



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)

**SOLANGE DE CASSIA DO NASCIMENTO UCHÔA**

**AVALIAÇÃO MEDIADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

**SÃO PAULO  
2023**

**SOLANGE DE CÁSSIA DO NASCIMENTO UCHÔA**

**AVALIAÇÃO MEDIADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

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

Orientadora: Professora Dra. Nádia Conceição Lauriti

**SÃO PAULO  
2023**

Uchôa, Solange de Cássia do Nascimento.  
Avaliação mediadora na educação infantil:  
acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança.  
/ Solange de Cássia do Nascimento Uchôa. 2023.  
217 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho -  
UNINOVE, São Paulo, 2023.  
Orientador (a): Profª. Drª. Nádia Conceição Lauriti.

1. Educação infantil. 2. Avaliação mediadora. 3.  
Desenvolvimento infantil. 4. Agrupamentos multietários.
- I. Lauriti, Nádia Conceição. II. Título.

CDU 372

SOLANGE DE CÁSSIA DO NASCIMENTO UCHÔA

**AVALIAÇÃO MEDIADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) à Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 18 de dezembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente: Profa. Nádia Conceição Lauriti, Dra. (UNINOVE/SP)

---

Membro: Profa. Luciana Maria Giovanni, Dra. (PUC/SP)

---

Membro: Profa. Patrícia Aparecida Bioto, Dra. (UNINOVE/SP)

---

Membro suplente: Profa. Fernanda Rossi, Dra. (UNESP)

---

Membro suplente: Profa. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. (UNINOVE/SP)

São Paulo  
2023

*Dedico esta pesquisa a todos que acreditam que permanecer na Educação ainda vale a pena, por considerarem que essa permanência será pela criança e para a criança.*

## AGRADECIMENTOS

Gratidão primeiramente a Deus, pelo dom da vida, pelo dom da resiliência, pelo dom da emoção e pelo dom da razão, que em alguns momentos precisa sobrepor-se ao da emoção, durante os momentos mais desafiadores.

Gratidão à Universidade Nove de Julho – UNINOVE por realizar meu grande sonho em me tornar uma mestra em Educação, proporcionando-me uma bolsa de estudos integral, pois de outra forma eu jamais conseguiria.

Gratidão ao professor Dr. Jason Ferreira Mafra, que foi o responsável por um dos dias mais felizes de minha vida, quando me deu a notícia informando minha aprovação para ingressar no Programa de Mestrado Profissional da UNINOVE, esse dia será inesquecível.

Gratidão à minha orientadora professora Dra. Nádia Conceição Lauriti, sempre muito atenciosa e preocupada com “suas meninas”, atendendo a todas, independentemente de dia e horário, contribuindo imensamente em nossas pesquisas, com seu vasto conhecimento.

Gratidão às professoras Doutoras Luciana Maria Giovanni (PUC) e Patrícia Aparecida Bioto que aceitaram o convite para comporem a banca examinadora de minha pesquisa, contribuindo de forma exemplar, por meio de uma postura muito respeitosa e com apontamentos muito pertinentes, qualificando sobremaneira o meu trabalho.

Gratidão às professoras das disciplinas do programa de mestrado, com as quais muito aprendi: Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Profa. Dra. Márcia do Carmo Filismino Fusaro, Profa. Dra. Nadia Conceição Lauriti, Profa. Dra. Patricia Ap. Bioto e Profa. Dra. Rosemary Roggero. Suas aulas eram de uma riqueza! Regadas à discussões muito prazerosas e de muito aprendizado. Com a professora Rose aprendi, além dos conteúdos de sua disciplina, que na vida as coisas não são difíceis, e sim desafiadoras.

Gratidão às(os) colegas do programa pela parceria, pois mesmo à distância, a cooperação entre o grupo sempre foi uma grande marca. Com alguns, a relação transformou-se em uma grande amizade.

Gratidão em especial à colega Carla Matie de Jesus Egi, que, mesmo distante, hoje considero uma grande amiga. Uma pessoa que foi muito importante durante todo período nessa minha jornada acadêmica, apoiando-me em tudo que precisei.

Gratidão a toda minha família (esposo, pais, irmãos, nora, sobrinhos(as), primos(as), sogra, cunhadas) pelo incentivo, por enxergarem em mim potencialidades que muitas vezes eu mesma não percebo, acreditando que sempre vou conseguir. E especialmente ao meu filho, que acima de tudo é meu grande amigo, meu grande incentivador para meu crescimento pessoal e profissional e meu maior orgulho.

Gratidão às minhas colegas de profissão, que trilham comigo minha trajetória Pedagógica, acreditando também que ainda vale a pena permanecer na Educação, e que sempre torcem por mim.

Gratidão às minhas amigas, das quais posso me orgulhar, pois tenho amigas muito especiais, que me acompanham sempre, incentivando-me a cada novo projeto e vibrando a cada conquista.

Gratidão às participantes do Universo de minha pesquisa, pela parceria, pela acolhida e pela contribuição com a pesquisa.

