória do mestrado foi possível realizar a publicação da resenha do livro “Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação” organizado pelas autoras Júlia de Oliveira-Formosinho e Christiane Pascal, publicada na Revista Estudos Aplicados em Educação, v.5, n.10, 2020.

1 INTRODUÇÃO

Nossa atuação como professora de Educação Infantil ao longo dos anos trouxe certa inquietação em relação à avaliação da aprendizagem nessa etapa de ensino. A vivência da prática cotidiana e o exercício da docência na pré-escola permitiram observar que ainda falta clareza quanto à avaliação, pois ela ainda é pouco discutida no âmbito da escola propriamente dita e, quando isso ocorre, percebe-se um clima de tensão no ambiente escolar, uma vez que essas discussões ocorrem costumeiramente de forma pontual em períodos que antecedem a entrega dos relatórios semestrais de aprendizagem. Ou então, são decorrentes de processos de mudanças ou revisões curriculares e muito raramente ocorrem a partir da motivação do próprio grupo em busca de melhorias no processo educativo. Muitas vezes o termo avaliação costuma estar associado à concepção tradicional, marcada por características excludentes, classificatórias e de promoção.

Os mitos em torno da avaliação distorcem a essência do verdadeiro ato de avaliar, que quando é entendida na perspectiva dialógica representa mais um momento de aprendizagem, tanto para o educando quanto para o professor. A análise da trajetória histórica da avaliação da aprendizagem nos permite identificar as influências das concepções nas práticas avaliativas que acontecem na escola e, embora as discussões no campo teórico tenham avançado, apontando para a necessidade de se pensar no processo e não no produto final, ainda estão muito presentes as interpretações de avaliação como sinônimo de medição, teste, classificação e seleção. Essas percepções e práticas podem ser decorrentes do processo vivenciado pelos professores durante seu percurso enquanto educando.

Ao discutirmos a avaliação na Educação Infantil¹, toda essa complexidade em torno da concepção alia-se às suas especificidades e ao processo de constituição histórica desta etapa de ensino no país até incorporar-se à Educação Básica e, mais recentemente, tornar-se obrigatória às crianças a partir dos quatro anos de idade.

¹ Abordaremos na pesquisa a avaliação na pré-escola. Segundo a Lei nº 12.796/2013, na Educação Infantil o atendimento às crianças é realizado em creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (4 a 5 anos de idade).

A pesquisa sobre a história da Educação Infantil² no Brasil permite verificar que a discussão em torno da função desta etapa de educação tem início no período de implantação dos jardins de infância em meados de 1875, no Rio de Janeiro, e 1877 em São Paulo, quando se discutia a função dessa instituição como lugar de guarda ou como potencializadora do desenvolvimento infantil, como defendiam os escolanovistas. Além dessa polêmica, debatia-se também o papel do Estado em relação à oferta da educação às camadas mais pobres da população, visto que a princípio os jardins de infância eram dirigidos por entidades privadas e destinados às crianças das classes sociais mais abastadas. Paralelamente, crescia um movimento de proteção à infância, defendendo um atendimento compensatório para a população mais pobre do país. Para Oliveira (2011), todo esse cenário histórico certamente contribuiu para que a Educação Infantil estivesse permeada pelo caráter de assistencialismo e de educação compensatória.

A Constituição cidadã de 1988 pode ser considerada o marco legal de reconhecimento da Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado. A partir daí, outras leis e diretrizes foram criadas de forma a normatizar e consolidar o direito ao atendimento das crianças nessa etapa da educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI 2009) consolidaram esse direito e apontaram orientações para a prática cotidiana desenvolvida nas escolas. No que diz respeito à avaliação, orienta-se para a necessidade de as instituições criarem um processo de acompanhamento do trabalho pedagógico para observar o desenvolvimento das crianças sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. A Base Nacional Curricular (BNCC), homologada em 2017, enquanto documento normativo e norteador dos currículos das redes de ensino do país, indica como ação da instituição escolar, a construção e aplicação de procedimentos de uma avaliação formativa que leve em conta os contextos, visando à melhoria no desempenho da escola, professores e alunos.

Portanto, a partir da instituição da Educação Infantil enquanto direito torna-se necessária a discussão em torno da qualidade dos processos educativos desenvolvidos no interior de cada escola, bem como do acompanhamento e avaliação

² Tendo em vista as especificidades da constituição histórica das creches e pré-escolas no Brasil, destacaremos na presente pesquisa o percurso histórico da pré-escola.

do processo de ensino e aprendizagem, como forma de aprimorar as práticas pedagógicas, a partir da perspectiva das pedagogias progressistas e participativas, na qual a criança é considerada ativa no processo de construção do conhecimento. Assim, torna-se essencial que nas instituições escolares sejam criados espaços para o diálogo sobre as concepções de avaliação e suas práticas desenvolvidas no cotidiano.

Diante do exposto, elegeu-se como objeto da pesquisa os instrumentos e o processo avaliativo inseridos nas práticas de uma pré-escola pública municipal do ABC Paulista. Partiu-se das seguintes questões: Qual a concepção das docentes sobre a avaliação na pré-escola? Quais são os instrumentos utilizados para realizar a avaliação? Há aproximação entre o que é proposto pela legislação vigente e o que é praticado na escola em relação à avaliação? Como qualificar as práticas de avaliação e comunicação do processo de ensino e aprendizagem nesta etapa de ensino? O objetivo geral é compreender como ocorre o processo avaliativo no cotidiano de uma pré-escola. Como objetivos específicos elencamos: verificar a percepção do ato de avaliar na perspectiva das professoras e identificar as principais dificuldades levantadas pelas gestoras e docentes da escola; identificar quais são os instrumentos utilizados para realizar a avaliação na pré-escola; levantar as possibilidades para qualificar as práticas avaliativas e de comunicação do processo de ensino e aprendizagem. Nossa hipótese inicial é de que falta a percepção sobre como tornar possível a avaliação mais compatível com as concepções atuais de infância e como viabilizá-la, tendo em vista as condições estruturais de uma escola pública. O universo da pesquisa foi uma escola pública de Educação Infantil, localizada em um município do ABC Paulista. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras e dois membros da equipe gestora.

Com o intuito de refletir sobre as práticas de avaliação no cotidiano da pré-escola, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo. Para coleta de dados utilizamos questionários abertos; observação participante de reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico (HTPC); realizamos análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, de atas de reuniões, da legislação vigente e dos documentos orientadores referentes à avaliação e à documentação pedagógica na Educação Infantil, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, da Base Nacional Comum

Curricular, do Currículo Paulista e dos documentos curriculares do município. O aporte técnico esteve apoiado nas contribuições de Bardin (2011), para apreciação crítica das análises de conteúdo e documental.

A fundamentação teórica baseou-se nas obras dos autores da Pedagogia Crítica e da Educomunicação. A proposta de intervenção constitui-se de um projeto de formação colaborativa voltado para os professores. Este será compartilhado com a gestão escolar envolvida na pesquisa, com o intuito de colaborar com a reflexão sobre as práticas de avaliação e de comunicação do processo de ensino e aprendizagem, a partir da realidade e dos saberes já constituídos pela equipe.

Como uma das etapas da pesquisa, inicialmente elegeu-se o levantamento das dissertações e teses sobre o tema. A busca por teses e dissertações de programas de pós-graduação em Educação, foi realizada na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A definição do período de busca de teses e dissertações a partir do ano de 2009 deu-se pelo fato de as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2009 apresentarem de forma mais detalhada as orientações quanto às práticas avaliativas para essa etapa de ensino, indicando tanto a avaliação do trabalho pedagógico, quanto o desenvolvimento das crianças e destacando a observação e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças. Desta forma, considerou-se que as produções a partir desse ano pudessem tratar das práticas avaliativas na pré-escola, dos instrumentos de avaliação e da documentação pedagógica.

Foram utilizados os seguintes temas-chave para a realização da busca: “Instrumentos de avaliação na pré-escola”; “Relatórios de aprendizagem na pré-escola”; “Documentação pedagógica na Educação Infantil”, “Portfólio como instrumento de avaliação na Educação Infantil” e “Práticas de avaliação na Educação Infantil”. Optou-se pela utilização desses termos nos descritores, pois eles têm sido utilizados para referir-se ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Como resultado desse levantamento bibliográfico inicial obteve-se:

Descritor 1: Instrumentos de avaliação na pré-escola. Foram encontrados 105 trabalhos, destes, foram selecionadas 6 dissertações e 1 tese, pelo fato de apresentarem maior aproximação com a pesquisa.

Descritor 2: Relatórios de aprendizagem na pré-escola. Foram encontrados 10 trabalhos, destes, foram selecionados 4, sendo que dois deles já haviam sido citados no descritor “Instrumentos de avaliação na pré-escola”.

Descritor 3: Documentação pedagógica na Educação Infantil. Foram encontrados 74 trabalhos. Encontramos aproximação com a presente pesquisa em 12 deles. Destes, dois já haviam sido citados no descritor “Instrumentos de Avaliação na pré-escola”. Desse total foram selecionados 5 teses e 5 dissertações.

Descritor 4: Portfólio como instrumento de avaliação na Educação Infantil. Foram encontrados um total de oito trabalhos. Destes, foram selecionadas 4 dissertações.

Descritor 5: Práticas de avaliação na pré-escola. Foram encontrados 110 resultados. Houve aproximação com o tema de estudo em nove estudos, porém foram selecionados apenas três, pois os demais já haviam sido citados nos outros descritores.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos, foi possível realizar uma nova seleção, em que foram escolhidos aqueles que interessavam à temática abordada na pesquisa (QUADRO 1) e indicados na coluna das pesquisas selecionadas.

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações

DESCRITOR	ENCONTRADAS	SELECIONADAS
Instrumentos de avaliação na pré-escola	105	STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini. Avaliação na educação infantil: decorrências da formação continuada de duas professoras. 2018. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 2018. FERNANDES, Marisa Pinheiro de Oliveira. Relatório descritivo na educação infantil: impasses e proposições em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo. 2017. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, 2017.
Relatórios de aprendizagem na pré-escola	10	AMARO, Vanélli Pires. Avaliação na educação infantil: percepções de professoras de um centro de educação infantil municipal de Sorocaba (SP).

		<p>2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos Campus Sorocaba, 2018.</p> <p>GOMES, Luciana Kellen de Souza. O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza. 2016. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.</p>
Documentação pedagógica na Educação Infantil	74	<p>FOCHI, Paulo Sergio. A Documentação Pedagógica Como Estratégia Para a Construção Do Conhecimento Praxiológico: O Caso Do Observatório Da Cultura Infantil-OBECI.2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2019.</p> <p>MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A Construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011</p>
Portfólio como instrumento de avaliação na Educação Infantil	08	<p>CASTILHO, Vanessa Maria Redígolo. Avaliação: concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2016.</p> <p>TONELLO, Denise Maria Milan. Portfólios na Educação Infantil: um projeto de intervenção fundamentado na ação formativa. 2015. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.</p>
Práticas de avaliação na pré-escola	110	<p>ALMEIDA, Renata Proveti Weffort. Formação da criança: um estudo sobre a avaliação na Educação Infantil. 2014. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no levantamento realizado na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações

Considerando que a avaliação na Educação Infantil tem sua especificidade, diferenciando-a de outras etapas de ensino, muitos desafios são colocados à equipe de uma escola. Na tese de doutorado “O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza”, escrita por Gomes (2016), o objetivo é a investigação da relação entre a sistemática avaliativa para a Educação Infantil proposta pela Secretaria Municipal de Fortaleza e as práticas avaliativas existentes nas escolas pesquisadas. A partir da análise dos dados obtidos, a pesquisadora aponta a necessidade de incorporação do que ela denomina “cultura de avaliação” ao trabalho dos professores. Destaca ainda que para a efetivação desta é preciso que haja uma formação específica, na qual sejam abordados os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e os diversos instrumentos de documentação pedagógica.

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é pouco discutida na formação inicial e é uma atividade em construção no trabalho pedagógico dos docentes. Na tese de doutorado “Avaliação na educação infantil: decorrências da formação continuada de duas professoras”, Steinle (2018) analisa o conhecimento teórico-prático das professoras de pré-escola sobre a avaliação da aprendizagem a partir da formação continuada, entendida como um compromisso da gestão pública com a qualidade da educação. Destaca que o resultado da avaliação demanda a retomada do ensino para que a aprendizagem de fato aconteça. Defende que há necessidade de formação continuada para consolidação de uma avaliação mediadora que respeite as especificidades da infância.

Na mesma direção, a dissertação de mestrado “Avaliação: concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações”, Castilho (2016) investiga as concepções de professoras e da coordenadora pedagógica sobre avaliação na Educação Infantil. As análises dos resultados revelam que a formação inicial dos profissionais não é suficiente para orientar a prática, no que diz respeito à avaliação das crianças nesta etapa da educação. Aponta para a importância da formação continuada, porém há necessidade de que estejam adequadas às necessidades e realidades dos profissionais de educação, possibilitando, assim, a articulação com a prática pedagógica.

A análise a respeito da concepção de avaliação dos professores e a sua influência na prática pedagógica é discutida na dissertação de mestrado “Avaliação

na educação infantil: percepções de professoras de um centro de educação infantil municipal de Sorocaba”. Amaro (2018) teve como objetivo investigar como as professoras de um centro municipal de Educação Infantil de Sorocaba (SP) percebiam o processo de avaliação das crianças na prática pedagógica. Destaca que os professores têm concepções diferentes sobre a avaliação, consideram que a realizam diariamente, utilizando diferentes formas de registro, conforme as orientações do documento da Secretaria de Educação do município.

Na tese de doutorado “A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil”, Marques (2011) elege como objeto o registro de práticas e a documentação como elemento da cultura pedagógica no contexto da Educação Infantil. A autora analisa as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil enquanto elemento constitutivo do Projeto Político Pedagógico. Aponta como resultado do estudo que a documentação pedagógica relaciona-se com o Projeto Político Pedagógico institucional e configura-se em diferentes modalidades, não havendo um único modo de fazer, por tratar-se de uma postura ou concepção.

Analisar as dificuldades encontradas pelos professores no momento da avaliação das crianças é um dado que deve ser levado em consideração ao se verificar as práticas cotidianas de uma escola. Assim considera-se a possível contribuição da dissertação de mestrado “Relatório descritivo na educação infantil: impasses e proposições em uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo”, na qual Fernandes (2017) tem como objetivo analisar as dificuldades dos professores ao realizar a avaliação das crianças, a partir de uma orientação normativa da Secretaria Municipal da Educação, que estabelece critérios comuns para avaliação das crianças da Educação Infantil do município. A partir da normativa, a avaliação passa a ser realizada por meio da sistematização dos registros do cotidiano, envolvendo a criança e o grupo e sintetizados em forma de relatórios descritivos. Por meio da análise dos resultados, identifica dificuldades nas dimensões: organizacional, técnico-operacional, relacional-afetiva e concepções docentes. Propõe a adaptação dos impressos dos relatórios descritivos para um modelo de relatório continuado, a criação de um procedimento de comunicação e avaliação conjunta por meio de recursos das tecnologias da informação e comunicação.

Na dissertação “Portfólios na Educação Infantil: um projeto de intervenção fundamentado na ação formativa”, Tonello (2015) observa que a maioria das instituições de Educação Infantil utiliza formas de registros avaliativos com informações genéricas, que não contemplam a premissa básica da avaliação que é a tomada de decisão. Além disso, a comunicação do processo de aprendizagem, como algo particular, é prejudicada. O objetivo da pesquisa foi a elaboração de um projeto de formação junto aos docentes e a proposição do uso do portfólio como estratégia de avaliação dos processos de aprendizagem.

Na tese de doutorado “A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI”, Fochi (2019) tem a problemática de pesquisa centrada na constituição de uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, o Observatório da Cultura Infantil OBECI, e na Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico. A estratégia que este observatório tem utilizado para investigar e formar é a Documentação Pedagógica fundada por Loris Malaguzzi. Assim, parte da tese procura reconstruir o pensamento de Malaguzzi a respeito da Documentação Pedagógica, a partir dos projetos supervisionados pelo pedagogo italiano ao longo de 30 anos (1963 a 1993).

Na tese de doutorado “Formação da criança: um estudo sobre a avaliação na Educação Infantil”, Almeida (2014) analisa a relação entre as concepções de avaliação na educação pré-escolar e as repercussões para a prática educativa. Dentro desse contexto, analisa as políticas educacionais referentes à avaliação escolar, discute os efeitos da Psicologia na avaliação e descreve como as crianças são avaliadas, quanto aos meios e critérios adotados. Conclui que há uma perspectiva de padronização do desenvolvimento das crianças em detrimento de experiências formativas mais individualizadas.

Essas pesquisas têm em comum o fato de investigar as práticas avaliativas e de acompanhamento realizadas nas escolas de Educação Infantil. De modo geral, os resultados apontam para uma dificuldade dos professores efetivarem uma prática avaliativa que respeite as especificidades da infância e alcançar o objetivo almejado pela avaliação, que em uma perspectiva dialógica pode ser entendida como uma possibilidade de aprendizagem tanto para a criança, quanto para o professor.

Diversos fatores que dificultam o ato de avaliar na escola de Educação Infantil são elencados nas pesquisas, entre eles, o desconhecimento acerca das concepções sobre avaliação, a dificuldade em realizar as práticas avaliativas propostas pelas Secretarias de Educação que muitas vezes não levam em conta a realidade das escolas e a falta de formação continuada a respeito da avaliação para esta etapa de ensino.

Tonello (2015), Fernandes (2017) e Fochi (2019) apresentam proposições para a formação dos professores e esses trabalhos procuram apontar caminhos para que o processo de avaliação seja realizado de forma mais consciente e qualificada. Fernandes (2017), a partir das necessidades de um grupo de professores de uma determinada escola, busca, junto aos sujeitos de pesquisa, encontrar soluções para tornar o instrumento de avaliação oficial mais produtivo, ou seja, busca transformar a realidade. Fochi (2019) apresenta um trabalho recente e que tem sido referência nas formações realizadas no município onde esta pesquisa foi realizada, uma vez que apresenta a abordagem de documentação pedagógica, fundada na experiência da escola italiana de Loris Malaguzzi e que vem sendo divulgada no Brasil como uma possibilidade de acompanhamento e de visibilidade para as conquistas cotidianas da criança protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

A leitura mais aprofundada das teses e dissertações selecionadas permitiram a escolha daquelas que poderiam contribuir mais efetivamente com a pesquisa, pelo fato de apresentarem aproximações com o tema de estudo. Foram elas: “Avaliação: concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações”, dissertação na qual Castilho (2016) investiga as concepções de professoras e da coordenadora pedagógica sobre avaliação na Educação Infantil; “A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil”, tese na qual Marques (2011) elege como objeto o registro de práticas e a documentação como elemento da cultura pedagógica no contexto da Educação Infantil; “Portfólios na Educação Infantil: um projeto de intervenção fundamentado na ação formativa”, dissertação na qual Tonello (2015) elabora um plano de formação bastante detalhado, abarcando desde as concepções sobre avaliação até o passo a passo da elaboração de um instrumento avaliativo; “A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI”, tese na qual (FOCHI,

2019) apresenta Documentação Pedagógica fundada por Loris Malaguzzi, por se tratar de um estudo recente e que pode trazer contribuições para elaboração de uma documentação pedagógica que de fato cumpra o papel de comunicar as aprendizagens das crianças.

Considerando que nenhum dos trabalhos aborda as práticas de avaliação realizadas na pré-escola a partir da homologação da BNCC e com enfoque na prática avaliativa cotidiana pelo olhar de professores e da gestão da escola pública, organizamos a presente pesquisa em quatro seções: na seção 1 realizamos a introdução da pesquisa.

Na seção 2, intitulada “Concepção de infância e Educação Infantil” foram abordadas as especificidades dessa etapa de ensino. A discussão em torno da identidade da Educação Infantil é permeada pela disputa entre grupos que a consideram como etapa preparatória para o Ensino Fundamental e outros que a consideram como uma etapa de ensino com especificidades em que há como princípio o respeito aos direitos da criança. Entender esse posicionamento nos permitiu identificar repercussões para as práticas de avaliação reveladas na escolha dos instrumentos avaliativos.

Na seção 3, “A avaliação na Educação Infantil: concepções, legislação e instrumentos utilizados” apresentamos uma breve trajetória da avaliação da aprendizagem, de modo a possibilitar a compreensão acerca das concepções e como elas influenciam e se materializam nas instituições de Educação Infantil. Entendemos que há uma mistificação em torno do ato de avaliar, muitas vezes associada ao caráter classificatório e de seleção. Desta forma, partiu-se da concepção de avaliação enquanto processo nas situações de ensino e aprendizagem realizados na escola. Apresentamos os estudos sobre avaliação na Educação Infantil no Brasil, bem como suas especificidades. A análise da legislação vigente, das DCNEI, da BNCC e do Currículo Paulista possibilitou-nos o entendimento do que é proposto para essa etapa da educação no que se refere à avaliação. Ainda neste capítulo, discutimos sobre os instrumentos de avaliação que são propostos para a pré-escola.

Na seção 4, “Documentação pedagógica e comunicação dos processos de ensino e aprendizagem – contribuições da Educomunicação” discorreremos sobre o conceito de documentação pedagógica que vem sendo discutido no Brasil a partir das

influências pedagógicas de Reggio Emilia, bem como as contribuições da Educomunicação para a comunicação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na pré-escola. Entendendo a mudança de cenário decorrente da pandemia de Covid-19, levantamos as potencialidades e dificuldades ao se pensar em avaliação na pré-escola considerando esse contexto de distanciamento da escola.

Na seção 5, “Procedimentos da pesquisa” retomamos os problemas e os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos utilizados, bem como sua fundamentação e a caracterização do universo da pesquisa. Na seção 6, procedemos à análise dos dados e finalmente, na seção 7, apresentamos as considerações finais e nossa proposta de intervenção.

2 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

O estudo sobre as práticas avaliativas na pré-escola pressupõe o entendimento das concepções sobre infância e também sobre como a Educação Infantil vem se constituindo historicamente em nosso país.

Essas concepções variam conforme o contexto histórico e social e, portanto, assumem diferentes contornos em função do que a sociedade entende e espera em determinado tempo histórico, revelando-se nas práticas pedagógicas.

2.1 Concepção de Infância

Neste capítulo examinaremos na literatura consultada como o conceito de infância veio se constituindo ao longo da história e como é conceituada a partir da legislação vigente e dos estudos mais recentes.

Barbosa; Delgado e Tomás (2016, p.104) alertam para a existência de limites na definição dos conceitos de infância e crianças, apontando que “as tentativas de afirmar um significado único e consensual sobre o que caracteriza a infância e as crianças são continuamente questionadas em diversas áreas do conhecimento, pois infância é um conceito instável, ambíguo ambivalente e difícil de normatizar”.

A contribuição do historiador Ariès (1981) possibilitou a análise da construção do sentimento da infância a partir da história das mentalidades, partindo da análise da iconografia da elite ocidental, representada pela nobreza e burguesia. Embora seu estudo tenha sido questionado devido a essa limitação de análise, seu estudo tem relevância por tratar com ineditismo sobre a evolução do conceito de infância. Segundo Ariès (1981, p.10), na sociedade tradicional, “A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil [...] mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos”. Assim, o aprendizado e a socialização da criança não eram considerados tarefas das famílias. Ainda, segundo o autor, havia um sentimento das famílias com relação à criança em seus primeiros anos de vida:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha [...] Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÈS, 1981, p. 10)

Após esses anos iniciais de vida, a criança de origem burguesa passava a viver em outra família. Somente entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, segundo Ariès (1981, p. 270) “a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos”. Segundo o autor, a partir desse momento histórico a criança foi tornando-se elemento indispensável da vida cotidiana. A preocupação com a educação, no início dos tempos modernos, foi um marco importante para a concepção de infância.

Esse conceito articula-se, portanto, com a constituição da família e da escola em um contexto de mudança social decorrente do processo de industrialização a partir do fim do século XVII, na perspectiva da sociedade europeia. A análise da complexidade dessa mudança social exigiria um estudo à parte, a partir de diferentes olhares e com a contribuição interdisciplinar de diferentes campos do saber, algo que extrapola as limitações do presente estudo.

Também para Sarmiento e Pinto (1997), a concepção de infância é permeada por paradoxos, inerentes à construção do objeto, desta forma, há um confronto entre as diferentes perspectivas em relação aos limites etários da infância, sobre o que se entende por direitos das crianças, sobre as culturas infantis e sobre a homogeneidade social e heterogeneidade entre as crianças. Enfim, o conceito de infância não é universal, não é consensual até mesmo dentro de uma mesma sociedade. Ainda segundo os autores, as crianças sempre existiram, porém a infância como construção social seria uma invenção do século XVII e XVIII.

Somente a partir do século XIX, com os estudos da História Social da Infância, a criança começou a ser entendida como sujeito histórico-social, passando a ter visibilidade na sociedade, principalmente a partir dos estudos realizados no século XX.

Para Barbosa; Delgado e Tomás (2016, p. 105), a partir do século XX, o conceito de infância foi se constituindo e se firmando na legislação específica

[...] com a Declaração dos Direitos da Infância (1959), inicia-se o processo de constituição da criança concebida como sujeito de direitos, processo que será aprofundado com a Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989) [...] assistimos a um maior distanciamento entre crianças e adultos e a qualificação das crianças em função das suas idades [...] A CDC (1989) considera que uma criança é “todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir maioridade mais cedo”. (CDC, Art. 1, 1989)

Barbosa (2009, p. 22) aponta uma diferença entre os conceitos de criança e infância, tendo em vista que foram formulados em momentos históricos diferentes “Sabemos que as crianças sempre existiram como seres humanos de pouca idade, mas que as sociedades, em momentos diferentes da história, criaram formas de pensar sobre o que é ou como deve ser a vida nesta faixa etária”.

Para Sarmiento e Pinto (1997), as crianças devem ser consideradas como sujeitos de direitos da sociedade, o que implica o reconhecimento das suas capacidades de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Para o autor, as culturas infantis se caracterizam pela heterogeneidade, pois são frutos das experiências vividas pelas crianças em realidades sociais diversas. Desta forma, as interpretações das culturas infantis necessitam da análise social, levando em consideração a realidade das condições de vida e interação às quais as crianças estão submetidas.

Segundo Barbosa (2009, p.31 e 32), a expressão “culturas infantis” refere-se a configurações espaciais e temporais do contexto em que as crianças vivem com outras crianças, mediadas pela cultura. Para as crianças, essas produções lhes possibilitam dar sentido ao mundo. Para a autora, as crianças com suas culturas infantis recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade.

Sob a perspectiva da nova sociologia da infância, as crianças e a infância tornam-se o centro da análise, dissociando-se de outras categorias. Para Corsaro (2011), novas pesquisas sobre as crianças têm sido realizadas, com enfoque nos estudos de relações de pares, amizade, cultura de pares das crianças e problemas sociais infantis. Segundo Corsaro (2011, p. 15), “as crianças são consideradas agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas

infantis, enquanto simultaneamente contribuem para a produção da cultura das sociedades adultas”, ou seja, são capazes de criar e atribuir novos significados a partir do que observam do mundo do adulto. Assim, a infância é entendida também como uma forma estrutural, conforme ressalta o autor:

[...] queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade [...]. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade. (CORSARO, 2011, p.15-16)

Corsaro (2011, p.36) faz uma crítica às teorias de desenvolvimento por considerarem a criança isolada, apresentando uma visão linear do desenvolvimento, na qual supõe-se que a criança necessita passar por um período de preparação para tornar-se um adulto socialmente competente. O autor considera essa nova visão de infância como um fenômeno social que substitui a noção tradicional de socialização pela reprodução interpretativa, na qual as crianças não se limitam a internalizar o mundo ao seu redor, mas atuam, interpretam e dão sentido a sua cultura. Por essa óptica, segundo Corsaro (2011, p.56), a participação crescente das crianças em sua cultura é iniciada no âmbito familiar, “e se espalha por outros ambientes à medida em que as crianças criam uma série de culturas de pares integradas, com base na estrutura institucional da cultura adulta”.

A investigação sobre como o conceito de infância é apresentado nos documentos oficiais e legislação vigente é essencial, pois entendemos que essa conceituação reverbera na elaboração dos currículos e na orientação das práticas pedagógicas.

Neste sentido, cabe citar como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela lei federal 8.069, promulgada em julho de 1990, cujo objetivo é o de assegurar os direitos das crianças e adolescentes em todo o Brasil trata esse conceito. Esse documento traz a sua concepção de criança, conforme se observa no seguinte artigo: “Art. 2º. Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze

anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade”.

As DCNEI (2010, p.12), definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.21) consideram a criança como sujeito histórico e social, que influencia e é influenciada pelo meio social em que vive:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

Na BNCC, enquanto documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a criança é concebida como um

[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p.38).

Para entender como o conceito de criança e infância foi se constituindo historicamente é necessário observar que é recente a concepção que a considera como sujeito de direitos, que é participativa, que interage, cria e modifica a cultura e o quanto essa concepção transforma as relações que ela estabelece nas diferentes esferas da sociedade. Essa consciência é fundamental para os educadores comprometidos com a educação de qualidade para as crianças. É sabido que as concepções sobre infância, escola, papéis da família e sociedade norteiam as políticas para a educação. Dentro desse contexto, apresentaremos a seguir um breve histórico sobre a constituição da Educação Infantil no Brasil.

2. 2 O percurso da Educação Infantil no Brasil

Para situarmos o percurso de construção da Educação Infantil no Brasil é preciso compreender que essa constituição histórica esteve atrelada ao contexto histórico da sociedade brasileira, no qual, segundo Schwarcz (2018), há uma constante e incompleta luta pela incorporação de direitos e pela construção de cidadania. Há muitas características do passado do Brasil que insistem em continuar presentes e retornar ao cenário. O passado escravocrata e o autoritarismo parecem estar impregnados em diversos momentos históricos, revelando-se em práticas do cotidiano, e, apesar dos progressos, ainda observa-se uma grande desigualdade social que se revela em práticas como intolerância às diferenças, discriminação racial, práticas sexistas, entre outras. Desta forma, a cidadania é precarizada em certos grupos sociais e a regra democrática suspensa, revelando os interesses antagônicos presentes na sociedade brasileira.

A partir da segunda metade do século XIX, a história da Educação Infantil no país começa a dar seus primeiros passos, motivada pelo crescimento da urbanização, em um contexto de abolição da escravidão e de mudança da forma de governo para a República.

Segundo Oliveira (2011, p.92),

[...] a abolição da escravidão no Brasil suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, que já não iriam assumir a condição de seus pais, e, de outro, concorreu para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância [...] criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres.

Paralelamente, a elite política brasileira, interessada na construção de nação sob o ideal liberal, tornou propícia a abertura para a influência das ideias do Movimento das Escolas Novas surgido na Europa, entre elas a criação dos jardins de infância. Para Oliveira (2011), o debate em torno dos jardins de infância apresentava dualidade de pensamentos, por um lado alguns a consideravam como local de guarda das crianças, por outro defendia-se a ideia de que poderiam oferecer vantagens para o desenvolvimento infantil. Somava-se ainda a discussão entre o poder público, que procurava desvencilhar-se da responsabilidade de manutenção dos jardins de infância

para a camada da população mais pobre e o movimento que defendia o atendimento às crianças mais desfavorecidas como forma de compensar a pobreza.

Nesse cenário de discussões intensas, são criados os primeiros jardins de infância, destinados em um primeiro momento à população mais abastada da sociedade, conforme destaca Oliveira (2011):

[...] em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins de infância públicos, que, contudo, dirigiam seu atendimento para as crianças de extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel. (OLIVEIRA, 2011, p. 93)

Percebe-se a discussão entre o cuidar e o educar e as disputas entre as diferentes concepções de Educação Infantil desde o início de sua constituição, evidenciando o caráter assistencialista e compensatório para as camadas mais pobres da sociedade. Conforme observa Oliveira (2011, p.93), “Na Exposição Pedagógica, realizada em 1885 no Rio de Janeiro, os jardins de infância foram ora confundidos com as salas de asilo francesas, ora entendidos como início (perigoso) de escolaridade precoce”.

Segundo essa autora, no período do Brasil republicano, a ênfase dos investimentos destinava-se ao ensino primário e mesmo assim não dava conta de atender a todos. Paralelamente, havia a impulsão do crescimento das zonas urbanas, devido ao processo de industrialização no início do século XX, e uma crescente participação da mão de obra feminina nas fábricas. Com a chegada dos imigrantes ao Brasil e a absorção desses trabalhadores pela indústria, houve uma relativa diminuição da participação do trabalho feminino nesses espaços. Esse cenário foi propício para o crescimento das reivindicações por melhores condições de trabalho no início dos anos 30, entre elas a criação de espaços para atendimento às crianças das mães operárias. Embora essa reivindicação não fosse consensual nos movimentos operários, foram concedidos alguns benefícios sociais por parte dos empresários, até como forma de desmobilizar o movimento, criando vilas operárias com creches e escolas alinhadas com os interesses das empresas.

As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternas e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. (OLIVEIRA, 2011, p.97)

Nesse período, também surgiram os debates marcados pela concepção sanitaria, defendida pelas elites e na qual justificava-se a função das creches como ambientes favorecedores da saúde e segurança em meio a uma realidade urbana com infraestrutura precária.

As discussões em torno da questão educacional tomaram força com o Movimento das Escolas Novas, com a participação de educadores de renome, repercutindo na criação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, no qual, segundo Oliveira (2011), defendia-se a escola pública, laica, gratuita e obrigatória e a educação pré-escolar entendida como a base do sistema. Porém, o discurso e as inovações pedagógicas estavam restritos aos jardins de infância, nos quais estudavam as classes privilegiadas.

Com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), no governo Vargas, em 1943, regulamentam-se aspectos do atendimento dos filhos das operárias com o objetivo de favorecer a amamentação durante o período de trabalho. Na década de 40, o Estado do bem-estar social se faz presente com ações na área da saúde, previdência e assistência, pois havia interesse do mercado por uma mão de obra apta para exercer sua função na indústria, assim, repercutia para a educação um caráter de “higienismo, a filantropia e a puericultura”, segundo aponta Oliveira (2011, p.100).

Simultaneamente, eram criadas as classes pré-primárias, anexos aos grupos escolares, caracterizando um atendimento difuso, constituído por “atendimento às crianças em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins de infância e classes pré-primárias”, reiterando o caráter assistencialista nas creches (OLIVEIRA, 2011, p.101).

No campo da legislação, em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) os jardins de infância são incluídos no sistema de ensino.

Neste período, muitas instituições passaram a demonstrar preocupação em oferecer também uma educação formal, com o intuito de compensar, entre outras carências, aquelas de ordem cultural, determinando ações de cunho preparatório para o ingresso no ensino primário.

Para Oliveira (2011), a legislação na área educacional, sob a lei 5692, de 1971 estabeleceu que “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes”. Percebe-se, portanto, que gradativamente no cenário brasileiro a Educação Infantil vai ganhando espaço na legislação, caminhando junto com as lutas dos operários por melhores condições de trabalho e com as consequências advindas do processo de urbanização. Segundo a perspectiva compensatória, o atendimento às crianças seria uma forma de superar as condições sociais, sem alterar as suas causas, assim nas creches e pré-escolas voltadas para as camadas mais pobres da sociedade eram desenvolvidas atividades que “visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista” (OLIVEIRA, 2011, p.109). Por outro lado, influenciados pelos novos estudos da psicologia, eram desenvolvidas propostas visando ao desenvolvimento afetivo e cognitivo nos jardins de infância frequentados pelas crianças mais abastadas da sociedade.

A década de 70 foi marcada pelo aumento da demanda pela pré-escola e pela municipalização desse nível de ensino na rede pública. O contexto político e econômico do país fizeram emergir os movimentos operários e a luta pela redemocratização, de forma que ao final do regime militar, conforme Oliveira (2011, p.112), “a fim de dar vazão às tensões sociais latentes no país, foram adotadas medidas para ampliar o acesso da população mais pobre à escola (pré, primeiro e segundo grau) e sua permanência nela, garantindo a ocorrência de aprendizados básicos”. A reivindicação pelo atendimento nas creches permanecia, porém as medidas tomadas pelo poder público revelavam o incentivo ao atendimento de baixo custo com alternativas improvisadas e convênios com entidades sem fins lucrativos.

O fim do período de governo militar, em 1985, trouxe uma série de discussões em torno da responsabilidade do Estado em relação ao atendimento e ao desenvolvimento de políticas voltadas para a creche e a pré-escola, bem como sobre a necessidade de romper com as funções assistencialista e compensatória e atribuição de uma função pedagógica a esses espaços.

Como fruto da mobilização social, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, também conhecida como Constituição cidadã foi um marco

fundamental para a educação, pois no artigo 205 estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento de pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Mais adiante, no artigo 206 estabelece que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL,1988)

Com relação ao atendimento nas creches e pré-escolas também pode-se considerar que legislação foi um passo relevante da sociedade brasileira, à medida em que passou a ser considerado como um direito das crianças e dever do Estado, conforme estabelece o artigo 208

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL,1988)

Segundo Oliveira (2011), outras referências fundamentais para a Educação Infantil foram o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 que estabeleceu a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica.

Para Barbosa (2009), pensar na Educação Infantil na contemporaneidade exige a compreensão de que o processo de mudança social desde meados do século XX, afetam as relações em todas as esferas da vida e modificam também a forma de analisar o processo de socialização das crianças, conforme afirma no fragmento a seguir:

Assim, atualmente, as crianças são socializadas nas relações que estabelecem com muitas pessoas e nas experiências concretas de vida diferenciadas, com grande presença dos meios de comunicação social que trazem mundos distantes para dentro das casas. As crianças, com experiências ampliadas, aprendem a viver e a conhecer um mundo permeado pela pluralidade desde muito cedo. Desse modo, a socialização das crianças se faz com a construção de identidade (s) múltipla (s) e com possibilidades de pertencimento ampliadas. (BARBOSA, 2009, p. 14-15)

A análise da contemporaneidade traz novos desafios para os profissionais que atuam na educação, e, não poderia ser diferente no que diz respeito à Educação Infantil. As transformações tecnológicas e científicas são velozes e a escola encontra dificuldade em acompanhá-las. Tais mudanças trazem incertezas em relação ao que se espera das futuras gerações, prolongando o tempo para as aprendizagens que se inicia na Educação Infantil e é prorrogado para além do ensino em nível superior.

Para Barbosa (2009, p. 12), diante da ênfase da individualização e das incertezas evidenciadas nos modos de viver de nossa sociedade contemporânea, é preciso pensar na integralidade da vida humana, retomando “uma perspectiva de pertencimento, de convívio com os outros em temporalidades longas”. Desta forma, para a autora, o projeto educacional é uma decisão política sobre o que se espera do futuro da sociedade e requer a reflexão sobre as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, a partir das concepções e funções sobre esses espaços públicos. Para Barbosa (2009, p. 9), reivindicam-se três funções indissociáveis para creches e pré-escolas:

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar [...] compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que os meninos e meninas usufruam de direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos.

De acordo com Barbosa (2009, p.15), além das mudanças sociais, as concepções sobre como ocorrem os processos de socialização das crianças vêm sendo discutidos, trazendo um novo olhar para essa relação, contrapondo-se à perspectiva de “processo hierárquico que possuía uma direção vertical descendente, na qual os adultos ocupavam o vértice superior e as crianças o inferior”. Esses novos estudos relacionam-se com a concepção de criança não passiva e produtora de cultura que, segundo Barbosa (2009, p. 16), manifesta-se nas brincadeiras, nos modos de falar, comer, andar, desenhar, como também da investigação, questionamento e criação a partir da cultura, ou seja, a criança também contribui para transformar as culturas que já existem.

Embora todas essas conquistas no campo da legislação sejam relevantes, no campo das práticas, observa-se que o acesso às creches e pré-escolas ainda não foi universalizado, além disso, muitos desafios se colocam no campo da qualidade, principalmente a efetivação de uma educação que leve em consideração a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

2.3 Uma breve reflexão sobre os documentos que orientam as práticas das instituições de Educação Infantil em nível nacional

As discussões sobre o desenvolvimento infantil repercutiram nas formas de pensar as práticas desenvolvidas nas escolas, desta forma, a partir da LDB, de 1996, inúmeros documentos direcionados à Educação Infantil foram elaborados pelo MEC. Segundo Abramowicz e Tebet (2017, p. 186), “Esses documentos também produzem o currículo, pois direcionam as formas de orientação física, estrutural, pedagógica ou profissional de toda a Educação Infantil”. Assim, as autoras consideram como marcos relevantes do ponto de vista jurídico para essa etapa de ensino:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB –Lei nº 9394/96), critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças; os Parâmetros Nacionais de Qualidade em Educação Infantil (Brasil, 2006a); a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a 6 anos à educação (Brasil, 2006b); a Lei 11.274/06, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB dispendo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória, a partir dos 6 anos de idade; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil 2010a); o documento final da CONAE 2010 (Brasil, 2010b), que expressa as discussões anteriores à publicação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/14); a obrigatoriedade, a partir

de 2007, do diploma de Ensino Superior para as profissionais que trabalham com a Educação Infantil; as leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram o texto originário da lei, inserindo, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e de Cultura Afro-brasileira e Indígena; e, por fim, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB Nº 9.394/96 e determina que as crianças com 4 anos devem ser matriculadas na Educação Infantil (ABRAMOWICZ;TEBET, 2017, p.184).

Elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1998, o Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil consiste em um material no qual estão descritas orientações sobre as práticas pedagógicas possíveis de serem realizadas nas instituições voltadas para o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade. Ele é apresentado em três volumes, com os seguintes títulos: “Introdução”, “Formação pessoal e social” e “Conhecimento de mundo”. Este documento ofereceu subsídio para a discussão sobre as práticas pedagógicas em âmbito estadual e municipal, porém sem apresentar o caráter normativo:

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (BRASIL, 1998, p.14)

A estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresenta sua organização por idades (crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos); os objetivos gerais para esta etapa de ensino; os objetivos específicos para os diferentes eixos de trabalho (Identidade e Autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática); e também os conteúdos e as orientações didáticas. Esse material, no entanto, foi criticado por uma parcela de educadores e pesquisadores, por ter sido considerado um material de caráter prescritivo e desenvolvimentista.

Um marco importante na direção da construção da identidade da Educação Infantil foi a elaboração das Diretrizes de 1999 (Parecer CNE/CEB nº22/98 e Resolução CNE/CEB nº 01/99, pois, segundo Oliveira (2011, p.119):

[...] partiram da crítica às políticas públicas para a infância historicamente construídas no país, baseadas em iniciativas de assistência aos pobres e sem um caráter emancipatório, e defenderam um novo paradigma de atendimento

com base na Constituição Federal de 1988, que definiu o direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade em instituições de Educação Infantil como um direito social não apenas como um direito dos filhos de trabalhadores rurais e urbanos, mas também como um direito da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil apresentavam caráter mandatório para as instituições voltadas ao atendimento a esta etapa de ensino. Oliveira (2011, p.119) ressalta que essas diretrizes:

[...] trataram o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância; daí as preocupações, manifestadas no parecer, em combater a antecipação de rotinas e práticas características do Ensino Fundamental para orientar o trabalho com as crianças pequenas.

O que se observou na realidade das instituições de Educação Infantil, a partir de estudos realizados no país, foi um descompasso entre o que se propunha nas DCNEI e as práticas desenvolvidas, de forma que novos debates foram realizados, culminando nas novas diretrizes curriculares, expressas no Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09.

No artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 05/09, há menção sobre o currículo da Educação Infantil:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL/ CNE/CEB nº 05/09)

Conforme propõe as DCNEI, é preciso pensar o currículo articulado com as experiências. Para Augusto (2013, p.22) é um equívoco pensar em áreas de conhecimento de forma compartimentada nas práticas da Educação Infantil, pois:

[...] uma criança não aprende a Língua Portuguesa, mas sim, as práticas de comunicação e expressão em sua língua, nas diferentes situações sociais. Não aprende Literatura, mas, sim, a ser um bom ouvinte de leituras feitas pelos professores, a ser leitor/a antes mesmo de saber ler, a ser apreciador de bons textos literários, contador/a de histórias [...] Não aprende Ciências, mas, sim, a explorar, observar, registrar, testar suas hipóteses sobre o mundo da natureza, comunicar o que aprendeu a outros etc. em todos esses casos, o próprio processo de significações é visto com experiência do sujeito.

E no artigo 5º, a especificidade da Educação Infantil é expressa da seguinte forma:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL/ CNE/CEB nº 05/09)

Os princípios que devem nortear o trabalho desenvolvido nas escolas estão expressos no artigo 6º das DCNEI:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL/ CNE/CEB nº 05/09)

As novas diretrizes orientam para que as propostas pedagógicas assegurem a educação em sua integralidade, conforme citado no artigo nº5 da Resolução CNE/CEB nº 05/09, no qual o cuidado não está dissociado do processo educativo. Além disso, no artigo 8º, define-se como objetivo das instituições de Educação Infantil:

[...] garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

No artigo 9º, novamente há referências sobre as práticas pedagógicas, resultantes da proposta curricular, que devem ter como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, garantindo uma série de experiências a que as crianças têm direito. Essas experiências remetem ao entendimento de que o trabalho pedagógico não deve se orientar por áreas do conhecimento, mas por experiências a partir da mediação com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. A respeito do papel das experiências na Educação Infantil, Augusto (2013) reitera que no cotidiano das instituições as crianças estão expostas a uma série de vivências, porém nem todas podem ser caracterizadas como experiências

significativas e transformadoras do comportamento, da visão de mundo e das formas de se expressar. Para Augusto (2013, p.20), a principal característica da experiência consiste em sua capacidade de transformação, conforme afirma:

A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa.

Por sua vez, a experiência remete à interação, pois é a partir da relação com o outro e com a cultura que o desenvolvimento humano vai ocorrendo, conforme indicam as pesquisas fundamentadas nas obras de Vygotsky. Segundo Augusto (2013, p.23), a primeira condição para a experiência infantil é a interação, pois

É no contato com aquele que a acolhe que ela aprende a se comunicar, primeiramente por gestos e balbucios, antes que pelas palavras [...] é na interação com o meio que ela inicia a jornada para erguer-se e sustentar-se ereta, primeiramente com algum apoio, até que possa, autonomamente dar seus próprios passos. Nesse sentido, podemos dizer que não é com a experiência que a criança aprende mas sim na experiência.

Da mesma forma, a brincadeira é considerada um eixo estruturante das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no cotidiano das creches e pré-escolas, e, segundo Oliveira (2011, p. 164), “por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz de conta [...]”. Ainda segundo a autora, a brincadeira traz contribuições para o processo de aquisição de signos sociais e equilíbrio afetivo.

A análise da trajetória da constituição da Educação Infantil no Brasil possibilita a compreensão de que os avanços e os retrocessos estiveram presentes ao longo da história, derivados da disputa entre diferentes tipos de interesses da sociedade, revelando as concepções de infância e de Educação Infantil e, conseqüentemente, influenciando as práticas desenvolvidas nas instituições.

A legislação vem acompanhando os debates da sociedade acerca da função das instituições de Educação Infantil e das referidas concepções, além disso, tem orientado a formulação das políticas públicas e as práticas pedagógicas. No entanto,

embora tenham caráter normativo observa-se que há uma diversidade de práticas, uma vez que as realidades são muito diversas quando se considera a dimensão territorial do país e os contextos particulares de cada pré-escola.

A discussão em torno de um currículo para a Educação Infantil sempre foi marcada por polêmicas, pois há grande preocupação por parte de alguns grupos de estudiosos de que um currículo conteudista possa descaracterizar a especificidade e a identidade dessa etapa. As DCNEI (2009) explicitam em sua concepção de currículo, a centralidade da criança no processo educativo e a postura mediadora que deve ser assumida pela instituição educativa, na qual as experiências, os saberes, as necessidades e os desejos da criança devem ser respeitados, considerando o seu desenvolvimento integral e não somente aqueles relacionados aos aspectos cognitivos.

Neste contexto, é homologada a BNCC em 20 de dezembro de 2017, a partir do debate com representantes da sociedade e com o objetivo de nortear a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas dos sistemas de ensino dos entes federados, respeitando as diferentes realidades e a autonomia das redes de ensino. Neste sentido, Vercelli; Alcântara; Barbosa (2019), apresentam um breve panorama histórico que nos permite compreender a legislação que fundamenta a construção da BNCC. Na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, consta que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Lembram os autores que o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), na meta 2, referente à universalização da Educação Básica, incluiu a participação da Educação Infantil e do Ensino Médio na BNCC:

[...] que entre 2015 e 2016 o MEC deveria articular com estados, municípios e Distrito Federal uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Posteriormente, essa proposta deveria ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, precedida de consulta pública nacional, configuraria a BNCC do Ensino Fundamental. O MEC assumiu essa atribuição e decidiu ampliar para a Educação Infantil e para o Ensino Médio a participação na BNCC, tendo em vista seu compromisso com a igualdade e a inter-relação entre as etapas educacionais que compõem a Educação Básica, especialmente as obrigatórias. (VERCELLI; ALCÂNTARA, BARBOSA, 2019, p. 38)

A BNCC é definida pelo MEC, conforme destaca-se no trecho a seguir:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), e está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p.7)

São elencadas no documento dez competências gerais que devem ser asseguradas aos estudantes ao longo da Educação Básica. Considerando-se a Educação Infantil, é apresentada uma organização curricular em Campos de Experiência e são definidos os Direitos de Aprendizagem.

Segundo a BNCC, devem ser assegurados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando esses direitos, a organização curricular é apresentada em Campos de Experiências nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para cada campo de experiências são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A BNCC (Brasil, 2017, p.44) considera que na Educação Infantil as “aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diferentes campos de experiências”.

Destacam-se no documento aspectos a serem considerados na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em uma perspectiva de continuidade do processo educativo. Segundo consta na BNCC (BRASIL, 2017, p. 53), são definidas as aprendizagens esperadas ao final da etapa da Educação Infantil:

Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e

que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a BNCC tem sido objeto de uma série de discussões envolvendo educadores e pesquisadores da área da educação, que apresentam dissensos em relação ao seu conteúdo e até mesmo em relação ao processo de debates e aprovação, de modo que três versões foram apresentadas antes da sua homologação em dezembro de 2017.

Abramowicz e Tebet (2017, p.195) fazem uma crítica à possível homogeneização que pode advir da constituição da BNCC para Educação Infantil, de maneira que:

Ao concordarmos e confluirmos para um suposto consenso da aceitação de uma base comum para a Educação Infantil, há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma ou o “invólucro” no qual se assenta a base, que é o comum e o universal, impõem desde logo um conteúdo que deve ser “homogêneo”, único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere. Há outra ideia subjacente a essa tentativa de unificar diferenças pela via da cultura como se fosse possível culturalizar desigualdades econômicas ou sociais.

Por outro lado, o fato de se instituir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em um documento normativo pode ser considerado como um aspecto positivo, principalmente quando se considera a dimensão territorial do país e as inúmeras desigualdades com relação aos parâmetros que definem uma educação de qualidade. A este respeito, Vercelli; Alcântara, Barbosa (2019, p. 35) salientam:

Não estamos, em hipótese alguma, apregoando o retorno de um currículo unificado para todas as escolas, nem uma Educação Infantil que ofereça atividades fragmentadas ou preparatórias para bebês e crianças pequenas. Porém, acatamos a ideia de que as unidades educacionais (UEs) que atendem crianças de 0 a 6 anos precisam assumir uma intencionalidade pedagógica definida de modo participativo em suas metas políticas, culturais e sociais e em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, devem instituir essa intencionalidade em seu projeto político pedagógico (PPP) que é um documento público voltado para a comunidade.

Fica claro que a BNCC da Educação Infantil normatiza e orienta os currículos dos sistemas de ensino dos diferentes entes federados, responsabilizando as instituições educativas a garantirem direitos de aprendizagens e objetivos essenciais e, que, considerando as realidades de cada local podem ser ampliados, aprofundados

e discutidos com a comunidade escolar no momento da elaboração de seu PPP, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo para todos os envolvidos.

Para Oliveira (2012, p.182), as instituições de Educação Infantil contribuem para modificar o contexto cultural, dessa forma é fundamental que se avalie a qualidade do trabalho realizado no interior destas, uma vez que “essa qualidade, sem dúvida, depende do que é pretendido para as futuras gerações [...], ou seja, de um projeto político elaborado pelas comunidades escolares”.

Cabe, portanto, diante dessa realidade, um debate sério em cada unidade escolar que permita a reflexão sobre as características específicas de sua comunidade e a responsabilidade cidadã de tratar dos objetivos, dos direitos de aprendizagem e do desenvolvimento, pensando na equidade, sem desconsiderar a criticidade dos educadores e dos demais envolvidos no processo educativo.

Na próxima seção, discutiremos as concepções de avaliação na Educação Infantil nos documentos orientadores e na legislação vigente, bem como os instrumentos utilizados para sua realização nessa etapa de ensino.

3 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, LEGISLAÇÃO E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Nesta seção descreveremos uma breve trajetória da avaliação da aprendizagem, de modo a possibilitar a compreensão acerca das concepções e de como elas influenciam e se materializam nas instituições de Educação Infantil. Apresentaremos a legislação e os estudos sobre avaliação na Educação Infantil no Brasil, bem como suas especificidades. Ainda nesta seção, discutiremos sobre os instrumentos de avaliação que são propostos para a pré-escola.

3.1 A avaliação da aprendizagem

A avaliação pode ser entendida como uma prática inerente ao ser humano, que cotidianamente avalia as situações para definir quais decisões tomar. De forma abrangente, pode-se dizer que a avaliação no decorrer da história esteve relacionada com a função de seleção, incorporando como características a coerção e o controle. No entanto, as discussões em torno da avaliação no contexto escolar a partir dos anos 70 avançaram no sentido de concebê-la como uma prática, cujo objetivo é a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Hadji (2001), na escola a avaliação tem como objetivo contribuir para o êxito das aprendizagens. Para o autor, a avaliação situada no centro da ação de formação, é chamada de formativa, por contribuir com a regulação da atividade de ensino. Trata-se, portanto, de levantar informações relevantes no sentido de conduzir a um melhor ajuste no processo educativo.

Os estudos de Hoffmann (2012) também trazem contribuições para a etapa de Educação Infantil, pois ao conceber a avaliação mediadora, estabelece o papel do professor como um sujeito avaliador e ativo no processo, pressupondo ações intencionais e intervenção pedagógica. Para a autora, o avaliador não é neutro, ele participa da ação e faz diferença em relação ao sujeito avaliado. O acompanhamento do processo de construção do conhecimento se dá de forma intencional, por meio da observação e reflexão permanentes sobre as manifestações das crianças.

Ainda, segundo a importante abordagem dialógica, defendida por Romão (2011), o momento da avaliação torna-se um momento de aprendizagem tanto para o aluno quanto para o professor, reorientando o planejamento e os procedimentos do educador e apoiando-se em um movimento de diálogo constante.

Para Hoffmann (2012), avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de desenvolvimento da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível do seu desenvolvimento. Acompanhar, na perspectiva da avaliação mediadora, é permanecer atento a cada criança, pensando em suas ações e reações, “sentindo”, percebendo seus diferentes jeitos de ser e de aprender.

Concordamos, portanto, com a avaliação da aprendizagem dentro da perspectiva formativa, das quais fazem parte a avaliação mediadora e dialógica e que tem como meta as tomadas de decisão, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

3.2 A avaliação na Educação Infantil e suas particularidades

Discutir a avaliação na Educação Infantil é uma tarefa complexa e recente, pois envolve uma série de questões desde a concepção de infância, de desenvolvimento infantil, de avaliação e legislação e que assume relevância no contexto brasileiro, à medida em que essa etapa de ensino passa a integrar a Educação Básica. Há muita divergência quando se discute o assunto, porém há que se superar a falta de intencionalidade sob o risco de manutenção do caráter assistencialista que marcou historicamente a Educação Infantil desde a sua constituição.

Do ponto de vista legal, parece haver consenso, pelo menos no momento atual, acerca dos princípios orientadores das práticas avaliativas na Educação Infantil, percebe-se que eles se modificam conforme o momento histórico e social.

Com relação à concepção de avaliação na Educação Infantil, há contribuições de um número reduzido de autores que se dedicaram a esta temática em nível nacional. No Brasil, a educadora e pesquisadora Jussara Hoffmann tem sido uma

referência nos estudos sobre o tema Avaliação e Educação Infantil há mais de trinta anos, partilhando do princípio de que avaliação deve ser entendida como processo.

Há que se considerar que “só podemos nos referir à aprendizagem das crianças no contexto mais amplo de seu desenvolvimento” (HOFFMANN, 2012, p.40). Dessa forma, não é possível e nem recomendado que se realize uma análise fragmentada dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais ou a partir de conteúdos específicos. A autora cita a contribuição dos estudos sobre desenvolvimento infantil de Vygotsky (1991) e sua repercussão para a avaliação, afirmando que:

Segundo Vygotsky, a mediação, como intervenção pedagógica desafiadora, é tarefa essencial do avaliador, cujo papel é o de desenvolver estratégias desafiadoras para que a criança, a partir dos conceitos que já construiu, alcance formas mais elaboradas de compreensão da realidade. (HOFFMANN, 2012, p. 37)

O caráter processual da avaliação no âmbito da prática pedagógica diz respeito à ação reflexiva do educador sobre a realidade e também ao planejamento de intervenções, visando aos encaminhamentos mais adequados e favorecedores das aprendizagens infantis. Segundo Madalena Freire (1997, p.37), “Na ação de avaliar pensa-se o passado e o presente para poder construir o futuro. Nesta concepção de educação, portanto, a avaliação é vivida como processo permanente de reflexão cotidiana”, assumindo, assim, um caráter processual por estar presente nos diferentes momentos do fazer pedagógico.

Barbosa (2009, p.106) coaduna com a ideia de avaliação processual e não fragmentada, fazendo a seguinte proposição: “A avaliação, além de não estar centrada no aspecto individual das crianças, não pode enfatizar apenas aspectos cognitivos em situações de testagem. Ela precisa deter-se nos processos e não apenas nos resultados”. Para a autora, a avaliação deve englobar as relações das crianças no grupo e suas aprendizagens e deve ser ampliada para avaliação do trabalho do professor, da instituição, da colaboração das famílias e da comunidade e para a análise dos projetos desenvolvidos.

Ao conceber a avaliação sob a perspectiva da mediação, Hoffmann (2012) destaca o papel da intervenção pedagógica, pois envolve ações do docente no sentido de:

Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação. (HOFFMANN, 2012, p.15)

Segundo a autora, há uma inadequação ao se utilizar de instrumentos padronizados na avaliação da Educação Infantil, em função do desenvolvimento acelerado da oralidade, das conquistas motoras e diferentes habilidades que adquirem em curto espaço de tempo, assim “Por mais que os professores tentem encaixar as crianças num rol padronizado de expectativas, encontrarão pela frente o inusitado, o inesperado, diferentes reações das crianças a cada situação vivida por elas” (HOFFMANN, 2012, p. 46).

Para Oliveira (2012, p. 260), a avaliação na Educação Infantil tem uma dimensão ampla e não se restringe somente ao que se observa individualmente em cada criança, pois afirma que:

A avaliação deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas: locais, momentos, materiais, instruções, apoios, modalidades de organização no tempo (sequência didática, ou atividade permanente, ou projeto), e também avaliar a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, e os agrupamentos que as crianças formaram na execução da atividade. Com esse olhar mais abrangente é possível ao professor pesquisar que elementos podem estar contribuindo, ou dificultando, para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e então fortalecer, ou modificar a situação.

Segundo Campos (2014), pensar a avaliação pressupõe uma análise mais ampla da educação no Brasil. A democratização tardia do acesso à educação para as camadas mais pobres da sociedade e a desigualdade social do país reverberam hoje em processos internos de exclusão na escola que são materializados na repetência e nos baixos índices apresentados nas avaliações externas. Para Campos (2014, p.57), “o ponto de encontro dessas análises com a questão mais específica da avaliação na educação infantil está situado justamente na passagem da pré-escola para a primeira série do ensino fundamental”, a autora faz uma referência à desigualdade advinda do acesso ou não à pré-escola.

Campos (2014, p. 58) faz considerações sobre o caráter excludente e de seleção que acompanharam a avaliação na história da educação do Brasil e revela a preocupação com a reprodução desses moldes para a Educação Infantil, pois

[...] é nas vizinhanças dessa transição que parece ocorrer um transbordamento da tradição excludente da avaliação escolar para as escolas de educação infantil, e talvez seja justamente esse risco que tenha gerado nos meios especializados do país uma resistência a qualquer discussão sobre o tema.

Para Campos (2014), essa resistência em se discutir o tema da avaliação na Educação Infantil, advindo de inúmeros impasses, teve como consequência um desestímulo para a realização de pesquisas na área, dificultando a análise de um panorama em nível nacional sobre as práticas avaliativas realizadas nas instituições educacionais desta etapa específica. A autora identifica duas tendências pedagógicas distintas no cenário brasileiro, sendo uma delas centrada na criança, na qual se observa uma aproximação com o socioconstrutivismo e outra com foco em uma concepção instrucionista. A partir dessas concepções, derivariam as práticas avaliativas a serem desenvolvidas nas inúmeras pré-escolas do Brasil. Segundo Campos (2014, p.67), predomina no discurso de especialistas, técnicos e professores o modelo pedagógico centrado na criança, porém na prática predomina a versão tradicional.

Embora tanto os estudos teóricos acerca da avaliação na Educação Infantil, quanto a legislação indiquem a necessidade de se considerar a criança como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, a realização da avaliação sob a perspectiva processual, o acompanhamento individual e a utilização de instrumentos não padronizados, o que se observa na prática é uma dificuldade de efetivar todas essas orientações de forma ideal. Cada escola tem uma determinada realidade e a partir do que é proposto vai procurando caminhos para lidar com as dificuldades e possibilidades nesse quesito.

Atualmente, emerge uma discussão sobre a concepção de documentação pedagógica e das possibilidades de efetivar-se um trabalho com as crianças da Educação Infantil dentro de uma perspectiva que considere o seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. Tanto a LDB, as DCNEI, quanto a BNCC mencionam a função da documentação como forma de acompanhar, avaliar e

comunicar o resultado do processo de ensino e aprendizagem vivido pelas crianças nas instituições de Educação Infantil. Dessa forma, torna-se essencial discutir como essa documentação pode ser elaborada, a partir da relação entre a observação, a reflexão, a ação pedagógica e como a comunicação dos processos vivenciados pelas crianças pode ocorrer de forma mais efetiva e com qualidade.

3.3 A avaliação na Educação Infantil nos documentos orientadores e legislação vigente

A avaliação em si é um tema bastante polêmico no âmbito das diferentes etapas de ensino, principalmente pelo fato de estar associado ao caráter classificatório e de exclusão que a acompanharam durante muito tempo. Quando se trata da Educação Infantil, sabemos que o tema não é encarado com “bons olhos”, pois o termo é associado às práticas tradicionais, embora tenha ainda o privilégio de se desvincular da avaliação de desempenho que tem sido marca das demais etapas.

Falar sobre a avaliação na Educação Infantil exige o reconhecimento das particularidades dessa etapa de ensino, que ainda luta para fazer valer sua identidade e desvincular-se das características assistencialistas e preparatórias que a acompanharam historicamente no país. Essa discussão traz consigo uma série de interrogações com relação às práticas avaliativas das crianças pequenas, considerando o seu desenvolvimento e as condições do que a elas é oferecido nas instituições de ensino.

A partir da institucionalização da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, uma série de documentos e orientações legais foram elaborados com a participação de pesquisadores, educadores e representantes da sociedade. A análise da legislação pode trazer contribuições para iniciar o debate em torno do que se propõe para a Educação Infantil no que se refere à avaliação.

Segundo Didonet (2014, p. 341), o tema avaliação revelou uma discussão entre contraditórios no momento da elaboração da LDB, algo que o autor considera como:

[...] embate entre visões teóricas e práticas opostas – umas querendo adotar na educação infantil os mesmos procedimentos usados nas etapas seguintes da educação básica, constituídos de provas, testes e trabalhos aos quais se

atribuem conceitos e notas; outras, preconizando a observação e o registro dos comportamentos e atitudes, das expressões e produções das crianças. As primeiras, pretendendo identificar progressos ou atrasos, deficiências ou a não realização das aprendizagens esperadas. As outras, almejando reunir um conjunto de indicadores capazes de produzir uma percepção sempre mais aproximada do processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento de cada criança para exercer mais eficazmente sua mediação.”

A LDB define, portanto, uma diretriz para os sistemas de ensino e instituições educacionais no que se refere à avaliação. Em seu artigo 31, no inciso I, determina a forma como ela deve ocorrer: “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Segundo Didonet (2014, p.342), duas razões levaram o legislador a redigir a segunda parte do artigo 31:

[...] 1. a concepção de desenvolvimento humano, de construção dos conhecimentos, do ritmo e forma próprios de cada criança; 2. a obrigatoriedade do ensino fundamental a partir do sétimo ano de vida – hoje a partir dos seis -, sem restrições de qualquer natureza. Se não há pré-requisito, além da idade, para entrar no ensino obrigatório, não cabe, para efeito de matrícula, avaliar conhecimentos ou competências que o precederiam.

No artigo 31 da nova LDB (BRASIL, 2013), que trata das regras comuns da Educação Infantil, houve a inclusão do inciso V, que se refere à “expedição de documentação que possibilite atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagens da criança”, incumbindo as instituições de Educação Infantil de encaminhar os registros sobre o percurso vivenciado pela criança à etapa posterior de ensino.

Os RCNEI, no volume “Introdução”, mencionam o conceito de avaliação, indicando os instrumentos que podem ser utilizados nas práticas avaliativas. A avaliação, nos RCNEI (BRASIL, 1988, p.59), é entendida como “um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças”. Ela tem como função o acompanhamento, a orientação, a regulação e o redirecionamento do processo educativo para proporcionar avanços na aprendizagem das crianças. Os RCNEI apontam a observação e o registro como instrumentos de avaliação, pois:

[...] por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os

processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. (BRASIL, 1998, p.58-59)

Sobre a operacionalização dos instrumentos, há referências ao registro diário das observações realizadas pelo professor por meio da escrita, a gravação em áudio e vídeo, as produções realizadas pelas crianças em um determinado período, fotografias, entre outros. Sugere-se que esses registros subsidiem o planejamento das ações pedagógicas.

O documento faz referência à participação das crianças no processo avaliativo para que o caráter formativo seja efetivado, desta forma, são expressas as seguintes orientações:

[...] deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades [...] Nessas situações, o retorno para as crianças se dá de forma contextualizada, o que fortalece a função formativa que deve ser atribuída à avaliação. (BRASIL, 1998, p.60)

Ao mencionar o caráter formativo da avaliação, o documento dá pistas de como isso pode ser realizado com as crianças pequenas, indicando os avanços observados no cotidiano e tornando-os claros para elas. A orientação é para que esses momentos de retorno da avaliação para as crianças incidam sobre as suas conquistas:

[...] apontar aquilo que a criança não consegue realizar ou não sabe, só faz sentido numa perspectiva de possível superação, quando o professor detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la. Do contrário, ao invés de potencializar a ação das crianças e fortalecer sua autoestima, a avaliação pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso. (BRASIL, 1998, p.60)

Em suma, os RCNEI não têm caráter normativo, mas trazem prescrições a respeito da realização da avaliação. Consideram seu caráter processual e indissociável do processo educativo, na medida em que reorienta o planejamento docente, porém enfatizam as conquistas e dificuldades das crianças, o que poderia levar a uma avaliação classificatória. Citam os instrumentos que podem ser utilizados pelos professores e suas funções; abordam a participação das crianças no processo avaliativo e das famílias, as quais têm o direito de acompanhar o processo educativo

“inteirando-se dos avanços e conquistas, compreendendo os objetivos e as ações desenvolvidas pela instituição” (BRASIL, 1998, p.61).

No artigo 10 das DCNEI (2009), há um detalhamento sobre os aspectos relativos à avaliação da prática pedagógica, do desenvolvimento das crianças, bem como dos procedimentos de registro. Há também a citação sobre a documentação a ser compartilhada com as famílias, conforme se observa no texto da lei:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc); III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V – a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 4-5)

A BNCC (BRASIL, 2017) não cita o termo avaliação no campo referente à Educação Infantil. No texto, há menção sobre a necessidade de intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas, que consistem em ações do professor, relacionadas à organização e proposição de experiências significativas para a aprendizagem das crianças. Nesse contexto, o papel do educador é “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39).

Entende-se que a avaliação é considerada na BNCC como acompanhamento das práticas e aprendizagens das crianças e que esse processo ocorre por meio de

[...] observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2017, p. 39)

Há também uma referência sobre a relevância da documentação construída nas instituições educativas, com a função de contribuir com o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p.53)

Embora o documento evidencie o conceito de criança como sujeito de direitos e ativa no processo de ensino e aprendizagem, não há referência sobre sua participação no processo avaliativo e tampouco há menção sobre a participação das famílias no acompanhamento das experiências das crianças na instituição educativa. Assim, há aspectos presentes nas DCNEI (2009) referentes à avaliação que merecem ser considerados e retomados no momento da elaboração dos currículos municipais e estaduais.

O Currículo Paulista, homologado em agosto de 2019, resultante do processo de construção colaborativa entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP) e representantes da rede privada de ensino tem como objetivo, a partir da articulação com a BNCC, “orientar o processo de (re) elaboração, implantação e implementação dos Currículos dos municípios e das propostas pedagógicas das escolas”(SEDUC-SP, 2019, p. 20).

No Currículo Paulista (2019, p. 63), há referências sobre o uso de diversos registros por parte do professor: “relatórios, fotografias, filmagens infantis, diários, portfólios, murais, dentre outros”. Nesse documento, o processo de avaliação deve ocorrer pela documentação pedagógica, conforme a afirmação:

Assim, a documentação pedagógica deve servir como termômetro para ampliar o olhar e a escuta dos professores com base no contexto da aprendizagem e nas propostas realizadas pelas crianças, historicizando suas vivências e experiências, de forma individual e coletiva, validando o desenvolvimento de suas competências e revelando memórias do seu protagonismo. O planejamento e a avaliação a partir da documentação pedagógica demandam envolvimento e participação ativa das crianças e dos professores. (SEDUC-SP, 2019, p. 63-64)

O documento aponta para a concepção de criança ativa no processo de aprendizagem, dessa forma, há orientação quanto ao olhar dos professores para as produções, interesses, criações, experiências e brincadeiras infantis e da necessidade do registro desses momentos em diferentes situações do cotidiano:

Nesse sentido, os professores precisam registrar as experiências das crianças (desenhos, produções de textos orais ou escritos, dramatização, momentos da alimentação, dos cuidados de banho e troca etc.) por meio de filmagens, fotos, portfólios, entre outras, de modo que possam compartilhar os vários saberes com seus pares e com os adultos. (SEDUC-SP, 2019, p. 64)

De forma geral, a legislação vigente é clara em relação ao que se espera da avaliação para esta etapa de ensino e está articulada com a concepção de infância expressa nos estudos mais recentes. A análise da legislação aponta para a necessidade de o professor acompanhar as especificidades de cada criança e do grupo como um todo, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e de documentar todo esse percurso, fazendo uso de diferentes instrumentos e contando com a participação das crianças. A documentação produzida tem como objetivos tanto a reflexão do professor sobre os processos desenvolvidos no cotidiano das instituições quanto a comunicação dos mesmos, tendo em vista diferentes interlocutores.

3.3.1 O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024 e a discussão sobre a avaliação em larga escala da Educação Infantil

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005/14, com vigência no período de 2014 a 2024, é composto por diretrizes, metas e estratégias que norteiam as políticas educacionais em nível nacional.

Segundo Ferreira (2016, p. 413), o atual plano apresenta preocupação quanto ao acesso, à qualidade da educação, à diminuição das desigualdades e à valorização dos profissionais da educação. A autora considera que há um “protagonismo das avaliações e o apontamento do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como um dos principais indicadores da qualidade da educação básica”, o que pode ser observado tanto no corpo da lei, quanto nas metas e estratégias. No artigo

11, atribui-se a função da avaliação para orientar a formulação das políticas públicas voltadas à Educação Básica:

Art.11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (BRASIL, 2014)

A meta 1 do PNE (2014-2024) refere-se à Educação Infantil e tem como meta a universalização do acesso e a ampliação das vagas em creches, conforme se observa no trecho abaixo:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

São estipuladas dezessete estratégias para alcançar essa meta, entre elas, uma relacionada à avaliação na Educação infantil, expressa na estratégia 1.6 do documento:

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (BRASIL, 2014)

Essa estratégia refere-se, portanto, à avaliação das condições de oferta: infraestrutura, profissionais, gestão das instituições, acessibilidade, entre outros. Segundo Didonet (2014, p. 345), apesar de não haver menção sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e ao fato desta ter sido preservada dos testes e outros instrumentos de verificação, “não é, ainda, garantia de que a educação infantil esteja imune da avalanche de instrumentos avaliadores que são indicados pelo mesmo plano para o ensino fundamental e médio”.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) realizar um levantamento de dados sobre a Educação Básica. Recentemente passou por reestruturação e, a partir de 2019, houve a incorporação

da Educação Infantil no Saeb. Havia a previsão de que a Educação Infantil seria avaliada em nível nacional em 2019, porém essa avaliação não se concretizou.

Concordamos com Ferreira (2016) no sentido de que a avaliação pode ser utilizada como um instrumento de controle do Estado e que, de certa forma, se faz presente em alguns pontos do PNE em vigência. Por outro lado, a realização do diagnóstico das condições de oferta da Educação Infantil em nível nacional, poderia tornar visíveis os problemas das instituições e, a partir dessas reflexões, haveria a possibilidade de se realizar um levantamento de soluções, visando à melhoria das condições de oferta desse nível de ensino, considerando as realidades locais. Tudo depende de como essa avaliação será realizada e com qual finalidade. Há, portanto, a necessidade de realização de debates com ênfase nessa temática, pois ainda não há definições sobre como será realizada essa avaliação em larga escala.

3.4 Instrumentos de avaliação na Educação Infantil: Observação e registro reflexivo do professor, diário de bordo, relatórios individuais de aprendizagem e portfólios das crianças

A observação e o registro são instrumentos essenciais para obter dados sobre o processo educativo e refletir sobre os caminhos possíveis para tornar viável a melhoria das aprendizagens. O olhar e a escuta atenta para as ações da criança são fundamentais para orientar o planejamento e também para identificar os avanços e a retomada das ações intencionais do professor.

Segundo Madalena Freire (2003), o olhar precisa ser curioso, questionador e pesquisador a fim de tornar possível a interpretação dos significados do que se observa. É uma ação que exige um aprendizado e que pode ser construída a partir da reflexão sobre a própria prática, conforme afirma a autora:

[...] o movimento de concentração para a escuta do próprio ritmo, aquecimento do próprio olhar e registro da pauta para a observação. O que se quer observar, que hipóteses se quer checar, o que se intui que não se vê, não se entende, não se sabe qual o significado [...] o movimento que se dá no registro das observações, seguindo o que cada um se propôs na pauta planejada. Aí, o desafio está em sair de si para colher os dados da realidade significativa e não da idealizada [...] o movimento de trazer para dentro de si a realidade observada, registrada, para assim poder pensá-la, interpretá-la. É enquanto reflito o que vi, que a ação de estudar extrapola o patamar anterior [...] (FREIRE, M., 2003, p. 11)

Percebe-se nesse processo um entrelaçamento entre o planejamento, a observação, a reflexão, o registro, a avaliação e o replanejamento, em um movimento que não é linear e que deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que o cotidiano na pré-escola é dinâmico e que não há possibilidade de o professor captar todas as ações das crianças, é preciso que haja um direcionamento do olhar, tanto para a própria prática, quanto para as ações, interações e comunicações feitas pelas crianças nas diferentes linguagens.

Para Madalena Freire (2003, p.12), no cotidiano pedagógico, o educador precisa direcionar o olhar para três focos “o foco da aprendizagem individual e/ou coletiva; o foco da dinâmica, na construção do encontro; o foco da coordenação, em seu desempenho, na construção da aula”. No foco da aprendizagem, o educador desafia o educando a refletir sobre o seu processo de aprendizagem. O foco da dinâmica da construção do encontro diz respeito ao ritmo do grupo nas interações da aula. O foco na coordenação remete à ação do docente, um olhar para si próprio e também o fato de estar sendo observado pelos educandos pode ser um instrumento valioso:

[...] pois nesse retorno de seus alunos pode ela ter uma avaliação do que realmente está conseguindo ensinar: se está conseguindo atingir seus objetivos, ou o que falta para construir de intervenções, encaminhamentos, devoluções para a próxima aula. Neste espaço em que o educando faz devoluções sobre seu ensinar, é onde o educador vai podendo construir-se (educando-se), também, enquanto aprendiz. (FREIRE M.,2003, p. 13)

Um outro aspecto abordado pela autora diz respeito à consciência de que a observação não é um ato neutro, esse reconhecimento revela a necessidade de exercitar o olhar reflexivo e investigativo para a realização da interpretação da realidade.

Da mesma forma, Hoffmann (2012) reconhece que a avaliação tem um caráter subjetivo, uma vez que parte da interpretação da observação está relacionada às percepções e concepções do avaliador, assim a autora também considera a necessidade dessa tomada de consciência, conforme aponta no trecho abaixo:

O caminho, então, é estarmos conscientes desse caráter interpretativo do processo, porque passaremos a duvidar de nossas certezas e hipóteses, levando novas perguntas sobre o que se vê, e não respostas definitivas.

Quanto mais compartilhamos com os outros essas “incertezas”, mais reflexiva se tornará a ação avaliativa, o que nos aproximará de hipóteses mais seguras e consistentes acerca do que estamos a avaliar. (HOFFMANN, 2012, p.87)

O registro e a reflexão realizados pelo professor em momentos posteriores às ações, bem como a interlocução com outro membro da equipe pedagógica seria uma das possibilidades para buscar um certo distanciamento e auxiliar na interpretação das observações realizadas no contexto da escola.

Para Oliveira (2012, p.262), o registro das observações realizado pelo professor tem a função de nortear o planejamento com vistas à melhoria nas aprendizagens, pois por meio dos registros “é possível avaliar o trabalho realizado e refletir sobre o andamento, problematizando certos aspectos”. Ainda segundo a autora, os registros possibilitam também a interlocução com as famílias.

Entendendo que a avaliação na Educação Infantil tem um caráter processual, torna-se fundamental o registro das informações obtidas por meio das observações realizadas pelo professor. Conforme explicitado no documento orientador do município onde foi realizada a pesquisa, o registro constitui também a memória construída pelo grupo em determinado período, pois

Por meio da observação, o educador reúne elementos que subsidiam sua prática pedagógica; porém para promover a reflexão, é necessário que o registro sirva de apoio para que elementos fundamentais não caiam no esquecimento, já que a memória não dá conta de guardar tantas informações e fatos observáveis que, após um tempo, serão retomados. (SBC, 2007)

Esse movimento que envolve a observação, o registro e a reflexão sobre a prática deve ser apoiado pela fundamentação teórica. Conforme Madalena Freire (2003, p. 21), não existe prática sem teoria e nem teoria sem prática, de modo que:

[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que comprometa-nos com nossos desejos, nossas opções, nossa história.

Deste modo a reflexão precisa impulsionar novas ações para modificar a realidade e promover mais situações de aprendizagem a serem vivenciadas com as crianças.

O registro escrito pelo docente pode proporcionar a memória sobre o vivido, a reflexão e também a interlocução com os demais envolvidos no processo educativo. Dessa forma, assume papel relevante na Educação Infantil, pois diferentemente das outras etapas de ensino, constitui um dos principais instrumentos para acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças, a partir das experiências e mediações realizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Estudos indicam que os registros têm o potencial de provocar a reflexão sobre a própria prática e de estabelecer um diálogo do educador com a coordenação pedagógica, com as crianças e com as famílias, promovendo a metacognição tanto para o professor, quanto para as crianças:

[...] como objeto de investigação e no domínio educacional encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle da autorregulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário – controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas. (RIBEIRO, 2003, p.110)

Para os professores, realizar o registro diário possibilita a revisão das ações e mediações, permitindo uma reflexão sobre o que está sendo realizado. É, portanto, uma ação complexa e que exige um exercício de distanciamento da situação vivida.

Zabalza (2004) considera que existem diversas formas para nomear as documentações produzidas pelos docentes, de forma que existem pontos em comum e similaridades entre os documentos, e também há situações em que uma mesma denominação é utilizada para referir-se a processos e atividades diferentes. Ao referir-se aos diários de aula, o autor traz a seguinte definição: “são os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”.

Segundo o pedagogo, os diários podem ser utilizados tanto para investigação, “como recurso destinado a incrementar o conhecimento disponível no campo educacional”, quanto para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Ele ainda esclarece que os diários repercutem em quatro dimensões formativas: desenvolvimento profissional, acesso ao mundo pessoal, avaliação e reajuste de processos e explicitação dos próprios dilemas. Para ele, a escrita de si possibilita o distanciamento daquilo que foi vivenciado, pois a razão tende a vir à tona e o “que

tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável”, e passa a ser possível compartilhador com os outros membros da equipe pedagógica, provocando o autoconhecimento e a reflexão para quem os escreve, pois

[...] integram três posições complementares: a do ator (o que provoca as ações narradas no diário ou participa nelas); a do narrador (o que conta, situando-se fora da ação) e a do pesquisador (o que se aproxima dos fatos com espírito de busca, com hipóteses a comprovar, com um esquema conceitual e operativo que lhe permita ler, analisar, avaliar e melhorar as ações narradas. (ZABALZA, 2004, p.26)

Para Ostetto (2017, p.19), o registro diário elaborado pelo docente é:

[...] instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo de professoras e professores, espaço no qual marcam o vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias -, e em cuja dinâmica podem apropriar-se de seus fazeres [...]

Assim, os docentes são instigados a registrar as observações realizadas no cotidiano vivido com as crianças, para refletir sobre as ações, para replanejar, para dialogar, para comunicar e tornar visíveis as práticas cotidianas vivenciadas na escola.

Certamente, o ato de escrever é bastante desafiador, principalmente porque a escrita, como diz Madalena Freire (2003, p.20), “deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida [...] dá muito trabalho, porque articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo”, mas por outro lado, pode ser libertador, principalmente se despertar a criticidade do profissional e impulsioná-lo para transformações conscientes, tendo em vista uma Educação Infantil de qualidade. Ainda segundo a autora, o registro possibilita uma libertação para o professor à medida em que a reflexão e o pensamento permitem que tome consciência de sua prática, fundamentada em uma teoria, mas a partir do exercício da autonomia intelectual. É nesse momento da escrita que o professor tem a possibilidade de se distanciar da ação vivida e observada e refletir sobre o que observou e traçar novos caminhos para orientar as propostas a serem desenvolvidas com as crianças.

Proença (2018) considera que os instrumentos metodológicos apoiam a construção de uma prática pedagógica comprometida com aprendizagens significativas. São eles: o planejamento, a observação, o registro, a reflexão e a avaliação. Segundo a autora, o planejamento “é o ponto de partida e de chegada de

todo e qualquer trabalho referente à educação, pois é de responsabilidade do professor organizar como ele pretende trabalhar com os objetivos e conceitos propostos ao seu grupo”. Por meio da observação, o professor exercita a escuta e o olhar atento às necessidades e interesses das crianças, e para outras situações que podem estar implícitas e reveladas por diferentes formas de linguagem. Para a autora, o registro é definido como:

[...] material de escrita, fruto das experiências vividas pelo professor. Uma forma de estudo e organização do cotidiano, além de ser uma fonte de memória. O ato de registrar possibilita um estudo reflexivo do professor em relação ao seu grupo e à sua prática pedagógica, pois lhe permite refletir com distanciamento sobre fatos, sujeitos, práticas culturais do contexto observado e conhecimentos produzidos. (PROENÇA, 2018, p. 51)

Assim, a escrita comunica e revela concepções e posicionamentos que ficam registrados, causando, muitas vezes, uma resistência ao ato de escrever. Segundo Proença (2018), o ato de registrar envolve a subjetividade e a especificidade de cada sujeito, além disso exige treino e habilidades mentais como “observar, sintetizar, priorizar, agrupar, selecionar, analisar e optar ao se apropriar das experiências vividas”.

A avaliação, enquanto instrumento metodológico, tem como objetivo diagnosticar o que o grupo construiu como aprendizagens individuais e coletivas, ela é “decorrente dos registros do professor, das observações, da reflexão posterior, do planejamento proposto e das experiências vivenciadas” (PROENÇA, 2018), é portanto, fonte de replanejamento, pois verifica se os objetivos iniciais foram atingidos e quais aprendizagens foram construídas.

Desta forma, fica clara a relação entre os instrumentos metodológicos: planejamento, observação, registro e avaliação. Para avaliar será sempre necessário retomar as observações do que foi planejado e relacionar com a reflexão da prática. Assim, os registros reflexivos são considerados materiais primordiais para a realização da avaliação na Educação Infantil. Percebe-se, então, a relação intrínseca entre esses instrumentos, cujo objetivo central deve ser a organização do trabalho pedagógico, visando à melhoria no processo de ensino e de aprendizagem.

Alcântara (2015) considera que existem diversas formas para o docente refletir sobre a sua prática pedagógica e, em sua tese de doutorado, elegeu o registro escrito reflexivo materializado em forma de Diários de Bordo (DB) como uma dessas

possibilidades. Destaca-se que a presença de um interlocutor para dialogar com as escritas é fundamental para superar a dimensão burocrática assumida por uma série de registros elaborados pelos professores nas instituições escolares. O autor levanta categorias a serem consideradas no diário de bordo:

Leitor: aquele que entrará em contato com a escrita do diário de bordo;
 Escritor: o que escreverá o diário de bordo;
 Problematizador: o que, a partir das leituras efetuadas do diário de bordo, escreverá as observações de análise para o escritor do relato;
 Experiência: por sua vez, perpassou todas as outras categorias, pois seria a experiência que mobilizaria a escrita, a leitura e a problematização.
 (ALCÂNTARA, 2015, p. 83)

O pesquisador explica que, a partir da perspectiva de coordenador pedagógico, teve como desafio motivar os docentes a escreverem sobre suas práticas pedagógicas.

Inicialmente, foi realizado um diagnóstico dos instrumentos que faziam parte da prática institucionalizada (diário de classe com a escrita de resumo dos conteúdos ministrados no dia ou na semana, planejamento anual dos conteúdos, planejamentos semanais, quinzenais, mensais ou bimestrais e fichas de avaliação individuais dos alunos) e, a partir da constatação de que tais instrumentos de registro assumiram um caráter meramente burocrático, optou-se pela escrita do Diário de Bordo como instrumento de registro de planejamento e de ações diárias desenvolvidas em sala de aula.

Os registros eram lidos semanalmente pelo coordenador pedagógico e eram elaboradas devolutivas aos professores, nas quais se apontavam as potencialidades, fragilidades e possibilidades para contribuir com as práticas docentes. Alcântara (2015, p. 104 - 105), identificou que escritas no diário de bordo passaram por estágios:

[...] O que o coordenador gostaria de ler? [...] O que será que posso mostrar?
 [...] É assim? Por que eu faço? Quando alcançava esse estágio, a profissional não se preocupava mais com o que iríamos pensar ou mesmo com o que gostaríamos de ler, e sim focava-se em seus procedimentos, preocupava-se antes de mais nada com o seu fazer e com o que embasava (ou não) suas escolhas metodológicas.

Dessa forma, inferiu-se que a construção coletiva e a interlocução com um parceiro mais experiente poderiam contribuir com a ressignificação dos diversos documentos cotidianamente elaborados no interior das instituições de ensino. O

registro precisaria fazer sentido para o educador, para não se tornar mais um documento a ser preenchido em seu cotidiano de trabalho.

A formação permanente é extremamente relevante, mas sobretudo o diálogo com cada educador, pois possibilita a qualificação da documentação pedagógica elaborada por eles, promove a reflexão e a tomada de decisões visando à melhoria no processo educativo. A sensibilização dos professores para a tomada de consciência a respeito do potencial do registro reflexivo como um dos elementos de qualificação das práticas é um passo fundamental para melhoria nos processos educativos.

Na proposta curricular do município onde foi realizada a pesquisa (SBC, 2007, p.188), consta que o registro é um instrumento incorporado à rotina de trabalho dos docentes “Eles fazem notações regulares de aulas e de momentos de formação que constituem uma interessante estratégia formativa quando são compartilhadas com as equipes gestora e outros parceiros”.