Gratidão à Prefeitura de Santo André por oportunizar que eu construa minha história na Educação, e já são quase 20 anos de história! Um lugar no qual sou muito feliz, principalmente na Unidade na qual atuo, desde 2008. Onde sou rodeada de pessoas com as quais desenvolvi uma relação de parceria, de muito respeito e de amizade e sei que também estão sempre na torcida por mim.

Gratidão também às minhas crianças, as principais responsáveis por tudo que faço para me aprimorar profissionalmente, que me inspiram a estar em constante busca para adquirir novos conhecimentos e com as quais aprendo muito a cada dia.

Gratidão, inclusive, às famílias de todas as crianças que passaram por minhas mãos durante esses quase vinte anos na Educação, que sempre reconheceram e respeitaram o meu trabalho, tecendo muitos elogios a respeito de minha prática.

A todos, minha eterna Gratidão!

Gratidão... Gratidão... Gratidão!!!!

*Educar é ousar ter coragem, amorosidade e generosidade de marcar o corpo do outro. O ato de educar é, nesse sentido, tarefa muito complexa já que estamos lidando com gente de carne e osso. Dado que todo processo educativo é ‘de per si’ diretivo, cabe ao educador perguntar-se se quer deixar rastros ou marcas no corpo daqueles a quem educa. Porque existe diferença entre deixar rastro ou deixar marca. O rastro pode ser facilmente apagado, não gerando transformação (Dowbor, 2007, p. 71).*

## RESUMO

Propõe-se como objeto de estudo desta dissertação a Avaliação mediadora na Educação Infantil com agrupamento multietário em uma Unidade de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo. Partindo desse objeto de estudo, emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa: O processo de avaliação das crianças de quatro e cinco anos contempla o acompanhamento do seu processo de desenvolvimento? Os instrumentos utilizados são adequados para acompanhar o seu real desenvolvimento no contexto dos agrupamentos multietários? Com os questionamentos apresentados, delimitou-se como objetivo geral investigar como ocorre o processo de avaliação das crianças na Unidade de Educação Infantil selecionada. Como objetivos específicos da pesquisa elencamos: analisar como o(a) professor(a) avalia o desenvolvimento da criança no cotidiano da Educação Infantil; e identificar quais são os instrumentos utilizados pelo(a) professor(a) para a avaliação do desenvolvimento da criança. Pressupõe-se que a avaliação na Educação Infantil não deva ter como objetivo o julgamento, mas sim o acompanhamento dos saberes e habilidades da criança, para, a partir daí, planejar futuras práticas pedagógicas que redefinem posturas e reorganizem o ambiente de aprendizagem. Parte-se da hipótese de que alguns professores, mesmo tendo acesso a documentos oficiais orientadores, possivelmente apresentem dificuldade em compreender como se dá o processo de avaliação na Educação Infantil, utilizando-se de ferramentas e estratégias para a elaboração de relatórios descriptivos padronizados que nem sempre revelam o real desenvolvimento da criança. Partindo dos objetivos apresentados, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo. Os instrumentos adotados foram: observação, entrevista semiestruturada e análise do Projeto Político-Pedagógico da escola. Definimos como universo da pesquisa uma Unidade de Educação Infantil com agrupamento multietário do município de São Paulo. Os participantes da pesquisa serão duas professoras de Educação Infantil, de agrupamento multietário (quatro e cinco anos) e a coordenadora da Unidade. A pesquisa se fundamenta nos seguintes autores: Jussara Hoffmann, João e Julia Oliveira-Formosinho e Paulo Fochi; nos documentos oficiais e na legislação específica que trata da avaliação na Educação Infantil. Após análise de conteúdo emergiram duas categorias, com dois indicadores em cada categoria: 1) Práticas de Avaliação na Educação Infantil (Indicadores: Concepção de Avaliação; Instrumentos avaliativos); 2) Formação em contexto sobre Avaliação na Educação Infantil (Indicadores: Conhecimento sobre as Diretrizes de Avaliação para a Educação Infantil; Acesso à formação sobre o tema Avaliação). Os resultados indicam que as participantes conhecem a concepção do tema avaliação mediadora na Educação Infantil, avaliando com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da criança, respeitando sua individualidade, entretanto, levam em consideração a idade das crianças, o que defende a teoria do desenvolvimento. Contudo, é importante destacar que a organização pelo agrupamento multietário se baseia na teoria histórico-social. Vale ressaltar que as professoras não tiveram formação a respeito do tema avaliação no agrupamento multietário. Os resultados indicam também que as participantes se utilizam de diferentes instrumentos avaliativos (Carta de Intenções, Diário de Bordo, fotografias, vídeos, anotações e Relatório de Acompanhamento da Aprendizagem), priorizando alguns em sua prática, com dificuldade em outros.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Avaliação mediadora. Desenvolvimento Infantil. Agrupamentos Multietários.