No mesmo documento, é apontada uma dificuldade relacionada ao registro sobre cada criança, diferenciando-se assim o registro da aula de um outro tipo de registro mais individualizado:

Mas o desafio que se coloca no momento é a escrita de registros individuais [...] os educadores perceberam a necessidade cada vez maior de ampliar o olhar para o reconhecimento das particularidades de cada aluno nas sucessivas relações que vão estabelecendo durante o processo de construção dos conhecimentos [...] Os registros individuais são sintetizados em relatórios que acompanham os alunos em sua escolaridade. Nele, são explicitadas as relações do aluno com o grupo e com o conhecimento, bem como as intervenções do educador e desafios e metas que ainda se colocam em relação à aprendizagem. (SBC, 2007, p.188)

O olhar investigativo e curioso para as particularidades de cada criança, suas preferências, perguntas, reações diante das propostas, participação nas brincadeiras, entre outras, são o ponto de partida para a avaliação, e ainda, segundo Hoffmann (2012, p. 63 - 64) “Esse olhar não tem por base listas de comportamento definidas e não tem intenção ‘mostrar/comprovar a alguém o que elas fazem, mas descobrir como elas são de fato”. A autora sugere que sejam realizadas anotações com a identificação do nome da criança e a data da observação, seguida da retomada da leitura dos registros após uma ou duas semanas para que o professor possa repensar as ações realizadas em determinados momentos do cotidiano escolar.

Segundo Hoffmann (2012), a partir da década de 1970, começam a ser elaborados em creches e pré-escolas instrumentos de avaliação denominados pareceres descritivos e que, na época, demonstravam ser os instrumentos mais coerentes com a especificidade da Educação Infantil, além de atender também à cobrança das famílias. No entanto, há controvérsias em torno desse instrumento, conforme afirma a autora:

[...] dos pais, que denunciam o caráter subjetivo e vago dos aspectos avaliados pelos professores [...] Os professores apontam a dificuldade de elaborar pareceres devido à falta de tempo para fazê-los com qualidade [...] Ouve-se de muitos, também que os pais não entendem esses pareceres e que, após lê-los, querem conversar sobre seus filhos [...] (HOFFMANN, 2012, p. 98)

A autora faz uma crítica aos pareceres descritivos comparativos e às fichas de avaliação que determinam níveis classificatórios para aspectos do desenvolvimento infantil, pois, segundo ela:

a) são breves e superficiais, priorizando, por vezes, aspectos atitudinais das crianças, com julgamento de valor bastante subjetivos; b) repetem-se em termos da análise das mesmas situações de aprendizagem ou temas trabalhados, analisando todas as crianças de uma mesma turma a respeito de aspectos semelhantes, na mesma sequência e comparando-as em termos de desempenho; referem-se a habilidades ou objetivos previstos nem sempre adequados à determinada faixa etária ou ano escolar; d) centram-se na ação pedagógica do professor em vez de referir-se ao desenvolvimento da criança; e) são elaborados apenas ao final dos períodos e para apresentar às famílias, não servindo como um instrumento de reflexão para os professores ou para a instituição (HOFFMANN, 2012, p. 99).

A autora cita o exemplo de um item de uma ficha de avaliação de uma instituição de Educação Infantil: “Relacionamento de Júlia com outras crianças: () ótimo (X) bom () regular” (HOFFMANN, 2012, p.101). A análise de tal item permite a compreensão de que o caráter de comparação pode estar implícito, além de pouco contribuir para o acompanhamento da criança. Do mesmo modo, os pareceres descritivos são instrumentos nos quais relata-se o desempenho das crianças a partir de um roteiro de objetivos pré-estabelecidos. A autora aponta para o risco de as descrições sugerirem comparações em relação ao que o professor considera como o ideal ou a comparação com outras crianças.

Para a autora, uma análise qualitativa vai além da mera constatação e descrição, ela envolve a narrativa de situações vivenciadas pelas crianças no

cotidiano da instituição, suas conquistas individuais, suas descobertas, inclui suas falas e envolve a escuta do professor para melhor compreendê-la e oportunizar situações promotoras de aprendizagem.

Segundo Hoffmann, os relatórios de avaliação individuais são relatos reflexivos do professor sobre os diferentes momentos vividos pelas crianças e têm como objetivo “o relato do processo de construção do conhecimento da criança que o professor acompanha e no qual intervém pedagogicamente” (HOFFMANN, 2012, p.117). Trata-se de uma síntese do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem construído com cada uma das crianças, portanto, é essencial que o professor tenha os registros diários sobre o que observa e sobre as intervenções pedagógicas realizadas.

A vivência na prática docente na pré-escola permite observar que ainda hoje existe uma certa confusão entre esses dois tipos de instrumentos, de forma que muitas vezes utiliza-se a denominação de relatórios de avaliação individual, porém com característica de pareceres descritivos. Percebe-se que a mediação realizada pelo professor pouco aparece nos relatórios. Dentro de uma perspectiva de avaliação mediadora, o professor deve ter a consciência de sua participação no processo de ensino e aprendizagem da criança e de ser “corresponsável pela história construída por ela, atribuindo, assim, significado pedagógico ao que relata e à amostra da produção que reúne no sentido de serem representativos do acompanhamento feito” (HOFFMANN, 2012, p. 118).

Segundo Marques (2010), observa-se na prática cotidiana das pré-escolas que os professores realizam inúmeros tipos de registros: registros diários a partir da observação que podem resultar em diários de aula, portfólios reflexivos do professor, portfólios de intervenção, portfólios individuais, narrativas de aprendizagens, entre outros. Esses registros, segundo a autora, têm potencial formativo tanto do ponto de vista da formação (inicial, profissional, em serviço), quanto no momento da atuação pedagógica. Segundo Marques (2010, p. 109), embora existam diferenças entre as formas de organização e de concepções que fundamentam os registros, a essência é muito similar:

As nomenclaturas empregadas – registro (FREIRE, 1996), diário de aula (ZABALZA, 1996, 2004), portfólio (SÁ-CHAVES, 2004), documentação (OLIVEIRA-FORMOSINHO e AZEVEDO, 2002) – indicam concepções e

formas de organização diferentes, mas não contraditórias. A ideia de registro vincula-se à produção de Madalena Freire, e faz referência à ação de escrever, narrar e refletir sobre a prática pedagógica, pensar sobre a ação em um momento posterior a ela. Tem como foco, portanto, o educador e sua prática, aproximando-se à ideia de auto-avaliação. Já o termo documentação, bastante empregado na bibliografia italiana, diz respeito mais especificamente ao ato de sistematizar o trabalho pedagógico, ou seja, produzir memória sobre o percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (e do professor) a partir da seleção e da organização de diferentes registros. Principia durante a ação – quando o educador procura registrar, em imagens, produções e anotações, o que a criança diz e faz – e tem continuidade após a ação – quando da seleção e organização dos diferentes registros.

De acordo com Marques (2010, p.114), o portfólio pode ser entendido como uma modalidade de documentação e pode ser utilizado tanto no processo de formação do educador, quanto como instrumento que dá visibilidade ao percurso de aprendizagem da criança. O aprofundamento nas pesquisas realizadas pela autora sobre as diferentes formas de registro e documentação trouxe a percepção de que:

A noção de portfólio enquanto seleção e organização de dados – registros escritos, fotografias, produções das crianças – indica uma possibilidade de organização não apenas dos materiais coletados mas, sobretudo, da própria experiência, potencializando o próprio registro. Por outro lado, a existência de interlocutores é também indicada como favorável ao processo de reflexão [...] sobre os percursos de aprendizagem das crianças e as intervenções do educador [...]

Para a autora, o potencial formativo dos registros de práticas pode ou não se efetivar, pois dependem do contexto, ou seja, “o registro de práticas não é, por si só, ou para todas as pessoas, igualmente formativo: suas possibilidades vincular-se-ão a elementos que dizem respeito às condições do contexto e ao próprio percurso formativo do educador” (MARQUES, 2010, p.115). Dois aspectos essenciais são levantados pela autora, e, com os quais concordamos, são eles: a interlocução e a reflexão. O registro por si só não garante a reflexão, pois esta é algo muito particular a cada indivíduo, porque depende do processo de constituição do sujeito tanto em nível pessoal, quanto profissional. Os diálogos do educador com os seus pares a respeito de suas escritas podem favorecer o potencial das reflexões, daí a relevância da criação de momentos nos quais a equipe da escola possa discutir sobre as interpretações que cada educador faz das observações do cotidiano vivenciado com as crianças.

Vale ressaltar que além do caráter reflexivo, a função comunicativa é potencializada pela diversidade de registros elaborados no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Tonello (2015) considera os registros como estratégia para avaliação formativa, envolvendo as crianças, educadores e famílias e destaca o uso dos portfólios como instrumento para a comunicação da avaliação. Para a autora, os portfólios seriam uma possibilidade de evidenciar as particularidades de cada criança, algo que ainda constitui um desafio para muitos educadores no momento de elaboração de instrumentos de comunicação do processo de avaliação na Educação Infantil.

Segundo Villas Boas (2012, p. 38), o portfólio, em sua origem, é constituído por uma pasta com amostras de produções de artistas e fotógrafos que representam a qualidade de seu trabalho. No âmbito da educação, para o aluno, “o portfólio apresenta uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem”. Para a autora, trata-se de um procedimento de avaliação condizente com a avaliação formativa, pois professor e aluno organizam o portfólio em conjunto, definindo os objetivos, selecionando as amostras e avaliando os progressos.

No entanto, o portfólio não é mera coleção dos trabalhos dos alunos, arquivados em uma pasta, é preciso que haja uma intencionalidade na escolha dos itens do portfólio de cada criança, a depender do que se pretende narrar e comunicar. Para Villas Boas (2012, p.39), “A seleção dos trabalhos a serem incluídos é feita por meio da autoavaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas”. A autora recomenda que todas as produções, desde a primeira versão sobre um mesmo tema, assim como as posteriores, permaneçam no portfólio para possibilitar a análise do progresso. Da mesma forma, a reflexão é elemento fundamental no processo e pode ser realizada a partir das conversas do professor com as crianças sobre o desenvolvimento das produções tanto individuais, quanto coletivas.

Para Villas Boas (2012, p. 53), “Os princípios da construção, da reflexão e da criatividade abrem caminho para autoavaliação” e esta prática pode ser introduzida na Educação Infantil por meio de conversas informais, por meio das quais o professor poderá identificar as percepções das crianças ou por meio de desenhos, pois “podem

surgir cenas reveladoras de como ela percebe o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2012, p.54). Consideramos que os momentos de entrevistas e de rodas de conversa com as crianças podem favorecer as suas reflexões e a percepção de seus próprios avanços durante o processo de ensino e aprendizagem.

Na visão da autora, o trabalho pedagógico e a avaliação passam a ser responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo, inclusive no que diz respeito à tomada de decisão:

A avaliação por meio do portfólio oferece ao aluno, ao professor e aos pais evidências da aprendizagem. Para que o aluno selecione suas melhores produções, deve reconhecer os objetivos específicos da aprendizagem e os critérios de avaliação, desenvolver suas atividades e avaliá-las segundo esses critérios. O passo seguinte será o de o aluno trabalhar com vistas ao alcance de outros objetivos. Professores e pais têm, assim, um excelente meio para discutir formas de ajuda aos alunos para a continuidade do trabalho. (VILLAS BOAS, 2012, p. 55).

O trabalho com os portfólios na Educação Infantil tem sido disseminado em muitas instituições, uma vez que eles têm sido citados tanto na legislação vigente, quanto nos documentos orientadores de práticas. No que se refere especificamente a essa etapa de ensino, Shores e Grace (2001, p.19) consideram o portfólio “como sendo a base e o contexto para o aprendizado, como sendo o registro das experiências e das realizações únicas de cada criança”. O portfólio tem o potencial de representar o desenvolvimento infantil de forma integral, pressupondo o ensino centrado na criança em oposição a formas de avaliação classificatórias e padronizadas. O propósito do portfólio, segundo as autoras, é o de possibilitar a reflexão e a comunicação entre as crianças, seus professores e as famílias.

Shores e Grace (2001, p. 22) consideram a importância da participação das crianças na elaboração do currículo, construído a partir dos interesses e necessidades infantis. Para as autoras, a atuação do professor seria a de mediador no processo de ensino e aprendizagem. Elas citam três tipos de informações essenciais para o planejamento de experiências de ensino adequadas às crianças da Educação Infantil: o conhecimento de cada uma delas, o conhecimento do desenvolvimento e o conhecimento da diversidade. A avaliação por meio do portfólio seria uma possibilidade de coletar as informações sobre cada uma dessas categorias e tornar

possível o desenvolvimento de experiências significativas no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Para Shores e Grace (2001, p. 24), além da reflexão por parte da criança e da observação por parte do professor, existe um outro fator que favorece o uso do portfólio:

[...] uma terceira característica da avaliação com portfólio estimula a diversidade. A coleta de amostras de trabalhos, as fotografias de demonstrações ou os trabalhos grandes ou tridimensionais, as gravações de áudio e vídeo, entre outros, garantem que as crianças, professores e pais preservem evidências das diferentes inteligências.

As autoras indicam a escrita do diário de ensino como a melhor maneira de preparar-se para o processo de montagem de portfólio, pois a reflexão é o centro da avaliação com portfólio. Como questões que podem favorecer a escrita do diário, levantam-se:

1. Qual parece ter sido o acontecimento mais bem-sucedido do dia?
2. Alguma criança teve um momento de “eureca” em minha aula hoje?
3. Alguma criança ensinou algo a outra criança?
4. Alguma criança fez perguntas interessantes que poderiam levar a uma investigação ou projeto? (SHORES; GRACE, 2001, p.36)

Sugerem, ainda, que haja um foco no momento de realizar as observações sistemáticas.

Segundo Shores e Grace (2001, p. 44), há três tipos de portfólios, a saber:

- Portfólio particular: são os registros com informações confidenciais sobre os alunos. Estes trazem informações importantes (registros de casos, entrevistas com as famílias, entre outros), mas que devem proteger a privacidade das crianças.
- Portfólio de aprendizagem: contém anotações, esboços de projetos em andamento, amostras de trabalho recentes e o diário de aprendizagem da criança. O portfólio de aprendizagem é a coleção da criança.
- Portfólio demonstrativo: as amostras representativas de trabalho, as quais demonstram avanços importantes ou problemas persistentes devem fazer parte do portfólio demonstrativo. As fotografias, as gravações e as cópias selecionadas de relatos narrativos dos alunos também pertencem a essa

coleção. Os portfólios demonstrativos permitem às crianças e professores encontrarem pistas para novos projetos.

Os itens mais frequentes que compõem o portfólio são amostras de trabalhos, entre eles: desenhos e registros escritos, diários de aprendizagem, fotografias e gravações de áudio e vídeo. Para Shores e Grace (2001, p.45-46), o professor, ao fazer uma seleção de todo o material coletado, “atua como um curador de um museu”. Ele precisa de uma política de coletas baseada em sua pesquisa e em objetivos pedagógicos. Na prática cotidiana da pré-escola, observa-se que o portfólio demonstrativo é o mais utilizado. De forma comum são coletadas amostras de desenhos e da escrita do nome em determinados períodos do ano letivo para que se possa acompanhar a evolução de cada criança com relação a esses aspectos. Em muitas escolas esse material costuma ser apresentado em reuniões com as famílias e encaminhado junto com o relatório de aprendizagem individual para o professor ou escola do ano seguinte.

Embora tanto os estudos acadêmicos, quanto a legislação apontem para a utilização de instrumentos que considerem a criança como protagonista no processo de ensino e aprendizagem e que a avaliação ocorra de forma processual, observa-se na prática uma certa dificuldade em efetivá-la segundo esses princípios. Concordamos com Ribeiro (2018), que em sua pesquisa sobre os instrumentos de avaliação na Educação Infantil utilizados em diferentes municípios brasileiros observa que o grande desafio quando tratamos da avaliação na Educação Infantil não reside nos termos de legislação, mas sim em sua operacionalização. Segundo Ribeiro (2018, p.225-226),

[...] a inclusão do inciso V na LDB, ao lançar luz à questão da documentação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, trouxe à tona questões sobre a documentação pedagógica e conseqüentemente questões que interrogam não somente com a avaliação, mas o próprio cerne da educação infantil, uma vez que a documentação é reveladora de concepção, práticas, planejamento e currículo.

Segundo a autora, a análise dos instrumentos verificados na pesquisa permitiu a identificação de três tipologias específicas: relatórios descritivos individuais, fichas para preenchimento e relatório com texto padrão para todas as crianças. E ainda, ao analisar os dados de frequência e participação dos professores, crianças e familiares,

concluiu que eles têm participação em momentos específicos, revelando uma concepção de avaliação como momento pontual e não processual como se apregoa na legislação vigente.

Segundo Campos (2014, p. 69), vem ganhando espaço no cenário da avaliação “Testes de desenvolvimento infantil” produzidos em outros contextos e com outras finalidades têm sido traduzidos e adaptados para uso em algumas redes públicas, provocando grande celeuma nos meios educacionais”. Percebe-se que este também é um campo de disputa dentro da Educação Infantil e revela que práticas inadequadas podem vir a fazer parte da realidade sob o argumento de fornecer dados e evidências científicas, desconsiderando os estudos sobre a infância realizados até o momento.

Portanto, observa-se que a legislação e os estudos recentes sobre a infância, não têm sido suficientes para garantir o respeito à concepção de criança ativa e protagonista no processo de ensino e aprendizagem, pois coexistem práticas paradoxais no que diz respeito à avaliação ao se considerar os diferentes municípios brasileiros. A seleção de determinados instrumentos de avaliação em diferentes instituições de ensino, revelam a concepção de infância e de Educação Infantil. Dessa forma, faz-se necessário ampliar as discussões e reflexões em torno das práticas de avaliação e dos instrumentos de avaliação utilizados na pré-escola.

Na próxima seção, discutiremos o tema da Documentação Pedagógica que mais recentemente começa a ganhar espaço na Educação Infantil e que apresenta relações com a avaliação nesta etapa de educação, principalmente no que diz respeito à escuta, à reflexão, às tomadas de decisão e à comunicação dos percursos de ensino e aprendizagem. Abordaremos as contribuições da Educomunicação e o contexto atípico do processo avaliativo em tempos de pandemia.

4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E COMUNICAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM – CONTRIBUIÇÕES DA EDUCOMUNICAÇÃO

Tanto a legislação vigente, quanto os documentos de orientação voltados para a Educação Infantil indicam a concepção de criança ativa e participativa no processo de ensino e aprendizagem, em oposição à pedagogia tradicional e transmissiva. Essa concepção vislumbra uma ideia de avaliação que ao invés de estabelecer um padrão de resposta, procura identificar as particularidades de cada criança, suas experiências no cotidiano da escola, suas interrogações, suas hipóteses, suas pesquisas e descobertas.

Muitos materiais têm sido traduzidos e a ideia de documentação pedagógica inspirada nas escolas de Reggio Emilia na Itália, vem sendo difundida no Brasil na contemporaneidade, pois entende-se que essa concepção afina-se com o que é proposto nos documentos e legislação atual e como citado anteriormente, com a produção das pesquisas voltadas para a infância.

4.1 Documentação Pedagógica

Segundo Pinazza e Fochi (2018), uma recente pesquisa realizada no Brasil, intitulada “Documento técnico contendo estudo sobre as experiências exitosas que já utilizam a documentação pedagógica na educação infantil nos segmentos creche e pré-escola” revela que esse tema tem sido abordado nas instituições públicas e privadas na contemporaneidade. Os autores observam que o termo começa a ser utilizado com frequência nos discursos pedagógicos, tornando-se quase que um jargão, muitas vezes distante de seu real significado:

Dizer que faz “documentação pedagógica” passou a significar, no campo da educação, alusão a uma prática pedagógica de vanguarda, distanciada das formas de atuação das criticadas pedagogias transmissivas, desrespeitosas das potencialidades infantis e centralizadas nos conteúdos e nas intervenções dos adultos [...] Não tardou para que isso se revelasse um grande equívoco, mesmo porque o que se pratica correntemente sob a denominação de “documentação pedagógica”, não raro, se trata de uma coleção de meros registros escritos, fotográficos, em vídeos ou em áudios, que não atingem o estatuto de uma documentação pedagógica e tampouco provocam a tão sonhada transformação na prática educativa. (PINNAZA; FOCHI, 2018, p. 188-189)

Para os autores, o que se observa na prática das instituições é o fato de que diferentes tipos de registros são produzidos, sem muita preocupação com a qualidade e vinculação com o planejamento, revelando-se como documentos burocráticos que consomem tempo e energia dos educadores e que pouco dizem sobre as experiências realizadas no cotidiano da Educação Infantil.

Segundo Pinazza e Fochi (2018, p. 191), “nem todo registro produzido gera documentação pedagógica, mas toda documentação pedagógica depende de registros de boa qualidade”. Por essa perspectiva, a reflexão, a análise e a interpretação a partir dos registros são essenciais para que de fato se produza a documentação pedagógica.

O desafio para realizar na prática uma avaliação compatível com o modelo pedagógico centrado na criança e em seu protagonismo tem estimulado a produção de pesquisas nesse sentido, nas quais procura-se recuperar inspirações em estudos de educadores como Loris Malaguzzi.

Segundo Mello, Barbosa e Faria (2020, p.7), após a segunda guerra mundial, “um grupo de pessoas interessadas na formação das novas gerações, perguntava-se como seria uma escola capaz de formar as crianças e os jovens para garantir que Auschwitz não se repetisse”. Essa busca por uma educação humanizadora foi um desafio assumido por Loris Malaguzzi e outros educadores que fundaram a escola que hoje é conhecida como abordagem Reggio Emilia, definida como:

[...] uma experiência de educação de crianças a ser vivida na escola com adultos envolvidos em oferecer uma instituição com gestão participativa e que se assume responsável pela proposta educativa juntamente com as famílias, no contexto de uma vida comunitária. (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2020, p.8)

A experiência desenvolvida na Itália, em Reggio Emilia, pelo educador Loris Malaguzzi evidencia um trabalho pedagógico baseado em projetos surgidos a partir do interesse das crianças e a avaliação baseada em documentação pedagógica. Segundo Mello, Barbosa e Faria (2020, p. 9), “Em sua carreira como professor e gestor Loris Malaguzzi criou muitas estratégias políticas e pedagógicas; uma delas tem sido imprescindível para o sucesso de sua abordagem. Ela se chama Documentação Pedagógica”. A ideia de documentação pedagógica surgiu dos registros diários

produzidos pelos professores e que foi assumindo três funções, conforme apontam as autoras:

A primeira é sua função política, de criar diálogo entre a escola e seus professores e as famílias e a comunidade. Para que uma sociedade compreenda a importância de uma escola de educação infantil [...] A segunda função diz respeito ao modo como a Documentação Pedagógica apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola, suas produções, imagens de suas ações e interações, palavras ditas em contextos de interações sociais e/ou investigações científicas ou em textos ditados para o professor, criando memórias da vida individual de cada criança e também da vida do grupo [...] a terceira função, é a de constituir material pedagógico para reflexão sobre o processo educativo. (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2020, p. 9-10)

Para Davioli (2020, p.27), a documentação, “independentemente do meio utilizado, acontece durante o processo e não no fim da experiência”, esse é um dado bastante relevante para orientar as práticas de avaliação na Educação Infantil com caráter processual. Ao compilar uma série de dados e materiais sobre as observações do processo de ensino e aprendizagem, o professor muitas vezes encontra dificuldade em realizar uma síntese das experiências desenvolvidas com a criança. Para a autora, “é preciso que se dedique um tempo para relacioná-los (linguagem oral, as fotografias, as produções das crianças). Em seguida temos que buscar interpretá-los, relacionar a teoria com a prática” (DAVIOLI, 2020, p.29).

Antes mesmo de iniciar o processo de documentação pedagógica é necessário pensar no tipo de documentação desejada, qual o objetivo, os destinatários, os instrumentos para documentar cada situação “a cotidianidade, a subjetividade, os projetos [...] pois, será o conjunto de instrumentos de documentação que dará uma perspectiva do conjunto de toda a experiência de meninos e meninas na escola” (DAVIOLI, 2020, p.34). A autora considera como suportes da documentação, as paredes da escola, as folhas de registros individuais escritos pelo professor, as transcrições, os dossiês individuais, os murais, os expositores, entre outros. Nos murais ou painéis da escola podem ser expostas as primeiras sínteses das experiências das crianças, comunicando-as e tornando visíveis as aprendizagens.

Considerando o caráter comunicativo da documentação pedagógica, faz-se necessário conhecer o interlocutor dessa comunicação para que se escolha o melhor instrumento e a melhor linguagem a ser utilizada.

Segundo Davioli (2020, p. 40), nas escolas de Reggio Emilia não há fichas de avaliação subjetiva, porém há uma diversidade de instrumentos que procuram retratar a individualidade de cada criança “mesmo que seja parcial e relativo, uma vez que o retrato que podemos fazer será sempre relativo às experiências da criança em um contexto humano e material específico, neste caso, a escola”.

Fochi (2019), em sua tese de doutorado, narra os processos formativos do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), criado em 2013 e constituído por duas escolas públicas e duas escolas particulares de Educação Infantil na região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. A estratégia utilizada para formação e investigação é a Documentação Pedagógica de Loris Malaguzzi. Segundo o autor, nesse Observatório,

[...] diretores e coordenadores pedagógicos investigam os processos formativos com os professores e a construção e concretização do projeto educativo da instituição: professores investigam o modo como as crianças aprendem e como criar as condições externas adequadas [...] Professores, coordenadores pedagógicos e diretores investigam como comunicar a respeito do que investigam. (FOCHI, 2020, p. 140-141)

Nessa tese há uma seção na qual se compartilha a forma como as escolas participantes deste projeto de formação realizam a Documentação Pedagógica na prática, fundamentada nas contribuições de Loris Malaguzzi. Considerando que há uma dificuldade justamente em relacionar o que se propõe em nível teórico com as práticas pedagógicas, considera-se que a pesquisa desenvolvida tem grande relevância para discussão sobre a temática nas instituições de Educação Infantil. Na visão do autor, “a documentação pedagógica não é apenas produto, mas uma estratégia de investigação que resulta em um produto com ênfase no processo” (FOCHI, 2019, p. 209).

Como o termo tem sido utilizado com frequência no contexto pedagógico, faz-se necessário estabelecer uma distinção quanto ao seu significado, que para Dahlberg, Moss e Pence (2019, p.194) reside em dois temas relacionados: “um processo e um conteúdo desse processo”. A documentação pedagógica como conteúdo é entendida como:

[...] o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho [...] por exemplo, observações manuscritas do que é

dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças [...]

O processo de documentação pedagógica

[...] envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática. Essa reflexão será realizada tanto pelo pedagogo sozinho como pelo pedagogo junto com outras pessoas – outros pedagogos, outros *pedagogistas* (grifo do autor), as próprias crianças, seus pais, os políticos. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2019, p.194)

Para Fochi (2019, p. 213), a base da Documentação Pedagógica é a observação, o registro e a interpretação dos dados, pois a partir desses é que há um desdobramento no nível interno, “vinculado à construção do processo documental, e o externo, em que se desdobram as comunicações”. O autor considera a escuta como um dos aspectos centrais da documentação, escuta no sentido de interpretar as necessidades e interesses das crianças e de orientar as ações pedagógicas e as investigações a partir delas. Segundo Fochi (2019, p. 217), o processo documental vai sendo constituído à medida em que se organiza os observáveis “anotações do professor, fotografias, vídeos, exemplares de produções das crianças, gravações em áudio, ou sejam registros que podem ser colocados em análise e reflexão” do cotidiano pedagógico. Ao conhecer como as crianças aprendem, o professor poderá orientar a continuidade das propostas e processos de investigação das crianças e replanejar as ações:

A elaboração do processo documental, seguindo esse raciocínio de recolher os observáveis e uni-los ao planejamento e a reflexão após a experiência, pode ser utilizado para envolver as crianças e escutar as narrativas que elas próprias constroem a partir dos seus percursos [...] Ao longo dos processos documentais, também são utilizadas as mini-histórias semanais.(FOCHI, 2020, p. 224)

Segundo Fochi (2019, p.225), a comunicação seria um dos desdobramentos da Documentação Pedagógica e consiste no “documento elaborado a partir dos observáveis que expressam a tomada de decisão de que um ou mais elementos do percurso, que está sendo investigado, já pode ser compartilhado”. Essa comunicação pode ocorrer por meio de “painel, de um livreto, de um portfólio temático, de uma mini-história, de uma exposição, de um vídeo ou de outros suportes que cumprem muitos

papéis, dentre eles, criar uma memória pedagógica e cultural” da comunidade na qual a criança está inserida.

Para Edwards, Gandini e Forman (1999, p.164), a documentação produzida nas escolas de Reggio Emilia possibilitam a reflexão sobre o que foi vivido, pois durante a execução dos projetos, as crianças têm a possibilidade de discutir os resultados da documentação “Ao reviverem momentos passados através de fotografias e gravações em fita, as crianças são profundamente reforçadas e validadas por seus esforços e recebem um incentivo à sua memória, o que é fundamental nesta idade”. A documentação assume também a função educacional, devendo ser compartilhada com os pais, as crianças, com a comunidade da escola e também com a comunidade externa à escola.

A documentação pedagógica direciona-se para a análise dos processos de aprendizagem que resultam das múltiplas interações entre as crianças, o professor e o conhecimento. As contribuições de Loris Malaguzzi, citadas na obra de Edwards, Gandini e Forman(1999, p. 131), apontam que:

[...] toda documentação – as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias e atualmente as gravações em vídeo – torna-se uma fonte indispensável de materiais que usamos todos os dias, para sermos capazes de ‘ler’ e refletir, tanto individual quanto coletivamente, sobre a experiência que estamos vivendo, sobre o projeto que estamos explorando. Isso nos permite construir teorias e hipóteses que não são arbitrárias e artificialmente impostas às crianças.

Desse modo, a documentação pedagógica, pautada nas experiências da escola italiana e nos estudos de Loris Malaguzzi, citadas na obra de Edwards, Gandini e Forman (1999), pode contribuir com as práticas de avaliação desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil, pois sob essa óptica o acompanhamento pedagógico assemelha-se a um processo de pesquisa, em que o professor assume a postura de pesquisador, utilizando-se dos instrumentos de observação e registro, seleção, interpretação e análise dos dados para tomada de decisões como, por exemplo, replanejamento das ações, repensar das metodologias utilizadas, sempre tendo em vista a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e a qualificação da prática pedagógica. A documentação pode ser entendida também como um instrumento de comunicação e registro das aprendizagens e de seu processo para todos os envolvidos (crianças, professores, equipe de gestão, famílias e comunidade).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) apresentam estudos sobre a Pedagogia-em-participação, desenvolvidos no Centro de Pesquisa da Associação Criança, em Portugal, desde o final dos anos 90. Essa abordagem inclui-se na perspectiva das pedagogias participativas, nas quais a visão democrática de mundo sustenta o cotidiano de aprendizagens, mostrando que

A Pedagogia-em-Participação é essencialmente a criação de ambientes educativos nos quais a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que possibilitam que as crianças vivam, aprendam, signifiquem e criem, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com a cultura e o conhecimento. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p.32)

Os autores elencam os eixos pedagógicos que norteiam a intencionalidade pedagógica, as experiências de aprendizagem das crianças e elegem a documentação pedagógica como base sólida para a avaliação, na medida em que ela cria memória da aprendizagem, aproxima-se dos processos experienciais de aprendizagem e os torna visíveis.

Segundo essa abordagem, o professor pode utilizar a documentação pedagógica para levar as crianças a refletirem sobre suas aprendizagens e, posteriormente, levá-las a criarem narrativas sobre esse percurso de conquista. Dessa forma, ao selecionar os dados, criar uma narrativa, e rerepresentar esse percurso documentado à criança, o professor possibilita a reflexão e novas construções infantis, conforme apontam os autores:

Quando o professor é um “coleccionador” de artefatos culturais das crianças, pode facilmente iniciar conversas, comunicações, diálogos em torno desses artefatos e das experiências que os criaram, tornando disponível para a criança a documentação editada que a ajuda a revisitar a aprendizagem, a identificar processos de aprender como aprender (os processos de conhecimento), a celebrar realizações. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO 2019. p.52)

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p.53) também entendem o potencial educacional da documentação pedagógica, favorecendo o envolvimento e a participação das famílias. E, ainda, é considerada processo central (meta) para a aprendizagem dos educadores, no sentido de “monitorar, supervisionar, avaliar e pesquisar o fluir de atividades e projetos, processos e realizações”, contribuindo, portanto, também com a autoavaliação docente.

Ao tratarmos da documentação pedagógica, encontramos aspectos relevantes quanto à postura do professor, evidenciando a necessidade de realizar uma observação e uma escuta atentas para as diversas formas de expressão da criança, de forma a apoiar as pesquisas segundo os seus interesses, organizar o ambiente e ofertar condições para que elas possam explorar e experimentar situações e materiais que instiguem a curiosidade, que motivem o levantamento de hipóteses e a conquista de novas aprendizagens. Ao professor cabe também registrar e refletir sobre as ações das crianças, selecionar os observáveis e organizá-los de forma que possam comunicar todo o percurso construído pela criança. A comunicação desse processo é considerado um aspecto essencial da documentação pedagógica, portanto conhecer a melhor forma de comunicar exige a pesquisa e o desenvolvimento de habilidades que a torne mais eficiente e educativa.

4.2 Contribuições da Educomunicação para a comunicação dos percursos de ensino e aprendizagem

Segundo Paulo Freire (1979, p.69), educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é pura transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Para o autor, a comunicação é essencial nas relações humanas e educativas. Somente por meio da relação dialógica é possível conquistar uma prática social transformadora. É essa relação que se pretende estabelecer desde a mais tenra idade, com as crianças, com suas famílias e com a comunidade escolar como um todo quando falamos em comunicação da avaliação.

Encontramos uma aproximação entre a Documentação Pedagógica e o conceito de Educomunicação, fundamentalmente pelo caráter comunicativo acerca dos processos que acontecem dentro da escola.

O conceito de Educomunicação, no Brasil, surge a partir de estudos de Ismar de Oliveira Soares, professor e pesquisador do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, pioneiro na identificação de um novo campo de intervenção social definido pela inter-relação comunicação/educação.

De acordo com Soares (2000, p.63), a educomunicação pode ser definida como

[...] conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais (tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação a distância ou 'e-learning', e outros...), assim como o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

Desta forma, a educomunicação é essencialmente *práxis* social, originando um paradigma orientador da gestão de ações comunicativas e educativas em sociedade. Neste sentido, a escola se configura como espaço privilegiado de aprendizagem que pode ser potencializada pela utilização das ferramentas tecnológicas com o objetivo de ampliar os diálogos sociais e educativos, conforme afirma o autor:

Um ambiente escolar educomunicativo caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas [...], elementos que conformam a “pedagogia da comunicação” (SOARES, 2011, p. 45)

Segundo SOARES (2011, p.47), há seis áreas denominadas por ele como “áreas de intervenção” que podem ser consideradas “portas de ingresso ao universo das práticas educomunicativas”:

- a) Gestão da comunicação e da informação nos espaços educativos e entre esses espaços e outros segmentos da sociedade;
- b) Mediação tecnológica nos processos educativos, assessorando professores a articular a ação comunicativa no trabalho didático;
- c) Expressão artística mediada pela produção midiática;
- d) Estudos da recepção e da educação para a comunicação;
- e) Pesquisa e reflexão epistemológica sobre o campo da inter-relação comunicação/cultura/tecnologia/arte/educação/avaliação;
- f) A pedagogia da comunicação voltada para o ensino formal e para o cotidiano da didática, optando, quando conveniente, pela ação através de projetos.

Esse novo olhar para as interações comunicativas dentro da escola revela a superação de um sistema de imposição de informações para uma mediação educ comunicativa eficaz, considerando-se a criança como sujeito capaz de produzir cultura. É nessa última área de intervenção que se insere nossa reflexão neste capítulo.

Para Lauriti (2001, p.57), há um entrelaçamento entre comunicação, educação e avaliação, “por serem áreas que sempre pedem constante negociação de significados e ressignificações de sentidos, além do exercício permanente dos movimentos avaliativos”. A autora considera que essa relação vem se consolidando no mundo contemporâneo como consequência da incorporação das contribuições das tecnologias da informação e comunicação nos ambientes escolares. Assim, torna-se necessária a avaliação permanente das ações comunicativas planejadas e executadas nos contextos educacionais, de modo a favorecer a aprendizagem.

Neste sentido, a postura do professor aberto ao diálogo tanto com os educandos, quanto com a equipe pedagógica torna-se fundamental, conforme destaca a autora:

Acreditamos que seja um professor comprometido com essa postura educ comunicativa o principal instrumento para uma avaliação formativa, já que as regulações inseridas em todas as situações de comunicação, podem de acordo com a natureza dessas interações, levar o aluno a ajustar suas operações cognitivas ou suas representações, a identificar seus erros ou suas dúvidas, a levar em conta o ponto de vista de outros aprendizes ou do educador, equivale dizer, a aprender, por cooperação intelectual, sem temer os conflitos cognitivos. (LAURITI, 2015, p.23)

No caso da Educação Infantil, o olhar atento para as expressões, os gestos, os movimentos e a escuta para as diferentes formas de comunicação da criança são essenciais para que a interlocução seja possível. Tanto os diálogos realizados de forma mais individualizada, quanto os momentos de roda de conversa na qual se valoriza as expressões das crianças são situações que precisam fazer parte do cotidiano, se de fato consideramos a criança ativa no processos vivenciados na escola. Mas não basta só ouvir, é preciso que haja abertura para que as crianças possam se expressar, que percebam sua fala valorizada e respeitada e que essa escuta reverbere em ações voltadas às necessidades apresentadas por elas.

Para Freire, P. (2003), escutar significa estar disponível para a fala do outro, seus gestos e diferenças, portanto, vai além do ouvir e exige humildade do interlocutor.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida ao demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos *com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele* [...] (FREIRE, P., 2003, 113, grifos do autor)

Freire, P. (2003) nos alerta também sobre a necessidade da humanização para a efetivação de práticas pedagógicas progressistas. Somente a técnica e a ciência não dão conta, é preciso que a amorosidade, a tolerância, o respeito, a alegria, a esperança, a humildade, a justiça estejam presentes no cotidiano de qualquer escola e que permeiem todas as relações (criança/criança, criança/professora, professoras/gestão, professoras/gestão/famílias). O resgate dessa sensibilidade pode ser um dos caminhos para a construção de uma sociedade menos individualista e mais voltada ao bem comum.

Nesse sentido, as contribuições de Célestin Freinet para a educação são de relevância ímpar, primeiramente por conceber a educação como ato político e pela sua sensibilidade com relação à escuta para as necessidades e interesses das crianças. Esse grande educador realizou práticas inovadoras no sentido de considerar de fato as crianças como produtoras de cultura, valorizando suas produções e publicando-as para conhecimento das famílias e da comunidade, conferindo o caráter comunicativo às produções e expressões infantis. Pode-se dizer que Freinet foi um dos precursores da ideia de registro e documentação da prática pedagógica.

Segundo Sampaio (1989, p.13), Célestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1886, no sul da França. Estudou na Escola Normal de Nice, porém, com o início da guerra em 1914, interrompeu seus estudos. Em 1920 iniciou seu trabalho na aldeia de Bar-sur-Loup e começou a estudar sozinho

Diariamente anotava aquilo que ouvia de seus alunos, registrava as observações que considerava originais, o comportamento de cada criança perante as novas situações [...] Com isso foi descobrindo seus interesses, os problemas e a personalidade de cada criança, individualmente, a qual passava a ser objeto de seu carinho e preocupação. Essas descobertas, essencialmente práticas, avivaram sua curiosidade e seu desejo de saber mais sobre educação. Passou a se interessar por Rousseau, Rabelais, Montaigne e, sobretudo, por Pestalozzi [...] Assim, pôde prestar o exame que o habilitou a exercer a função de professor. (SAMPAIO, 1989, p.14)

O olhar e a escuta atenta de Freinet para as crianças o motivaram a elaborar técnicas que abriram possibilidades para a expressão e a comunicação do que fora desenvolvido no espaço da escola. Uma das técnicas foi o rádio “cujo uso apresentou resultados muito satisfatórios, pois com a criação de postos de difusão, puderam-se alcançar, com programas educativos, as mais distantes aldeias em toda a França” (SAMPAIO, 1989, p.41). O jornal escolar também foi uma das formas que Freinet encontrou para possibilitar a comunicação entre as crianças e a sociedade na qual estavam inseridas

O jornal de uma classe será portador da vida pessoal de cada aluno que escreveu um poema, um texto, uma comunicação ou fez uma ilustração [...] É esse jornal que vai ajudar também a verdadeira formação cívica das crianças e dos adolescentes, porque ele oferece a possibilidade de intervir na vida da escola e mesmo da cidade, além de fazer com que os adultos tomem consciência de problemas ou atitudes aos quais não davam importância. (SAMPAIO, 1989, p.204)

O Livro da Vida também é uma referência de prática de registro com intenção de socialização e também de construção da memória coletiva do grupo

O “Livro da Vida” é montado com folhas grandes pelas crianças da classe, de forma que elas possam juntar mais folhas sempre que quiserem. É nele que ficarão registrados os acontecimentos importantes da turma. Nas classes da pré-escola, o professor escreverá o que as crianças ditarem ou elas mesmas “escreverão”. Serão colados desenhos ou páginas de jornais, fotos, cartas, tudo o que for considerado para ser documentado. (SAMPAIO, 1989, p.211)

Segundo Sampaio (1989) o Jornal-Mural também era uma prática vivenciada pelos alunos de Freinet. Tratava-se de um painel colocado na parede da sala de aula semanalmente, no qual os alunos avaliavam as propostas desenvolvidas e escreviam nas colunas: Eu proponho, Eu critico, Eu felicito

Durante a semana, os alunos vão escrevendo nas colunas suas queixas, seus anseios, ou comentando aquilo de que gostaram. São opiniões sempre assinadas, pois esse jornal de parede serve para refletir o pensamento das crianças quanto ao funcionamento da classe ou da escola. Tudo vai sendo registrado, para que sejam discutidos todos os assuntos no dia da reunião da Cooperativa, que deverá ser feita semanalmente. (SAMPAIO, 1989, p. 207)

Esses exemplos da Pedagogia de Freinet nos possibilitam fazer a reflexão sobre como as formas mais efetivas de avaliação e comunicação das aprendizagens das crianças podem ser realizadas na prática. Podem contribuir também para dar visibilidade às práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, revelando

as potencialidades infantis e favorecendo a interlocução entre todos os envolvidos no processo educativo.

Consideramos que há possibilidade de criação de materiais comunicativos elaborados a partir de projetos e pesquisas desenvolvidos com as crianças. A criação de artefatos de comunicação (vídeos, folhetos explicativos, entre outros), pode inclusive, assumir uma função social ao serem compartilhados com a comunidade de dentro e de fora da escola. As novas tecnologias da informação e da comunicação podem contribuir com a visibilidade dos processos de aprendizagem construídos com as crianças, à medida em que a Documentação Pedagógica pode constituir produções audiovisuais com potencial de comunicar questões nas quais as crianças atuariam como multiplicadores de conhecimentos, construídos tanto no cotidiano, quanto a partir do desenvolvimento de projetos educativos.

Para Fochi (2019, p.229), é preciso compreender uma linguagem comunicativa que contribua com o potencial comunicativo da Documentação Pedagógica, para isso é necessário realizar pesquisas e exercícios que auxiliem o professor a construir suas narrativas de forma mais eficiente, pois o ideal seria “Narrar visual ou textualmente e saber harmonizar tais linguagens, conseguindo informar algo ao mesmo tempo que não se reduza isso que se quer informar a uma descrição simplificada”. Portanto, o cuidado com a elaboração e com a estética da documentação produzida na escola, fica evidente.

O autor compartilha uma prática educomunicativa desenvolvida no OBECI, no formato de mini-história, inspirada nas contribuições das exposições de Reggio Emilia. Segundo Fochi (2019, p.231), o objetivo das mini-histórias é dar visibilidade às situações do cotidiano escolar:

A ideia de mini-história está ligada à revisitação dos observáveis produzidos pelos professores no cotidiano pedagógico. A partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a tornar visíveis as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto sempre episódicos, que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo, tornam-se especiais pelo olhar do adulto que acolhe, interpreta e dá valor para a construção de uma memória pedagógica.