## ABSTRACT

The object of study of this dissertation is the Mediating Assessment in Early Childhood Education with multi-age groups in an Early Childhood Education Unit in the municipal network of São Paulo. Based on this object of study, some concerns emerged that motivated and directed the development of this research: Does the evaluation process of four and five year old children include monitoring their development process? Are the instruments used adequate to monitor their real development in the context of multi-age groups? With the questions presented, the general objective was to investigate how the process of evaluating children occurs in the selected Early Childhood Education Unit. The specific objectives of the research include: analyzing how the teacher evaluates the child's development in the daily life of Early Childhood Education; identify which instruments are used by the teacher to assess the child's development. It is assumed that assessment in Early Childhood Education should not aim to judge, but rather to monitor the child's knowledge and skills, to then plan future pedagogical practices that redefine attitudes and reorganize the learning environment. It is assumed that some teachers, even having access to official guiding documents, may have difficulty understanding how the evaluation process in Early Childhood Education takes place, using tools and strategies for preparing standardized descriptive reports, which do not always reveal the child's real development. Based on the objectives presented, we developed a qualitative research. The instruments adopted were: observation, semi-structured interview, analysis of the school's Political-Pedagogical Project. We defined as the research universe an Early Childhood Education unit with a multi-age group in the city of São Paulo. The research participants will be two Early Childhood Education teachers, from a multi-age group (four and five years old) and the unit coordinator. The research is based on the following authors: Jussara Hoffmann, João and Julia Oliveira-Formosinho, Paulo Fochi; in official documents and specific legislation that deals with assessment in Early Childhood Education. After content analysis, two categories emerged, with two indicators in each category: 1) Assessment Practices in Early Childhood Education (Indicators: Assessment Design; Assessment instruments); 2) In-context training on Assessment in Early Childhood Education (Indicators: Knowledge of Assessment Guidelines for Early Childhood Education; Access to training on the topic of Assessment). The results indicate that the participants know the concept of the mediating assessment theme in Early Childhood Education, evaluating with the aim of monitoring the child's development, respecting their individuality, however, they take the children's age into consideration, which defends the development theory. However, it is important to highlight that the organization by multi-age grouping is based on social historical theory. It is worth mentioning that the teachers had no training on the topic of evaluation in the multi-age group. The results also indicate that the participants use different evaluation instruments (Letter of Intent, Logbook, photographs, videos, notes and Learning Monitoring Report), prioritizing some in their practice, with difficulty in others.

**Keywords:** Early Childhood Education. Mediating assessment. Child development. Multiage Groupings.

## RESUMEN

El objeto de estudio de esta disertación es la Evaluación Mediadora en la Educación Infantil con grupos multiedad en una Unidad de Educación Infantil de la red municipal de São Paulo. A partir de este objeto de estudio surgieron algunas inquietudes que motivaron y orientaron el desarrollo de esta investigación: ¿El proceso de evaluación de niños de cuatro y cinco años incluye un seguimiento de su proceso de desarrollo? ¿Los instrumentos utilizados son adecuados para monitorear su desarrollo real en el contexto de grupos multiedad? Con las preguntas presentadas, el objetivo general fue investigar cómo se da el proceso de evaluación de los niños en la Unidad de Educación Infantil seleccionada. Los objetivos específicos de la investigación incluyen: analizar cómo el docente evalúa el desarrollo del niño en la vida cotidiana de la Educación Infantil; Identificar qué instrumentos utiliza el docente para evaluar el desarrollo del niño. Se supone que la evaluación en Educación Infantil no debe tener como objetivo juzgar, sino monitorear los conocimientos y habilidades del niño, para luego planificar futuras prácticas pedagógicas que redefinan actitudes y reorganicen el ambiente de aprendizaje. Se supone que algunos docentes, incluso teniendo acceso a documentos orientativos oficiales, pueden tener dificultades para comprender cómo se desarrolla el proceso de evaluación en Educación Infantil, utilizando herramientas y estrategias para la elaboración de informes descriptivos estandarizados, que no siempre revelan el desarrollo real del niño. A partir de los objetivos presentados desarrollamos una investigación cualitativa. Los instrumentos adoptados fueron: observación, entrevista semiestructurada, análisis del Proyecto Político-Pedagógico de la escuela. Definimos como universo de investigación una unidad de Educación Infantil con grupo multiedad en la ciudad de São Paulo. Los participantes de la investigación serán dos docentes de Educación Infantil, de un grupo multiedad (cuatro y cinco años) y el coordinador de la unidad. La investigación se basa en los siguientes autores: Jussara Hoffmann, João y Julia Oliveira-Formosinho, Paulo Fochi; en documentos oficiales y legislación específica que trata sobre la evaluación en Educación Infantil. Luego del análisis de contenido, surgieron dos categorías, con dos indicadores en cada categoría: 1) Prácticas de Evaluación en Educación Infantil (Indicadores: Diseño de Evaluación; Instrumentos de Evaluación); 2) Capacitación contextual sobre Evaluación en Educación Infantil (Indicadores: Conocimiento de las Guías de Evaluación para Educación Infantil; Acceso a capacitación en el tema de Evaluación). Los resultados indican que los participantes conocen el concepto de tema de evaluación mediadora en Educación Infantil, evaluando con el objetivo de monitorear el desarrollo del niño, respetando su individualidad, sin embargo, toman en consideración la edad de los niños, lo que defiende la teoría del desarrollo. Sin embargo, es importante resaltar que la organización por agrupaciones multiedad se basa en la teoría histórico social. Cabe mencionar que los docentes no tuvieron capacitación en el tema de evaluación en el grupo multiedad. Los resultados también indican que los participantes utilizan diferentes instrumentos de evaluación (Carta de Intención, Cuaderno de Bitácora, fotografías, videos, apuntes e Informe de Seguimiento del Aprendizaje), priorizando algunos en su práctica, con dificultad en otros.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Evaluación mediadora. Desarrollo infantil. Agrupaciones multiedad.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Relação entre os três tipos de avaliação .....	59
Figura 2 – Fluxograma: Sistema de Gestão Pedagógica – SGP – Educação Infantil .....	75
Figura 3 – Níveis da Abordagem da Documentação Pedagógica.....	78
Figura 4 – Ciclo do Processo Documental e Comunicação .....	81
Figura 5 – Fluxograma: Categorias de Análise e seus indicadores .....	118
Figura 6 – Alguns momentos da rotina da turma da profa. Ametista .....	131
Figura 7 – Alguns momentos da rotina da turma da professora Pérola (foto 1 de 3) .....	132
Figura 8 – Alguns momentos da rotina da turma da professora Pérola (foto 2 de 3) .....	132
Figura 9 – Alguns momentos da rotina da turma da professora Pérola (foto 3 de 3) .....	133
Figura 10 – Trecho do caderno de registro de observações de uma das crianças, elaborado pela Professora Pérola (apagamos o nome das crianças para preservar suas identidades) .....	134