Consideramos a mini-história como uma possibilidade de acompanhamento sobre os aspectos particulares de cada criança, favorecendo a documentação do

processo e sua comunicação, uma vez que podem ser compartilhadas com as crianças e famílias, nos murais da escola, em ambientes virtuais e posteriormente podem fazer parte do portfólio individual da criança. As cenas do cotidiano e as ações de cada criança ganham destaque quando são registradas e narradas pelo professor, além disso, a articulação entre as imagens fotografadas e a escrita de um texto curto favorecem a comunicação de experiências vividas na pré-escola.

Segundo Fochi (2019, p. 232), algumas perguntas podem contribuir para pensar a melhor forma de comunicação. São elas: O quê? Para quem? Com quê? Como? Quando? Onde?

A escolha do que será comunicado consiste em uma das primeiras ações a serem realizadas pelo docente. Ao definir o público alvo da comunicação será possível escolher a linguagem de maior alcance para cada interlocutor e também, definir o objetivo desta, por exemplo, a comunicação direcionada às crianças, segundo Fochi (2019, p. 233) oportuniza a compreensão do modo como elas próprias aprendem, restituindo às crianças a sua aprendizagem. Para as famílias, as comunicações favorecem o diálogo com a instituição de forma mais frequente e processual, rompendo com a comunicação formal que normalmente ocorre em momentos de reuniões semestrais. Quando a comunicação é direcionada aos outros profissionais, abre-se a possibilidade de formação, reflexão e até mesmo inspiração sobre a prática pedagógica.

Sobre a forma de comunicar, Fochi (2019), sugere possibilidades como: painéis, vídeos, exposição, mini-história, portfólios, livretos, projeções, dependendo da intencionalidade do professor. A respeito da periodicidade, é possível criar canais de comunicação mais frequentes, não havendo necessidade de se aguardar pelo momento da reunião com pais, conforme citado anteriormente. Sobre o local onde será endereçada a comunicação, há várias possibilidades, devendo-se considerar também o público alvo. Caso sejam as crianças, o material precisa ser exposto em uma altura que as crianças possam visualizar, se o público são as famílias deve-se pensar em locais onde elas tenham acesso e pode-se também ampliar para os ambientes virtuais.

A relevância da educomunicação tornou-se mais evidente no contexto da educação no momento da pandemia, pois as famílias e os professores precisaram

intensificar os diálogos para que as propostas chegassem até as crianças, além disso, as TIC's foram os instrumentos que possibilitaram essa interlocução. E se no contexto das aulas presenciais este uso era apenas mais uma das possibilidades, na realidade de isolamento social, tornou-se a única forma de estabelecer uma comunicação mais efetiva.

Entendendo a mudança de cenário decorrente da pandemia de Covid-19, levantamos as potencialidades e dificuldades ao se pensar em avaliação na Educação Infantil considerando esse contexto de distanciamento da escola.

4.3 Mudanças de cenário: o processo avaliativo em tempos de pandemia

A partir da declaração de pandemia de COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde, em 11 de março de 2020, foram recomendadas ações preventivas em nível mundial, entre elas o distanciamento social, repercutindo na vida social e exigindo novas formas de se pensar e de se fazer o cotidiano. No caso das escolas, essa nova realidade demandou uma adequação muito rápida. Foi preciso que as gestões educacionais reorganizassem os sistemas de ensino para atender a uma nova e desafiadora demanda que seria continuar as aulas sem que a gestão escolar, os professores, os alunos e as famílias pudessem acessar a escola presencialmente.

A partir de então, os Estados e Municípios editaram decretos e fizeram uso de instrumentos legais e normativos para lidar com a situação. Consideram-se, no ensino remoto, alternativas que vão além do ensino a distância mediado por tecnologias digitais, agregando-se também as atividades impressas e outros tipos de registros realizados pelos alunos em ambientes diferentes da escola, muito embora muitas gestões educacionais tenham adotado o ambiente virtual como uma das principais possibilidades.

Muitas discussões têm sido realizadas e muitas questões levantadas no que diz respeito às especificidades da Educação Infantil nesse contexto, visto que as diretrizes para essa etapa de ensino indicam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Além das questões de ordem pedagógica, questões de cunho social são trazidas para o debate, uma vez que as interações

mediadas por ferramentas digitais e com uso da internet não estão acessíveis para todas as crianças.

Diante dessa constatação, diversas consultas foram formuladas ao Conselho Nacional de Educação, solicitando orientações em nível nacional a respeito da reorganização do calendário escolar e sobre as atividades não presenciais. Após a consulta pública, foi elaborado o Parecer CNE/CP nº5/2020, aprovado em 28/04/2020 e publicado no Diário Oficial da União de 1/06/2020, que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e sobre a possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. A partir desse Parecer, as escolas de Educação Básica e instituições de Ensino Superior passaram a ter diretrizes para a organização pedagógica, pois até então as secretarias municipais e estaduais de ensino vinham tomando medidas no âmbito de suas responsabilidades, mas que necessitavam de uma articulação em nível nacional.

Cabe destacar que o Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação e foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

A análise apresentada no documento atenta para a necessidade de se considerar as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, entre elas o acesso ao ambiente virtual “cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias” (Parecer CNE 5/2020, p.3), porém o mesmo documento aponta “É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado”. As gestões educacionais estaduais e municipais, neste íterim, organizaram-se de forma diferenciada, sendo que apenas alguns estados brasileiros incluíram como ações o acesso à internet gratuita para os estudantes, acesso à plataforma educacional e aulas disponibilizadas em TV aberta.

Por meio do parecer CNE/CP nº5/2020, fica claro que a gestão do calendário e a forma de sua organização, a realização ou a reposição das atividades acadêmicas

e escolares fica sob a responsabilidade dos sistemas, das redes ou das instituições de ensino, respeitadas a legislação e as normas nacionais. Ainda no presente Parecer constam orientações específicas para a Educação Infantil

[...] No sentido de contribuir para a minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (CNE/CP nº5/2020, p.9).

Para todas as etapas do ensino básico constam, entre outras sugestões, possibilidades envolvendo o ambiente virtual, como no trecho destacado a seguir: “É importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar os vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças” (CNE/CP nº5/2020, p.9).

Com relação à etapa de Educação infantil, sugere-se, entre outras ações, “Deve-se, ainda, admitir a possibilidade de tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades, mais efetivo com o uso de *internet*, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível” (CNE/CP nº5/2020, p.10).

Orienta-se para que as propostas pedagógicas ofertadas levem em consideração o fato de que as crianças se desenvolvem a partir da brincadeira e interações. Sugere-se que “as atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens” (CNE/CP nº5/2020, p.10).

De modo mais específico as orientações para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos) são:

Atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas em atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem (CNE/CP nº5/2020, p.10).

De forma agregada a todas as incertezas que permeiam a Educação Infantil e das ações realizadas remotamente com as crianças da pré-escola, surge a pergunta “Como deve ser a avaliação nesse contexto?”. Certamente não há uma definição clara que contemple as proposições sobre a avaliação ideal para ser realizada nesse contexto, toda e qualquer prática avaliativa poderá ter suas limitações e potencialidades, no entanto certamente a prática de avaliação será realizada nas instituições de Educação Infantil, devendo considerar aspectos norteadores para sua elaboração. A avaliação é abordada no Parecer CNE 5/2020, p. 10:

[...] é importante ressaltar o que estabelece o inciso I do artigo 31 da LDB, onde a avaliação é realizada para fins de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Ou seja, especialmente nesta etapa, a promoção da criança deve ocorrer independentemente do atingimento ou não de objetivos de aprendizagem estabelecidos pela escola. Nessa fase de escolarização a criança tem assegurado o seu direito de progressão, sem retenção.

Também no contexto de pandemia, a avaliação é entendida como acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças. Trata-se de um grande desafio pensar em avaliar as aprendizagens das crianças neste cenário, sendo necessário considerar o contexto: o que tem sido ofertado, as condições de cada família, as intervenções pedagógicas limitadas dos professores, as mediações realizadas pelas famílias e sua comunicação, as condições emocionais e os objetivos das interações realizadas nesse percurso.

A rede municipal na qual foi realizada a pesquisa, ao considerar os princípios norteadores da Educação Infantil e o não direcionamento de realizações escolares remotas a bebês e crianças bem pequenas, elaborou propostas de complementação pedagógica publicadas no portal da Educação do município e disponibilizou material impresso com orientações para as famílias, com o objetivo de auxiliar na qualificação da rotina doméstica no contexto do distanciamento social. Além dessas ações, as escolas foram orientadas sobre a importância da manutenção dos vínculos com as famílias, por meio de ferramentas de comunicação como *WhatsApp*, *Facebook* ou *Blogs*, de forma a estabelecer um diálogo mais próximo com as crianças e responsáveis.

Em relação à avaliação na Educação Infantil, as orientações são mais específicas, nas quais se levará em conta o planejamento das propostas e os registros realizados nesse percurso remoto, subsidiando a escrita do relatório de aprendizagem que será realizada somente ao final do ano letivo. O relatório poderá ser coletivo, contemplando a individualidade das crianças dentro do contexto, considerando: a comunicação com as famílias, as estratégias utilizadas para efetivação da comunicação, os objetivos e as experiências propostas, o retorno das famílias a partir do que foi proposto e possíveis informações e relatos que possam demonstrar aprendizagens e observações em relação ao seu desenvolvimento.

Os instrumentos metodológicos assumiram caráter legal, enquanto documentações que legitimaram todos os encaminhamentos do processo de ensino e aprendizagem e foram elementos comprobatórios do trabalho desenvolvido, contemplando as especificidades de atendimento para as diferentes necessidades de crianças, jovens e adultos.

Em tempos de distanciamento social, a documentação ganhou relevância, pois tornou-se uma forma de comprovação do trabalho realizado pela escola. Nesse cenário as dificuldades relacionadas aos registros tornaram-se mais visíveis, uma vez que toda comprovação do trabalho executado pelos professores ocorreu por meio do registro reflexivo das práticas realizadas remotamente. A documentação produzida a partir das devolutivas enviadas pelas famílias remotamente também tornou-se essencial para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. A avaliação que já era um tema desafiador em contexto presencial tornou-se um grande dilema no cenário de distanciamento. Assim como em tantas outras áreas da educação, no presente momento existem muito mais interrogações do que respostas e no campo das avaliações não é diferente.

5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Na presente seção apresentamos a pesquisa empírica. Com o intuito de compreender como ocorre o processo avaliativo no cotidiano de uma pré-escola, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo. Para a coleta de dados aplicamos questionários abertos; realizamos a análise documental do projeto político pedagógico da escola, das atas de reuniões de HTPC, observação participante em reuniões de HTPC e análise da legislação vigente referente à avaliação na Educação Infantil (DCNEI, BNCC, Currículo Paulista e documentos curriculares do município).

Com base nos dados advindos dos questionários respondidos pela direção, coordenação pedagógica e docentes da escola, análise documental e do referencial teórico, pretendeu-se verificar a percepção do ato de avaliar na perspectiva das professoras, identificar as principais dificuldades observadas pelas docentes e gestoras e verificar como a avaliação tem sido realizada em uma pré-escola pública.

A seguir, faremos a fundamentação da metodologia utilizada, a descrição dos procedimentos, a caracterização da escola onde a pesquisa foi realizada para posterior análise apoiada nos conceitos e legislação vigente que foram citados nos capítulos anteriores.

Será apresentada ao final da investigação, a proposta de intervenção, cumprindo com o objetivo de levantar as possibilidades para qualificar as práticas avaliativas que vêm sendo realizadas na escola. Como proposta de intervenção foi elaborado um projeto de formação voltado para os professores que será compartilhado com a equipe de gestão da escola pesquisada, ficando a critério desta avaliar a possibilidade da sua aplicação.

5.1 Procedimentos metodológicos

Com o intuito de compreender como ocorre o processo avaliativo no cotidiano de uma pré-escola, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo, envolvendo a obtenção de dados descritivos da realidade, com ênfase no processo e apresentação da perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Segundo LUDKE e ANDRÉ (2013), na pesquisa qualitativa os dados da realidade são muito relevantes, desta forma, inclui-

se a descrição de situações e de pessoas, transcrição de entrevistas e análise dos extratos de vários tipos de documentos. Ainda segundo as autoras, a preocupação com o processo diz respeito à verificação de como o problema da pesquisa se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do cotidiano. A forma como os sujeitos da pesquisa interpretam os problemas da pesquisa também têm visibilidade na abordagem qualitativa. Ademais, a pesquisa qualitativa pressupõe o contato direto do pesquisador com o universo da pesquisa.

O aporte técnico para as análises apoiou-se nas contribuições de BARDIN (2011) para apreciação crítica das análises de conteúdo e documental. Sob essa perspectiva, as análises de conteúdo são vistas como classes que agrupam determinados elementos, reunindo características comuns que podem ser divididos em campos: semântico (temas); sintático (verbos, adjetivos, pronomes); expressivo (variações na linguagem e escrita) e léxico (sentido e significado das palavras). Ainda, segundo a autora, no momento da interpretação dos dados, o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises, dando sentido à interpretação. Para BARDIN (2011), a análise de conteúdo é uma leitura aprofundada, dada pelo sistema linguístico e tem como objetivo a descoberta de relações entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores.

Como já dito, para coleta de dados aplicamos questionários abertos a quatro professoras e duas gestoras; realizamos análise documental do projeto político pedagógico da escola, das atas de reuniões de HTPC, da legislação vigente referente à avaliação na Educação Infantil, da DCNEI, da BNCC, do Currículo Paulista e de documentos curriculares do município.

5.2 Procedimentos da pesquisa empírica

No final do ano de 2019, a pesquisadora entrou em contato com três escolas públicas da região do ABC Paulista, com o intuito de realizar a pesquisa empírica, havendo aceite em apenas uma delas. Em reunião realizada com a equipe de gestão da escola, foi compartilhada a intenção de realizar uma investigação sobre os instrumentos de avaliação utilizados na pré-escola. A escolha por esta unidade

escolar ocorreu pelo fato de a pesquisadora atuar nela como docente e pela disponibilidade da equipe em participar da pesquisa.

No que diz respeito às práticas avaliativas, a pesquisadora e também docente, identificou a necessidade de qualificação dos instrumentos de avaliação utilizados até então na escola, bem como a observação da dificuldade encontrada por professores no momento da elaboração da escrita do relatório semestral de aprendizagens das crianças, principalmente por aqueles recém-chegados à escola. A equipe de gestão concedeu a autorização para realização da pesquisa e, em seguida, foi realizada a solicitação junto à Secretaria de Educação do município, mediante uma carta de apresentação contendo os objetivos, a justificativa, a metodologia e a forma de coleta de dados, bem como a garantia de sigilo dos participantes. Mais adiante foi solicitado pelo Departamento de Educação, o envio do projeto de pesquisa. De posse da autorização no mês de junho de 2020, conversei com as professoras que atuam com as crianças de faixa etária de quatro e cinco anos de idade, informando sobre os objetivos da pesquisa de mestrado e obtive o aceite para participação por parte de quatro professoras da escola. A autorização para realização da pesquisa, por parte do Departamento de Educação, foi concedida com a condição de que não fossem divulgadas imagens de crianças e do espaço físico da escola, bem como a identificação da mesma.

Diante do contexto que a equipe da escola estava vivenciando no momento, devido ao isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19, das incertezas e até mesmo pelo receio da contaminação, julgamos conveniente utilizar o questionário como meio de coleta de dados. Os questionários foram enviados para a direção, coordenação pedagógica e para as professoras por meio de *e-mail* e devolvidos também por meio deste. A observação da realidade escolar ficou prejudicada em função da suspensão das aulas presenciais e que foi prolongada. Desta forma, essa observação limitou-se à participação em momentos de reuniões de HTPC realizadas de forma síncrona via *Google Meet* e análise documental (atas de reuniões e PPP). A participação nos momentos de HTPC permitiram acompanhar parte do percurso de formação da equipe e observar o que tem se discutido em termos de práticas de avaliação em um cenário tão atípico causado pela pandemia.

5.2.1 Os questionários

Os questionários foram enviados via *e-mail* às participantes da pesquisa, assim que se obteve a autorização para coleta de dados junto ao Departamento de Educação do município, no mês de junho de 2020. Foi solicitado que respondessem a um questionário com dados pessoais (idade e estado civil), informações sobre a formação acadêmica e trajetória profissional, tempo de atuação na docência e gestão, bem como os desafios e perspectivas na carreira. Foi formulado um questionário aberto, no qual procurou-se investigar: os instrumentos de avaliação utilizados, sua eficácia, periodicidade, as principais dificuldades encontradas nas práticas avaliativas e a comunicação dos processos de aprendizagem. Foi solicitado às participantes da pesquisa que assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido, e, como condição da manutenção do sigilo, os seus nomes foram substituídos pelas seguintes identificações: Gestora 1 (G1), Gestora 2 (G2), Professora 1 (P1), Professora 2 (P2), Professora 3 (P3) e Professora 4 (P4).

5.3 Caracterização da escola

O universo da pesquisa é uma escola pública municipal, localizada em uma cidade do ABC Paulista, voltada ao atendimento da Educação Infantil. A escola atende crianças de dois até cinco anos de idade, utilizando a seguinte nomenclatura para os grupos de crianças atendidas: Infantil II (crianças com dois anos de idade), Infantil III (crianças com três anos de idade), Infantil IV (crianças com quatro anos de idade) e Infantil V (crianças com cinco anos de idade).

A escola está localizada em um bairro da periferia de um município do ABC Paulista, que se encontra em expansão comercial e de serviços. Observa-se uma grande diversidade socioeconômica na comunidade atendida, visto que o bairro inclui uma área na qual a infraestrutura ainda é precária. No entorno da escola, é possível observar várias lojas e comércio de serviços, uma unidade básica de saúde, uma creche municipal, uma escola de Ensino Fundamental e muitas residências, há também uma grande circulação tanto de pessoas, quanto de automóveis, por se tratar de uma rua de acesso entre o bairro e o centro e pelo fato de a região ser densamente

povoada. A leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola nos permitiu constatar que a comunidade escolar e seu entorno vêm mudando ao longo do tempo:

No final da década de 70 a escola atendia, prioritariamente, os moradores do seu entorno. As crianças dessa época cresceram e alguns são, atualmente, pais, tios e até avós dos atuais alunos. Também há professoras que foram estudantes dessa escola. Muitos trazem nas memórias uma vivência familiar e escolar, experimentadas num bairro que não é mais o mesmo (PPP da unidade escolar, 2020, p.26)

Segundo relato da equipe de gestão, muitos ex-alunos da escola optam por matricular seus filhos, netos ou sobrinhos, pois têm boas memórias da escola e consideram que os familiares serão bem atendidos.

O terreno no qual a escola está construída tem a dimensão de cerca de 22000 metros quadrados. Na área externa há um parque de areia, uma quadra, jardins, um parque de pneus, canteiros e uma área com gramado e árvores. A escola é dividida em dois pavimentos, em um deles há a secretaria, a sala de professores, quatro salas de aula e três banheiros, o outro pavimento é composto por oito salas de aula, biblioteca, ateliê de artes, palco, pátio interno, refeitório, três banheiros e três salas onde são acomodados materiais diversos. Apesar de ser uma escola antiga, inaugurada no ano de 1981, o prédio encontra-se relativamente bem conservado, principalmente após a reforma realizada no ano de 2019.

A equipe é formada por uma diretora escolar em regime de contratação estatutária que atua na unidade há 20 anos; uma vice-diretora que anualmente é avaliada pelo grupo, validando sua permanência no cargo; uma coordenadora pedagógica em regime de contratação estatutária; três cozinheiras (funcionárias de uma empresa terceirizada); duas auxiliares de limpeza que estão readaptadas e uma equipe de limpeza terceirizada; a equipe docente dessa escola é composta por 26 professoras efetivas em regime estatutário, duas professoras substitutas contratadas pelo regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e uma professora readaptada, totalizando 29 professoras, sendo a maioria com carga horária de 30 horas e algumas com 40 horas semanais; três auxiliares em educação contratadas em regime estatutário; uma estagiária de apoio à inclusão; três oficiais de escola, sendo que duas delas atuam na secretaria da escola e uma na biblioteca interativa. Há acompanhamento da orientadora pedagógica e de uma equipe de orientação técnica formada por uma assistente social, uma fisioterapeuta, uma fonoaudióloga,

uma psicóloga educacional e uma terapeuta ocupacional que atuam diante da necessidade apresentada pela escola.

Conforme informações da equipe gestora, quanto à formação dos docentes, observa-se que há uma diversidade no que se refere ao aspecto formação, de forma que há professores formados pelo Magistério, Pedagogia e Curso Normal Superior. Há professoras com Pós-graduação *lato sensu* em diferentes áreas e uma professora com Pós-graduação *stricto sensu*. Essa diversidade é avaliada tanto positiva, quanto negativamente pela gestão, pois de certa forma a diversidade de experiências formativas por um lado favorece as discussões, possibilita trocas interessantes e parcerias, tem potencial para qualificar as ações e projetos coletivos desenvolvidos, mas por outro, percebe-se que há um déficit com relação à prática cotidiana, sendo necessária a complementação com as formações em horário de serviço.

De modo geral, a comunidade atendida é composta por crianças moradoras do próprio bairro, de alguns bairros vizinhos e de pessoas que trabalham no entorno. A escola atende a um grande número de crianças, são 23 turmas no total, sendo 11 turmas atendidas no período da manhã no horário das sete ao meio dia e 12 turmas no período da tarde no horário das 13 às 17 horas.

Quadro 2: Organização do atendimento das turmas no período da manhã

Turma	Total de alunos
II-A	17
III - A	20
III - B	16
III - C	17
IV - A	22
IV - B	21
IV - C	22
IV - D	25
V - A	20
V - B	20
V - C	22

Fonte: PPP 2020, p. 7

Quadro 3: Organização do atendimento das turmas no período da tarde

Turma	Total de alunos
III - D	25
III - E	25
III - F	25
IV - E	32
IV - F	32
IV - G	31
IV - H	31
V - D	24
V - E	24
V - F	27
V - G	24
V - H	25

Fonte: PPP 2020, p. 7

A gestão escolar está fundamentada nos princípios da gestão democrática, conforme consta no PPP da escola (2020, p.9):

Sendo assim, temos a Gestão Democrática como princípio de trabalho em nossa escola que nada mais é do que vivenciarmos e praticarmos os ideais de descentralização do poder, de corresponsabilidade, e de compartilhamento de posições, valores, visando a um bem comum, que é a qualidade do ensino ofertado às nossas crianças, através da gestão eficiente de pessoas, espaços e recursos.

Na escola há momentos coletivos de reunião semanal com a equipe gestora e os docentes, as Reuniões Pedagógicas bimestrais com a participação dos docentes, funcionários e eventualmente representantes das famílias das crianças atendidas, para discussões relativas a diversos assuntos relacionados ao cotidiano da escola, revisão e discussão sobre o PPP e formação continuada. São realizados também encontros mensais previstos em calendário anual, com os pais representantes eleitos para a Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola, em que são discutidos temas relacionados às demandas da escola, deliberações de orçamentos, obras, compras, entre outros.

Consta no PPP da Unidade Escolar, que a formação continuada dos professores acontece diariamente nos horários de HTP (Horário de Trabalho

Pedagógico), semanalmente nos HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), e periodicamente com a participação de toda equipe escolar nas RP's (Reuniões Pedagógicas), além de formações específicas promovidas pela Secretaria de Educação e também por meio da busca dos profissionais em qualificar a própria prática.

Os professores com carga horária de 30 horas semanais, atuam pelo período de 20 horas semanais em sala de aula e destinam um terço do total para a formação, planejamento, registros, entre outras atribuições. Durante a semana os professores participam de três horas de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); têm cinco horas de Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) e duas horas de Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL). Segundo a Resolução SE Nº 01/2019:

As HTPC's referem-se às horas de trabalho do professor em atividades coletivas, presenciais ou a distância, destinadas ao aperfeiçoamento profissional em consonância com o Projeto Político Pedagógico e a prática docente [...] As HTP constituem o período destinado às atividades como planejamento [...], registros, organização de portfólios, devolutivas diversas pertinentes a natureza do trabalho, reuniões entre professores, reuniões com EOT/OP, atendimento aos pais, participação em Conselhos de Escola e demais ações formativas [...] Entende-se por HTPL as Horas de Trabalho Pedagógico Livre destinadas a atividades ou formações relacionadas às atribuições do cargo que ocupa, realizadas em local de livre escolha, sem a presença de alunos". (SBC, resolução SE Nº 01/2019)

No PPP de 2020 da escola, é apresentado o plano de formação específico com o título "O que torna o espaço escolar num ambiente educativo?". Dentre os objetivos destacados na formação estão:

Aprofundar os estudos sobre a temática da qual os espaços escolares podem ser ambientes realmente educativos; Resgatar os saberes e fazeres pedagógicos do grupo, muitos olhares sobre o desenvolvimento infantil a luz das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon; Como aprendemos e como as crianças aprendem?; Compreender e Confeccionar mapas conceituais; Estudar todos os capítulos do livro e relacionar ideias, teoria e prática por meio das múltiplas linguagens (fotografias, textos, desenhos); Promover reflexões a respeito da evolução científica do pensamento humano por meio dos referenciais legais e teóricos da atualidade; Favorecer a qualificação da ação docente de acordo com a BNCC que considere a criança como protagonista. Alinhar as necessidades formativas da escola com a Rede Municipal. (PPP, 2020, p.38)

A escola possui Projeto Político Pedagógico, documento que orienta as ações pedagógicas, os objetivos e as metas da escola, além das diretrizes para todas as dimensões da comunidade escolar. Este por sua vez é construído a partir das DCNEI,

da BNCC e dos documentos curriculares do município. Em função da homologação da BNCC, discute-se na cidade a elaboração do currículo próprio, portanto, diante dessa inconclusão, os documentos curriculares anteriores do município têm fundamentado o PPP da escola. Este documento orientador da escola contempla o quadro de identificação dos funcionários; organização das turmas atendidas; princípios de gestão democrática e concepção pedagógica; síntese das avaliações realizadas pela equipe no ano anterior; plano de ação da equipe gestora, órgãos colegiados composto por Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho Escolar Mirim; organização curricular e desenvolvimento do trabalho pedagógico; rotina escolar; avaliação da aprendizagem, registros e documentos e calendário escolar.

Na parte introdutória do PPP, constam os princípios que norteiam o trabalho, e que estão em consonância com as DCNEI.

Princípios éticos: que consideram a questão de valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades. Princípios políticos: que se referem aos direitos de cidadania, no exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Princípios estéticos: para a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (PPP da escola, 2020, p.8)

Constam no PPP como princípios: a igualdade de oportunidades entre as pessoas, o que pressupõe reconhecer que as necessidades das crianças são diferentes e que portanto as ações precisam considerar essas diferenças. A educação inclusiva, na qual a escola como instituição social possui autonomia e pode contribuir para a redução das discriminações e preconceitos relacionados às diferenças culturais, etárias, econômicas, étnico-raciais, de gênero, linguísticas, religiosas, entre outras. A concepção de educação integral, no sentido de compreender a criança em sua integralidade, traz o compromisso da escola com o desenvolvimento intelectual, físico, socioemocional e cultural das crianças.

A organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola está fundamentada nas orientações da BNCC que dispõem sobre os direitos de aprendizagem: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que estão descritos de forma detalhada no documento.

Considerando que a BNCC propõe a organização curricular por campos de experiência, valorizando as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes relacionados aos conhecimentos historicamente construídos e são apresentados no PPP, conforme o que já vimos que é proposto na BNCC da seguinte forma: “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”. Para cada campo de experiência, há um pequeno texto no qual se procura caracterizá-lo e também são apresentados os objetivos, os saberes relacionados, as sugestões de situações e propostas promotoras de experiências e o papel do professor.

Segundo informações da equipe gestora, os professores organizam o trabalho pedagógico em forma de projetos e sequências didáticas. Destacam-se como projetos coletivos da escola “Brincar com as palavras: a leitura e a escrita como fonte de conhecimento, descobrindo um mundo de possibilidades”; “Canteiros e hortas: uma ação saudável” e “Alimentação saudável”.

O documento é revisado anualmente e conta com a participação de todos os segmentos da escola em momentos de reunião pedagógica. Como o PPP é um material extenso, essa dinâmica é possibilitada pela discussão em pequenos grupos e socialização com todo o grupo. Ao analisar o PPP do ano de 2019 e de 2020 foi possível fazer algumas observações no que se refere à avaliação, tanto institucional, quanto da aprendizagem dos alunos. No PPP de 2019 não há menção sobre a avaliação institucional, já no PPP de 2020 é apresentada uma síntese da avaliação institucional realizada no ano anterior na qual se privilegiou a dimensão: participação das famílias nas ações e informações da escola e acesso e circulação das informações.

Em função da nova dinâmica estabelecida a partir do isolamento social decorrente da COVID-19, no ano de 2020 houve a solicitação de readequação da escrita do PPP, tendo em vista as mudanças decorrentes do contexto, desta forma seria elaborado um novo texto que seguiria para homologação em meados do mês de outubro.

5.4 Sujeitos da pesquisa

Para traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, no questionário enviado foram solicitadas informações sobre a idade, estado civil, trajetória profissional, formação, tempo de atuação no magistério e na gestão escolar, além dos desafios e perspectivas na carreira. Por questão de sigilo os nomes das participantes que atuam na gestão escolar foram substituídos por G1 e G2. Os nomes das participantes da pesquisa que atuam na docência foram substituídos por P1, P2, P3 E P4.

Quadro 4: Perfil das participantes da pesquisa que atuam na gestão escolar

	Idade	Estado Civil
G1	49 anos	Casada
G2	43 anos	Casada

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Quadro 5: Formação e tempo de atuação no magistério das participantes da pesquisa que atuam na gestão escolar

	Formação	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na gestão escolar
G1	Magistério, Pedagogia, Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Gestão Escolar.	31 anos	21 anos
G2	Magistério, Administração Hospitalar, Normal Superior. Pós-graduação em Gestão Escolar.	20 anos	10 anos

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Quadro 6: Trajetória profissional no magistério das participantes da pesquisa que atuam na gestão escolar

	Trajetória profissional no magistério
G1	Fiquei em sala de aula por 10 anos, entre escolas particulares e pública. A transição entre a rede particular e a pública foi sofrida. Concepções, públicos e realidades muito diferentes: saí de uma escola de classe média alta, de prática Montessoriana, com auxiliar de classe para 21 alunos, para atender 32 alunos em uma escola de classe média/média baixa, sem auxiliar. Na gestão, as batalhas passaram a ser diárias para obter o reconhecimento da equipe e da comunidade, pois ainda era jovem o bastante para assumir o cargo de tamanha responsabilidade (vinte e sete anos de idade), o que gerava certa “desconfiança” da minha real capacidade para desempenhar as ações.
G2	Cursei o magistério inicialmente por imposição da minha família, depois cursei Administração Hospitalar, conclui o curso, porém nunca trabalhei na área, quando iniciei como professora não consegui mais deixar de investir na minha profissão, fiz

	<p>todos os cursos dentro e fora do horário de trabalho que consegui e também o curso Normal Superior pelo Programa de Educação Continuada, participei e participo de inúmeras formações dentro e fora do horário de serviço promovidas pela rede e outras particulares. Sou pós-graduada em Gestão Escolar e gosto muito de ler e estudar diferentes temas e assuntos. Iniciei na área da educação em março de 2000 [...]. Em 2009 fiz o 1º concurso para o cargo de coordenadora pedagógica da rede municipal. Tive que conquistar o meu lugar junto à equipe gestora da escola que escolhi e onde atuo há 10 anos.</p>
--	---

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Quadro 7: Desafios e perspectivas na carreira das gestoras

	Desafios	Perspectivas
G1	Lidar com adultos, relações de conflito entre a própria equipe e com as famílias, dificuldades na gestão de recursos, de obras, compras, e de tudo aquilo que envolve as ações da APM enquanto órgão colegiado com poderes deliberativos e executivos [...]	Acredito na transformação do papel do gestor de escola de crianças pequenas: há a necessidade de consolidar seu papel formativo (ao lado de suas parceiras da gestão) junto às professoras, pois isto mostra-se como um caminho necessário para qualificação das ações na escola, diferentemente de tempos atrás, quando só executávamos as ações indicadas pela Secretaria de Educação [...]
G2	Trabalhar na gestão de uma escola para mim é algo muito complexo e desafiador, pois é necessário aprender a lidar com as necessidades dos adultos, suas angústias, dificuldades e principalmente suas concepções, por mais que estejamos numa rede há de se considerar as diferenças e diversidades formativas da Equipe Escolar que se modifica a cada dois anos nas remoções.	[...] Tais situações trazem contribuições e desafios, pois quando o grupo parece estar mais afinado, mudamos novamente e é necessário resgatar todo o percurso vivido e abrir-se ao novo.

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Quadro 8: Perfil das participantes da pesquisa que atuam como docentes

	Idade	Estado Civil
P1	38 anos	Casada
P2	43 anos	Casada
P3	40 anos	Casada
P4	35 anos	Solteira

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Quadro 9: Formação e tempo de atuação no magistério das participantes da pesquisa que atuam na docência

	Formação	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na Educação Infantil
P1	Magistério, Pedagogia, Letras, Pós- graduação em: Supervisão escolar; Direito Educacional; Formação de leitores e Educação Ambiental	16 anos	16 anos
P2	Pedagogia; Pós-graduação: Educação Infantil e Psicopedagogia Institucional; Mestrado em neurociências e cognição.	7 anos	7 anos
P3	Biologia e Pedagogia. Pós-graduação: Gestão, Supervisão e Orientação Escolar; Educação Especial.	20 anos	20 anos
P4	Pedagogia; Pós-graduação: Educação Infantil; Ciências e Tecnologia.	12 anos	12 anos

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Quadro 10: Trajetória profissional no magistério das participantes da pesquisa que atuam na docência

	Trajetória profissional no magistério
P1	Cursei magistério no CEFAM, do qual tenho as melhores lembranças formativas (as bases que tive lá foram bem mais significativas do que as obtidas na formação superior em Pedagogia). Nestes anos de carreira nunca parei de estudar, sempre buscando aperfeiçoamento de saberes e práticas em cursos, palestras, pesquisas pessoais e também compartilhando práticas em seminários e congressos.
P2	Sou pedagoga, iniciei o trabalho na educação infantil em 2013. Estou concluindo uma especialização em neuropsicologia clínica. Além da educação infantil também ministro aulas de pós-graduação em neuropsicopedagogia e tenho como alunas professoras de educação infantil e outros segmentos.
P3	Atuo como professora há 20 anos na rede pública nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.
P4	Trabalho na área há 12 anos, com certeza são muitos desafios já enfrentados e superados, muitos outros que virão.

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Quadro 11: Desafios e perspectivas na carreira das docentes

	Desafios	Perspectivas
P1	Essa questão não foi respondida pela participante da pesquisa.	Minha meta é cursar mestrado em breve.
P2	Baixos salários, pouca valorização, plano de carreira com aumentos de salário incompatíveis com os demais profissionais do mercado. Dificuldades para encaminhamento de crianças pequenas, com suspeita de atraso no desenvolvimento, para avaliação e atendimento por profissionais de saúde.	Continuarei estudando para aprimorar cada vez mais minha prática em sala de aula. Pretendo ingressar no doutorado. Gostaria de ter melhores perspectivas para o futuro da educação, mas com o atual governo e todas as mudanças no MEC estou muito temerosa sobre o que poderá acontecer.
P3	Nesse período venho enfrentando desafios como a grande quantidade de alunos por sala, as especificidades	Por outro lado, também estou vivenciando mudanças de como planejar frente aos campos de

	de cada criança frente à inclusão escolar e alunos com NEE, a participação da família no processo, entre outros.	experiências, concepções pedagógicas, competências e habilidades segundo a BNCC, que sinceramente enxergo retrocessos em alguns pontos.
P4	Cito como um dos principais desafios a quantidade de alunos a ser atendida em uma única turma, cada um com suas especificidades e particularidades	Minha perspectiva é que esse profissional seja ouvido e atendido em suas necessidades e condições de trabalho favoráveis.

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

As participantes da pesquisa têm tempo de atuação no magistério no período que compreende de sete a 31 anos de carreira. Três participantes cursaram o magistério e todas possuem graduação e pós-graduação *lato sensu*. Uma das professoras tem formação em nível de mestrado. Estes dados revelam que em relação à realidade brasileira, a equipe de profissionais apresenta uma formação privilegiada e está em permanente busca pela qualificação profissional.

Os desafios levantados pela gestão escolar dizem respeito às questões administrativas, aliadas às relações interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar. A mudança no quadro de professores em função do processo de remoção é entendida como um desafio para a continuidade dos processos formativos, uma vez que alguns saberes constituídos ao longo do percurso pelo grupo podem ser desconhecidos para os professores recém-chegados à instituição escolar. Para os professores, as dificuldades levantadas foram: a baixa valorização do profissional, a dificuldade de estabelecer parcerias com outras áreas, como por exemplo, a área da saúde e a quantidade de alunos por sala que não permite um acompanhamento mais individualizado de cada criança.

Ao acompanhar a narrativa da trajetória de cada uma das participantes da pesquisa é possível reconhecer os diferentes contextos históricos da Educação Infantil, revelando momentos nos quais os professores atuavam como meros cumpridores dos planejamentos realizados em instâncias superiores e sem quaisquer preocupações com a realidade de cada escola. Mudanças de concepção de educação infantil, de criança e infância e do papel do professor foram ocorrendo ao longo do tempo no cenário da educação brasileira, revelando diferentes orientações quanto às práticas pedagógicas, de acordo com cada contexto histórico. Evidentemente esses processos de mudança não ocorrem de forma pontual e linear, favorecendo a

permanência de diferentes concepções e modos de fazer pedagógicos simultâneos em uma mesma instituição.

5.5 A avaliação no município no qual a pesquisa foi realizada

A avaliação na rede municipal de ensino na qual a pesquisa foi realizada vem sendo discutida atualmente em função da reelaboração da proposta curricular que será realizada a partir da homologação da BNCC.

Ao conhecer a trajetória da avaliação no município, percebe-se quais foram as concepções que a embasaram historicamente. No início da implantação da Educação Infantil na década de 1960, foi criado o primeiro Jardim de Infância da cidade, voltado ao atendimento de crianças de 4 a 6 anos de idade. Nesse período, a prática pedagógica tinha como objetivo “prevenir o abandono e a marginalidade infantil”, conforme citado no documento orientador da época (SBC, 2004, p.11).

Na década de 1970, a Educação Infantil no município assumia o objetivo de prevenir as defasagens nas séries iniciais de alfabetização, caracterizando-se pelo modelo compensatório de educação e com propostas centradas em tarefas de Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvimento psicomotor e habilidades manuais. Observa-se, nesse período, a centralização do planejamento e avaliação das propostas pedagógicas nas mãos das equipes técnicas e o papel do professor como mero executor das atividades:

Nessa época o planejamento elaborado pelo Serviço de Orientação Técnica (SOT) era entregue pronto aos professores, com objetivos anuais, conteúdos e quantidades de atividades a serem executadas durante os bimestres, cabendo-lhes distribuir as atividades no seu caderno de planejamento de acordo com os objetivos propostos. (SBC, 2004, p.12)

Em levantamento realizado no Portal da Transparência do Município, foi possível acessar o decreto nº 6055, de 7 de dezembro de 1978, com a aprovação do regimento comum das escolas municipais de Educação Infantil, no qual há referências sobre a avaliação:

Art. 46. O sistema de avaliação visa aquilatar o rendimento, desempenho e, progresso, dos alunos, professores especialistas e corpo administrativo, bem como eficiência do método e atividades desenvolvidas na Escola.

Art. 47. A avaliação constante dos alunos será feita através de:
I - observação sistemática pelos professores, diariamente, e pelo Diretor e técnicos, ocasionalmente;
II - atividades mensais, de caráter objetivo, individuais ou em grupo.

Art. 48. A avaliação dos professores e especialistas será feita mensal e ocasionalmente através de:
I - observação sistemática do Diretor e Serviço de Orientação Técnica;
II - resultados alcançados com os alunos;
III - reuniões mensais para reavaliação.

Art. 49. A avaliação do corpo administrativo será feita mensal e ocasionalmente; através de observação sistemática pelo Diretor e pelo Serviço de Educação Infantil.

Art. 50. A avaliação do método e das atividades será feita através de:
I - observação sistemática, pela equipe do Serviço de Orientação Técnica;
II - reuniões semestrais para replanejamento. (SBC, 1978)

A avaliação era realizada mensal ou bimestralmente pelas diretoras das unidades escolares e assumiram um caráter de controle, tanto em relação aos alunos, no sentido de verificar as suas habilidades psicomotoras e capacidade de execução de propostas relacionadas à linguagem escrita, quanto em relação ao trabalho executado pelos docentes, pois

[...] tinham como objetivo ter o controle dos conhecimentos adquiridos pelos mesmos e, em contrapartida, avaliar o desempenho do professor em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido. Para essa avaliação, as crianças eram divididas em grupos e, às vezes, separadas por suportes, para que não copiassem a resposta do colega. (SBC, 2004, p.13)

Percebe-se a ausência da participação e reflexão do professor no processo da avaliação, que consistia em um instrumento no qual “as crianças deveriam assinalar ou pintar a resposta certa, tendo-se o cuidado de não colocar mais do que um conceito em cada atividade” (SBC, 2004, p.13) e no preenchimento de tabelas com erros e acertos, para registro do aproveitamento dos alunos.

Na década de 1980, embora haja registros de intensificação das formações dos professores no município, do estabelecimento dos marcos históricos para Educação Infantil em nível nacional, da criação do Estatuto do Magistério do município, poucas mudanças foram realizadas no que diz respeito à avaliação. Manteve-se a proposta baseada na verificação das capacidades psicomotoras e de conhecimentos de linguagem e matemática e a aplicação bimestral ou semestral de um instrumento

avaliativo de forma individual ou coletiva pelo próprio professor. A função da avaliação como instrumento de controle se perpetuava, pois

[...] os resultados das avaliações individuais eram tabulados e registrados através de gráficos demonstrativos das aprendizagens individuais, dando uma visão geral do grupo. Esses gráficos eram apresentados à direção da unidade escolar, que fazia o controle das aprendizagens do grupo de alunos, avaliando com isso a competência do professor em ensinar. (SBC, 2004, p.14).

A década de 1990 representou um movimento de mudança em relação às práticas pedagógicas tradicionais, impulsionado pelos novos estudos sobre a infância e pela influência do construtivismo. Nesse período, as atribuições do professor foram sofrendo modificações, e este passou a ser autor na construção do planejamento pedagógico e foi conquistando espaços para formação em horário de serviço.

Em 1992, foi publicado o currículo integrado para Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e creches, intitulado “Uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEIs”, adotando as influências dos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon. Neste documento do município, a avaliação passa a assumir o caráter processual, pois conforme a nova orientação, “a avaliação desempenha um papel diagnosticador que constata desempenhos, dificuldades e avanços numa perspectiva processual como momento de reflexão que aponta para um replanejamento” (SBC, 1992, p. 147). A observação e o registro diário elaborado pelo professor, bem como o diálogo com as famílias são citados como instrumentos para avaliar o processo educativo, que segundo o documento, envolve avaliar a postura do professor, as condições estruturais, a metodologia, entre outros aspectos. Com relação aos elementos essenciais a serem observados, são citados: a linguagem, a sociabilidade, as operações do pensamento, a psicomotricidade, a saúde, a atenção e o contexto sociocultural e econômico da criança. O aspecto político da avaliação também é mencionado:

É preciso ter claro a ação política que ela representa. Utilizar-se da avaliação para marginalizar ou inferiorizar a criança comparando-a com outras é bastante diferente de discutir com o avaliado seus progressos e recuos em relação a si mesma em diferentes momentos. (SBC, 1992, p. 147)

Em 1999, foi implantada na rede municipal de ensino a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), garantindo espaço para a formação durante a jornada

de trabalho. Entre os anos de 2000 e 2001, houve investimento na formação dos profissionais com educadores renomados como Madalena Freire, Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffman, Fátima Camargo, Isabel Galvão, Monique Deheinzelin, Julio Groppa e Rubem Alves. Diversas discussões foram realizadas nas unidades escolares com o objetivo de implantação de um “Sistema de Avaliação na Educação Infantil” (SBC, 2004, p.15). No processo de debates realizados nas escolas, objetivou-se o levantamento dos conhecimentos prévios dos professores acerca do conceito de avaliação e a realização de estudos sobre a temática. Nesse percurso surgiram questões como “O que avaliar? Para quê? Para quem? Como?” (SBC, 2004, p.16).