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Levantamento das Dissertações e Teses Pesquisadas na BDTD e na BDTD da Uninove .....	22
Quadro 2 – Levantamento das Dissertações e Teses Pesquisadas com Foco nos Agrupamentos Multietários.....	25
Quadro 3 – Características da avaliação holística: objetivos da avaliação na Educação Infantil .....	41
Quadro 4 – Elementos que Embasam o Processo Avaliativo na Educação Infantil ..	54
Quadro 5 – Tipos da Função avaliativa e suas características .....	58
Quadro 6 – Exemplos de Comunicação – Documentação Pedagógica.....	82
Quadro 7 – Funcionários da Unidade.....	111
Quadro 8 – Perfil das participantes da pesquisa .....	114

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INTRODUÇÃO .....	19
2 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
3 A AVALIAÇÃO MEDIADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CONTRAPONTO À AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA, PADRONIZADA E EXCLUDENTE .....	38
3.1 OS TRÊS TIPOS DE AVALIAÇÃO PRIMORDIAIS NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO AVALIATIVO.....	57
3.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE DÃO DIRETRIZES À AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
3.2.1 A contribuição da Orientação Normativa n. 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares.....	62
3.2.2 Trajetória dos registros na Educação Infantil Paulistana .....	66
3.2.3 Registros para Avaliação das Aprendizagens: os avanços em 2019 .....	71
3.2.4 A ferramenta digital do município de São Paulo – Sistema de Gestão Pedagógica – SGP .....	73
3.2.5 A Documentação Pedagógica e seu papel no processo avaliativo .....	76
4 AGRUPAMENTO MULTIETÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	84
4.1 OS MENORES APRENDEM COM OS MAIORES E VICE-VERSA .....	84
4.2 AGRUPAMENTO MULTIETÁRIO – LEGISLAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO .....	86
4.3 A “FORMAÇÃO DA CIDADE” PARA OS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS .....	87
4.3.1 Uma voz sobre as perspectivas para organização dos agrupamentos multiétários na Educação Infantil .....	88
4.3.2 O olhar das professoras sobre a “Formação da Cidade” .....	91
4.4 AS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO AGRUPAMENTO MULTIETÁRIO – UMA REFLEXÃO DAS PARTICIPANTES.....	96
5 O DESENHO DA PESQUISA .....	103
5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	103
5.2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA .....	108
5.2.1 Participantes da Pesquisa .....	114
5.2.2 A percepção das participantes sobre a carreira diante dos desafios.....	114
6 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS .....	118

6.1. CATEGORIA 1 – PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA UNIDADE PESQUISADA .....	118
6.1.1 A concepção sobre avaliação e os instrumentos avaliativos utilizados revelados pelo PPP .....	119
6.1.2 A concepção da avaliação e os instrumentos avaliativos revelados pela voz das participantes .....	122
6.2. EXPLORANDO A CATEGORIA 2 – FORMAÇÃO EM CONTEXTO SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	169
6.2.1 Observação sobre a formação em contexto.....	169
6.2.2 O que revela o PPP sobre as Diretrizes e a Formação .....	170
6.2.3 As Diretrizes na voz das participantes da pesquisa .....	172
6.2.4 Acesso à formação sobre o tema Avaliação .....	174
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	176
REFERÊNCIAS .....	181
ANEXOS.....	185
APÊNDICES .....	189