Posteriormente, nos anos de 2002 e 2003 houve continuidade das discussões entre as equipes de orientação técnica e gestão escolar nas quais levantaram-se “princípios norteadores da avaliação; a observação e o registro como ferramentas para uma avaliação processual; o planejamento, o relatório e o acompanhamento da equipe gestora como interlocutora dessa prática” (SBC, 2004, p.16).

Entre os anos de 2004 e 2007, a rede municipal na qual foi realizado este estudo, adotou como referencial teórico para avaliação na Educação Infantil, as ideias de Jussara Hoffman e os instrumentos metodológicos sistematizados por Madalena Freire, entre eles: a observação, o registro, a reflexão, o planejamento e a avaliação.

Romper com as concepções do passado não é tarefa fácil, pois por um período considerável o corpo docente não foi considerado em sua intelectualidade, e teve como atribuição a execução de planejamentos previamente elaborados em instâncias superiores. Atualmente, as exigências a respeito da postura do professor são outras, demandando a reflexão constante sobre a prática, conforme afirma o documento orientador:

Em algumas escolas o uso dos instrumentos ainda é burocrático e por isso é importante refletir sobre eles. É nesse foco que as equipes gestoras têm se detido. Possibilitar ao professor pensar no que faz e como faz propicia que este reflita acerca de como ensinar e na importância dessa ação para as aprendizagens dos alunos. Pensar sobre sua prática leva o professor a aprender sobre seu fazer, aprimorando suas intervenções e seu olhar para o grupo e para cada aluno. (SBC, 2004, p.17)

A Proposta Curricular do Município do ano de 2007 também apresenta a avaliação dentro de uma perspectiva processual “a avaliação não é considerada mais como um momento terminal do processo educativo, mas como *ação contínua*, em que

ensino e aprendizagem são avaliados [...] implica um processo permanente de reflexão [...] (SBC, 2007, p.193). Há orientações quanto à necessidade do acompanhamento sistemático, utilização de instrumentos de registro para não se perder os dados observados, a reflexão sobre a aprendizagem e também sobre os cuidados com práticas assemelhadas com às do Ensino Fundamental, assim são prescritas:

Realizar uma observação planejada, atenta e criteriosa não quer dizer instituir, nas escolas, o *dia da sondagem*, onde todos param para verificar as hipóteses dos alunos em relação à escrita, ao sistema de numeração decimal ou ao desenho da figura humana. O educador reflexivo deve definir, considerando a sua turma, a melhor maneira de avaliar e registrar as aprendizagens de seus alunos, compartilhando com eles os avanços observados. Para tal, deve reportar-se ao seu planejamento e resgatar os objetivos e ações previstos, identificando avanços e necessidades em relação ao grupo e a cada aluno. (SBC, 2007, p. 194, grifo do autor)

Ainda nessa proposta, observa-se a orientação para que as observações sejam documentadas por meio de registro reflexivo e organizados em relatório, documentando a história vivida pelo grupo.

Segundo Silva (2015, p.189), foi criado na rede municipal de ensino, no período de 2001 a 2008 um documento, intitulado *Caderno de Metas*, no qual anualmente se explicitavam as metas da Secretaria de Educação. Cada meta era acompanhada pela justificativa, objetivo, ações previstas, destinatários das ações e os responsáveis pela execução das mesmas. Para a autora, apesar de se tratar de um documento técnico “oferecia transparência em relação aos caminhos que seriam trilhados pela educação ao longo do ano, possibilitando às escolas organizar seu PPP considerando as possibilidades apresentadas no *Caderno*”.

Observa-se que as metas contidas no referido documento orientavam, de certa forma, para a ênfase do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, além de instituir a sondagem de escrita como instrumento de avaliação a ser utilizado nas escolas. No *Caderno de Metas* de 2007 (SBC, 2007), a meta 4 apresenta como objetivo “atingir índice mínimo de 90% de alunos alfabetizados no 1º ano ciclo I, no final do Ciclo Básico da EJA e não ultrapassar a 10% de pré-silábicos ao final da educação infantil”. Para Silva (2015), o *Caderno de Metas* retratou contradições, pois

[...] em um mesmo caderno comungam tanto metas que inspiram o trabalho de aproximação das crianças aos bens culturais e das melhores

possibilidades humanas, como, por exemplo, a meta que visa promover exposições anuais para fruição do belo por todos os alunos da rede no Ateliê de Artes, quanto metas mais “tecnicistas” ou meritocráticas, como *mensurar* as hipóteses de escrita das crianças da Educação Infantil, submetendo as escolas ao controle periódico por meio de planilhas sobre a evolução das hipóteses das crianças, para serem depois, de certa forma *ranqueadas*. (SILVA, 2015, p.189-190, grifos da autora)

Esse levantamento nos permite concluir que a história da Educação Infantil foi sendo construída no município, de acordo com as tendências do que ocorria em nível nacional em termos de legislação e sob a influência de outros fatores das esferas econômicas e políticas tanto em nível micro, quanto em nível macro da sociedade.

Pelo que foi apresentado até o momento, é possível notar que a formação dos profissionais a partir da década de 1990 foi intensificada na rede municipal de ensino. No momento atual, a Secretaria de Educação realiza uma formação mensal voltada para professores e coordenadores da Educação Infantil e Fundamental em formato híbrido, com o objetivo de refletir sobre o currículo. Essa formação é organizada e planejada pela equipe de orientadores pedagógicos do município, os quais disponibilizam material para leitura e vídeos no ambiente virtual colaborativo de aprendizagem do Ministério da Educação e Cultura (AVAMEC), além de tarefas a serem realizadas a partir dos conteúdos apresentados.

Com relação às formações voltadas à avaliação, observa-se que no curso planejado pela equipe de orientação pedagógica do município, o foco tem sido a abordagem de documentação pedagógica.

5.6 Análise documental: o que diz o Projeto Político Pedagógico sobre a avaliação?

Para realizar esta análise, foram consultados os PPP's da escola dos anos de 2019 e de 2020, nos quais procurou-se identificar como a avaliação é abordada nos documentos da escola.

Com relação à avaliação da aprendizagem, no PPP de 2019 da escola, o tema é tratado no título “Avaliações das aprendizagens, registros e documentações”. Na introdução há uma referência que merece destaque devido ao objeto da pesquisa:

No PPP do ano anterior fizemos apenas poucas considerações sobre como se dá o processo de avaliação em nossa escola, não por descuido, mas por fazer parte do processo de construção de conhecimentos deste grupo, que aos poucos vai se consolidando e repensando ano a ano quais aspectos merecem ser priorizados nas discussões acerca do nosso projeto de trabalho. (PPP da escola, 2019, p.93)

A partir desse excerto observa-se que a avaliação no PPP de 2018 não trazia muitas informações sobre o processo de avaliação na escola, e que se trata de um tema que ainda necessita ser debatido na instituição pesquisada.

Por meio da leitura do PPP, observa-se que a equipe da escola entende que o ato de avaliar envolve o conhecimento acerca do desenvolvimento integral da criança e também o papel da escola na promoção de situações de aprendizagens. Nesse processo, são utilizados instrumentos metodológicos como a observação, o registro reflexivo sobre a prática, a avaliação e o planejamento, que também são denominados no PPP como documentação pedagógica:

Neste processo avaliativo nos utilizamos de instrumentos metodológicos que compõem a documentação pedagógica e subsidiam a ação formativa, pois possibilitam o exercício sistemático da reflexão para a construção e apropriação da disciplina intelectual. Estes instrumentos contribuem para um olhar reflexivo sobre as ações realizadas ou planejadas que sistematizam, organizam e dão indicativos para os próximos passos. (PPP da escola, 2019, p.94)

Na escola são utilizados cadernos de registro com diferentes funções e nos quais são realizados registros de acompanhamentos específicos: caderno de ocorrências, caderno de registro das reuniões com funcionários, pasta de acompanhamento da orientadora pedagógica, cadernos de registros das reuniões de Associação de Pais e Mestres, caderno de eleição do conselho de escola, caderno de ocorrências dos vigias, caderno de autorização de uso da escola, caderno de bilhetes, registro de acompanhamento específico, caderno de justificativa de faltas dos alunos e caderno de registro de entrada de visitantes ou prestadores de serviços na escola. Foi possível identificar também os instrumentos que estariam relacionados com o fazer pedagógico e mais diretamente com o processo de avaliação das aprendizagens das crianças, são eles: o caderno de ação – com o planejamento pedagógico semanal realizado pelos professores; os portfólios, designados no documento como “conjuntos de atividades desenvolvidas pelos alunos que retratam suas aprendizagens em

determinado período, instrumento para acompanhamento das aprendizagens dos alunos” (PPP da escola, 2019, p. 96) e os relatórios de aprendizagem, entendidos como “registros escritos elaborados semestralmente pelo professor que retratam o processo de construção de conhecimento de cada criança, seus avanços e as intervenções realizadas”. Esses relatórios são apresentados às famílias em momentos de reunião nos quais os professores relatam o trabalho pedagógico desenvolvido no período de um semestre letivo. Esses mesmos relatórios permanecem no prontuário da criança durante sua permanência na escola e são enviados para outras escolas em caso de transferência e, posteriormente, são encaminhados para o Ensino Fundamental.

Os diálogos com a equipe gestora, com os professores e a participação nas reuniões pedagógicas permitiram observar que as discussões em torno da avaliação das aprendizagens costuma ocorrer em reuniões pedagógicas que antecedem o período de elaboração dos relatórios semestrais de aprendizagem e pelo fato de o município estar em momento de construção do Currículo a partir das proposições da BNCC, iniciam-se discussões em torno de uma avaliação que siga os princípios presentes nos documentos normativos.

5.7 Análise documental: O que revelam as atas de HTPC?

Para esta análise foi realizada também a leitura das atas das reuniões realizadas entre os meses de junho e setembro de 2020. Tendo em vista os objetivos propostos no presente trabalho, destacamos os registros das reuniões em que houve relação com o tema de pesquisa. As atas de reuniões foram escritas por um dos membros da equipe de docentes, cujo nome foi sorteado no início de cada HTPC. Apresentaremos a seguir a análise de três atas de HTPC, destacando os fragmentos que se relacionam à temática investigada.

Na ata de reunião de HTPC de seis de julho de 2020, a equipe fez referência a uma das tarefas disponibilizadas no ambiente *Google Sala de Aula*, na qual os professores elaboraram um texto reflexivo a partir da leitura e produziram uma mini-história pessoal com tema “Olhar da janela”. Os professores criaram suas próprias mini-histórias, utilizando fotos do que observavam de suas respectivas janelas de

casa, acompanhadas pela escrita de uma breve narrativa. Durante a reunião, as professoras explicitaram que se sensibilizaram para a percepção do que muitas vezes passa despercebido no cotidiano. Levantaram que cada um tem um estilo de escrita e que foi bom ver exemplos de mini-histórias no texto sugerido para leitura. Uma das professoras comentou que a mini-história seria uma possibilidade de enxergar cada criança em sua individualidade.

Mini-história: Meu autorretrato




Olhando para a imagem refletida no espelho,
o [REDACTED] observa cada detalhe
e vai expressando por meio do desenho
a sua autoimagem.
Muitos saberes envolvidos,
muitos traços e coloridos!
E ao final,
um belo autorretrato construído!

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 1: Exemplo de Mini-história elaborada na escola durante o período de isolamento social

Na ata de reunião de HTPC de três de agosto de 2020, uma das docentes da unidade escolar compartilhou o seu “Diário de Bordo” com a equipe escolar. Nesta reunião, foi apresentado ao grupo os itens presentes no diário de bordo, a organização, os registros reflexivos e a possibilidade de utilização de uma ferramenta de edição de texto e imagem para composição do mesmo. Muitos professores demonstravam dúvidas sobre como deveriam realizar a escrita neste instrumento de registro adotado durante a pandemia por orientação do Departamento de Educação e que passou a ser lido pela equipe de gestão semanalmente.

Na ata de reunião de HTPC, de 14 de setembro de 2020, alguns docentes levantaram questões acerca do Diário de Bordo e de outros instrumentos de registro que foram adotados pela escola no contexto de isolamento social e que demandam muito tempo para sua execução. Alguns professores relataram dúvidas a respeito dos objetivos das documentações realizadas na escola. A coordenação pedagógica explicou que o Diário de Bordo é entendido como um documento de reflexão, planejamento pedagógico e avaliação, no qual devem ser registradas as devolutivas das crianças compartilhadas no grupo de *WhatsApp* de cada turma. Verificou-se, portanto, que a prática do registro ainda é entendida como algo burocrático, evidenciando a necessidade constante da sensibilização para o seu potencial reflexivo.

Por meio dessas observações, percebeu-se que o tema “Documentação Pedagógica” esteve presente nas discussões de HTPC da escola, indicando um debate em fase inicial. Conforme Pinazza (2018, p. 15), é algo que tem sido observado no cenário brasileiro, conforme afirma no trecho a seguir:

Com uma produção ainda discreta, a temática da documentação pedagógica ganha relevo no campo educacional brasileiro ao tempo da intensificação dos debates que trazem novamente em cena perspectivas pedagógicas participativas, alicerçando propostas curriculares para todos os níveis educacionais.

Para Pinazza (2018), para que de fato se constitua uma documentação pedagógica, é preciso que os registros de observação, a coleta e a organização dos dados sejam realizados com qualidade, de forma que:

“Não é possível naturalizar essa complexa tarefa, imaginando que professores e gestores da educação infantil, como numa mágica, passem a constituir fartas documentações pedagógicas, sem cumprir as etapas de todo o ciclo investigativo. Trata-se, antes de tudo, de um árduo exercício, que não se cumpre isoladamente, mas sim, no coletivo, mediante reflexão individual e partilhada, de maneira colaborativa, no genuíno sentido de comunicação das jornadas de aprendizagens das crianças e de aprendizagens dos adultos”. (PINAZZA, 2018, p. 23-24).

Entende-se, portanto, que a discussão sobre a documentação pedagógica é ampla e envolve os processos documentais e a comunicação, envolve uma prática pedagógica pautada nos referenciais das pedagogias participativas e certamente não se faz sem muita discussão e estudo. Em muitas situações, observa-se que as

formações têm como foco a produção dos artefatos de comunicação, porém, como aponta Pinazza (2018), esse é apenas o resultado de um ciclo investigativo. Pode-se dizer que se a instituição trabalhar efetivamente com a documentação pedagógica, certamente produzirá documentações com excelência, favorecendo a avaliação na pré-escola conforme o que é proposto na legislação vigente.

Em uma das reuniões de HTPC foi possível observar falas de professores como *“agora vejo que não precisamos esperar até o fim do semestre para comunicar o processo de ensino e aprendizagem para as famílias”*, *“as mini-histórias podem fazer parte do nosso portfólio, acho que as famílias entendem melhor”*. Essas falas indicam que as professoras, pela formação colaborativa exercitada durante o período da pandemia, começam a refletir sobre as práticas de avaliação, de registro, e de comunicação com as famílias, reconhecendo a importância da Educomunicação voltada para a avaliação.

Deste modo, a leitura das atas de reuniões de HTPC permitiram observar que o tema documentação pedagógica começou a ser discutido na escola e por ser uma temática nova a ser abordada, trouxe consigo uma série de dúvidas, mas também reflexões sobre a relação com as documentações produzidas anteriormente.

A prerrogativa de eleger o tema de estudo e de formação continuada compete à gestão escolar, desta forma observa-se que ao selecionar o tema da documentação pedagógica na escola, favoreceu-se a reflexão sobre os instrumentos de avaliação utilizados até então. Considerando as particularidades do contexto do isolamento social, percebeu-se um envolvimento do grupo, tanto pela necessidade de repensar os modos de produzir as documentações de forma remota, quanto pela possibilidade de realizar os estudos devido ao tempo maior que pôde ser dedicado às leituras.

Há, portanto, necessidade de continuidade das discussões e aprofundamento sobre o tema, de modo a permitir a melhoria da relação com os instrumentos de registro elaborados pelos professores até o momento e sua relação com a avaliação. As formações precisam ter continuidade para que a efetivação e consolidação das práticas tornem-se uma realidade.

5.8 A observação participante de forma remota

Em função do isolamento social, a observação participante ocorreu em momentos formativos de HTPC, realizados *via Google Meet*, no período de junho a setembro de 2020 e serão relatados aspectos relacionados à temática da pesquisa, bem como aqueles relacionados à nova configuração das práticas pedagógicas surgidas em um cenário totalmente atípico, no qual em um curto período de tempo houve a necessidade de realizar inúmeras mudanças nos modos de fazer a educação.

Em conversa com a coordenação pedagógica, fui informada de que o plano formativo da escola necessitou ser flexibilizado em função das novas demandas advindas do contexto de isolamento social decorrente da pandemia. Inicialmente, o plano formativo para o ano de 2020 referia-se à reestruturação e qualificação dos espaços educativos. Diante dos novos desafios, o que havia sido planejado deu espaço para as discussões em torno da documentação pedagógica a ser produzida nesse novo contexto, tanto de ordem administrativa, quanto de ordem formativa e pedagógica. Essas documentações assumiram destaque em um momento em que impossibilitados de estarem presencialmente em ambiente escolar, tanto os professores, quanto a gestão viram a necessidade de comprovar os trabalhos realizados remotamente e de documentar o acompanhamento das propostas, interações e comunicações realizadas a distância com as crianças e as famílias.

Nas reuniões pedagógicas, foi possível observar que durante o período de isolamento social, houve um investimento por parte da Secretaria de Educação e da escola em ações voltadas para a formação dos docentes. Por parte da Secretaria de Educação, foram ofertadas formações, disponibilizadas em plataforma digital, com as seguintes temáticas: princípios, concepções e fundamentos da escola da infância; recursos digitais para o ensino remoto; educação inclusiva, entre outros.

Durante as reuniões de HTPC's, foram realizadas discussões vinculadas às formações da Secretaria de Educação e encontros nos quais debatiam-se as adequações necessárias para o retorno presencial.

No contexto do isolamento social, os professores tiveram tempo maior para realizar as leituras e pesquisas, bem como o acesso à internet, favorecendo o desenvolvimento da autoformação. Durante o período de observação foram sugeridas

leituras aos professores, com o tema “Mini-histórias” e a partir de cada leitura era solicitada a escrita de uma reflexão que era compartilhada no ambiente *Google Sala de aula*. Verificou-se, portanto, que os professores tiveram acesso a textos na integralidade e foram estimulados a exercitar a escrita como forma de expressão, algo que no contexto presencial não ocorria com frequência.

Em uma das reuniões de HTPC, discutiu-se a necessidade de se pensar em novas alternativas para estabelecer a comunicação com as crianças e as famílias da escola. Com o objetivo de manutenção dos vínculos e de interação entre professora/crianças/famílias levantou-se a possibilidade de utilização da ferramenta de comunicação *WhatsApp* por acreditarem que poderia alcançar um número maior de famílias. A partir daí, houve um rápido movimento da equipe em elaborar alternativas para viabilizar a abertura de mais um canal de comunicação com as crianças e familiares, além do *blog* da escola.

Nesse processo vivenciado a distância, os professores viram-se diante de questões como: Quais propostas teriam o potencial de favorecer a vivência de experiências promotoras de aprendizagens? Como alcançar as famílias que não têm acesso ao ambiente virtual? Como pensar em propostas a distância tendo em vista os eixos estruturantes da Educação Infantil? Como mediar a distância? Como avaliar o processo sem realizar um acompanhamento na íntegra? Todas essas questões surgiram em diversos momentos das reuniões acompanhadas e foram discutidas pelo grupo na tentativa de buscar caminhos e possibilidades.

Segundo relatos dos professores, a partir da utilização da ferramenta *WhatsApp*, os diálogos e as interações com as crianças e famílias tornaram-se mais frequentes. Semanalmente, ocorreram reuniões entre os professores que atuavam com uma mesma faixa etária para realização do planejamento das propostas, entregues com uma semana de antecedência para a avaliação da coordenação pedagógica. Em geral, as propostas enviadas para as crianças e famílias, via *WhatsApp*, foram histórias, sugestões de brincadeiras, propostas de registro como desenhos, pintura, modelagens, entre outras, vinculadas às orientações aos familiares. As interações e devolutivas das famílias frente às propostas ocorreram por meio do envio de áudios, fotos e vídeos, alguns acompanhados por registro escrito e enviados via mensagem de texto. Houve, portanto, um processo de inversão de

papéis, no qual as famílias foram as responsáveis pelas mediações e pelo registro fotográfico das propostas desenvolvidas com as crianças em ambiente remoto. Todas essas devolutivas foram arquivadas pelos professores, pois constituíram registros do acompanhamento realizado a distância.

Essa nova realidade demandou uma adaptação dos professores no que diz respeito ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC's). Como não havia um roteiro pronto sobre como realizar as práticas pedagógicas no contexto de distanciamento social, houve o engajamento dos professores que tiveram a possibilidade de realizar pesquisas e criar novas possibilidades de documentação e comunicação das práticas pedagógicas desenvolvidas via *WhatsApp*. A partir dessa percepção, a equipe gestora possibilitou que os professores compartilhassem essas descobertas em reuniões de HTPC, favorecendo um modelo de formação com características mais colaborativas.

6 ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos dados obtidos foi possível levantar as categorias de análise: Concepção de avaliação na voz dos docentes; Diversidade de Instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica; Ecosistema comunicativo utilizado para acompanhamento e comunicação de processos do ensino e aprendizagem; Dificuldades encontradas na efetivação das práticas avaliativas; A fragilidade no percurso de formação acadêmica e profissional no que diz respeito à avaliação na Educação infantil.

6.1 Concepção de avaliação na voz dos docentes

Com o intuito de conhecer a percepção do ato de avaliar e as concepções presentes no discurso dos docentes, foram elaboradas duas questões abertas.

Quadro 12: Concepção de avaliação na voz dos docentes

	Questão: Para você, o que significa avaliar na Educação Infantil?
P 1	Avaliar na Educação Infantil não pode e nem deve ter vinculação com propósitos de seleção, classificação ou promoção. Contempla a dimensão dos processos que precisam ser observados e ponderados criticamente com vistas à qualificação das práticas desenvolvidas. Para que tal acompanhamento seja devidamente documentado, evidenciando as trajetórias percorridas, é imprescindível registrar. Para tal finalidade é possível utilizar múltiplos instrumentos metodológicos que sejam aliados nas ações de observar, registrar, refletir, planejar e replanejar.
P2	Significa acompanhar o desenvolvimento da criança, perceber suas conquistas, ouvir suas falas, observar suas ações, com qualidade, dedicação e atenção. Somente desse modo será possível avaliar uma criança. Na educação infantil a avaliação é acompanhar um percurso de evolução e conquistas a fim de intervir de modo adequado para auxiliar a aprimorar as conquistas e especialmente tomar providências quando estas conquistas não estiverem acontecendo conforme o esperado para cada idade.
P3	Em relação à criança, avaliar seria acompanhar todo o processo de ensino/ aprendizagem, as hipóteses da construção do saber, como se expressa, as falas, como brinca, desenha, interage, como enfrenta as frustrações, como se comporta na resolução de conflitos... enfim de forma integral, não apenas classificando seu desenho ou escrita, mas sim, de forma processual e contínua, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.
P4	Significa olhar para a criança como um todo sem dar prioridade a um aspecto em detrimento a outro, ou seja, sem fragmentá-la, considerando suas habilidades e competências.

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Observamos uma aproximação entre a fala da professora 1 com o que é proposto para a avaliação na Educação Infantil, em termos da legislação atual e sua

vinculação com a avaliação formativa, em consonância com a definição de Hadji (2001, p.19):

A avaliação situa-se no centro da ação de formação. É então chamada de *formativa*. Por quê? Porque sua função principal é [...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem.

Percebe-se que a Professora 1 entende a avaliação como processo e que deve articular-se com a ação de planejamento e replanejamento, repercutindo em uma tomada de decisão com vistas à qualificação das práticas. Conforme afirma Hadji (2001, p.20):

[...] toda a avaliação tem – ou deveria ter, em contexto pedagógico – uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz – ou deveria conduzir – a um melhor ajuste ensino/aprendizagem. Poderia – deveria – tratar-se de adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação (pedagogia diferenciada).

Na concepção da Professora 2 e da Professora 3, a avaliação tem a dimensão de acompanhamento e revela o papel do professor enquanto mediador desse processo, aproximando-se da concepção de avaliação mediadora proposta por Hoffmann (2012). Para a autora, o sentido atribuído ao “acompanhar”, diz respeito a estar atento a cada criança, percebendo suas ações, falas, gestos em cada situação, pois são reveladoras do modo de ser e aprender de cada uma delas.

A leitura das respostas das professoras permite identificar um discurso condizente com o caráter de acompanhamento da criança e de orientação para as intervenções do docente. Percebe-se que as professoras demonstram ter conhecimento quanto ao papel do professor, que no cotidiano realiza as ações com as crianças, observa, faz as mediações e tem a possibilidade de reorientar os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Hoffmann (2012, p.14-15),

Acompanha-se para quê? A intenção que nos leva a observá-la e a refletir sobre o que se vê é o que dá sentido ao processo avaliativo. Mesmo que se acompanhe e conheça todas as reações de uma criança, não se estará avaliando, no sentido pleno, se a intenção não for a de auxiliá-la, de um fazer pedagógico que contribua para o seu desenvolvimento. Avaliar, na concepção mediadora, portanto, engloba, necessariamente, a intervenção pedagógica.

A Professora 4 evidencia a necessidade de considerar a criança em sua integralidade também no momento da avaliação, assim como preconizam as DCNEI (2009). Para essa docente, fica evidente a inadequação ao se propor uma avaliação baseada em objetivos por áreas de conhecimento na Educação Infantil, algo que até pouco tempo atrás era recorrente nas práticas de avaliação.

O estudo sobre as origens históricas do pensamento e da educação, revelam que a organização do conhecimento escolar foi, por muito tempo, dividida em disciplinas especializadas, e que esta forma de arranjo repercutiu nas práticas pedagógicas desenvolvidas em todos os níveis de ensino. Devido à limitação do presente trabalho, não nos aprofundaremos nesta temática, porém é possível inferir que essa concepção reverbera também nas práticas de avaliação realizadas na pré-escola. Hoffmann (2012, p.46) ressalta a inadequação de se observar o desenvolvimento da criança de forma compartimentada, pois segundo a autora afirma,

Não há como se observar o desenvolvimento das crianças a partir de uma lista de comportamentos e habilidades a serem analisados e julgados em uma escala classificatória. Na maioria das vezes, serão surpreendentes ou inéditas as suas perguntas, brincadeiras e invenções a partir de cada situação ou brincadeira proposta.

Quadro 13: Contribuição da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem, segundo as docentes

	Questão: De que forma a avaliação contribui para o processo de ensino e aprendizagem?
P1	Através da dimensão avaliativa é que se consegue acompanhar efetivamente o desenvolvimento da criança dentro dos contextos e da rotina. Os processos vivenciados estando devidamente documentados por instrumentos funcionais fornecem um panorama importante para dimensionar o alcance do trabalho desenvolvido, em que medida as abordagens e estratégias utilizadas estão contribuindo para avanços, quais situações e vivências são mais significativas para a criança considerando suas características e autenticidade, valorizando assim os percursos. Sem avaliar não é possível qualificar.
P2	Permitindo identificar o que está acontecendo com a criança, se ela está realmente aprendendo. Se ela não estiver aprendendo, a avaliação contribui para que o professor possa repensar suas práticas, utilizar novas estratégias, materiais, espaços e tempos. Se tudo estiver bem, a criança aprenderá. Se mesmo com a observação, reflexão e adoção de estratégias alternativas para ensinar, a criança não estiver aprendendo, o educador não pode de modo algum omitir-se.
P3	A avaliação fortalece a prática do professor, traz subsídios para a tomada de decisões que deverão ser tomadas durante o processo de ensino, instiga ou não mudanças na rotina escolar. É a base para o ato de planejar, rever os objetivos e/ ou replanejar atividades adequadas, ajustando a sintonia entre o que foi planejado e o que foi executado.
P4	A avaliação contribui no sentido de redirecionar o trabalho gerando reflexão da prática e das respostas das crianças.

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Nas falas das professoras identifica-se a relevância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de reorientar a prática pedagógica revelada pelas abordagens e estratégias, bem como as intervenções do docente diante de situações que extrapolam as questões pedagógicas e demandam o encaminhamento para outros especialistas. Observa-se que a avaliação é entendida pelos professores participantes da pesquisa como um momento de tomada de decisões a partir do que se observa, estando de acordo com as proposições teóricas. A análise dessas respostas permitem entender que a partir das DCNEI (2009) muitos avanços ocorreram na direção de se firmar nos documentos legais o que se espera de uma avaliação de qualidade na pré-escola e que isto já foi incorporado ao discurso dos docentes, resta-nos saber como ela é realizada na prática, quais são os instrumentos utilizados, quais são as dificuldades encontradas no caminho e quais são as possibilidades para qualificar as práticas pedagógicas relacionadas à avaliação e documentação nessa etapa de ensino.

6.2 Diversidade de Instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica

Observa-se que na escola são produzidos uma série de registros pelos professores. Constam no PPP da escola como instrumentos de avaliação os relatórios semestrais de aprendizagem individual e os portfólios. Nas narrativas tanto da equipe de gestão quanto dos docentes, o registro reflexivo do professor e os registros produzidos pelas crianças são considerados essenciais para a avaliação das aprendizagens.

Quadro 14: Os instrumentos de avaliação utilizados na escola, segundo a gestão escolar

	Questão: Quais são os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos professores desta escola? Eles são eficazes? Eles dão clareza aos professores sobre o desenvolvimento da criança? Qual a periodicidade em que eles são utilizados?
G1	Semestralmente, as professoras elaboram relatórios individuais de aprendizagem das crianças, que são avaliados pela equipe gestora durante sua elaboração, e que ao final do processo de escrita e impressão, são usados na reunião com famílias para fins de avaliação do desempenho de cada uma delas, no percurso indicado [...] Entendo que os cadernos/registros são a base para elaboração destes relatórios, pois fornecem dados e reflexões acerca de cada criança. O apoio unicamente na memória torna-se ineficaz e não traduz os reais avanços dela [...] Os registros pós atividades (reflexivos) podem ser feitos

	no mesmo dia, de forma diária mesmo, mas ainda há aquelas que preferem fazer o registro semanal, com os principais pontos e reflexões sobre o que ocorreu na sala de aula.
G2	Os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores são a observação das crianças, o registro que pode ser reflexivo ou apenas de constatação, e a mediação que a cada semestre são sistematizados na produção de relatórios de aprendizagem e desenvolvimento, os portfólios também são feitos, porém nem tudo é feito por todos. Como faço a leitura e o acompanhamento mais sistemático dos relatórios posso dizer que por vezes o Relatório é um instrumento mais burocrático do que reflexivo, pois observo que ainda há uma resistência em relação ao uso deste instrumento para repensar o planejamento diário, acredito que devido às diferenças em relação à formação de cada profissional e em relação as concepções de criança e de ensino justificam a composição de cada instrumento, e também a qualificação dos processos formativos dos professores que atuam na escola.

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Segundo a Gestora 1, são citados como instrumentos utilizados pelos professores, os relatórios individuais e cadernos de registro, bem como a periodicidade de elaboração.

Da mesma forma, a Gestora 2 menciona os relatórios e os registros reflexivos dos professores. Para ela, os relatórios acabam tornando-se um instrumento burocrático, pois segundo sua perspectiva não contribuem com o replanejamento do professor. Além disso, traz um dado significativo que revela a necessidade de reflexão contínua sobre os instrumentos de avaliação, de forma que os docentes possam atribuir significados aos seus registros.

Pelo fato de a gestão ter a possibilidade de acompanhar o trabalho realizado como um todo na escola, é relevante a constatação de que nem tudo é feito por todos da maneira esperada, uma vez que os docentes encontram-se em diferentes momentos de formação pessoal e profissional. Esse dado é bastante significativo para se pensar em possibilidades de formação com enfoque colaborativo, uma vez que essas diferenças de práticas observadas entre os profissionais são uma constante e fazem parte da realidade da maioria das escolas.

Observa-se que há necessidade de discutir sobre o que já é realizado na escola, e talvez repensar a função de cada instrumento, identificando aqueles que podem levar a uma maior reflexão, quem são os interlocutores para cada escrita e documentação produzida, bem como a possibilidade de qualificá-los.

Quadro 15: Os instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica, segundo as docentes

	Quais são os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados em sua prática pedagógica?
P1	Caderno de planejamento e registro reflexivo; caderno de observações individuais dos alunos; portfólios individuais; documentações pedagógicas com percurso/trajetória de propostas e projetos considerados significativos pelas crianças e por mim; relatórios individuais de aprendizagem.
P2	Portfólio composto por produções das crianças e fotografias significativas e/ou vídeos. Além de relatórios de acompanhamento e registros diários.
P3	O que chamamos de documentação pedagógica, são: registros sobre as observações do agir da criança na rotina escolar, como se comporta e se comunica em diferentes momentos da rotina, tanto na forma individual, como coletiva. Registro das reflexões sobre o planejamento semanal, fotos e filmagens do fazer das crianças, construção de portfólio contendo considerações do percurso da criança na elaboração de toda atividade proposta e escrita de relatório individual.
P4	Observação, registro, filmagens, falas das crianças, fotos, portfólios, ou seja, a Documentação Pedagógica produzida ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

A análise das respostas permite identificar que as professoras utilizam diversos instrumentos para realizar a avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. O portfólio e o relatório aparecem em todas as falas por serem os documentos oficiais de avaliação da escola. O registro reflexivo realizado a partir das observações no cotidiano também foi citado, assim como a utilização de fotos, filmagens e produções das crianças.

A Professora 4 cita a observação como um dos instrumentos utilizados em sua prática pedagógica. Considerando as especificidades da Educação Infantil, o movimento pulsante do cotidiano, a velocidade com que ocorrem as transformações e as aprendizagens nessa faixa etária, pode-se dizer que o professor que atua nessa etapa de ensino observa e avalia a todo momento. Essa percepção acerca do rápido desenvolvimento das aprendizagens das crianças precisa ficar claro no momento das comunicações dos processos vivenciados pela criança na escola, para que não se corra o risco de realizar uma avaliação classificatória.

As documentações pedagógicas também aparecem na fala das professoras, revelando que este tema começa a ser abordado nas discussões. Para a Professora 1, a documentação pedagógica refere-se aos registros e relaciona-se com a trajetória vivida pelo grupo durante o desenvolvimento de um projeto. Para as Professoras 2 e 3 a documentação pedagógica refere-se aos registros. Para a Professora 4, a documentação pedagógica refere-se aos produtos e aos processos construídos

durante o percurso de ensino e aprendizagem com a turma. Percebe-se que algumas professoras confundem o registro com a documentação pedagógica.

Para Marques (2010, p.356) o registro está vinculado à observação e ao planejamento e pode ter como suporte diferentes linguagens e materiais “relato escrito, produções das crianças (desenhos, montagens, modelagens, etc.), fotografia, vídeo. O registro implica a produção de memória e identidade, e pode favorecer o desenvolvimento de posturas reflexivas e investigativas sobre as práticas”. Segundo a autora, essa diversidade de registros possibilita a elaboração das documentações “entendidas como processo posterior de seleção e organização daqueles dados com vistas à comunicação e à sistematização de uma experiência” (MARQUES, 2010, p.356).

Conforme levantamento realizado pelo MEC (2018), o tema Documentação Pedagógica começa a ser discutido nas instituições de Educação Infantil nos últimos cinco anos. Por se tratar de um tema recente nas escolas brasileiras, alguns equívocos podem se tornar presentes. O ato de produzir registros confunde-se com a estratégia de documentação pedagógica fundamentada nas experiências de Reggio Emilia. “O que parece é que os registros que são produzidos no interior das escolas estão sendo automaticamente nomeados como documentação pedagógica” (MEC, 2018a, p.12).

Os registros são essenciais para elaboração da documentação pedagógica, no entanto, não podem ser considerados sinônimos. “Um dos pilares centrais da documentação pedagógica está diretamente ligado à sistemática de registrar para poder ver, interpretar e projetar [...] no entanto, o ato de registrar deve sempre estar vinculado à reflexão [...]” (MEC, 2018a, p.12).

Segundo a concepção inspirada na escola de Reggio Emilia, a Documentação Pedagógica pode ser entendida como um ciclo investigativo, no qual estão presentes as questões iniciais, a observação e a escuta atenta, a organização dos dados, os registros e o planejamento. É necessário, portanto, que haja a reflexão, a análise e a interpretação dos registros para constituir uma Documentação Pedagógica.

Observa-se nos documentos orientadores do MEC, bem como nos momentos de formação realizados no município um direcionamento para o trabalho com a Documentação Pedagógica.

A este respeito, Campos (2014, p.68) nos alerta

O modelo de Reggio vem sendo bastante divulgado no Brasil. Muitos livros e artigos foram traduzidos para o português e publicados por editoras brasileiras [...]. É possível supor que essa concepção de avaliação ainda não encontra condições reais e disseminadas para ser adotada na maioria das redes de educação infantil.

Fica evidente, portanto, a necessidade de discussão e a análise crítica do que vem sendo proposto. Somente a partir da formação permanente e das reflexões em grupo poderão ser levantados limites e as possibilidades para sua realização, considerando o contexto de cada instituição. As equipes escolares precisam ter autonomia para elaborar as documentações, favorecendo o exercício da autoria dos docentes e realizando-as de acordo com as condições materiais de sua realidade.

Quadro 16: O uso do portfólio na prática pedagógica

	Questão: Em quais situações você utiliza o portfólio dos alunos? Como ele é elaborado?
P1	No decorrer do ano seleciono propostas significativas realizadas pelas crianças evidenciando o processo de desenvolvimento. Convido as crianças a escolherem algumas que querem guardar para depois retomarmos para avaliar a evolução após um tempo. Realizo periodicamente atividades diagnósticas, individualmente para documentar o percurso de saberes e evolução da compreensão em relação aos saberes desenvolvidos no contexto dos campos de experiências. O portfólio é uma referência importante para apoiar a escrita dos relatórios individuais de aprendizagem.
P2	Em diversas situações durante o ano, para verificar o andamento das conquistas das crianças e ajustar o planejamento das aulas, além dos momentos de preparação dos relatórios de aprendizagem e reunião de famílias. Ele é elaborado com amostras de atividades e fotografias de diferentes fases do ano letivo a fim de mostrar os progressos da criança.
P3	Para ilustrar o processo das aprendizagens obtidas. Ele é elaborado a partir dos objetivos básicos e imprescindíveis para o ano letivo, partindo primeiramente de sondagens diagnósticas, no início do ano.
P4	Costumo observar os avanços e dificuldades de cada criança através de suas produções. Ele é elaborado durante o tempo de trabalho, cada produção é considerada e arquivada.

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

O portfólio é um dos instrumentos comumente utilizados para avaliação na pré-escola e, assim como foi apresentado pelas professoras, constituem amostras de

produções das crianças, que são selecionadas e arquivadas ao longo de um determinado tempo. Segundo Shores e Grace (2001, p.43) “O portfólio é definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”. Conforme já vimos, para as autoras há três tipos de portfólios: particular, de aprendizagem e demonstrativo.

Considerando as respostas das professoras, entende-se que a maioria delas utiliza como referência o portfólio demonstrativo, no qual são arquivadas amostras significativas que demonstram os avanços das crianças em diferentes aspectos. Normalmente trata-se dos registros do nome próprio e desenhos coletados em diferentes momentos do ano e que demonstram a evolução nesses aspectos (ANEXOS A e B).

Sobre a participação das crianças na seleção dessas amostras, apenas uma das participantes mencionou que as convida para escolherem algumas das atividades para posteriormente avaliarem juntos a evolução individual. Nas amostras de itens de portfólios observados ainda não constam anotações e narrativas das professoras, evidenciando a necessidade de qualificação do uso desse instrumento e a participação mais efetiva das crianças na elaboração dos mesmos.

Shores e Grace (2001) consideram o portfólio como sendo a base e o contexto para o aprendizado, o registro das experiências e das realizações únicas de cada criança. As autoras destacam o potencial de representar o desenvolvimento infantil de forma integral, pressupondo o ensino centrado na criança. O propósito do portfólio é o de possibilitar a reflexão e a comunicação entre as crianças, seus professores e as famílias. Neste sentido, as crianças, por meio do portfólio, podem refletir sobre suas experiências, examinando suas produções, além de pensar sobre seu progresso e tomar decisões sobre os próximos conteúdos a aprender. Shores e Grace (2001, p. 22) consideram a importância da participação das crianças na elaboração do currículo, a partir de interesses sobre determinado assunto e o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Durante o decorrer do ano, as crianças elaboram uma infinidade de produções, desta forma, é necessário que o professor tenha claro o que pretende destacar e selecionar. Embora haja uma diversidade de possibilidades na construção dos

portfólios individuais, é fundamental que haja uma seleção das amostras, acompanhadas de reflexões e narrativas tanto do professor, quanto da criança, pois somente dessa forma será possível comunicar o processo individual vivido por cada uma delas.

Para Shores e Grace (2001), os portfólios podem ser ferramentas para o envolvimento das famílias na vida escolar, pois apoiam a comunicação verbal durante as reuniões. Para as autoras, a participação familiar no trabalho com o portfólio pode ocorrer de diferentes formas: os familiares podem ajudar com recursos, fornecendo materiais, informações e apoio para investigações realizadas com as crianças, podem comparecer à escola para compartilhar saberes relacionados aos projetos didáticos desenvolvidos e auxiliar na elaboração de estudos sobre a história local. Com essa participação os familiares têm a oportunidade de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem e não apenas os registros do final do processo.

Neste sentido, observa-se que é possível qualificar este instrumento de avaliação nos momentos formativos da escola pesquisada, por meio do estudo e do compartilhamento de ideias e sugestões das próprias professoras, visto que algumas delas já o desenvolvem mediante os princípios que consideram o fazer e o pensar da criança (ANEXO C), da mesma forma, é possível discutir as possibilidades de participação das famílias nesse processo.

6.3 Ecossistema comunicativo utilizado para acompanhamento e comunicação de processos do ensino e aprendizagem

Para compreender como ocorre a comunicação do processo de ensino e aprendizagem e seus resultados foram levantadas questões tanto para as docentes, quanto para as gestoras.

Quadro 17: Comunicação do processo de ensino e aprendizagem, segundo as docentes

	Questão: Como o percurso de aprendizagem percorrido pelas crianças pode ser comunicado aos envolvidos no processo? Descreva suas práticas avaliativas (periodicidade, instrumentos e informações).
P1	As produções das crianças são sempre valorizadas e expostas nos murais da sala, nos corredores. Realizo registros com fotos e através delas faço junto com as crianças cartazes de documentação dos processos e textos coletivos para publicação no <i>blog</i> da escola.

P2	O percurso de aprendizagem pode ser comunicado em reuniões com a gestão da escola, com os colegas de trabalho e com as famílias das crianças. A periodicidade dos comunicados é aproximadamente de 4 em 4 meses
P3	Através de conversas e apontamentos com a coordenadora pedagógica em horário de trabalho coletivo e/ ou individual (HTPC-semanal e HTP-diário); através do caderno de planejamento e do semanário; reuniões pré-agendadas com a gestão e a família (a qualquer momento, podendo ser solicitada pelos pais e/ou professor); postagens de fotos no <i>blog</i> da escola de atividades das crianças; reunião com as famílias (bimestral) e leitura do relatório individual da criança tanto pela gestão quanto pelos pais (semestral).
P4	O percurso costuma ser comunicado através de relatórios de aprendizagens duas vezes ao ano em reuniões de pais. Costumo redigir um resumo das observações com avanços e dificuldades da turma a serem superadas em apresentações de <i>Power Point</i> ou em um gráfico, a fim de mostrar os resultados obtidos. Acredito que esse percurso poderia ser comunicado através de reuniões individuais com os pais a serem agendadas ao longo do ano, pois assim poderíamos atender a particularidade de cada família/criança.