## APRESENTAÇÃO

*A leitura de mundo de cada pessoa encontra-se encharcada de seu contexto sociocultural, o qual revela a forma como cada um aprende e apreende o mundo. É na relação entre a leitura de mundo e a leitura da palavra que construímos e reconstruímos significados (Dowbor, 2007, p. 103).*

Hoje estando aqui, olho para trás e vejo quantas coisas e pessoas já passaram pela minha história. Se eu me colocasse na posição em que muitos se colocam, talvez hoje não estaria aqui. Sou filha de migrantes nordestinos, meu pai analfabeto, minha mãe fez apenas o 1º ano do antigo curso primário. Meus pais tiveram quatro filhos. Meu pai foi operário de empresas pequenas, trabalhou muito, com baixos salários, moramos a vida toda em um bairro muito simples da Zona Leste – São Paulo. Minha infância também foi muito simples, não tínhamos muitos recursos, mas meu pai se desdobrava para não nos deixar faltar nada, e carinho nunca nos faltou.

Sempre estudei em escola pública, não fiz pré-escola, porque na minha época, nos anos 1970, não era muito comum pessoas de baixa renda terem acesso à tal modalidade, mas me lembro muito bem que quando entrei no primeiro ano do ensino primário (hoje fundamental) já sabia ler e escrever algumas palavrinhas, ensinadas pela minha irmã mais velha, sendo eu a terceira filha.

Lembro-me muito bem de todas as minhas professoras do Ensino Fundamental, e as tinha como meus ídolos. Modéstia à parte, durante o Ensino Fundamental, sempre fui boa aluna, destacava-me no grupo pelas minhas boas notas e dedicação. Sempre exigi muito de mim, não sei até que ponto isso é bom, pois ainda hoje sou assim. Meu lema é... “Se é pra fazer ... que façamos bem-feito”. E, às vezes, manter esse lema é muito complicado.

A escola esteve sempre presente em minha vida, até nos momentos de brincadeira. Quando criança, passava horas de minhas tardes brincando de escolinha, dando aulas aos meus alunos imaginários, imitando minha professora do terceiro e quarto anos.

Terminado o Ensino Fundamental, em 1983, fui fazer magistério em uma escola pública, bem conceituada na época, em Santo André. Gostava de estar lá e muitas vezes passava o dia fazendo trabalhos principalmente da disciplina de Didática. Em 1986, aos dezenove anos me formei professora. Lembrando que sempre exigi muito de mim, eu me sentia muito insegura, considerando que não estava preparada para

assumir uma sala de aula. Confesso que me senti meio perdida, sem saber que rumo tomar. Nessa época, pertencia a um grupo de amigas que fizeram magistério comigo, e com as quais eu conversava sobre tudo. Quando nos formamos no magistério, discutimos muito sobre nossos passos futuros dali por diante e resolvemos prestar vestibular. Uma de minhas amigas disse que estava pensando em prestar vestibular para Serviço Social, seu comentário chamou minha atenção, pensei muito e lá fui eu para o tal vestibular, e esta amiga acabou tomando outro rumo. Não acredito muito em coincidências, gosto muito da frase que diz que “Coincidências são milagres em que Deus prefere não aparecer”. Penso que aquele comentário daquela amiga foi um cochicho divino para chamar minha atenção para a tal área.

Prestei vestibular, passei em 11º lugar, mas não tinha dinheiro para fazer a matrícula, cujo valor nem era muito alto, mas eu não trabalhava, estava procurando emprego, peguei dinheiro emprestado e fiz minha matrícula na confiança de arrumar um emprego em breve. Para minha sorte e alívio, assim que entrei na faculdade arrumei um estágio na área, em uma indústria farmacêutica e assim já tinha como pagar a mensalidade do curso. Fiquei como estagiária de abril de 1987 até outubro de 1988, quando fui efetivada como Auxiliar de Serviço Social, ficando até fevereiro de 1993. Entretanto o serviço social já não me encantava mais, sentia-me um objeto que estava ali para ocupar uma cadeira, quando na realidade quem resolia e decidia as prioridades era a chefia.

Em 1990, casei-me, estava grávida e perdi meu bebê no oitavo mês de gestação por má formação congênita, hidrocefalia e anoxia (falta de oxigênio) cerebral na hora do parto. Uma das experiências mais tristes de minha vida! Em 1993, resolvi engravidar novamente, e como estava descontente com o Serviço Social, resolvi parar de trabalhar, para curtir minha gestação e meu filho. Naquele momento eu me sentia realizada, e como nossa situação financeira à época permitia, optei em ficar em casa acompanhando em tempo integral os primeiros anos de vida do meu filho. Só retornei ao trabalho em 2001, quando meu filho tinha sete anos, abrimos um comércio, que não deu certo, tentamos por dois anos, mas acabamos fechando. Hoje meu filho está com 29 anos, casado com uma moça encantadora, trabalha como designer gráfico, temos uma relação muito boa, é meu grande parceiro e tenho muito orgulho da pessoa em que ele se transformou.