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Na fala da Professora 1, há uma referência à comunicação do processo voltado para as crianças. Percebe-se que as crianças são consideradas ativas nesse processo, participam da elaboração da documentação ao narrarem os caminhos percorridos e que são registrados em forma de texto coletivo, fotos e produções das crianças compartilhados tanto no espaço físico da escola, como em meios virtuais como o *blog* da escola.

As demais professoras explicitaram como a comunicação do acompanhamento de cada criança é realizado na prática. Na fala dessas professoras, é possível identificar como interlocutores as famílias e a gestão pedagógica da escola. Fica evidente que as reuniões com as famílias e o relatório são a forma mais comum de estabelecer essa comunicação, ocorrendo com a periodicidade de dois a seis meses. A interlocução com as crianças não foi revelada nessas falas, evidenciando que nas práticas de avaliação ainda não há uma participação efetiva delas.

Soares (2011, p.44) utiliza uma metáfora para conceituar o ecossistema comunicativo “[...] como no meio geofísico-biológico – também no meio social existem sistemas áridos e fechados de interconexões, tanto quanto sistemas ricos e intensos de expressão vital”. Desta forma, na vida em sociedade, as pessoas deparam-se com modelos de ecossistemas com regras e culturas comunicativas próprias:

Portanto, todas as formas de relacionamento com regras determinadas e rigorosamente seguidas acabam por conformar um tipo de ecossistema comunicativo. A educomunicação, como uma maneira própria de relacionamento, faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo dessa maneira, para que as normas

que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência. (SOARES, 2011, p. 45)

A relação dialógica entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (crianças, professores, equipe de gestão, famílias, comunidade), dentro da perspectiva da Educomunicação, ocorre essencialmente pela opção ético-político-pedagógica na qual há abertura para a participação e o diálogo efetivo sobre as práticas pedagógicas.

Há que se discutir possibilidades para que cada vez mais as crianças conquistem espaços no momento da avaliação. Observa-se que alguns professores já apontam caminhos de como isso pode tornar-se viável e o quanto pode favorecer o desenvolvimento da metacognição das crianças ao lembrarem os percursos e as construções tanto individuais, quanto em grupo ao longo de um período. O diálogo entre os pares a respeito das práticas pedagógicas e a participação das famílias no momento da avaliação também são aspectos que merecem atenção dentro da perspectiva da Educomunicação.

Quadro 18: Comunicação do processo de ensino e aprendizagem, segundo as gestoras

	Como o resultado da avaliação é informado às famílias? A linguagem é adequada?
G1	Através do relatório semestral. Acreditamos que a linguagem é adequada, acessível, pois como a professora está na sala e faz a leitura da parte coletiva deste relatório (dados do trabalho com a turma, objetivos, estratégias, etc.), os pais podem sanar possíveis dúvidas que tenham sobre termos específicos que possam, porventura, aparecer no relatório.
G2	São programadas no calendário oficial, duas reuniões ao ano com as famílias, com a finalidade de ler os relatórios, uma ao final do primeiro semestre, outra ao final do segundo semestre, os professores planejam em conjunto como será a dinâmica destas reuniões, mas todos recebem a orientação de fazer a leitura em voz alta, com explicações da parte coletiva do texto e depois cada familiar lê o trecho individual, e caso, tenham dúvidas as professoras ficam à disposição para esclarecê-las. Temos o cuidado esclarecer as dúvidas que os familiares têm, em relação a alguns termos que são próprios da função de professor, mas também mantemos algumas características da linguagem que este documento requer, por considerar que o relatório de aprendizagem também tem sua linguagem técnica.

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora.

A análise de alguns relatórios individuais de aprendizagem do ano de 2019 permitiram verificar que em geral são compostos por cerca de três a quatro páginas nas quais os professores relatam sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no

semestre, os projetos desenvolvidos e o percurso do grupo diante das propostas realizadas. Na parte final do relatório, os professores apresentam as observações específicas de cada criança.

A leitura de algumas amostras de relatórios de aprendizagens permitiu verificar que ainda se fala pouco sobre as curiosidades e hipóteses das crianças levantadas nas etapas dos projetos realizados, sobre as descobertas geradas no cotidiano e sobre as intervenções mais individualizadas efetivadas pela professora. Nota-se que na maioria dos relatórios constam informações relacionadas à escrita do nome, fases do desenho, conhecimento a respeito de numerais e letras conhecidas do alfabeto e reconhecimento das formas geométricas. Como exemplo podemos citar um trecho de relatório de uma criança do Infantil IV (ANEXO-D), no qual a professora relata “[...] Inicialmente nomeava apenas as letras A, I, J, N. Agora sabe diferenciá-las dos numerais e nomeia praticamente todas elas, confundindo apenas o N e W com M”.

São utilizados termos técnicos como foi possível observar em trechos de alguns relatórios “[...] explora os materiais de artes para realizar suas produções e começa a apresentar maior interesse em concluí-las. Apresenta desenho na fase pré-esquemática, nomeando e contextualizando as representações gráficas” (ANEXO E).

Percebe-se, portanto, que no momento da avaliação ainda se utiliza um rol de conhecimentos esperados para cada faixa etária, revelando uma concepção de Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental. As narrativas das experiências singulares vividas pelas crianças no cotidiano da pré-escola ainda são pouco exploradas nos relatórios individuais de aprendizagem.

Foram observadas também diferenças no estilo de escrita de relatório de diferentes docentes, como exemplo podemos citar um trecho de relatório (ANEXO-E) no qual há o relato do diálogo entre a professora e a criança em uma determinada cena do cotidiano.

A análise desse instrumento de avaliação permite uma série de reflexões. O relatório é o instrumento utilizado para comunicar as aprendizagens das crianças realizadas em cada semestre letivo, nele cada professora revela o seu estilo de escrita e o que considera ser relevante para ser relatado. O intervalo de tempo que é abordado em um relatório é relativamente grande, pois durante um semestre são realizadas uma infinidade de experiências no cotidiano, portanto esse instrumento

exige a capacidade de síntese ao elaborá-lo. Um outro desafio que se coloca no momento da escrita do relatório individual de aprendizagem diz respeito à diversidade de destinatários para uma mesma escrita. Por ser um instrumento que tem como interlocutores a equipe gestora, o professor do ano seguinte e as famílias, muitas vezes a linguagem não favorece a comunicação, revelando-se que há necessidade de explicar aos familiares os significados de alguns termos técnicos que eventualmente possam constar nos relatórios. E, conforme relatado pelas professoras e gestoras nos questionários, isso é realizado durante a reunião com as famílias.

Esses estilos de relatórios escritos pelas professoras podem ser compreendidos quando se analisa as orientações dadas no percurso histórico da avaliação no município. Em determinados períodos, houve um direcionamento para que os professores realizassem sondagens de escrita periodicamente e que esses dados constassem nos relatórios, principalmente a partir da municipalização do Ensino Fundamental que teve início no ano de 1998. Essas influências, de certa forma, reverberam até hoje nas práticas pedagógicas. Essas orientações têm se modificado ao longo do tempo. Atualmente, discute-se na rede de ensino municipal, a possibilidade de revelar as descobertas e as experiências vivenciadas pela criança no cotidiano da pré-escola. Dessa forma, os professores precisam ser convidados a refletir sobre essas possibilidades e sobre as suas escritas. Trata-se de um momento de mudança, no qual a discussão coletiva da escola em torno desse instrumento de avaliação faz-se necessária.

De forma geral, as professoras informaram que utilizam outros recursos como apresentação de *Powerpoint* (ferramenta de edição de textos e imagens) e gráficos para tornarem a comunicação do processo de ensino e aprendizagem mais eficiente.

Sobre a periodicidade da comunicação, também encontramos diferenças nos relatos dos sujeitos da pesquisa. Parte das entrevistadas privilegia a comunicação ao final do processo, realizada por meio da síntese escrita em forma de relatório individual de aprendizagens semestral, no entanto outros entendem que a periodicidade poderia ocorrer de forma mais frequente.

De modo geral, as professoras revelam que podem ser utilizadas diferentes formas para estabelecer a comunicação, inclusive o compartilhamento de informações utilizando as ferramentas digitais de comunicação e informação. Embora essas

ferramentas sejam acessíveis, muitos professores encontram dificuldades para utilizá-las com desenvoltura. Durante a pandemia houve a necessidade de ampliar a utilização de tais recursos, porém verifica-se que ainda se pode avançar muito no que diz respeito ao uso das TIC's com intencionalidade pedagógica. No período de isolamento social, algumas professoras da escola criaram formas alternativas de comunicação sobre o trabalho desenvolvido remotamente, entre elas a revista semanal, na qual retomavam a intencionalidade pedagógica das propostas enviadas para as crianças via *WhatsApp*, as devolutivas enviadas pelas famílias e fotos de momentos vivenciados na escola para retomar as memórias e o sentimento de pertencimento ao grupo. Apresentamos a seguir um exemplo dessa comunicação com as famílias.

Figura 2: Artefato de comunicação com as famílias elaborado na escola durante o período de isolamento social



Fonte: Arquivo da pesquisadora

6.4 Dificuldades encontradas na efetivação das práticas avaliativas

Com o intuito de identificar as principais dificuldades encontradas na efetivação das práticas avaliativas na escola, tanto na perspectiva de professores, quanto da gestão, foi solicitado que os participantes da pesquisa respondessem à questão:

Quadro 19: Dificuldades encontradas na efetivação das práticas avaliativas, segundo a gestão

	Questão: Quais são as principais dificuldades encontradas para qualificar as práticas avaliativas na escola?
G1	Eu vejo que esta organização pessoal da rotina da escrita das propostas e sua realização ainda são um entrave: por mais formações que sejam feitas, a professora precisa sentir qual a sua melhor forma de registrar, que possibilite olhar para cada criança e dizer sobre o percurso da aprendizagem.
G2	[...] a formação técnica de cada profissional não garante um alinhamento de concepções, considero que a formação em serviço é extremamente necessária, com muitos desafios para garantir a melhoria e qualidade das práticas e das trocas, para alinhar as ações e práticas. Percebo também quando há troca de profissionais, devido as remoções que acontecem a cada dois anos, a necessidade de retomar pontos básicos das práticas avaliativas, mesmo sendo profissionais que atuam na mesma rede de ensino, há uma dificuldade de procedimentos em relação a este instrumento.

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Quadro 20: Dificuldades encontradas na efetivação das práticas avaliativas, segundo as professoras

	Questão: Quais são as suas dificuldades no momento da avaliação da aprendizagem dos seus alunos?
P1	Gostaria de ter mais olhos, mais ouvidos, mais mãos, para acolher mais a vida pulsante que acontece ao meu redor. As crianças manifestam seus saberes em tantas situações e contextos, escutá-las e observá-las é essencial no processo de avaliação.
P2	[...] a grande quantidade de alunos em sala de aula.
P3	O fator que dificulta a avaliação é a quantidade do número de alunos por sala, prezar pela qualidade com uma média de 28 crianças por sala não é uma tarefa fácil. Manter a escuta atenta, mediar e intervir nas situações é um exercício exaustivo.
P4	Costumo ter os documentos muito bem organizados em sequência, o que facilita ver o processo de cada criança e resgatar o antes e o momento atual.

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Pelo olhar da gestão, há dificuldade no momento da elaboração do registro reflexivo e na relação entre as concepções e práticas avaliativas. Isso ocorre devido à dificuldade na gestão do tempo por parte dos professores ao organizar sua rotina de trabalho e também relaciona-se com o percurso formativo individual de cada professor.

Segundo Gatti (2017), nos últimos vinte anos foram realizados investimentos públicos em educação que repercutiram no atendimento quase universal na primeira etapa do ensino fundamental, redução da evasão escolar e ampliação do atendimento na pré-escola. No entanto, pode-se dizer que a qualidade e a inclusão educacional são questões que constituem grandes desafios no cenário da educação brasileira contemporânea. Segundo a autora, os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (2015) apontam deficiências no processo de alfabetização “e essa condição é fator de não favorecimento à meta de equidade social que as políticas colocam com tanta veemência em seus documentos e discursos” (GATTI, 2017, p. 728).

Essa defasagem vai se perpetuando ao longo do Ensino Fundamental e também é verificada nos cursos de licenciatura. Segundo Gatti (2017), quando se analisa o quadro curricular das licenciaturas, identificam-se problemas relacionados à qualidade de oferta:

[...] redução curricular e de horas de formação, currículo com pouca vocação para formar profissionais docentes; expansão geométrica das licenciaturas no formato à distância em condições pouco qualificadas; formação dos docentes das próprias instituições de ensino superior para o trabalho de formação de professores para a Educação Básica (as pós-graduações não favorecem em didática, metodologias e práticas de ensino). (GATTI, 2017, p.729)

Especificamente sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil observa-se um agravamento, pois

Predominam nelas os conhecimentos de área e a formação para a educação mostra-se genérica e incompleta, contribuindo pouco para a construção de profissionalidades docentes. A formação para atuar em creches e pré-escolas deixa muito a desejar, e, assim, compreende-se a volta crescente em muitos estados da oferta em nível médio, normal, para formar esses professores”. (GATTI, 2017, p.230)

Todos esses dados indicam que um ciclo de defasagens perpassa todos os níveis de ensino no país e revelam a complexidade no que diz respeito ao enfrentamento dos desafios da formação das novas gerações. De fato, as questões relacionadas ao percurso formativo do professor reverberam em suas práticas, conforme apontado nas falas da equipe de gestão, e demandam alternativas como a formação continuada dentro da escola. Um outro aspecto destacado pelas gestoras diz respeito à rotatividade no grupo de professores, tornando necessária a retomada

de temas de formação e a dificuldade na continuidade das mesmas em função das mudanças na caracterização da equipe docente a cada processo de remoção.

A narrativa das professoras quanto à dificuldade na efetivação das práticas avaliativas também concentra-se em condições estruturais da educação. As falas das docentes participantes da pesquisa revelam a dificuldade em acompanhar os percursos das crianças e considerar os aspectos individuais em função da quantidade de crianças por turma.

Diferentes pontos de vista são apresentados em relação às dificuldades encontradas no momento de realizar a avaliação. A prática em sala de aula permite inferir que se trata realmente de uma tarefa árdua, porque exige que o professor realize uma série de ações, pois é ele quem observa, planeja as ações, organiza o ambiente, coleta dados, faz a mediação das propostas, reflete, toma decisões, elabora sínteses, enfim, é um processo que demanda tempo para ser realizado com qualidade. As condições estruturais da educação como a relação número de crianças/número de adultos, falta de tempo para elaboração da documentação, entre outros fatores, indiscutivelmente repercutem nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

Certamente não será possível acompanhar e registrar todos os aspectos, havendo a necessidade de planejar os momentos de observações e organizar a melhor forma de coletar os dados, realizar os registros e as reflexões. Nesse sentido, são relevantes as contribuições das TIC's, para otimização de parte desse processo.

As trocas de experiências entre os próprios professores, a partir da reflexão sobre a qualificação das práticas avaliativas, levando-se em consideração o contexto da escola, pode ser um dos caminhos a se percorrer em busca das possibilidades.

6.5 A fragilidade no percurso de formação acadêmica e profissional no que diz respeito à avaliação na Educação Infantil

Para conhecer como se constituiu o percurso de formação inicial e permanente e sua repercussão para a prática cotidiana, foi solicitado às professoras que

descrevessem sua formação relacionada à avaliação na Educação Infantil em diferentes níveis.

Quadro 21: O percurso formativo das docentes com relação à avaliação na Educação Infantil

	Questão: Fale um pouco sobre o seu percurso formativo com relação à avaliação na Educação Infantil. Houve formação sobre o tema na graduação, pós-graduação, formação em serviço, pesquisa individual ou outros.
P1	Minha formação inicial foi lá na década de 2000, lembro-me de algumas referências sobre o tema, mas sem maiores aprofundamentos sobre sua funcionalidade e especificidade no contexto da Educação Infantil. Já se falava de avaliação processual, mas atualmente há um contexto muito mais favorável na elucidação dos seus propósitos, justamente pelo movimento intenso relacionado à identidade da Escola da Infância. No decorrer dos 17 anos de docência, houve algumas formações continuadas em contexto de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e em Reuniões Pedagógicas, geralmente em épocas de escrita de relatórios individuais de aprendizagens. Nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que atuei, ora não havia menção à avaliação na Educação Infantil, ora o tópico aparecia de maneira protocolar, sem evidenciar suas minúcias.
P2	Na graduação houve pouca informação a respeito. Particpei de formações continuadas e um congresso sobre avaliação na Educação Infantil, com a Jussara Hoffman. Com minha pesquisa individual li e atualmente estou lendo muito mais sobre esse assunto.
P3	Lembro que no início da minha carreira considerava as DCNEI, depois se começou a problematizar o processo da avaliação. Nas formações em horários de HTPC, citava-se muito Jussara Hoffmann, onde a avaliação era considerada como a reflexão transformada em ação, a base para novas reflexões.
P4	Acredito que todas as discussões, leituras, estudos já realizados ao longo do processo formativo tanto na formação inicial como na formação continuada contribuíram e contribuem para meus conhecimentos e aprimoramento sobre esse tema.

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

As docentes revelam que no percurso formativo houve pouco destaque para a formação voltada para avaliação na Educação Infantil.

Na fala das professoras, revela-se que o percurso formativo que antecedeu o ingresso na carreira do magistério foi deficiente, no que diz respeito à temática da avaliação na Educação Infantil, evidenciando necessidade de formação permanente e também a busca individual para que a prática da avaliação pudesse contemplar o proposto na legislação e nos documentos orientadores de práticas. Evidenciam também que foram raras as formações relacionadas à avaliação e que estas estiveram restritas aos períodos que antecederiam as escritas dos relatórios individuais de aprendizagem.

Segundo a Gestora 2, uma série de fatores contribuem para que as práticas avaliativas não se desenvolvam com qualidade na escola, entre eles a fragilidade na formação da Educação Básica e Superior:

Acredito que deva haver uma melhora nas formações em geral, principalmente na graduação, pois muitos profissionais estão chegando à sala de aula com uma prática cada vez mais empobrecida, e até dificuldades em questões básicas como coesão e coerência na produção de registros escritos, mas principalmente equívocos de concepção e de gestão de turma.

Indiscutivelmente, a constituição do profissional docente é muito influenciada pelo percurso formativo que tem seu início na Educação Básica. A tarefa do educador exige a reflexão constante e habilidades relacionadas à comunicação, tanto oral quanto escrita, dessa forma, se a formação inicial for deficiente certamente repercutirá nas práticas profissionais. Em se tratando da avaliação da Educação Infantil, isso se torna mais evidente no momento em que o professor precisa elaborar a escrita do relatório das aprendizagens das crianças e construir as narrativas a partir de suas observações. Os cursos de Pedagogia e de Pós-graduação, pelo que foi levantado na pesquisa realizada com as professoras, também não têm privilegiado esse tema de forma mais aprofundada, tornando necessária a sua abordagem nas formações permanentes.

Para entender como o processo de formação é realizado na escola, no que diz respeito à avaliação, foi formulada uma questão a respeito para a equipe de gestão da escola.

Quadro 22: O tema avaliação na Educação Infantil na formação continuada da escola

	Questão: O processo de avaliação é discutido na escola ou constitui tema de formação de professores?
G1	Costuma ser discutido sempre, permeando questões nos HTPC's semanais, e também acaba fazendo parte das conversas e formações específicas sobre os relatórios semestrais, mas não podemos dizer que é um tema específico de formação de longa duração.
G2	[...] a avaliação é um destes temas permanentes que são revisados, revisitados e ou complementados semestralmente, quando há a produção dos relatórios de aprendizagem. A outra parte do Plano de Formação é reorganizada anualmente, de acordo com as necessidades observadas e avaliadas junto ao grupo de professoras. Conforme indicado anteriormente, há também um acompanhamento mais individualizado em relação à avaliação durante a produção dos relatórios.

Fonte: Questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Há indicações de que a avaliação é um tema tratado e revistado em momentos de HTPC, principalmente quando se aproxima do momento de produção dos relatórios de aprendizagens. Conforme destacado pelos sujeitos da pesquisa, ainda não foi realizado um plano de formação de longa duração com essa temática.

Consideramos que a discussão limitada aos períodos de elaboração de relatórios não seja suficiente para qualificar tal instrumento, visto que ele é a síntese de um processo. É necessário ampliar as reflexões sobre o processo da avaliação na Educação Infantil para que os produtos, sejam eles, os relatórios, os portfólios, ou quaisquer outras formas de comunicação sejam qualificados e cumpram o seu papel.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como ocorre o processo avaliativo no cotidiano de uma pré-escola municipal do ABC Paulista e a sua relação com o que é proposto tanto em nível teórico, quanto nos documentos orientadores e legislação vigente voltados para essa etapa de ensino.

A análise da legislação vigente e dos documentos orientadores para a Educação Infantil permitiram constatar que as concepções presentes pressupõem a postura do professor reflexivo e que considera as potencialidades das crianças nos diferentes momentos do cotidiano. Em relação à avaliação, entende-se que deva ser realizado um acompanhamento individualizado, bem como a produção de documentação por meio dos registros dos professores, portfólios das crianças, filmagens, fotografias, entre outros, para que o percurso de aprendizagem seja comunicado às famílias e para que se efetive a continuidade dos processos de aprendizagens nos momentos de transição no interior da própria instituição e também no momento de transição Pré-Escola/Ensino Fundamental. A análise crítica permite observar que muitas prescrições são feitas ao professor. Há uma linha tênue entre a ideia de acompanhamento e de controle de qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor. É preciso, portanto, refletir sobre os modelos que atualmente são apresentados como ideais e o contexto real da escola para que cada equipe tenha liberdade para elaborar a documentação pedagógica compatível com a sua realidade, sempre pautada na ética.

De forma geral, ocorreram transformações no que diz respeito às concepções de infância e de avaliação, no entanto, no campo das práticas, persistem ainda muitas dúvidas, dificuldades e inquietações, uma vez que falta a percepção sobre como tornar possível a avaliação mais compatível com as concepções atuais de infância e como viabilizá-la, tendo em vista as condições estruturais de uma escola pública.

As respostas dos sujeitos da pesquisa revelaram que os discursos acerca das concepções de avaliação na Educação Infantil estão de acordo com o que é proposto nos documentos orientadores e na legislação vigente. No que se refere às práticas, entretanto, percebe-se que há uma heterogeneidade com relação à compreensão e utilização dos diferentes instrumentos de avaliação. Os professores revelaram que as

principais dificuldades ao realizarem as práticas de avaliação consistem na articulação entre o que é considerado o ideal e as reais condições de trabalho, destacando a quantidade de crianças como um fator que prejudica a realização de uma avaliação e documentação mais qualificada e individualizada. Por outro lado, a equipe de gestão acrescentou outras dificuldades, como a gestão do tempo para elaborar a documentação pedagógica por parte dos professores e a heterogeneidade nos percursos formativos do corpo docente.

Tanto o PPP quanto os momentos formativos relacionados com as práticas de avaliação na escola pesquisada encontram-se em processo de construção e discussão, revelando a necessidade de continuidade do estudo do tema para a consolidação das práticas de qualidade no coletivo da escola. O PPP, enquanto documento orientador das práticas da escola, constantemente precisa ser revisitado. No que diz respeito ao tópico avaliação, a análise de documentos de anos anteriores permitiu observar que vêm sendo incorporados mais elementos a cada ano, demonstrando que gradativamente esse tema vem ganhando espaço nas discussões da instituição.

Existe a percepção de que acontece um movimento de mudanças, no que se refere às práticas de avaliação e de documentação na Educação Infantil, principalmente a partir da promulgação das DCNEI e que foram confirmadas na BNCC. Pelo fato desta última ser um documento mais recente e servir de base para a construção dos currículos municipais e estaduais, foi necessário que ocorresse a apropriação de conhecimentos neste sentido, por parte das instituições do município. Os estudos disponibilizados pela Secretaria de Educação no município pesquisado durante os anos de 2019 e 2020, em virtude da construção do currículo segundo as orientações da BNCC, contribuíram para que cada escola revisitasse as suas práticas pedagógicas e de documentação, repercutindo em formações dentro da escola a partir desses princípios. Essas discussões favoreceram as reflexões sobre a avaliação, uma vez que esse processo está diretamente relacionado à documentação do processo de ensino e aprendizagem e aos registros produzidos nesse percurso.

A observação participante e a leitura das atas de HTPC da escola permitiram verificar que durante o período observado houve a discussão sobre o instrumento denominado “Diário de Bordo” que começou a ser utilizado pelos professores, no contexto de isolamento social, por orientação do Departamento de Educação. E,

embora o registro do professor já constituísse uma prática na escola, a introdução deste novo instrumento trouxe muitas dúvidas sobre como fazer, revelando que a prática do registro reflexivo ainda não foi consolidada por parte dos professores. Para muitos docentes o registro ainda tem o caráter burocrático, de prestação de contas, ou seja, ainda não foi incorporado como um instrumento de reflexão. De fato, os professores precisam de tempo para refletir sobre suas escritas e há necessidade de interlocução permanente a partir desses registros com outros membros da equipe pedagógica para que esses façam sentido para os docentes.

Os relatórios e os portfólios foram citados como os instrumentos de avaliação mais utilizados na escola. Percebe-se que os professores encontram uma certa dificuldade para sintetizar todo o trabalho desenvolvido ao longo de um semestre e revelar as especificidades e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar pela criança. O portfólio individual da criança seria um instrumento com potencial de revelar essas particularidades, no entanto, é preciso que as amostras de registros coletadas ao longo de determinado período sejam acompanhadas das narrativas do professor e das crianças. A participação das crianças no momento da avaliação e na elaboração do portfólio também precisa acontecer de forma mais evidente nas práticas da instituição.

Há, portanto, a necessidade de reflexões constantes a respeito de cada um desses instrumentos para que possam fazer sentido e para que possibilitem o diálogo entre professor/gestão, professor/crianças; professor/famílias. Pressupõe-se que seja relevante qualificar o que já é realizado, sob o risco de serem criados novos instrumentos e utilizá-los com superficialidade e com equívocos.

Durante o processo inicial de formação dos professores, o tema “práticas de avaliação na pré-escola” não foi abordado, conforme pôde ser observado nas respostas dos professores ao questionário. Destaca-se, portanto, a necessidade de realização de formação permanente para suprir essa deficiência, uma vez que a maioria dos professores aprendem a avaliar nesta etapa de ensino no momento em que iniciam a sua carreira, muitas vezes apoiados nas práticas e saberes de profissionais mais experientes.

A formação permanente da escola, que ocorre em consonância com as diretrizes da Secretaria de Educação do Município, foi realizada no período da

pandemia com o enfoque na produção de uma documentação com o objetivo de comunicação do processo de ensino e aprendizagem e de cenas do cotidiano vivenciadas pelas crianças. Ao tomarem um contato inicial com esse tipo de material, alguns professores começaram enxergar a possibilidade de realizar uma forma de registro mais individualizada, retratando as particularidades de cada criança.

No contexto de isolamento social, as contribuições da Educomunicação, tanto no que diz respeito à comunicação realizada com as crianças, quanto no que se refere ao uso das TIC's no contexto de acompanhamento remoto, tornaram-se essenciais e visíveis, validando a educomunicação como *práxis* social e originando um paradigma orientador da gestão de ações comunicativas e educativas em sociedade também na pré-escola. A escola, enquanto espaço privilegiado de aprendizagem precisou se reorganizar e se reinventar, a partir da utilização das ferramentas tecnológicas com o objetivo de ampliar e manter os diálogos sociais e educativos. Mais do que nunca, a comunicação dialógica e participativa, mediada pela gestão compartilhada (professor/crianças/famílias) dos processos de aprendizagem e de avaliação se fez presente e, certamente, trará contribuições para a prática pedagógica, para a ampliação e a diversificação das possibilidades de aprendizagem e para a mobilização de uma ação transformadora da realidade que já estamos vivenciando.

As inquietações com relação às práticas de avaliação na pré-escola, vivenciadas na docência, estimularam a realização da pesquisa dentro desta temática. Todo o percurso de realização da pesquisa contribuiu para a reflexão sobre a prática docente da própria pesquisadora, motivando-a para o estudo sobre a avaliação, a documentação e a comunicação dos processos de ensino e aprendizagem construídos com as crianças, bem como para o levantamento de possibilidades de qualificação dos instrumentos utilizados até então, e que foram colocados em prática durante o exercício da docência no período de realização desta investigação.

Conclui-se que na escola há um compromisso da equipe em qualificar as práticas cotidianas no que diz respeito à avaliação na pré-escola, conforme os documentos orientadores e a legislação vigente. As fragilidades e dificuldades relacionadas às práticas são decorrentes de uma série de fatores, entre eles as questões estruturais da educação. Em parte, essas podem ser minimizadas por meio da formação permanente colaborativa, tendo em vista que os professores encontram-

se em diferentes momentos profissionais. A socialização das práticas, que dentro de uma mesma escola são tão diferenciadas, pode ser um caminho para que construção de um projeto coletivo que privilegie as práticas de avaliação e de documentação pedagógica se efetive na escola.

Acreditamos que a temática abordada na pesquisa necessita ser mais explorada no ambiente acadêmico de forma a permitir que a avaliação na pré-escola seja desmistificada, a partir dos estudos relacionados à teoria e às práticas pedagógicas cotidianas nas diversas instituições de Educação Infantil do Brasil. Temos a consciência de que ainda há muito a ser desvelado nesse campo tão complexo e controverso da educação, fato que nos move a dar continuidade nos estudos relacionados ao tema abordado na presente pesquisa.

Com o propósito de dar continuidade e aprofundamento às discussões e reflexões sobre as práticas avaliativas e de documentação, elaborou-se um projeto de formação voltado para os professores a ser disponibilizado à gestão escolar da escola pesquisada. Trata-se de uma sugestão que poderá apoiar a formação da equipe escolar e que poderá ser utilizada, caso haja interesse por parte da gestão escolar. A seguir é apresentado o projeto de formação.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:

A abertura para o diálogo a respeito das práticas de avaliação realizadas na escola pode ser um dos caminhos para torná-las mais conscientes. Este projeto foi organizado em módulos, considerando as necessidades e especificidades de cada grupo de professores. Não se pretende apresentar uma receita, mas sim fomentar as reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PROJETO DE FORMAÇÃO VOLTADO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

TÍTULO:

Avaliação na Educação Infantil: Dialogando sobre as concepções e as possibilidades de qualificação na avaliação, documentação e comunicação dos processos educativos.

1.1 OBJETIVO GERAL:

Este projeto de formação de professores tem como objetivo qualificar as práticas de avaliação, bem como promover a discussão sobre os instrumentos de avaliação, registro e comunicação utilizados no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

1.2 CONTEÚDOS:

- Concepção de avaliação.
- Avaliação na Educação Infantil.
- Instrumentos de avaliação: Observação, escuta atenta, registro reflexivo e interpretação dos observáveis.
- Diários de bordo como possibilidade de registro reflexivo do professor.
- Relatórios de aprendizagem e portfólio das atividades da criança.

- Comunicação dos processos de ensino e aprendizagem: possibilidades do uso de diferentes tipos de texto para comunicar o acompanhamento pedagógico e uso das tecnologias da informação e da comunicação para a produção e a divulgação da documentação pedagógica.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Perceber qual concepção está presente em sua prática de avaliação realizada no cotidiano da Educação Infantil.
- Conhecer o que é proposto na legislação vigente sobre a avaliação na Educação Infantil e as concepções que nela estão presentes.
- Refletir sobre o tipo de avaliação mais coerente com esta etapa de ensino.
- Refletir sobre os instrumentos de avaliação e a relevância do registro reflexivo, tendo o Diário de Bordo como uma possibilidade.
- Refletir sobre a participação das crianças nos processos avaliativos.
- Analisar os relatórios de aprendizagem e os portfólios de atividades das crianças e as possibilidades de qualificação desses instrumentos.
- Compreender a relevância da elaboração da documentação pedagógica, a partir da escuta e observação atentas do professor sobre as ações das crianças e acompanhamento dos percursos de ensino e aprendizagem do grupo.
- Ampliar o repertório de possibilidades de comunicação do processo de acompanhamento pedagógico, por meio da utilização de diferentes tipos textuais e tecnologias da informação e comunicação.

1.4 PÚBLICO ALVO: Professores de Educação Infantil, coordenação pedagógica e demais interessados na temática.

1.5 APRESENTAÇÃO:

A reflexão sobre as práticas de avaliação na Educação Infantil faz-se necessária, pois, embora a legislação vigente relacionada a essa questão tenha apresentado transformações nos últimos anos, muitas lacunas ainda persistem no

campo das práticas. Muito se sabe sobre o que não fazer, porém há que se discutir sobre as possibilidades de qualificação do que tem sido realizado no campo da avaliação na Educação Infantil.

A fragilidade no percurso formativo docente, especificamente no quesito avaliação na Educação Infantil, pode ser minimizada a partir do processo de formação continuada dentro das próprias instituições educativas, tendo-se como ponto de partida a reflexão sobre as práticas desenvolvidas e o que se propõe em nível teórico.

Há que se considerar as características de cada escola e as necessidades da equipe diante da temática proposta neste projeto de formação. Dessa forma, será necessário adequar as propostas, a organização e o desenvolvimento de acordo com cada contexto.

O presente projeto de formação é um convite para repensar a prática pedagógica e ampliar o repertório acerca das ações que possam qualificar o fazer pedagógico, tendo em vista a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, em seu acompanhamento e comunicação para toda a comunidade escolar.

A proposta está organizada em três módulos, prevendo a realização de sete encontros presenciais no total, com duração de três horas cada, complementados por mais quatorze horas destinadas à leitura de textos e análise dos materiais sugeridos.

O Módulo 1 trata da Concepção de avaliação na Educação Infantil e dos Instrumentos de avaliação: observação, registro e reflexão. O principal objetivo desse módulo é o de levar os participantes a refletirem sobre qual é a concepção que está presente em sua prática de avaliação realizada no cotidiano da Educação Infantil e também a refletirem sobre relevância do registro reflexivo, tendo o Diário de Bordo como uma possibilidade.

No Módulo 2, são discutidas as possibilidades de qualificação da escrita do relatório individual da aprendizagem e dos portfólios das crianças, o objetivo é o de possibilitar a reflexão sobre os instrumentos de avaliação já utilizados na escola.

No Módulo 3, há uma introdução ao conceito de Documentação Pedagógica, segundo a perspectiva da escola de Reggio Emilia e sobre as contribuições da Educomunicação e Tecnologias da Informação e comunicação (TIC's) para a comunicação do processo de ensino e aprendizagem.

Recomenda-se a leitura na íntegra dos artigos, teses e livros indicados para um maior aprofundamento a respeito da temática, dessa forma, torna-se possível flexibilizar o tempo destinado à leitura prévia, bem como a quantidade de encontros. Durante as reuniões serão discutidos os textos dentro das temáticas previstas, prevê-se a realização de oficinas de produção e análise de materiais, bem como discussões e reflexões a partir de diferentes tipos de propostas, como: discussão de trechos de vídeos, leitura de diversos tipos de textos, imagens e outros materiais que possam disparar e aprofundar as discussões dos temas elencados no projeto de formação.

Durante a formação, cada participante elaborará o seu Diário de Bordo, de forma a registrar todo o percurso formativo, as reflexões sobre as leituras sugeridas na formação, suas práticas diante do que foi discutido para contribuir com o processo de reflexão a partir das propostas desenvolvidas nessa trajetória. O formador poderá realizar a leitura dos diários e escrever devolutivas como forma de favorecer as reflexões e até mesmo trazer novos elementos para as formações que “dialoguem” com as escritas do Diário de Bordo dos participantes.

1.6 ORGANIZAÇÃO DAS FORMAÇÕES EM MÓDULOS:

Considerando que os docentes encontram-se em diferentes momentos profissionais e de formação, os encontros formativos foram organizados em módulos, de modo a atender às diferentes necessidades de cada público alvo.

MÓDULO 1: CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: OBSERVAÇÃO, REGISTRO E REFLEXÃO

TABELA 1: MÓDULO 1 - FORMAÇÃO 1 - CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÓDULO 1	FORMAÇÃO 1
TEMA	Concepção de Avaliação na Educação Infantil
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar para a relevância do tema; • Levantar as principais necessidades do grupo; • Discutir sobre as concepções de avaliação e sua influência nas práticas. Por que avaliar? Para quê? Como?

	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a avaliação mais coerente com a etapa de Educação Infantil.
ORGANIZAÇÃO PRÉVIA	<p>Espaço: Organização em círculo para que os participantes possam dialogar.</p> <p>Materiais:</p> <p>1. Canetas, canetinhas coloridas, papel sulfite para que os participantes possam escrever sobre suas representações sobre a avaliação.</p> <p>2. Computador e projetor para apresentar os slides sobre a avaliação.</p>
CARGA HORÁRIA	5h (3 horas para o encontro presencial e 2 horas para leituras prévias e reflexões).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Etapas do encontro:

- ✓ Apresentação individual e levantamento de expectativas sobre a formação.
- ✓ Solicitar que os participantes registrem no papel, por meio de escrita ou desenho:
 - 1) Quando falamos em avaliação, qual é a primeira imagem ou palavra que vem à sua mente? Pode ser um personagem, um objeto, uma palavra, o título de um filme, ou seja, algo que remeta à avaliação.
 - 2) Por que você associa a avaliação a essa representação?
- ✓ Socialização e discussão sobre as concepções que estão presentes nas memórias de cada participante.
- ✓ Apresentação do slide (Figura 1) para discutir: O que significa avaliar? Para que avaliar? Por que avaliar?
- ✓ Levantamento dos saberes do grupo com relação às questões levantadas acima.
- ✓ Apresentação do slide (Figura 2) para discutir: Qual é a concepção de avaliação identificada na tirinha apresentada?
- ✓ Promover uma discussão com o objetivo de refletir sobre as práticas avaliativas, abordando as seguintes questões:

Qual seria a avaliação mais adequada na Educação Infantil? Como tem sido a avaliação no contexto da escola? Em quais momentos ela ocorre? Para que se avalia na Educação Infantil?

- ✓ Propor aos participantes que façam o registro de cada encontro em um Diário de Bordo. Inicialmente, deverão identificar os seus diários, anotar as expectativas com relação à presente formação, descrever os pontos principais da formação do dia, suas reflexões e questionamentos. O Diário de Bordo deverá ser encaminhado para o formador, que realizará a leitura e fará uma devolutiva, sob a forma de uma carta, para cada participante.
- ✓ Sugerir a atividade complementar: vídeo “Avaliação na e da Educação Infantil - Catarina Moro”. Disponível em: <https://youtu.be/tQwq1Z0dfq8>. Acesso em: 25/06/2020.

Figura 1: O que significa avaliar? Para que avaliar? Por que avaliar?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 2: Concepção de avaliação na tirinha de Mauricio de Sousa



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000000447/0000003346.jpg>

Material de apoio para o formador:

A ação de avaliar é contínua, constante e frequente nas práticas humanas e nas relações sociais. Cotidianamente, emitimos opiniões, fazemos apreciações, por exemplo, avaliamos se devemos comprar um determinado produto, considerando seu custo-benefício, avaliamos as condições meteorológicas e decidimos sobre qual a melhor vestimenta, portanto a avaliação faz parte do nosso cotidiano.

Segundo Saul (2008), a ação de avaliar é inerente ao pensar, ao sentir e ao agir humano. No decorrer da história tem se manifestado de diferentes formas: opinião acerca dos outros, de determinadas situações, decisões a serem tomadas.

“O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição *avalere*, que quer dizer “dar valor a [...]” Porém o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso em ação [...]”, que, por si só, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação” (LUCKESI, 2006, p.91).

Quadro 1: Breve trajetória histórica da avaliação

BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO

Segundo Dias Sobrinho (2001, p.35-36):

Antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social. Com efeito, a avaliação está ligada à questão de escolhas, e a seleção social é tão “naturalmente” aderida a ela que passa como constituinte de sua essência [...] Os chineses praticavam uma seleção de indivíduos para a guarda dos mandarins, os gregos utilizavam mecanismos de seleção de indivíduos para os serviços públicos atenienses, séculos antes de Cristo [...]

DIAS, Sobrinho, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2001.

Fonte: DIAS, 2001, p. 35-36

Quadro 2: Períodos históricos da avaliação educacional I

PERÍODOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E DA APRENDIZAGEM

1. PRÉ-TYLER: fim do século XIX e início do século XX.

- Medidas psicofísicas (capacidades sensoriais, tempos de reação)
- Testes de QI (quociente intelectual), para analisar as aptidões individuais de cada aluno.
- Instrumentos: provas para medir a aprendizagem.
- Não se estabelecia relação com o planejamento, com o currículo.
- Mensuração, quantificação da aprendizagem dos alunos.

2. TYLER: 1934 a 1945 – Ralf Tyler- pai da avaliação educacional.

- Objetivos educacionais se constituíram como o centro da avaliação.
- Descrição de padrões técnicos e critérios relativos ao desempenho escolar dos alunos.
- Objetivo: determinar coincidências e discrepâncias entre o planejado e o efetivado.
- Congruência entre avaliação e os objetivos instrucionais.
- Seus estudos contemplaram a importância do percurso, do processo que o aluno percorre para alcançar as mudanças de comportamento desejáveis (apreciação dos programas e currículos de ensino).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 3: Períodos históricos da avaliação educacional II

3. Período de 1946 – 1957: período de muitas discussões acerca de avaliação.

- Benjamin Bloom: primeiras reflexões sobre avaliação de caráter formativo.
- Propôs três categorias para organização dos objetivos educacionais: cognitiva, afetiva e psicomotora.
- Necessidade de o professor estabelecer uma relação entre esses objetivos, os comportamentos que os alunos deveriam aprender e que seriam avaliados.

4. Período de 1958 – 1972: em 1958, o então senador Robert Kennedy propôs que a avaliação fosse um componente obrigatório nos contextos escolares, permitindo que surgissem os programas avaliativos (avaliações de larga escala), as quais objetivavam dimensionar de que forma o recurso público destinado à educação estava sendo justificado pelo cumprimento de seus objetivos.

Esse período representou uma grande ampliação da concepção de avaliação, que saiu de um foco avaliativo só do aluno para um foco que avaliasse também professores, escolas, sistemas de ensino e, inclusive as próprias políticas públicas. Nesta fase ocorreu um redimensionamento do eixo de objetivos para o eixo de tomadas de decisões.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 4: Períodos históricos da avaliação educacional III

5. Período de 1973 – até a atualidade: avanço nas práticas e políticas de avaliação.

- Aprimoramento sobre os conceitos de avaliação (mais claros e objetivos).
- Organização de programas de formação continuada de avaliadores.
- Instituição de parcerias entre instituições e profissionais envolvidos com o processo de avaliação e de ensino-aprendizagem como um todo.
- Aprofundamento teórico em relação aos métodos.
- Discussão em torno da subjetividade dos resultados.
- Avaliação com foco no processo e não no produto final.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 5: Avaliação Formativa**AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Segundo HADJI (2001), na escola a avaliação tem como objetivo contribuir para o êxito das aprendizagens. Para o autor, a avaliação situada no centro da ação de formação, é chamada de formativa, por contribuir com a regulação da atividade de ensino. Trata-se portanto de levantar informações relevantes no sentido de conduzir a um melhor ajuste no processo educativo.

Fonte: HADJI, 2001.