A prefeitura de Santo André, em 2002, abriu concurso para seleção de professores, fiz minha inscrição sem muita esperança em passar, pois tinha feito

apenas magistério e há muito tempo. Fui classificada em 406º lugar, mas havia apenas quarenta vagas e, para minha surpresa, fui chamada em 2004 para assumir o cargo. Confesso que fiquei insegura, por conta de minha primeira formação e pela falta de experiência, mas resolvi enfrentar o desafio, com a consciência de que se não desse conta, abandonaria. Mas, no início da minha carreira, conheci pessoas maravilhosas que muito me ajudaram, minha primeira coordenadora fez toda a diferença para que eu continuasse. Ela acreditou em mim, quando nem eu mesma acreditava, sempre me incentivando, elogiando meu trabalho, mostrando a mim qualidades que eu não percebia e apontando também minhas fragilidades.

Desde então, procurei sempre aprimorar-me, com pesquisas, observando a prática de colegas mais experientes e até mesmo com humildade, pedindo ajuda quando precisava. Matriculei-me na graduação em Pedagogia, formando-me no final de 2013, e assim que terminei já fiz minha matrícula em duas pós-graduações: Arte-Educação e Psicopedagogia.

Atuei no Ensino Fundamental até 2013. Em 2014 na atribuição de sala de aula, por questões de pontuação, tive que migrar para a Educação Infantil, contra minha vontade, pois achava que não tinha perfil para a modalidade. Nos primeiros dias fiquei assustada, pois não tinha experiência com crianças tão pequenas (quatro anos), mas como já disse anteriormente, coincidências são milagres em que Deus prefere não aparecer, passados alguns dias já estava encantada com a turma e descobri que meu lugar era na Educação Infantil. Como já atuo há quase vinte anos na rede de Santo André, e devido a minha formação, hoje na atribuição de sala, minha classificação é muito boa, nos últimos dois anos fui a segunda a escolher e não titubeei, escolhendo minha turma de Educação Infantil.

A partir de 2023, a escola onde trabalho passa a atender apenas a Educação Infantil, nossos alunos do Ensino Fundamental foram remanejados para uma escola vizinha. Confesso que no princípio estranhei um pouco, mas passado algum tempo considerei que a mudança foi um ganho para nossas crianças, pois cada ação, cada cantinho foi pensado para as crianças da Educação Infantil.

Em 2016, participei do processo seletivo do Programa de mestrado na Uninove e não fui aprovada, fiquei decepcionada e acabei deixando de lado o sonho de me tornar uma mestra em educação. Em 2020, tive outra experiência muito ruim, perdi um irmão aos 56 anos, vítima de atropelamento. Uma pessoa muito ativa e querida por todos. Diante disso percebi o quanto a vida é frágil, e que não devemos deixar

nada para depois. Em 2021, resolvi matricular-me no curso de inglês, algo que sempre quis fazer e me inscrevi novamente para a seleção do programa de mestrado da Uninove e, para minha surpresa, fui aprovada. O telefonema dando-me a notícia de minha aprovação foi um dos momentos mais felizes dos últimos tempos. A sensação foi indescritível e será inesquecível. E, para mim, novamente a força divina entra em ação, penso eu que não passei em 2016, porque Deus queria me dar a oportunidade de fazer parte de um grupo de mestrandos tão especiais, generosos, parceiros, alegres, e professoras tão respeitosas, acolhedoras e de tanto conhecimento. Sinto muito orgulho quando entro no Portal do aluno da Uninove e vejo meu nome lá, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE).

Quanto à escolha do tema do objeto de minha pesquisa sobre a Avaliação mediadora na Educação Infantil, deu-se pelo fato de algumas práticas dessa modalidade, sobretudo no que diz respeito à avaliação, não contemplarem seus objetivos, deixando de propiciar ações para o desenvolvimento da criança dessa faixa etária. Pode ser que pelo fato de a Educação Infantil, somente nos últimos anos, passar a fazer parte da Educação Básica, algumas de suas práticas confundem-se com as destinadas ao Ensino Fundamental, mesmo os professores tendo conhecimento de documentos orientadores.

Essa pesquisa poderá contribuir também com minha prática enquanto professora de Educação Infantil, em minhas reflexões e práticas sobre a avaliação, bem como sobre registros significativos para a elaboração dos relatórios das crianças, para auxiliarem no meu pensar e repensar pedagógico, assim como poderá ser compartilhada com os profissionais da escola selecionada para esta pesquisa.

## 1 INTRODUÇÃO

*Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (Freire, 2015, p. 31).*

A Educação Infantil, atualmente fazendo parte da Educação Básica, pode apresentar práticas pedagógicas que nem sempre condizem com o real objetivo dessa modalidade, sobretudo no que se refere à avaliação, principalmente quando seus professores são ou foram também professores de Ensino Fundamental. De um modo geral, quando se trata de avaliação, muitas vezes o que se pensa é na medição, quantificação ou promoção, quando na verdade na Educação Infantil esse não é o objetivo da avaliação, mas sim o acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Vale lembrar também que alguns profissionais da educação ainda consideram essa modalidade como preparatória, como uma transição para o Ensino Fundamental, trabalhando baseados em práticas que não contribuem para o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. Há, ainda, a cobrança por parte de algumas famílias, principalmente das redes privadas de ensino, que buscam na avaliação da criança, sua classificação em relação a sua turma na Unidade Escolar.