Quadro 6: A avaliação na perspectiva mediadora

AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA MEDIADORA:

- Professor e aluno coordenando pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as.
- Mediação é intervenção, intercessão e intermediação.
- Ação avaliativa:

SABER DO ALUNO



SABER ENRIQUECIDO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

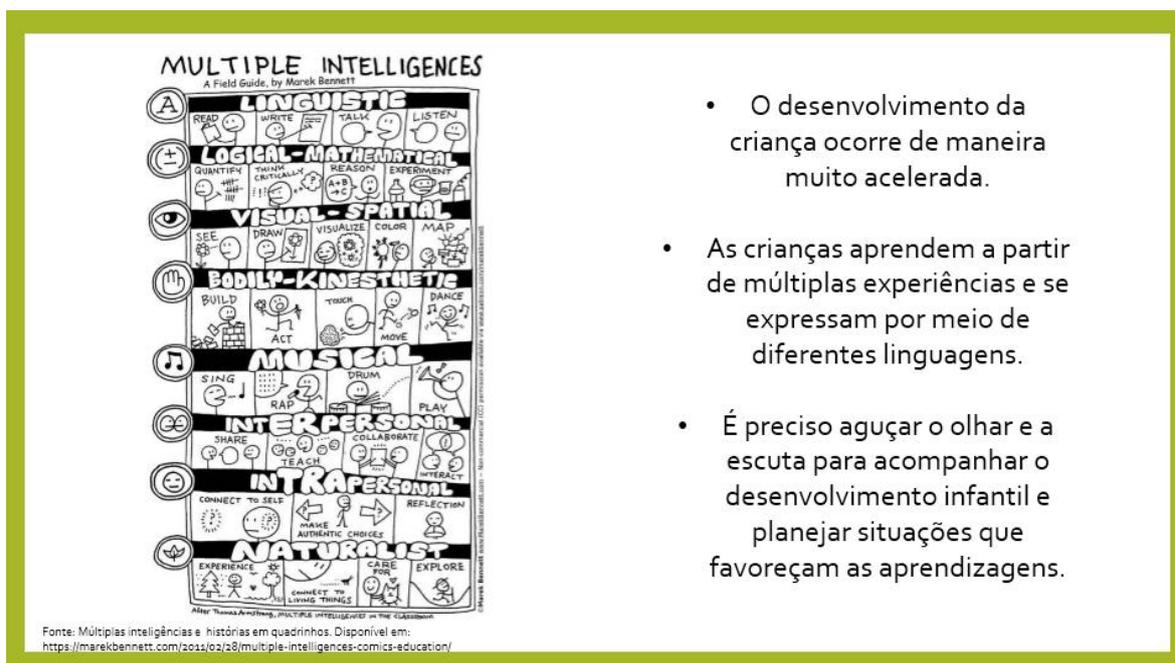
Quadro 7: A avaliação na Educação Infantil

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos de HOFFMAN (2012) trazem contribuições quando se trata da etapa de Educação Infantil, pois ao conceber a avaliação mediadora, estabelece o papel do professor como um sujeito avaliador e ativo no processo, pressupondo ações intencionais e intervenção pedagógica. Para a autora o avaliador não é neutro, ele participa da ação e faz diferença em relação ao sujeito avaliado. O acompanhamento do processo de construção do conhecimento se dá de forma intencional, por meio da observação e reflexão permanentes sobre as manifestações das crianças.

Fonte: HOFFMANN, 2012

Quadro 8: Especificidades da Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

- O desenvolvimento da criança ocorre de maneira muito acelerada.
- As crianças aprendem a partir de múltiplas experiências e se expressam por meio de diferentes linguagens.
- É preciso aguçar o olhar e a escuta para acompanhar o desenvolvimento infantil e planejar situações que favoreçam as aprendizagens.

✓ Encaminhar os textos para leitura prévia referente ao próximo encontro:

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos metodológicos I. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. p.4-26.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.57-75.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdfBRASIL. Acesso em: 13/10/2020.

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

DIAS, Sobrinho, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2001.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação do currículo. 8ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TABELA 2: MÓDULO 1 – FORMAÇÃO 2 - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: OBSERVAÇÃO, REGISTRO E REFLEXÃO

MÓDULO 1	FORMAÇÃO 2
TEMA	Instrumentos de avaliação: observação, registro e reflexão
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre a importância do foco de observação e da escuta atenta; • Refletir sobre a participação das crianças nos processos avaliativos. • Conhecer as possibilidades de uso das TIC's no momento da coleta de informações; • Refletir sobre o registro reflexivo realizado nas práticas cotidianas.
ORGANIZAÇÃO PRÉVIA	<p>Espaço: Organização em círculo para que os participantes possam dialogar.</p> <p>Materiais:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Disponibilizar previamente os textos sobre foco de observação e escuta atenta. 2. Computador e projetor para apresentar os slides sobre a possibilidade de uso do aplicativo “Notas do Keep” para coleta de áudios, fotos e vídeo e organização da documentação pedagógica.
CARGA HORÁRIA	5h (3 horas para o encontro presencial e 2 horas para leituras prévias e reflexões).

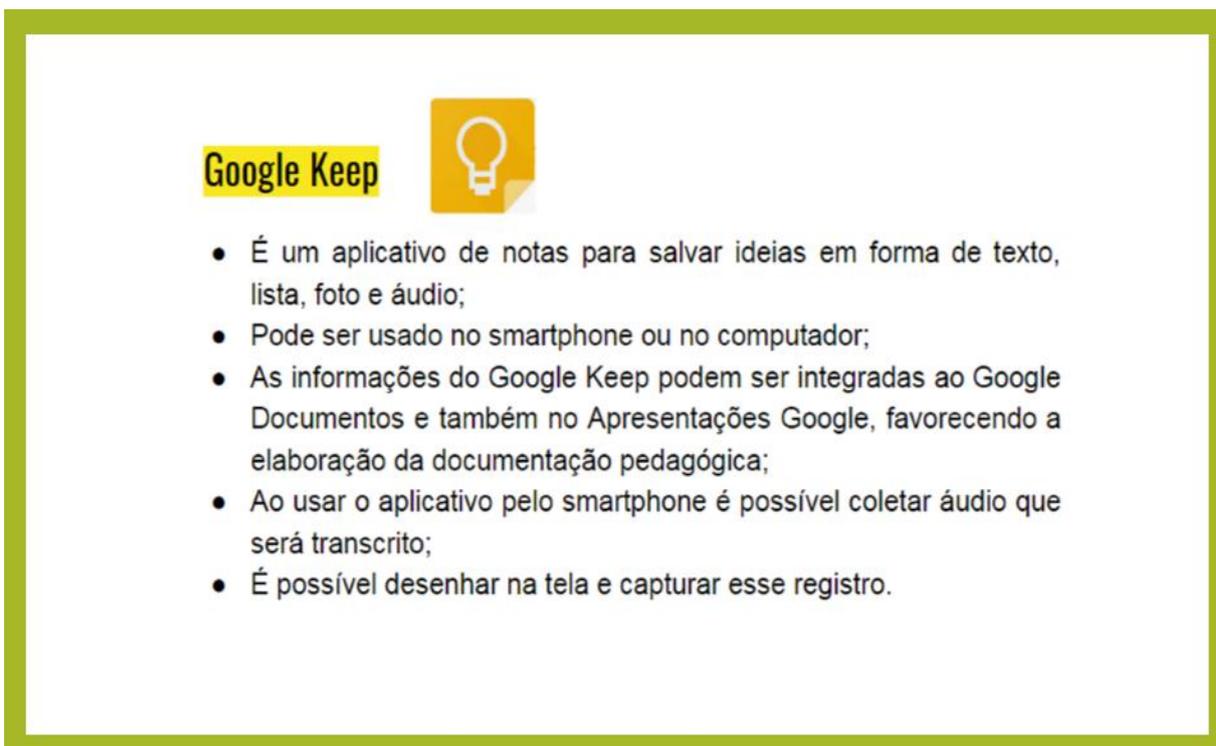
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Etapas do encontro:

- ✓ Apresentar o vídeo “Formação para escuta de crianças”. Disponível em: <https://youtu.be/qlUJleG56io>. Acesso em 11 out 2020.
- ✓ Iniciar a discussão a partir do vídeo e da leitura do texto “Escutar para documentar” de David Altimir, do livro “Documentação Pedagógica: teoria e prática”. Quais pontos chamaram mais a atenção? Como os momentos de escuta são realizados na prática? De que forma as crianças podem participar efetivamente dos processos avaliativos?

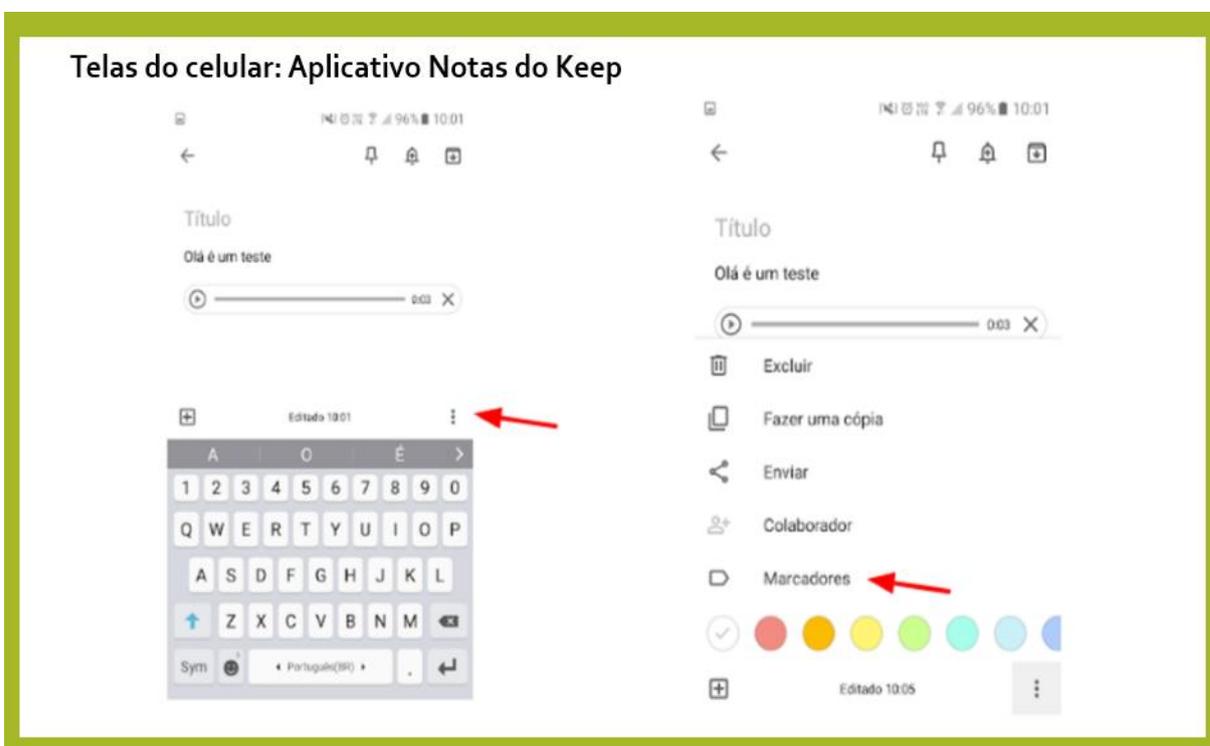
- ✓ A partir da leitura do texto “Observação, registro e reflexão” como podemos organizar o tempo pedagógico e realizar a observação com foco?
- ✓ Promover a discussão sobre a importância de realizar a reflexão a partir do que foi observado, pois não se trata de coletar informações e registrar sem intencionalidade pedagógica.
- ✓ Apresentar os slides (Figuras 3, 4, 5, 6 e 7) com as possibilidades de uso das TIC’s no momento da coleta de informações. Associando o aplicativo “*Notas do Keep*” e o “*Google Keep*” para coleta e organização dos dados observados no cotidiano.
- ✓ Com esse aplicativo é possível fotografar as cenas do cotidiano e salvar nas pastas criadas com o nome de cada criança. Essas informações podem ser compartilhadas com o Google Apresentações, permitindo a edição de imagens e textos.
- ✓ Ressaltar a importância da reflexão no momento da elaboração da documentação pedagógica, pois não se trata de recolher informações. É preciso fazer uma seleção das imagens e elaboração de textos reflexivos nos quais se evidencie a intencionalidade pedagógica, a ação da criança, as interações e mediações nas cenas do cotidiano da escola.
- ✓ Registrar, por meio de um mapa conceitual, a temática do encontro do dia.
- ✓ Sugerir a atividade complementar: vídeo “Paulo Fochi - A escuta da criança e as contribuições para nosso aprendizado sobre a infância”. Disponível em: <https://youtu.be/RmE9bZdZjYI>. Acesso em: 01 jul 2020.

Figura 3: Uso do aplicativo Google Keep para o registro dos observáveis



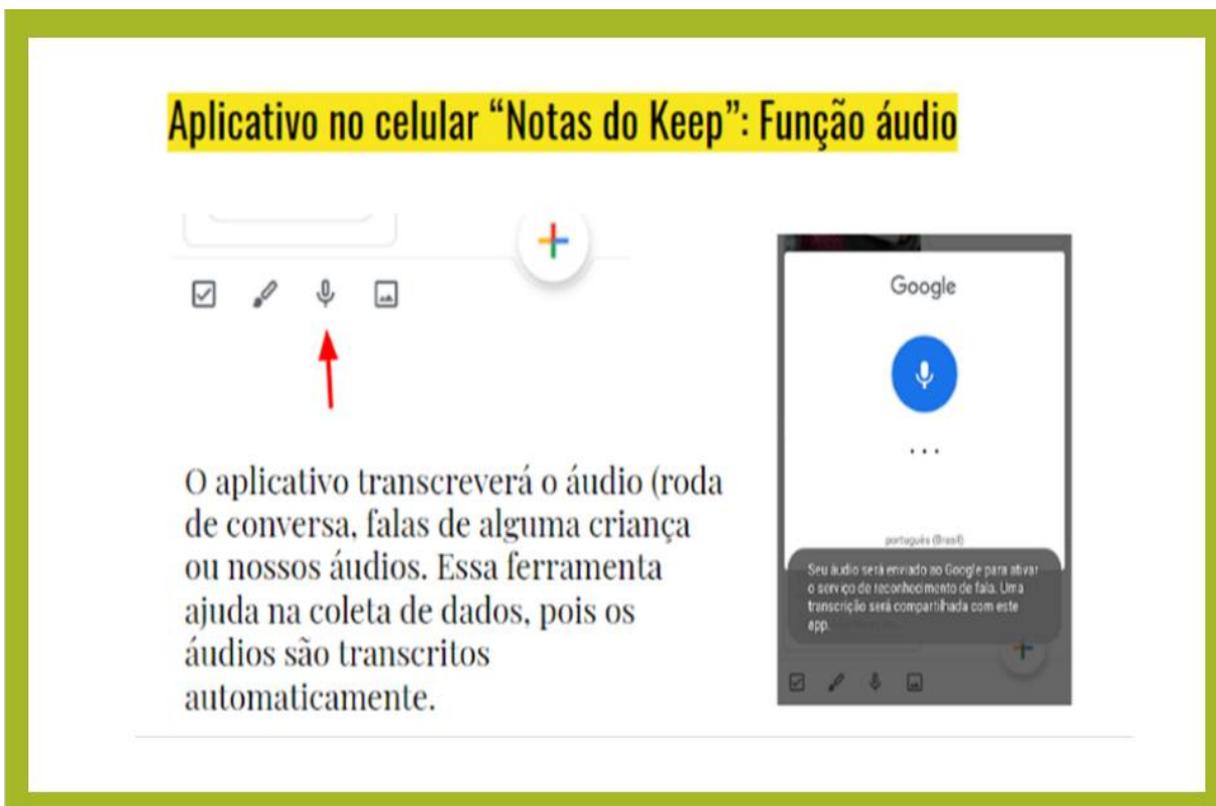
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 4: Criando as pastas de arquivos no aplicativo Google Keep



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 5: Funcionalidades do aplicativo *Google Keep* – transcrição de áudio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 6: Adicionar fotos e arquivar nas pastas correspondentes (nome de cada criança)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 7: Funcionalidades do aplicativo *Google Keep* – é possível que a criança faça o desenho na tela do *smartphone*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

- ✓ Encaminhar o texto para leitura prévia referente ao próximo encontro:
ALCÂNTARA, C. R. **Diário de bordo**: uma construção colaborativa rumo à Pedagogia Cultural. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015. 276p. Capítulo 2.

Referências:

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos metodológicos I. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. p.4-26.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.57-75.

TABELA 3: MÓDULO 1 – FORMAÇÃO 3 - O REGISTRO REFLEXIVO DO PROFESSOR. O DIÁRIO DE BORDO COMO POSSIBILIDADE.

MÓDULO 1	FORMAÇÃO 3
TEMA	O registro reflexivo do professor. O Diário de Bordo como possibilidade.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a prática, a partir das informações coletadas no cotidiano pedagógico: fotografia/áudios e vídeos;

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância das práticas de registro e conhecer a possibilidade do diário de bordo como instrumento de registro e reflexão; • Avaliação dos encontros formativos.
ORGANIZAÇÃO PRÉVIA	<p>Espaço: Organização em círculo para que os participantes possam dialogar.</p> <p>Materiais: 1. Disponibilizar antecipadamente o texto sobre o Diário de bordo.</p>
CARGA HORÁRIA	5h (3 horas para o encontro presencial e 2 horas para leituras prévias e reflexões).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Etapas do encontro:

- ✓ Iniciar o diálogo com os professores sobre quais são os instrumentos de registro que utilizam na escola. Dentre eles, quais consideram de fato relevantes para a qualificação das práticas pedagógicas e quais têm assumido caráter burocrático?
- ✓ Na visão do grupo, a partir da leitura do capítulo da tese de Alcântara (2015) “A importância de escrever a sua prática pedagógica” quais são as aproximações possíveis com a realidade da escola, no que diz respeito aos registros?
- ✓ É possível utilizar o Diário de bordo como um instrumento de diálogo entre os profissionais da equipe pedagógica? De que forma?
- ✓ Quais são os itens que devem constar no Diário de bordo? De que forma as TIC’s podem favorecer a elaboração desse instrumento?
- ✓ Apresentar fragmentos de um Diário de Bordo elaborado em uma pré-escola (Figuras 8,9,10 e 11), bem como os registros reflexivos (Quadros 11 e 12) sem a intenção de apresentar um receituário, porém como possibilidade de ampliação de repertório acerca do tema.
- ✓ Ao final do encontro, realizar a avaliação do Módulo 1. Os participantes poderão registrar suas observações, considerando os itens: Eu critico... Eu felicito... Eu sugiro...

Material de apoio para o formador:

Quadro 9: Diários de aula

Zabalza (2004), ao referir-se aos diários de aula traz a seguinte definição "são os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas".

Para o autor, os diários repercutem em quatro dimensões formativas: desenvolvimento profissional, acesso ao mundo pessoal, avaliação e reajuste de processos e explicitação dos próprios dilemas.

Essa escrita provoca o autoconhecimento e a reflexão, pois:

[...] integram três posições complementares: a do ator (o que provoca as ações narradas no diário ou participa nelas); a do narrador (o que conta, situando-se fora da ação) e a do pesquisador (o que se aproxima dos fatos com espírito de busca, com hipóteses a comprovar, com um esquema conceitual e operativo que lhe permita ler, analisar, avaliar e melhorar as ações narradas (ZABALZA, 2004, p.26).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 10: Diário de Bordo

Alcântara (2015), considerou que existem diversas formas para o docente refletir sobre a sua prática pedagógica, os Diários de Bordo (DB) seriam uma dessas possibilidades. Sendo que a presença de um interlocutor para dialogar com as escritas é fundamental para superar a dimensão burocrática.

O autor levantou categorias a serem consideradas no diário de bordo:

Leitor: aquele que entrará em contato com a escrita do diário de bordo;

Escritor: o que escreverá o diário de bordo;

Problematizador: o que, a partir das leituras efetuadas do diário de bordo, escreverá as observações de análise para o escritor do relato;

Experiência: por sua vez, perpassou todas as outras categorias, pois seria a experiência que mobilizaria a escrita, a leitura e a problematização.

(ALCÂNTARA, 2015, p. 83)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 8: Capa do Diário de Bordo



ESCOLA:
DIÁRIO DE BORDO
TURMA:
PROFESSOR (A):

Fonte: Acervo da pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 9: O planejamento docente no Diário de Bordo

Excerto do Diário de Bordo

PLANEJAMENTO

Dia da semana	Campos de Experiência envolvidos	Direitos de aprendizagem	Objetivos das experiências envolvidas	Experiências	Papel do professor

Descrição detalhada das propostas:
Adaptação para alunos com deficiência ou outra necessidade:
Devolutiva da coordenação pedagógica:

Fonte: Acervo da pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

- ✓ Este Diário de Bordo foi elaborado com a ferramenta “Google apresentações”. Optou-se por essa ferramenta, pois há facilidade de edição de textos e imagens. Também há possibilidade de integração com o *Google Drive* e *Google Keep*. Sendo possível acessar informações arquivadas no formato de áudios, vídeos, imagens e textos.
- ✓ No Diário de Bordo desta turma (Figura 9), consta o planejamento das ações a serem desenvolvidas, o dia da semana, os campos de experiência envolvidos, os direitos de aprendizagem, as experiências promotoras de aprendizagem, o papel do professor, a descrição das propostas, a adaptação para alunos com deficiência ou outra necessidade e a devolutiva da coordenação pedagógica. Para que haja interlocução entre o professor e a coordenação pedagógica há necessidade de que os planejamentos sejam lidos com antecedência pela equipe de gestão.
- ✓ Dialogar com os (as) participantes sobre o que consideram fundamental constar em seus Diários de Bordo.
- ✓ É possível que os professores incluam no Diário de Bordo os materiais de pesquisa sobre os projetos desenvolvidos com a turma e também as devolutivas realizadas para as famílias (relatos dos processos de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem em forma de mini-histórias, notícias de revista, relatórios, entre outros).

Figura 10: Descrição das propostas pedagógicas elaboradas pela docente



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na figura 10, a professora descreve as propostas de atividades no Diário de bordo, utilizando textos e imagens.

Figura 11: Os diálogos e as interpretações a partir dos dados obtidos

Excerto do Diário de Bordo



Brincando com as sombras

- *Prô, essa sombra é um dinossauro!* (L.)
- *Nossa, L. ... Acho que é um Tiranossauro rex...* *Me parece ser um dinossauro bem grandão...* (Professora)
- *Acertou prô! É esse mesmo!* (L.)

Brincando com a luz e as sombras há possibilidade das crianças construir conhecimentos sobre esses elementos. Além disso, podem explorar e descobrir novas possibilidades de gestos e movimentos do próprio corpo, bem como desenvolver sua criatividade e imaginação.

Nesta proposta o L. fez os movimentos e criou sons para representar o dinossauro, pelas imagens apresentadas no vídeo, demonstrou estar bem envolvido na brincadeira.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 11: Registro reflexivo no Diário de Bordo I

Excerto do Diário de Bordo

Há que se considerar que estamos vivenciando um momento muito atípico, causado pelo isolamento social decorrente da Covid-19. Compreendo que as famílias têm dinâmicas de organização diferenciadas, portanto respeito e valorizo todas as produções compartilhadas no grupo. Penso que para muitas famílias seja um desafio realizar todas as tarefas e proporcionar momentos que envolvam o acompanhamento das produções das crianças. As dinâmicas familiares são diversas, há dias em que muitas outras questões precisam ser priorizadas além do que a escola propõe. Vejo que a supervisão em relação a questões de cunho mais pedagógico é uma novidade e um desafio para as famílias, porém, mesmo diante de tanta adversidade, aos poucos, mesmo aquelas famílias que ainda não haviam enviado fotos de momentos de experiências de aprendizagem estão se arriscando mais. Ao observarem as postagens das outras famílias vão criando novos repertórios e enxergando novas possibilidades...

Fonte: Acervo da pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

- ✓ Neste trecho do Diário de Bordo, a professora avalia as devolutivas das propostas e o envolvimento das crianças e famílias, diante do que foi planejado.

Quadro 12: Registro reflexivo no Diário de Bordo II

Excerto do Diário de Bordo

Nesta reunião de planejamento com as professoras que atuam com a mesma faixa etária, discutimos sobre a continuidade das propostas envolvendo o autoconhecimento. Consideramos interessante abordar a questão dos sentimentos, principalmente por levar em consideração o contexto que as crianças e as famílias estão vivenciando. Pensamos em uma história que trata do tema de uma forma divertida “O livro dos sentimentos” do autor Todd Parr. Gostaríamos de enviar o livro em pdf, pois percebemos que quando o fazemos, as famílias dão um retorno positivo, no entanto, não encontramos... Inserimos as sugestões da coordenação pedagógica que foram enviadas na semana anterior, pois consideramos que complementaríamos as propostas planejadas no dia de hoje. Será proposta a brincadeira “Cara de quê?” e também a apreciação de autorretratos de diferentes artistas para que as crianças ampliem o repertório acerca dessa representação.

Pensamos também em diversificar os gêneros textuais apresentados, desta forma enviaremos uma história em quadrinhos com duas páginas dentro do contexto da proposta da semana “Turma da Mônica em: Fazendo arte”. Enviaremos também sugestões de brincadeiras (1 por dia) para próxima semana, para ampliar o repertório e possibilitar momentos de interação com a família.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

- ✓ Neste outro trecho (Quadro 12), há reflexões sobre o que foi planejado, bem como a intencionalidade pedagógica, além da inserção de modificações a partir da interlocução realizada com a coordenação pedagógica. Pode-se dizer que trata-se de um momento de avaliação da própria prática para condução de novas decisões no planejamento.

Referências:

ALCÂNTARA, C. R. **Diário de bordo**: uma construção colaborativa rumo à Pedagogia Cultural. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015. 276p. Capítulo 2.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÓDULO 2: REFLETINDO SOBRE OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO JÁ UTILIZADOS NA ESCOLA

TABELA 1: MÓDULO 2 – FORMAÇÃO 1 – RELATÓRIOS DE APRENDIZAGEM

MÓDULO 2	FORMAÇÃO 1
TEMA	Relatórios de aprendizagem
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as teorias que fundamentam tais instrumentos; • Participar de oficina para identificar itens do relatório de aprendizagem
ORGANIZAÇÃO PRÉVIA	<p>Espaço: Organização em círculo para que os participantes possam dialogar.</p> <p>Materiais:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Disponibilizar antecipadamente os textos sobre relatórios. 2. Computador e projetor para apresentar os slides as diretrizes para elaboração do relatório, segundo Jussara Hoffman; 3. Amostra de relatórios individuais de aprendizagem trazidos pelos participantes; 4. Canetinhas ou lápis de cor de diferentes cores para grifar nos trechos de relatórios alguns aspectos previamente elencados e informados pelo formador; 5. Socializar com os demais participantes as observações acerca dos relatórios observados; 6. Levantar as possibilidades de qualificação desse instrumento.
CARGA HORÁRIA	5h (3 horas para o encontro presencial e 2 horas para leituras prévias e reflexões).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

- ✓ Encaminhar previamente os textos para leitura referente à formação 1 do presente módulo:
HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.97-144.
OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. *Capítulo 1. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza*. Campinas: Papyrus, 2017, p. 19 – 53.
- ✓ Solicitar que os participantes tragam para o encontro uma cópia de relatório individual de aprendizagem para realização da oficina.

Etapas do encontro:

- ✓ Retomar brevemente o histórico dos pareceres descritivos e relatórios individuais no Brasil.
- ✓ Levantar os aspectos positivos e as principais dificuldades ao se realizar a escrita dos relatórios individuais de aprendizagem e as considerações dos participantes a partir da leitura prévia sugerida.
- ✓ Propor aos participantes que participem da oficina de análise dos relatórios individuais de aprendizagem. Sugere-se a seguinte comanda “De posse de uma cópia de relatório individual de aprendizagem, cada participante identificará se os aspectos levantados no (Quadro 3) foram contemplados. Para isso, deverão grifar os trechos que contemplem os aspectos, de acordo com as cores determinadas previamente. Após esta etapa, poderão socializar suas observações e concluir quais aspectos estão presentes, quais estão ausentes, quais aparecem com maior constância.
- ✓ Levantar possibilidades para qualificar tal instrumento.
- ✓ É possível realizar uma escrita mais poética das experiências vivenciadas pela criança no cotidiano da pré-escola? Como fazê-lo?

Material de apoio para o formador:

Quadro 1: Os relatórios de avaliação

Segundo Hoffmann (2012, p. 120), “os relatórios de avaliação são documentos importantes, porque constituem a história do seu processo de construção do conhecimento, assegurando a sua individualidade no contexto escolar”.

Diante disso, sugere algumas questões que podem orientar a escrita do relatório:

- Em que áreas de conhecimento/desenvolvimento a criança apresenta avanços?
- Quais os fatos que levam o professor a contextualizar tais avanços?
- Apresenta alguma área a ser melhor trabalhada?
- Como poderá o professor intervir nesse sentido?
- Qual a contribuição possível da família?
- Como a criança vem se desenvolvendo em relação às questões socioafetivas?
- Qual a postura adotada pelo professor diante dos conflitos nas interações e brincadeiras?
- Como os pais se referem ao desenvolvimento da criança e ao trabalho da instituição?
- Como a criança se refere quanto aos próprios avanços e ao contexto educativo?(HOFFMANN, 2012, p. 121)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 2: Equívocos na elaboração de relatórios na perspectiva de Jussara Hoffmann

Equívocos na elaboração dos relatórios a partir da perspectiva de Hoffmann (2012. p.99)

- São breves e superficiais, priorizando por vezes, aspectos atitudinais das crianças, com julgamentos de valor bastante subjetivos;
- Repetem-se em termos da análise das mesmas situações de aprendizagem ou temas trabalhados, analisando todas as crianças de uma mesma turma a respeito de aspectos semelhantes, na mesma sequência e comparando-as em termos de desempenho;
- Referem-se a habilidades ou objetivos previstos nem sempre adequados à determinada faixa etária ou ano escolar;
- Centram-se na ação pedagógica do professor em vez de referir-se ao desenvolvimento da criança;
- São elaborados apenas ao final dos períodos e para apresentar às famílias, não servindo como instrumento de reflexão para os professores ou para a instituição.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 3: Aspectos a serem considerados no momento da escrita do relatório

Aspectos que merecem atenção no momento da escrita do relatório:

- Situações cotidianas: descrever o comportamento da criança, contextualizando-o e não qualificando-o.
- Contextualizar também as aprendizagens. Aprendizagens são construídas num contexto vivido, mediado por outros profissionais, outras crianças, outro espaços...
- Descrever características relevantes do desenvolvimento da criança, a partir das interações, brincadeiras e mediações.

OSTETTO, 2017, p. 38

"[...] a escrita deve revelar explicitamente o conteúdo das ações, atividades, produções e conversar com as crianças de maneira que o leitor (o próprio adulto, os familiares/responsáveis, coordenadora (or), diretora (or) entre outros) possa reconhecer a criança e entender o caminho do desenvolvimento e aprendizagem que desenham individualmente, com seus pares e com os adultos ao longo do ano.

SÃO PAULO/SME/COPEP, 2019, p.152

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

- ✓ Disponibilizar o texto de referência para o próximo encontro:

PROENÇA, Maria A. **A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018. p. 86-104.

SHORES, Elizabeth e GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2001. p.43-85.

- ✓ Solicitar aos participantes que tragam um exemplo de portfólio de criança para o próximo encontro.

Referência:

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

TABELA 2: MÓDULO 2 – FORMAÇÃO 2 – PORTFÓLIO DA CRIANÇA

MÓDULO 2	FORMAÇÃO 2
TEMA	Portfólio da criança
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as possibilidades para potencializar e qualificar o uso do portfólio; • Refletir sobre a prática a partir das informações coletadas no cotidiano pedagógico: fotografia/áudios e vídeos; • Elaborar diretrizes para realizar a curadoria do material coletado (fotos, áudios e vídeos); • Avaliação dos encontros formativos.
ORGANIZAÇÃO PRÉVIA	<p>Espaço: Organização em círculo para que os participantes possam dialogar.</p> <p>Materiais: 1. Disponibilizar antecipadamente os textos sobre portfólio (Shores; Grace, 2001); 2. Selecionar diversos tipos de imagens (fotografias ou imagens de revista) para realização da dinâmica “Curadoria de imagens”; 3. Solicitar que os professores tragam um exemplo de portfólio de uma criança para socializar com os demais participantes; 4. Levantar a questão: como potencializar o portfólio: o que falta para melhorar?</p>
CARGA HORÁRIA	5h (3 horas para o encontro presencial e 2 horas para leituras prévias e reflexões).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Etapas do encontro:

- ✓ Propor a socialização dos portfólios trazidos pelos participantes e os princípios utilizados na sua elaboração.
- ✓ Levantar as considerações do grupo a partir das leituras sugeridas.
- ✓ Apresentação de slides com exemplos de portfólio (Figuras 1, 2, 3 e 4).
- ✓ Após as considerações sobre os exemplos de itens do portfólio, proponha a dinâmica de curadoria de material. Na dinâmica “Curadoria de imagens” (Figura 5), os participantes se colocarão no lugar de um curador de um museu. Farão a seleção das imagens que desejarem e que serão disponibilizadas em uma mesa pelo formador para que os participantes possam visualizá-las. Após escolherem as imagens, os participantes organizarão as mesmas em sequência e contarão uma história a partir dessas imagens.
- ✓ Avaliação do Módulo 2: os participantes escolherão uma imagem, acompanhada de uma breve narrativa para avaliar o presente módulo.

Material de apoio para o formador:**Quadro 4: Origem do portfólio e seu uso na educação****Origem do portfólio e seu uso na educação**

“Originalmente, o portfólio é uma pasta grande e fina em que os fotógrafos iniciantes colocam amostras de suas produções, as quais apresentam a qualidade e a abrangência do seu trabalho, de modo a ser apreciado por especialistas e professores”.

“Em educação, o portfólio apresenta várias possibilidades; uma delas é a sua construção pelo aluno. Nesse caso, o portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem”.

“O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio”.

(VILLAS BOAS, 2012, p.38)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 5: Tipos de Portfólios**Tipos de Portfólio**

- **Portfólio particular:** são os registros escritos a respeito dos alunos, são confidenciais (históricos médicos, anotações de entrevistas realizadas com as famílias, dados pessoais, entre outros).
- **Portfólio de aprendizagem:** contém anotações, rascunhos e esboços de projetos em andamento, amostras de trabalhos recentes e o diário da aprendizagem da criança. O portfólio de aprendizagem é a coleção da criança.
- **Portfólio demonstrativo:** amostras representativas de trabalho, as quais demonstram avanços importantes. As fotografias, as gravações e os relatos narrativos dos alunos também pertencem a essa coleção.

(SHORES; GRACE, 2001, p.44)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 6: Itens do Portfólio**Itens do Portfólio**

Segundo Shores e Grace (2001, p. 45-46), os itens mais frequentes são as amostras de trabalhos: desenhos e registros escritos, fotografias, gravações de áudio e vídeo.

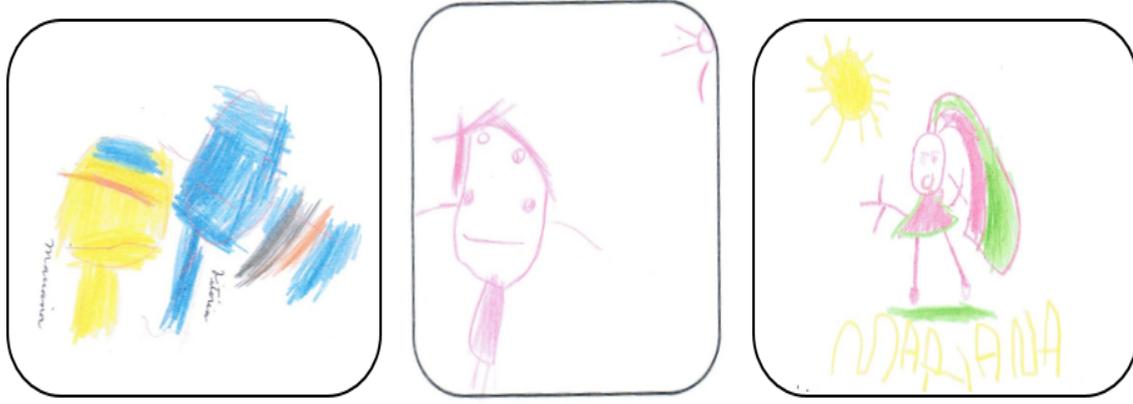
“Ao decidir quais itens coletar para um portfólio, o professor atua como um curador de um museu. Ele precisa de uma política de coletas baseada em sua pesquisa e em objetivos pedagógicos”.

“Em geral, cada um dos seguintes tipos de amostras de trabalho deveria conter anexados breves comentários da professora. Escrever tais comentários é o primeiro passo para manter registros escritos completos [...]”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 1: Exemplo de item de Portfólio – Foco de observação no desenho

FOCO DE OBSERVAÇÃO: DESENHO



FEVEREIRO JUNHO NOVEMBRO

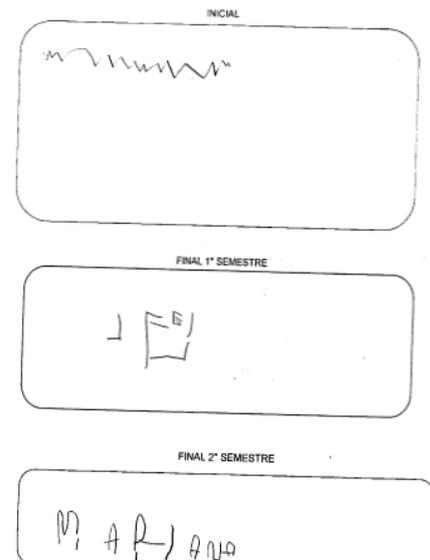
Entrevista realizada com a criança no final do ano:
Professora: - Mariana, vamos observar os seus desenhos? Temos os desenhos que você fez no começo do ano e o que você fez agora. O que você acha que está diferente?
Mariana: - Tá mais bonito, porque eu coloquei mais cabelo agora... um cabelo bem comprido...
Professora: - Tem razão, Mariana! Agora você está colocando mais detalhes no seu desenho, ele está mais colorido... Parabéns!

Fonte: Acervo da pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 2: Exemplo de item de Portfólio – Foco de observação na escrita do nome próprio

FOCO DE OBSERVAÇÃO: ESCRITA DO NOME PRÓPRIO



INICIAL

FINAL 1º SEMESTRE

FINAL 2º SEMESTRE

Criança com 4 anos de idade

Entrevista realizada com a criança no final do ano:

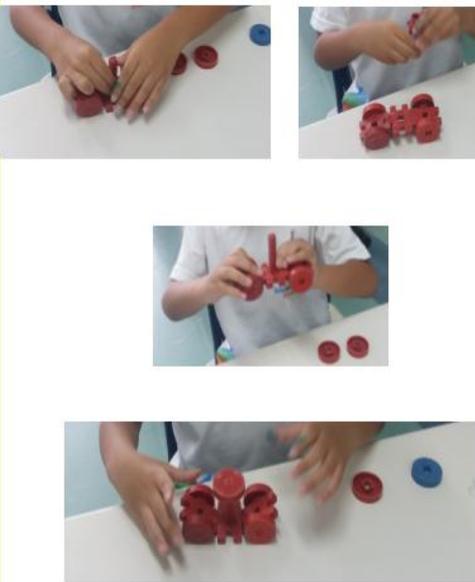
Professora: -Vamos observar como você escrevia o seu nome e como está escrevendo agora. O que você acha que aprendeu?
Mariana: - Esse aí de cima é o meu nome? Quem fez? Parece que é só um rabiscado (risos)
Professora: - Sim, foi assim que você escreveu seu nome no começo do ano, lembra?
Mariana: - Agora eu já consigo escrever né, prô, mas o "R" é meio difícil.
Professora: - Você percebe o quanto você melhorou na escrita do seu nome? Está de parabéns!

Fonte: Acervo da pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 3: Exemplo de item de Portfólio – Registro fotográfico com a narrativa de um momento de brincadeira

Registro de um momento da brincadeira de livre escolha



No momento das atividades de livre escolha, o "M." normalmente opta pela brincadeira com os carrinhos ou pelos jogos de construção.

Percebo que nesses momentos fica bastante concentrado e envolvido na proposta. Vejo que seleciona as peças que vai utilizar, separando por cores, e vou acompanhando seu processo de criação. Ele está tão concentrado que nem percebe que estou fotografando...

Cuidadosamente vai encaixando as peças. No final parece estar bem satisfeito com a sua construção e inicia a brincadeira simbólica, movimentando a sua produção e emitindo sons parecidos com o de um carro.

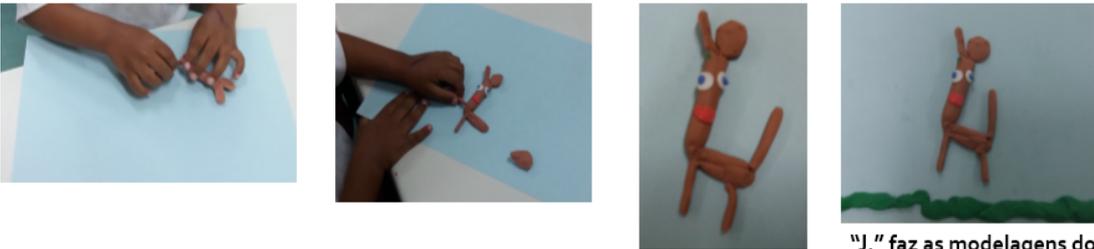
Pergunto a ele: "- O que você construiu, M.?" e ele responde: "-Esse é o meu carro supersônico" e continua a brincadeira.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 4: Exemplo de item de Portfólio – Registro fotográfico com a narrativa sobre o projeto desenvolvido com as crianças

Registro do projeto desenvolvido com as crianças



No projeto "Era uma vez..." as crianças primeiramente ouviram muitas histórias. Após ampliarem o repertório de histórias conhecidas escolheram a sua preferida. Coloquei a proposta ao grupo: "Que tal gravarmos um vídeo com a história preferida de vocês para mostrarmos para os outros colegas da escola?"

Fizemos um cartaz no qual anotei o nome das histórias e cada criança escreveu seu nome abaixo. Nos pequenos grupos as crianças recontaram a história e fui escrevendo no cartaz, conforme iam falando.

Em outra etapa as crianças fizeram as modelagens dos personagens preferidos. Foi um momento de muito envolvimento no qual as crianças utilizaram muitas linguagens para se expressar.

A "J." escolheu o personagem "Lobo Mau" da história "Os Três Porquinhos" e demonstrou muita habilidade e criatividade ao representar o personagem da história.

Em outro momento, gravei o áudio das crianças de cada equipe, narrando trechos da história. Para produzir a história "Os três porquinhos" editei os áudios e as fotografias das modelagens. O vídeo construído pelas crianças foi publicado no *Blog* da escola e foi um sucesso!

Fonte: Acervo da pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 5: Dinâmica da curadoria de imagens

Dinâmica: Curadoria de imagens

Imagine que você será o curador de um museu, responsável pela organização de uma exposição:

1. Selecione algumas imagens.
2. Organize-as em uma sequência.
3. Conte uma história a partir dessas imagens.
4. Dê um título para sua exposição.



Fonte: Pixabay. Disponível em:
<https://pixabay.com/pt/photos/galeria-arte-galeria-de-arte-561482/>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Referências:

PROENÇA, Maria A. **A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas.** São Paulo: Panda Educação, 2018. p. 86-104.

SHORES, Elizabeth e GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor.** Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2001. p. 43-85.

MÓDULO 3: INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCOMUNICAÇÃO E DAS TIC'S PARA A COMUNICAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

TABELA 1: MÓDULO 3 – FORMAÇÃO 1 – INTRODUÇÃO AO TEMA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

MÓDULO 3	FORMAÇÃO 1
TEMA	Introdução ao tema Documentação Pedagógica e Comunicação do processo de ensino e aprendizagem
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o conceito de Documentação pedagógica; • Refletir sobre as possibilidades de qualificar a comunicação; • Conhecer a possibilidade de uso de diferentes tipos de texto para comunicar as aprendizagens; • Participar da oficina de produção de uma mini-história.

ORGANIZAÇÃO PRÉVIA	Materiais: 1.Computador para apresentar os slides sobre os diferentes tipos de texto e suas características; 2.Apresentar diferentes mini-histórias já produzidas; 3.Propor aos participantes a criação de uma mini-história.
CARGA HORÁRIA	5h (3 horas para o encontro presencial e 2 horas para leituras prévias e reflexões).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

- ✓ Encaminhar previamente as leituras para o encontro:

BORGES, R.R. et al. Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir? Campinas, SP: 148 Educação, 2017.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

Etapas do encontro:

- ✓ Levantar com o grupo os conhecimentos prévios sobre o tema Documentação Pedagógica e realizar uma introdução sobre a temática.
- ✓ Iniciar a discussão a partir do que os participantes levantaram como pontos relevantes das leituras propostas, situando os participantes sobre o tema “Documentação Pedagógica”, que mais recentemente tem sido pauta na Educação Infantil.
- ✓ Apresentação dos slides (Quadros 1 a 9) e discussão simultânea a partir de cada aspecto apresentado.
- ✓ Destacar a diferença entre os registros e o conceito de Documentação Pedagógica.
- ✓ O formador disponibilizará previamente as cópias com diferentes exemplos de mini-histórias. Propor aos participantes que selecionem uma das mini-histórias do Capítulo 12 do livro: Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir?
- ✓ Cada participante socializará os aspectos que despertaram a atenção a partir da leitura da mini-história escolhida.

- ✓ Solicitar que os participantes registrem uma cena do cotidiano vivenciada na instituição de Educação Infantil na qual trabalha. É importante que procure capturar cenas (fotografia) que considere significativas e selecione as imagens tendo em vista o que pretende comunicar. A partir dessa observação, da escuta atenta e dos registros que o participante já vem realizando em sua prática pedagógica, estes serão convidados a elaborar uma mini-história que será compartilhada com o grupo no próximo encontro.

Material de apoio para o formador:

O tema documentação pedagógica emerge nas discussões sobre a Educação Infantil de forma recente. Trata-se de uma experiência pedagógica desenvolvida na Itália, mais especificamente na cidade de Reggio Emilia, sob a coordenação do pedagogo Loris Malaguzzi. Por que essas discussões em torno das práticas realizadas nessas escolas têm se intensificado no contexto atual brasileiro?

A experiência pedagógica realizada em Reggio Emilia tem sido objeto de estudo de pesquisadores e estudiosos da infância pelo fato de a abordagem potencializar e valorizar a criança como sujeito competente, ativo e capaz no processo de ensino e aprendizagem. A documentação pedagógica nessa abordagem ganha destaque por revelar o acompanhamento dos processos educativos, possibilitando a reflexão do professor e a visibilidade para o trabalho desenvolvido no interior das instituições de Educação Infantil.

Segundo o material “Documentação Pedagógica: concepções e articulações – caderno 1” (MEC, 2018a, p. 32),

[...] a documentação pedagógica não é um nome substituto para avaliação, mas pode servir como recolha de informações para a construção de um trabalho de acompanhamento das crianças que torna visível sua aprendizagem. Pode ainda, ser instrumento para monitorar e transformar a qualidade dos contextos das instituições de educação infantil.

No material “**Documentação Pedagógica: uma possibilidade metodológica – caderno 2**” (MEC, 2018b) é apresentada uma experiência realizada no Observatório

da Cultura Infantil (OBECI), comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional da qual fazem parte um conjunto de escolas públicas e privadas e na qual se discute a formação a partir da abordagem da Documentação Pedagógica.

Dois termos utilizados no OBECI merecem destaque: os processos documentais e a comunicação. Conforme consta no material “**Documentação Pedagógica: uma possibilidade metodológica – caderno 2**” (MEC, 2018b, p. 13-14), os processos documentais são “os documentos que são construídos a partir da coleção de materiais observáveis (anotações do professor, fotos, filmagens, produções das crianças, planejamento do professor)”, que são interpretados em parceria entre professores e coordenação pedagógica para projetar ações futuras junto ao grupo de crianças. Esses documentos “são pequenas narrativas visuais e textuais de cenas que se vai encontrando no conjunto de materiais produzidos”.

Após a elaboração dos processos documentais é possível decidir o que poderá ser comunicado, tendo em vista os destinatários e a forma de comunicação: painel, portfólio ou mini-história, entre outros.

Na documentação pedagógica são identificados, portanto, dois níveis: a construção dos processos documentais, baseados na observação e a escuta atenta do professor para os interesses, necessidades, curiosidades e hipóteses levantadas pelas crianças; no planejamento e na elaboração de situações e organização do ambiente que favoreçam as aprendizagens e valorizem a potencialidade das crianças; e nas narrativas desse processo. O segundo nível diz respeito à comunicação, momento em que “se transforma uma trajetória que respeita as crianças e os adultos e foi altamente refletida em um documento aberto às contestações, diálogo e memória” (MEC, 2018b, p. 20).

Tem-se a clareza de que o conceito de documentação pedagógica é bastante amplo e poderia ser desdobrado em vários encontros. Tendo em vista que nos módulos anteriores foram discutidas a importância da observação, do registro e das reflexões do professor durante o processo de ensino e aprendizagem, dar-se-á enfoque aos processos de construção da comunicação.

Quadro 1: O que é documentar?**O que é documentar?**

“ Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação”. (OSTETTO, 2017, p.30)

Fonte: OSTETTO, 2017, p.30.

Quadro 2: O que considerar ao documentar?

Segundo Ostetto (2017, p.31):

“As produções das crianças são uma parte importantíssima da documentação que se quer comunicar, utilizando-se para tanto, os trabalhos bi e tridimensionais que já foram finalizados ou mesmo que ainda estejam em processo de elaboração”.

“Para documentar, na beleza de capturar e revelar instantâneos que traduzem as cores, as formas e os conteúdos dos processos vivenciados pelas crianças, é preciso que o adulto conserve (ou recupere) “o mesmo senso de maravilha vivido pelas crianças em suas descobertas” (Malaguzzi, 1999, p.98)”.

Fonte: OSTETTO, 2017, p.31.

Quadro 3: Quais recursos utilizar para produzir a documentação pedagógica?**Quais recursos?**

Segundo Davioli, na escola, tanto os momentos do cotidiano, quanto os projetos podem ser documentados por meio de:

- Registro das observações subjetivas relativas a cada criança;
- Dossiês individuais;
- Transcrições;
- Documentação da parede;
- Documentações projetadas em páginas que se sucedem como em um livro.

Esse “material bruto” deverá ser refletido, discutido com os pares, selecionado e narrado para depois ser comunicado.

Fonte: MELLO, 2020. p. 35

Quadro 4: Suporte para as documentações pedagógicas**Suportes**

- Murais
- Jornais
- Expositores
- Dossiês
- Cartas
- Vídeos
- Panfletos
- Revistas
- Instalações
- Livro
- Portfólios
- Mini-histórias
- Publicação em redes sociais

Fonte: MEC, 2018b.

Quadro 5: Descrição dos suportes para Documentação Pedagógica I

Formato	Como pode ser utilizado
Painel	É um formato interessante para comunicar o projeto educativo da instituição. Cria uma "segunda pele". Pode ser mais permanente e dar a identidade de determinadas áreas. Pode comunicar a respeito de projetos de aprendizagem também, ou de uma zona de investigação específica.
Mini-histórias	São narrativas breves que contam episódios da vida cotidiana. Podem ser realizadas semanalmente e afixadas em local visível para as famílias. Pode ser uma estratégia para ir contando a respeito do grupo ao longo de um ano de trabalho.
Portfólios Temáticos	Pode converter-se em um poderoso material para ir sendo construído e contando a jornada educativa das crianças ao longo de seu percurso na instituição. Também pode ser utilizado para narrar a respeito de um ou mais argumentos utilizando-se de imagens, textos, produções das crianças, falas das crianças a respeito de um projeto de aprendizagem.

Fonte: (MEC, 2018b, p.40)

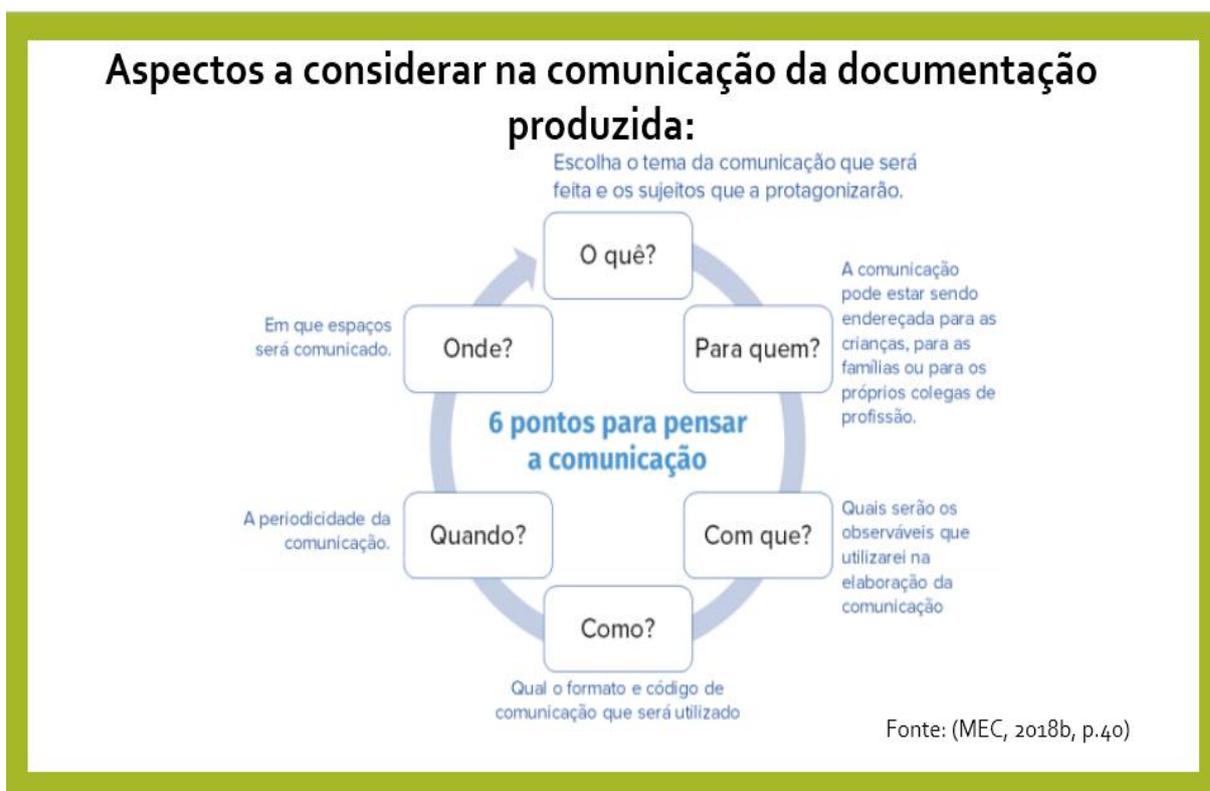
Fonte: MEC, 2018b, p.40.

Quadro 6: Descrição dos suportes para Documentação Pedagógica II

Exposição	Muitas vezes um projeto de aprendizagem pode converter-se em um montante de processos documentais que, ao serem profundamente interpretados e refletidos, é possível encontrar ou criar chaves de leituras para narrá-la integralmente. Neste caso, uma exposição que reúna painéis, portfólios, exemplares das produções das crianças, vídeos, áudios, podem transformar-se em uma bela exposição.
Vídeos	Nem sempre os formatos que se utilizam de uma linguagem estática respondem a necessidade que se pretende comunicar. Às vezes é fundamental escutar as crianças, vê-las em movimento. Neste caso, a edição e <i>decoupage</i> de vídeos podem transformar-se em ricos materiais comunicativos.
Projeções	Uma parede na recepção da escola, um computador e um projetor podem ser interessantes quando se pretende comunicar algo mais episódico.
Reuniões de pais	Todos os formatos anteriores podem ser utilizados em uma reunião de pais como disparador para dialogar, conhecer e aprender mais sobre as crianças. Um a compilação provisória de cenas do cotidiano em um <i>Power Point</i> também podem servir para comunicar a respeito de algo que se pretende dialogar com as famílias.

Fonte: (MEC, 2018b, p.40)

Fonte: MEC, 2018b, p.40.

Quadro 7: O que considerar na comunicação da documentação produzida?

Fonte: MEC, 2018, p.40.

Quadro 8: As mini-histórias como instrumento de comunicação

As mini-histórias como instrumento de comunicação

As mini-histórias ainda são pouco conhecidas e exploradas no universo das instituições de Educação Infantil. Tem origem na pedagogia desenvolvida nas escolas de Reggio Emilia. No Brasil, tem sido discutida pelo pesquisador Paulo Fochi.

Segundo definição de Fochi (2018, p. 231), a mini-história relaciona-se à revisitação dos observáveis produzidos pelos professores no cotidiano pedagógico:

“A partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a tornar visíveis as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto sempre episódicos, que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo, tornam-se especiais pelo olhar do adulto que acolhe, interpreta e dá valor para a construção de uma memória pedagógica”.

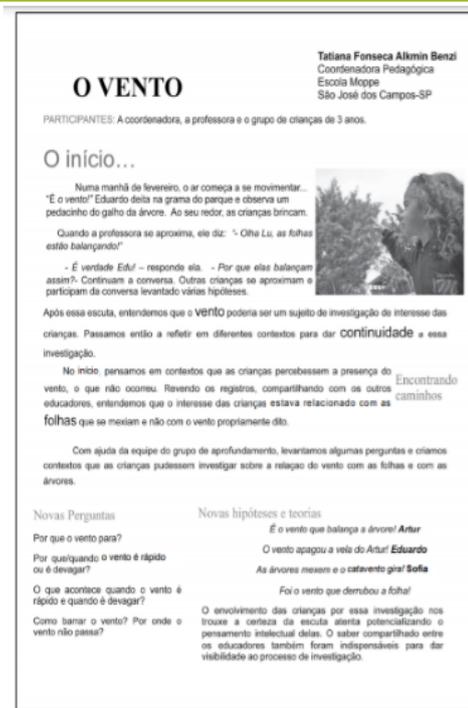
Fonte: FOCHI, 2018, p. 23.

Quadro 9: Exemplo de mini-história

Exemplo de mini-história do livro:

“Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir?”

Fonte: BORGES, 2017, p. 133



Fonte: BORGES, 2017, p. 133

Referências:

BORGES, R.R. et al. **Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir?** Campinas, SP: 148 Educação, 2017.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica: concepções e articulações – caderno 1.** Organização: Paulo Sérgio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018a.

Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica: uma possibilidade metodológica – caderno 2.** Organização: Paulo Sérgio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018b.

TABELA 2 – MÓDULO 3 – FORMAÇÃO 2 – CONTRIBUIÇÕES DA EDUCOMUNICAÇÃO E TIC'S

MÓDULO 3	FORMAÇÃO 2
TEMA	Contribuições da Educomunicação e Tecnologias da Informação e comunicação (TIC's)

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as contribuições da Educomunicação e das TIC's para produzir e comunicar a documentação; • Refletir sobre a importância da estética e do público alvo no momento da produção do instrumento de comunicação das aprendizagens; • Ampliar as possibilidades de documentação e comunicação a partir de referências de Célestin Freinet: Livro da Vida, Jornal Escolar e Jornal Mural. • Socialização das mini-histórias produzidas pelos participantes; • Avaliação dos encontros formativos.
ORGANIZAÇÃO PRÉVIA	<p>Materiais:</p> <p>1. Computador e projetor para apresentar os slides com sugestões de aplicativos e sites para comunicar as aprendizagens.</p>
CARGA HORÁRIA	5h (3 horas para o encontro presencial e 2 horas para leituras prévias e reflexões).

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Etapas do encontro:

- ✓ Socialização das mini-histórias produzidas pelos participantes.
- ✓ Discutir sobre as possibilidades de documentação e comunicação a partir de algumas das técnicas da Pedagogia de Freinet (Livro da Vida, Jornal Escolar e Jornal Mural).
- ✓ Apresentação dos slides “Contribuições das ferramentas digitais para a Documentação Pedagógica” (Quadros 10 a 16). Considerando que há uma diversidade de aplicativos e programas que podem contribuir com a documentação produzida nas escolas, serão apresentados alguns exemplos. Caso haja necessidade, os encontros poderão ser ampliados, de forma que apresentar cada recurso individualmente, com o passo a passo. É possível também, levantar com o grupo outras ferramentas que possam contribuir com a documentação.
- ✓ Avaliação das formações: solicitar que os participantes utilizem as TIC's para realizar a avaliação de forma criativa (elaboração de um panfleto, um vídeo, uma breve narrativa com imagens, entre outros) fazendo também uma autoavaliação.

Material de apoio para o formador:

Após o processo cuidadoso de observação, escuta, registro, reflexões e escrita das narrativas do percurso das crianças no processo de ensino e aprendizagem, deve-se pensar na organização estética de toda a documentação para comunicar de forma efetiva todo esse processo vivenciado na instituição de Educação Infantil.

As contribuições da Educomunicação e das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) no processo de elaboração e comunicação dos processos educativos são essenciais para melhorar o coeficiente comunicativo, tornando mais dinâmico o diálogo entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

As TIC's podem ser utilizadas no momento da coleta de dados, na produção da documentação e na comunicação. Atualmente, há uma série de aplicativos e programas de computador disponíveis para armazenamento de dados (fotos, áudios, imagens e vídeos), edição de imagem, texto e vídeo e compartilhamento de informações. Há também um intenso movimento de renovação nessa área, exigindo do professor uma constante atualização.

Para que a documentação produzida seja valorizada, pode-se fazer uso das tecnologias, levando-se em conta que “assim, como uma das funções primordiais da documentação pedagógica é comunicar, atentar-se à estética dessa comunicação é essencial” (MEC, 2018c, p. 75).

Quadro 10: Contribuições das ferramentas digitais para documentação pedagógica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 11: Uso da TIC's na elaboração da documentação pedagógica

Como as tecnologias da informação e comunicação podem ajudar na documentação pedagógica?

- coleta de dados (fotos, vídeos, áudios e mensagens)
- organização dos dados (Google Drive, Google Keep, entre outros)
- tratamento dos dados (Ferramentas de edição de áudio, vídeo e imagens)
- composição da documentação pedagógica (Google Apresentações, Google Docs, Canva, etc)
- comunicação (Redes sociais, Blogs, Sites, YouTube, Calaméo)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 12: Uso do aplicativo Notas do *Keep* associado ao *Google Keep* para coleta de informações

Google Keep 

- É um aplicativo de notas para salvar ideias em forma de texto, lista, foto e áudio;
- Pode ser usado no smartphone ou no computador;
- As informações do Google Keep podem ser integradas ao Google Documentos e também no Apresentações Google, favorecendo a elaboração da documentação pedagógica;
- Ao usar o aplicativo pelo smartphone é possível coletar áudio que será transcrito;
- É possível desenhar na tela e capturar esse registro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 13: Uso do aplicativo *In Shot* para elaboração de documentação pedagógica em formato de vídeo

In Shot 



- É um aplicativo de edição de vídeo e fotos pelo smartphone;
- Insere adesivos animados no vídeo;
- Adiciona texto ao vídeo;
- Permite ajustar cores e aplicar efeitos;
- Ajuste de velocidade (mais lento ou mais rápido);
- Duplica o quadro selecionado (se quer repetir algum trecho do vídeo, por exemplo);
- Gira o vídeo;
- Inverte o vídeo na horizontal;
- Produz e edita vídeo com fotos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 14: Uso do *Google apresentações* para elaboração da documentação pedagógica, associando as fotos às narrativas

Apresentações Google 

- Ferramenta de criação de slides e apresentações, semelhante ao Power Point, edição de texto e imagem de forma mais fácil.
- É possível inserir as imagens do Google Drive.
- Facilidade para mover as imagens e editá-las.
- Tem integração com o Google Keep.
- É possível fazer download em formato: Power Point, pdf, etc.
- É possível compartilhar o documento com outras pessoas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 15: Uso das ferramentas do *Site Canva* para realizar o tratamento estético da documentação pedagógica

Site Canva 

<https://www.canva.com/>

- Ferramenta de design, com opção gratuita.
- É possível criar: panfletos, revistas, cartazes, capa de livro, entre outros.
- Com esta ferramenta é possível tratar esteticamente a documentação previamente elaborada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 16: Ferramentas de compartilhamento da documentação pedagógica com as famílias**Exemplos de ferramentas de compartilhamento da documentação:**

- Publicação no Calaméo <https://pt.calameo.com/> (formato de revista ou livro).
- Publicação no You Tube <https://www.youtube.com> (formato de vídeos).
- Blogs <https://www.blogger.com/>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Referências:

Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Textos Complementares**– caderno 3. Organização: Paulo Sérgio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018b.

SAMPAIO, R.M.W.F. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

BIBLIOGRAFIA DO PROJETO DE FORMAÇÃO

ALCÂNTARA, C. R. **Diário de bordo**: uma construção colaborativa rumo à Pedagogia Cultural. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015. 276p.

BORGES, R.R. et al. **Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se**: quais caminhos seguir? Campinas, SP: 148 Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdfBRASIL. Acesso em: 13/10/2020.

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

DIAS, Sobrinho, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2001.

FOCHI, Paulo Sergio. **A Documentação Pedagógica Como Estratégia Para a Construção Do Conhecimento Praxiológico**: O Caso Do Observatório Da Cultura Infantil-OBECI. Universidade de São Paulo. 2019. 347f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos metodológicos I. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. p.4-26.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.57-75.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica**: concepções e articulações – caderno 1. Organização: Paulo Sérgio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica**: uma possibilidade metodológica – caderno 2. Organização: Paulo Sérgio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Secretaria de Educação Básica. **Textos Complementares**– caderno 3. Organização: Paulo Sérgio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018c.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2017.

PROENÇA, Maria A. **A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018. p. 86-104.

SAMPAIO, R.M.W.F. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME/COPED, 2019.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação do currículo. 8ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SHORES, Elizabeth e GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane C. Infâncias em Educação. **Pro-Posições**. Campinas, vol. 20, n. 3 (60), pp. 179-197, set./dez. 2009.
- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela G. C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**. Campinas, vol.28, Suppl.1, pp.182-203, 2017.
- ALCÂNTARA, C. R. **Diário de bordo**: uma construção colaborativa rumo à Pedagogia Cultural. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015. 276p.
- ALMEIDA, Renata Provetti Weffort. **Formação da criança**: um estudo sobre a avaliação na Educação Infantil. 2014. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.
- AMARO, Vanélli Pires. **Avaliação na educação infantil**: percepções de professoras de um centro de Educação Infantil municipal de Sorocaba (SP). 2018. 123f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos Campus Sorocaba. São Paulo, 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: Novas Diretrizes para a Educação Infantil. **Salto para o futuro**, Ano XXIII, Boletim 9, pp. 19-28, Junho 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, Maria C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC/Brasília, DF, 2009
- BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Revista Inter- Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, maio. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdfBRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 07 jun. 2020.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.796/2013, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 08 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25/06/2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 31 jul. 2020.

BRASIL. Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018. Diário Oficial da União. **Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica**. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/28341835/do1-2018-07-02-decreto-n-9-432-de-29-de-junho-de-2018-28341831. Acesso em 31 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014 – 2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

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

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em 07 jun.2020.

CAMPOS, Maria M. Políticas educativas e avaliação na infância no Brasil. In: GUIMARÃES, Célia Maria et al (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 2. p.57-71.

- CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Editora Porto, 2005.
- CARDONA, Maria J.; GUIMARÃES, Célia M.; OLIVEIRA, Daniele R. (orgs). **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CASTILHO, Vanessa M.R. **Avaliação:** concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações. 2016. 242 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2016.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2 ed. Paris: Payot, 1976.
- CORSARO, Willian. **A sociologia da infância.** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, S.A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** 1.ed. Curitiba: CRV, 2017.
- DAVIOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Cap. 1. p. 27-42.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Trad. Magda França Lopes. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Penso, 2019.
- DELGADO, Adriana P.; TAURINO, Maria do S.; LAURITI, Nádia C.; PESSOA, Regina C. M. F. (orgs.). **Avaliação Escolar: Vários enfoques e uma só finalidade, melhorar a aprendizagem.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- DIDONET, Vital. A avaliação na e da educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria et al (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 18. p. 339-355.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas.** 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.
- FERNANDES, Marisa Pinheiro de Oliveira. **Relatório descritivo na educação infantil: impasses e proposições em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de mestrado. 2017.
- FERREIRA, Livia Andrade. A avaliação no Plano Nacional de Educação (2014 - 2024). **Meta: Avaliação,** Rio de Janeiro, v. 8, p. 410-439, set./dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1138/pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. **A Documentação Pedagógica Como Estratégia Para a Construção Do Conhecimento Praxiológico**: O Caso Do Observatório Da Cultura Infantil-OBECI. Universidade de São Paulo. 2019. 347f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREIRE, Madalena. **Avaliação e planejamento**. A prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II. 1. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos metodológicos I. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão e Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores, complexidade e formação docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n.53, p.721-737, 2017.

GOMES, Luciana Kellen de Souza. **O dito e o vivido**: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza. 2016. 209f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LAURITI, Nádia C. “A Comunicação na Avaliação do Desempenho Docente no Ensino Superior”. In: **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.9, n.30, p. 57-78, 2001.

LAURITI, Nádia C. A Educomunicação e a avaliação nos novos cenários do ensino-aprendizagem. In: DELGADO, Adriana P.; TAURINO, Maria do S.; LAURITI, Nádia C.; PESSOA, Regina C. M. F. (Orgs). **Avaliação Escolar: Vários enfoques e uma só finalidade, melhorar a aprendizagem**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015. p.13-p.37

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A Construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil**. Universidade de São Paulo. 2011. 390f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica**: concepções e articulações – caderno 1. Organização: Paulo Sérgio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica**: uma possibilidade metodológica – caderno 2. Organização: Paulo Sérgio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Secretaria de Educação Básica. **Textos Complementares**– caderno 3. Organização: Paulo Sérgio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018c.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. F.; PASCAL, C. (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. Tradução de Alexandre Salvaterra.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. Cap. 2. p. 26-56. Tradução de Alexandre Salvaterra.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2017.

PINAZZA, Mônica A.; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago.2018.

PROENÇA, Maria A. **A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16 (1), p.109-116. Universidade Católica Portuguesa, 2003.

ROMÃO, José E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SAMPAIO, R.M.W.F. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **A Educação Infantil de São Bernardo do Campo**: uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMElS. São Bernardo do Campo, 1992.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de ações Educacionais. **Avaliação na Educação Infantil**. Caderno de Educação Municipal – Validação. São Bernardo do Campo: SEC, 2004.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Leis municipais**. DECRETO Nº 6055, de 7 de dezembro de 1978. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sao-bernardo-do-campo/decreto/1978/606/6055/decreto-n-6055-1978-aprova-o-regimento-comum-das-escolas-municipais-de-educacao-infantil?q=educa%E7%E3o%20infantil%20curr%EDculo>. Acesso em 18 jun.2020

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular**. Volume I, São Bernardo do Campo, 2004.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Caderno de Validação. Caderno de Educação Municipal. Avaliação na Educação Infantil. São Bernardo do Campo, 2004a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de ações Educacionais. **Proposta Curricular**. São Bernardo do Campo: SEC, 2007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular**. Volume II, Cadernos 1-6, São Bernardo do Campo, 2007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Caderno de Metas. São Bernardo do Campo, 2007a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 01/2019** - Normatização de critérios para HTPC, HTPL e HTP. Disponível em: <https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/resolucoes-editais/resolucoes/1401-resolucao-se-n-01-2019-normatizacao-de-criterios-para-htpc-htpl-e-htp.html>. Acesso em 28 jun. 2020.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de ações Educacionais. **Documento orientador**: Complemento/Agosto 2020. São Bernardo do Campo: SEC, 2020.

SARMENTO, M.; PINTO, M. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; SARMENTO, M. (coord.) *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SCHWARCZ, L.M.; STARLING, H.M. **Brasil**: Uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo, 2019.

SHORES, Elizabeth e GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2001.

SILVA, Marilene Negrini da. **Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo**: contribuição para uma profissionalidade emergente. 2015. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOARES, Ismar de O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de O. **Educomunicação**: As perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social. In: Eccos, São Paulo: UNINOVE, v.1, n. 2, p. 61-80, dez. 2000.

SOARES, Ismar de O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar. O., VIANA, Claudemir.E., XAVIER, Jurema.B. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017.

STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini. **Avaliação na educação infantil**: decorrências da formação continuada de duas professoras. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2018.

TONELLO, Denise M. M. **Portfólio na Educação Infantil**: um projeto de intervenção fundamentado na ação formativa. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VERCELLI, Ligia de C. A.; ALCÂNTARA, C. R.; BARBOSA, Maria C. S. Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 33-43, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=11455&path%5B%5D=6694>. Acesso em: 21 jul. 2020.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8.ed. Campinas: Papyrus, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

À Secretaria Municipal de Educação [REDACTED]

Ilmo. Sr.:

Secretário de Educação: [REDACTED]

[REDACTED], 04 de maio de 2020.

Informamos que, Amélia Murakani Ioneda, está matriculada no Mestrado Profissional em Educação, na ÁREA DE GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), R.A: [REDACTED]. Sob a orientação, prévia e posterior na análise dos dados, da Prof.ª Dra. Nádia Conceição Lauriti. Para tanto, solicitamos a V. S.ª autorização para coleta de dados na escola em que a referida aluna atua como professora de Educação Básica, a saber, EMEB [REDACTED] com a finalidade de realizar a pesquisa de mestrado intitulada “Os instrumentos de avaliação na pré-escola: entre o proposto e o realizado em uma escola municipal de [REDACTED]”. Entendendo que as reflexões sobre os instrumentos de avaliação utilizados na pré-escola contribuem para a qualidade da educação e para o desenvolvimento dos docentes, legitima-se a temática desta pesquisa. Considerando o caráter qualitativo desta investigação, optamos pela observação da realidade escolar, análise documental e por entrevista semi-estruturada com quatro professores e equipe gestora como metodologia de coleta de dados.

Agradecemos antecipadamente, e esperamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra
Diretor do Programa de Mestrado Profissional
em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE
da Universidade Nove de Julho

Prof.ª Dra. Nádia Conceição Lauriti
Orientadora Acadêmica

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Esta investigação insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação, na ÁREA DE GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE), realizada na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e tem como enfoque as práticas avaliativas e os instrumentos de avaliação utilizados na Educação Infantil. Você está sendo convidado para participar como voluntário desta pesquisa que tem como título provisório “Instrumentos de Avaliação na pré-escola: entre o proposto e o realizado em uma escola municipal de [REDACTED] [REDACTED]. Sua adesão não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir ou retirar seu consentimento. O objetivo central deste estudo é identificar as práticas avaliativas e os instrumentos de avaliação utilizados na pré-escola em relação ao que é proposto pelos documentos oficiais. Considerando o caráter qualitativo desta investigação, optamos pela observação da realidade escolar, análise documental, utilização de questionários e entrevista semi-estruturada como metodologia de coleta de dados, para a qual agradecemos sua colaboração e disponibilidade. Os dados coletados serão exclusivamente utilizados para efeitos deste estudo, podendo ser publicados na íntegra ou em pequenos excertos em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer tipo de evento, porém seu nome será mantido em sigilo, sendo assegurada a confidencialidade das informações prestadas. Você receberá uma cópia deste termo no qual constam o telefone e endereço institucionais da pesquisadora e da orientadora, sendo possível tirar suas dúvidas sobre sua participação nesta pesquisa a qualquer momento.

São Paulo, _____

Pesquisadora responsável

Participante da pesquisa

Amélia Murakami

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Nádia Conceição Lauriti

Endereço: Rua Vergueiro, 235/249 – Liberdade, São Paulo/SP – Tel: (55)11-26339000

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS PROFESSORAS

- 1) Descreva sua trajetória profissional (formação, tempo em que atua como professor, desafios e perspectivas em relação à carreira docente).
- 2) Para você, o que significa avaliar na Educação Infantil?
- 3) De que forma a avaliação contribui para o processo de ensino e aprendizagem?
- 4) Fale um pouco sobre o seu percurso formativo com relação à avaliação na Educação Infantil. Houve formação sobre o tema na graduação, pós-graduação, formação em serviço, pesquisa individual ou outros?
- 5) Quais são os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados em sua prática pedagógica?
- 6) Como o percurso de aprendizagem percorrido pelas crianças pode ser comunicado aos envolvidos no processo? Descreva suas práticas avaliativas (periodicidade, instrumentos e informações).
- 7) Em quais situações você utiliza o portfólio dos alunos? Como ele é elaborado?
- 8) Quais são as suas dificuldades no momento da avaliação da aprendizagem dos seus alunos?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS GESTORAS

- 1) Descreva sua trajetória profissional (formação, tempo em que atua na gestão escolar, desafios e perspectivas em relação à carreira).
- 2) Quais são os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos professores desta escola? Eles são eficazes? Eles dão clareza aos professores sobre o desenvolvimento da criança? Qual a periodicidade em que eles são utilizados?
- 3) Quais são as principais dificuldades encontradas para qualificar as práticas avaliativas na escola? O que poderia ser melhorado?
- 4) Como o resultado da avaliação é informado às famílias? A linguagem é adequada?
- 5) O processo de avaliação é discutido na escola ou constitui tema de formação de professores?

ANEXO A – AMOSTRA DE ITENS DO PORTFÓLIO INDIVIDUAL DE UMA CRIANÇA DO INFANTIL IV - 2019

23 FEB 2019

DESENHO LIVRE

NOV 2019

SONDAGEM ANUAL – ESCRITA DO NOME

INICIAL

15 17

MAR 2019 *

FINAL 1º SEMESTRE

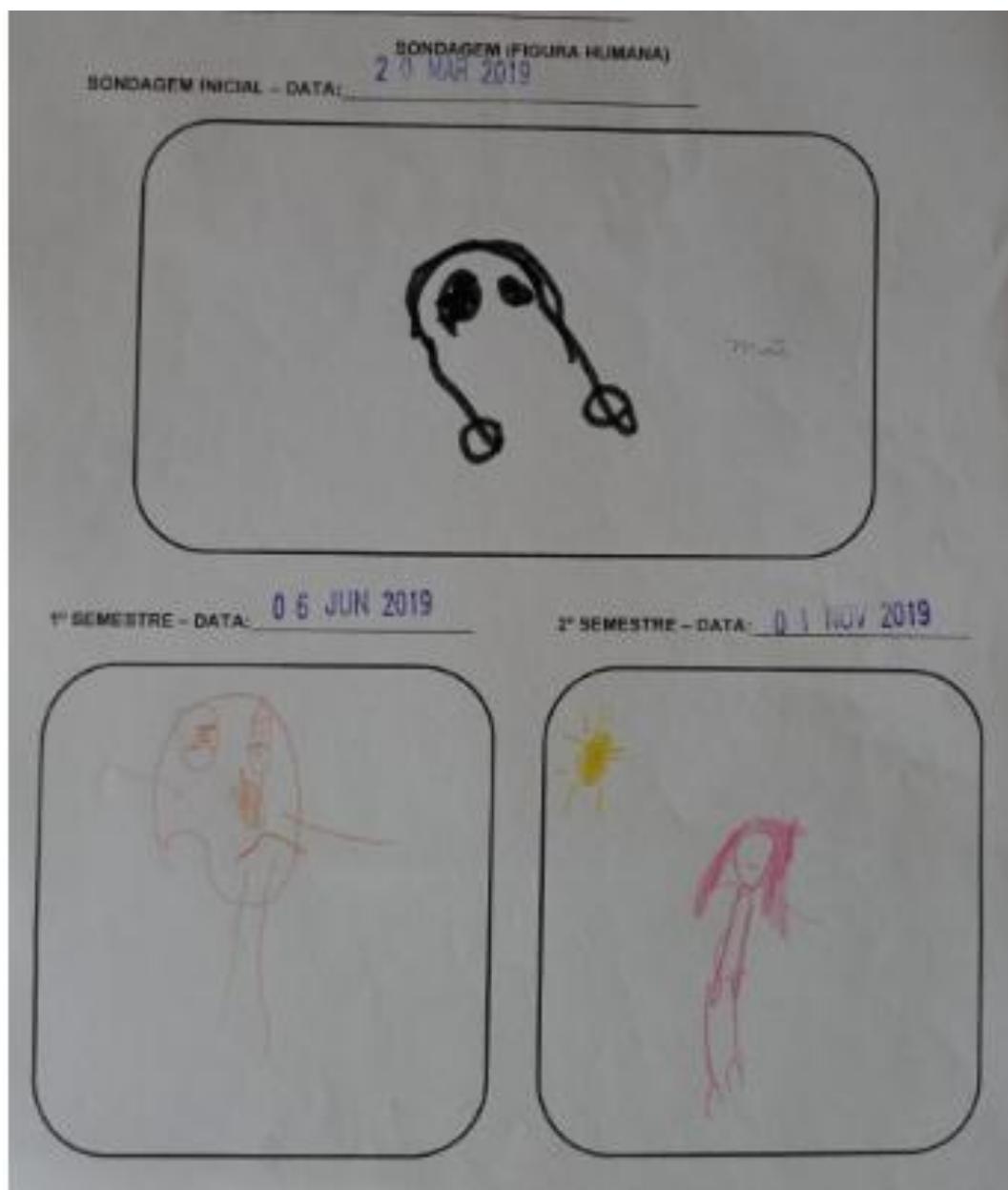
OPATULA

JUN 2019 *

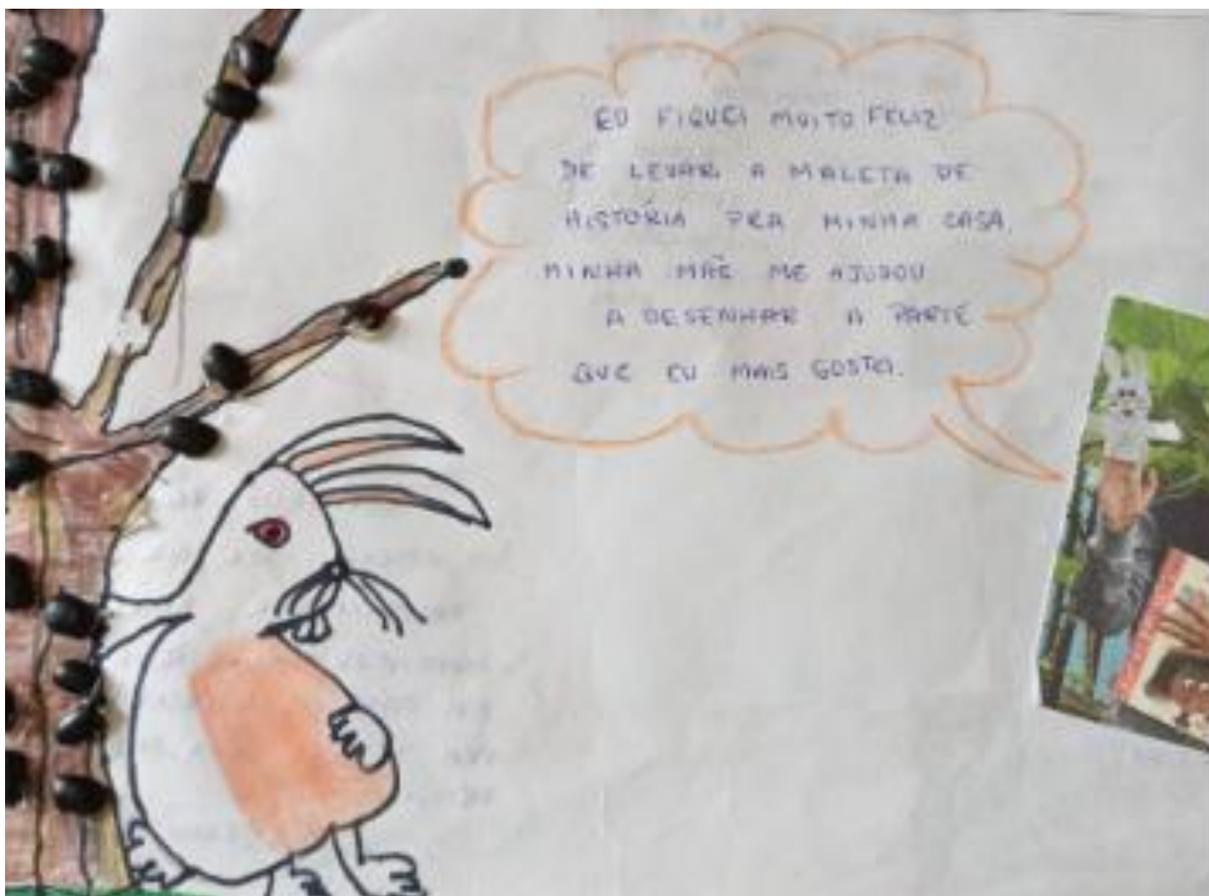
FINAL 2º SEMESTRE

* COM O AUXÍLIO DA PLAQUINHA DO NOME

ANEXO B – AMOSTRA DE ITENS DO PORTFÓLIO INDIVIDUAL DE UMA CRIANÇA DO INFANTIL V – 2019 I



ANEXO C – AMOSTRA DE ITENS DO PORTFÓLIO INDIVIDUAL DE UMA CRIANÇA DO INFANTIL V – 2019 II



ANEXO D – EXCERTO DE RELATÓRIO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM DO INFANTIL IV - 2019

Nas rodas de conversa relata suas vivências apenas quando lhe é solicitado, comporta-se maioria das vezes como ouvinte. Demonstra interesse pela hora da história, testa suas hipóteses, ao orientar-se por uma sequência de imagens, reconta os principais fatos das histórias.

Seus desenhos denotam intenção figurativa. Nomeia tudo o que faz, de acordo com o contexto e usa várias cores em suas produções, delimitando as linhas de chão e céu.

No parque destina maior tempo brincando de “fazer comidinha”, misturando areia e água, pouco se interessa pelos brinquedos.

Fez regularmente o empréstimo de livros e socializou com os colegas a leitura realizada com a família.

Gradativamente vem demonstrando maior interesse pelo mundo letrado, fato que tem contribuído para que ela aumente o seu conhecimento sobre as letras do alfabeto. Inicialmente nomeava apenas as letras A, I, J, N. Agora sabe diferenciá-las dos numerais e nomeia praticamente todas elas, confundindo apenas o N e W com M.

A escrita de seu nome também foi uma grande conquista, pois anteriormente grafava apenas a letra A. Todavia tendo a plaquinha como modelo, escreve-o corretamente.

Seu repertório de números também foi uma grande conquista, orientando-se pelo calendário conta pequenas quantidades e recita corretamente a sequência numérica até 28.

Ao pedir que identificasse as formas geométricas, ela reconheceu todas as formas apresentadas (círculo, triângulo, quadrado e retângulo).

ANEXO E – EXCERTO DE RELATÓRIO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM DO INFANTIL V – 2019

O [REDACTED] explora os materiais de artes para realizar suas produções e começa a demonstrar maior interesse em concluí-las. Apresenta desenho na fase pré-esquemática, nomeando e contextualizando as representações gráficas.

Reconhece seu nome próprio. Necessita do modelo e da orientação individual indicando letra por letra a ser escrita.

Participa das situações de contagem realizadas diariamente. Temos procurado trabalhar com as parlendas em que há a recitação da sequência numérica, para que amplie seu repertório e também com o calendário, a fim de que conheça a função social do número.

Algo que [REDACTED] aprecia e se envolve com maior satisfação é criar objetos com os jogos de encaixe, demonstrando muita concentração e criatividade nesses momentos. Tenho procurado incentivar estas ações como forma de fortalecer sua autoestima. Nesta cena, após ficar por muito tempo envolvido na elaboração de sua construção, o [REDACTED] me chamou e apresentou o seu produto:

“- Olha, professora o que eu fiz!” ([REDACTED])

“- O que você construiu, [REDACTED]?” (Professora)

“- É um martelo, olha... e aqui tem o prego... eu vou batendo e ele desce...”
([REDACTED])

Após a explicação de como funcionava sua construção, outras crianças se aproximaram, demonstrando curiosidade pelos instrumentos desenvolvidos pelo [REDACTED].

ANEXO F – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

MUNICÍPIO DE [REDACTED]
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

À EQUIPE GESTORA DA EMEB [REDACTED]

Senhora Diretora,

Estamos encaminhando a pesquisadora AMÉLIA MURAKANI IONEDA regularmente matriculada na FACULDADE UNINOVE conforme carta anexa. Referente ao projeto de pesquisa intitulada: Os instrumentos de avaliação na pré-escola, entre o proposto e o realizado em uma escola municipal de [REDACTED]

A pesquisadora compromete-se:

- Não utilizar-se de imagem fotográfica ou vídeo de alunos/espço escolar.
- Não publicar nome/identidade dos alunos e/ou da instituição em hipótese alguma.
- Entregar cópia dos dados levantados e resultado da pesquisa em 2 (duas) vias (à Direção da Escola e a Divisão de Ensino Fundamental, Educação Infantil e de Jovens e Adultos e SE 11).

SE-11, 24 de junho de 2020.

[REDACTED]
Divisão de Ensino Fundamental, Educação Infantil e
de Jovens e Adultos
Diretor SE 11

CIÊNCIA DA PESQUISADORA

NOME	ASSINATURA
Amélia Murakani Ioneda	<i>Amélia Murakani</i>

Este documento deve ser preenchido em três guias, sendo uma para a unidade, uma para a secretaria e outra para a pesquisadora.