Diante dessa perspectiva, o objeto desta pesquisa centrou-se na reflexão sobre Avaliação mediadora na Educação Infantil: Acompanhamento do processo e desenvolvimento da criança em uma Unidade de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo. Com base nesse objeto, apresentamos como problematização duas questões centrais: O processo de avaliação das crianças de quatro e cinco anos contemplaria o acompanhamento do seu processo de desenvolvimento? Os instrumentos utilizados são adequados para acompanhar o real desenvolvimento da criança no contexto dos agrupamentos multietários? Destacamos como objetivo geral investigar como ocorre o processo de avaliação das crianças na Unidade de Educação Infantil selecionada. E como objetivos específicos da pesquisa: analisar como o(a) professor(a) avalia o desenvolvimento da criança no cotidiano de Educação Infantil; e identificar quais são os instrumentos utilizados pelo(a) professor(a) para a avaliação do desenvolvimento da criança. Pressupõe-se que a avaliação na Educação Infantil não deva ter como objetivo o julgamento, mas sim o acompanhamento dos saberes e habilidades da criança, para, a partir daí, planejar futuras práticas pedagógicas que redefinam posturas e reorganizem o ambiente de aprendizagem. Parte-se da hipótese de que alguns professores, mesmo tendo acesso a documentos oficiais orientadores,

possivelmente apresentem dificuldade em compreender como se dá o processo de avaliação na Educação Infantil, utilizando-se de ferramentas e estratégias para a elaboração de relatórios descritivos padronizados, que nem sempre revelam o real desenvolvimento da criança.

É importante ressaltar que segundo Hoffmann (2020, p. 21), a avaliação na Educação Infantil assume um papel importante no processo educativo, dependendo de como o(a) professor(a) apropria-se dela em seu cotidiano. A autora toma como base as teorias construtivista e sociointeracionista, que destacam a “importância de interferências mediadoras significativas para que a criança tenha melhores oportunidades de desenvolvimento intelectual e moral”. Assim sendo, as propostas pedagógicas precisam ser planejadas de modo que sejam desafiadoras e provocativas, despertando o interesse da criança. Cabendo ao(a) professor(a) fazer uso de um olhar cuidadoso com o intuito de acompanhar o processo de construção do conhecimento da criança individualmente.

Algumas Redes, na modalidade de Educação Infantil, estão implementando em suas Unidades Educacionais a organização das turmas por meio de Agrupamentos Multietários, e a Rede Municipal de São Paulo enquadra-se também nessa organização. Porém, essa forma de agrupamento não foi muito bem aceita por boa parte dos profissionais de Educação, alguns deles por acreditarem que o desenvolvimento da criança se dá por fases, por etapas fixas. Há ainda aqueles que defendem que as crianças maiores podem machucar as menores, e que os maiores podem ficar prejudicados em sua aprendizagem, pois as propostas oferecidas podem não apresentar muitos desafios para o seu desenvolvimento. Os menores, por sua vez, podem ainda não estar preparados para acompanhar as propostas oferecidas no referido agrupamento. Para justificar a viabilidade dessa organização, a rede municipal de São Paulo instituiu, em 2022, o projeto “Formação da Cidade”, com material disponibilizado pela Secretaria da Educação-SP, com o qual os professores tiveram durante o referido ano, formação em suas próprias Unidades, em horários destinados a momentos formativos. Estudos apontam, inclusive em documento oficial da rede municipal de São Paulo (*Curriculo da Cidade – Educação Infantil*, 2019a), que a organização das turmas de Educação Infantil por meio de interação de crianças de diferentes idades é possível e que crianças com idades diferentes aprendem umas com as outras, desde que essa interação seja planejada, que aconteça em um ambiente acolhedor, preparado intencionalmente para a proposta elaborada. E

também que seja pautada no olhar atento do professor, que esteja preparado para toda e qualquer intervenção que se fizer necessária, que esteja comprometido com uma avaliação documentada que deve ser reveladora do real desenvolvimento de cada criança.

Para embasar esta pesquisa, além do referencial teórico tendo como principais autores Jussara Hoffmann (2020), João Formosinho e Julia Oliveira-Formosinho (2014, 2019a, 2019b) e Paulo Fochi (2018), foram utilizados também documentos oficiais orientadores da avaliação, além de uma busca no banco de teses e dissertações.

Para essa busca, foram utilizados três descritores, sendo dois sobre Avaliação na Educação Infantil e um sobre Agrupamento Multietário:

1. “Avaliação na Educação Infantil” – Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontradas 364 publicações, porém, foram selecionadas quatro pesquisas, sendo três dissertações e uma tese. Com o mesmo descritor, na Biblioteca Digital de Teses e dissertações da Universidade Nove de Julho – Uninove foram encontradas 190 publicações e apenas uma dissertação foi selecionada.

2. “Acompanhamento do desenvolvimento da criança na Educação Infantil” – foram encontradas 190 publicações, porém nenhuma delas foi selecionada porque não tinham relação com o tema da pesquisa, estavam voltadas para a área da saúde.

3. “Agrupamento Multietário” – foram encontradas 5 publicações na BD TD e selecionados três trabalhos.

Usamos como critério para selecionar os trabalhos aqueles que mais se aproximavam da abordagem de nosso tema, bem como os mais atuais dentre os pesquisados.

**Quadro 1 – Levantamento das Dissertações e Teses Pesquisadas na BDTD e na BDTD da Uninove**  
**Descriptor: “Avaliação na Educação Infantil”**

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO DE TRABALHO/ ANO
Avaliação na Educação Infantil: percepções de professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal de Sorocaba (SP)	AMARO, Vanélli Pires	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação 2018
Entre práticas e narrativas: a avaliação no cotidiano da Educação Infantil	PINTO, Viviane Fernandes Faria	Universidade de Brasília – Faculdade de Educação	Tese 2019
A avaliação na Educação Infantil: perspectivas teórico-práticas	DRAPE, Renata Aparecida	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação 2019
A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: implicações no trabalho docente	FRANZOI, Fernanda Pinhelli	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação	Dissertação 2021
Instrumentos de avaliação na prática pedagógica de professoras de uma pré-escola: entre o proposto pela legislação vigente e o realizado no cotidiano	IONEDA, Amélia Murakani	Universidade Nove de Julho Uninove	Dissertação 2021

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A pesquisadora Vanélli Pires Amaro, pela Universidade Federal de São Carlos-SP, em sua dissertação, no ano de 2018, com o título *Avaliação na Educação Infantil: percepções de professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal de Sorocaba (SP)* teve como objetivo do trabalho investigar como as professoras percebem o processo de avaliação das crianças na prática pedagógica. O interesse pela temática da pesquisa foi decorrente de uma mudança de orientações da Secretaria Municipal da Educação, em relação ao processo de avaliação das crianças na Educação Infantil, por meio do documento *Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil*. Com base na análise dos dados, a pesquisadora observou que, as

professoras, mesmo compreendendo de forma diferente certas características da avaliação, percebem que ela se dá diariamente, com registros variados, seguindo as orientações do documento e a concepção de documentação pedagógica. As professoras nesse processo de avaliação tiveram avanços e dificuldades, mas também relações estabelecidas com suas práticas pedagógicas. Por meio dessa pesquisa, pode ser possível expandir reflexões sobre a avaliação na Educação Infantil, visando sempre a uma educação de qualidade para essa modalidade.

Em sua tese de doutorado, pela Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, em 2019, a pesquisadora Viviane Fernandes Faria Pinto, com o título *Entre práticas e narrativas: a avaliação no cotidiano da Educação Infantil*, ressalta que mesmo diante de tanta discussão sobre a avaliação na Educação Infantil, no cotidiano pedagógico ela ainda não tem uma importância mais efetiva. Sua pesquisa vem para propor reflexões a esse respeito. Aponta como resultados que a avaliação das crianças acontece de modo informal, permeada por construções e representações com conceitos idealizados da criança e da família. Tudo isso é passado às crianças de formas variadas, para que desde muito cedo suas atitudes tenham características e comportamentos valorizados e também para não mostrar aquilo que possa ser considerado como desvio de conduta, ou seja, na avaliação das crianças “estão engendradas ideias de estigma, fracasso e uma dimensão moral que são reveladas nas práticas e nas narrativas das professoras e expressas nas situações pedagógicas cotidianas” (Pinto, 2019, resumo).

A pesquisadora Renata Aparecida Drape, em sua dissertação, de 2019, pela Universidade de São Carlos, com o título *A avaliação na Educação Infantil: perspectivas teórico-práticas*, verificou diversas concepções sobre avaliação, resultando em diferentes práticas avaliativas. Sua pesquisa teve por objetivo investigar a concepção de avaliação dos gestores e professores da Educação Infantil na rede municipal de São Carlos-SP. Os dados mostraram que, no momento, é imprescindível e urgente a formação continuada aos(as) professores(as) que trabalham na Educação infantil. E também que a Rede Municipal de São Carlos como um todo (conselheiros, dirigente, professores e comunidade) precisa se apropriar da concepção de Educação Infantil, principalmente no que diz respeito à avaliação, possibilitando a implementação e gestão (conjuntamente) de ações interligadas, que façam parte de uma política pública educacional, que visem ao desenvolvimento integral da criança.

Fernanda Pinhelli Franzoi, pela Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, em sua dissertação, de 2021, com o título, “A Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: Implicações no trabalho docente”, reforça essa discussão. A pesquisa teve como objetivo analisar se, na percepção dos professores, a política de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, implementada no município de Monte Mor – nos anos de 2017 a 2019 – afetou o trabalho docente dos(as) que atuaram junto às turmas de crianças com 5 anos de idade. Constatou-se que, quanto à avaliação da aprendizagem, alguns trechos dos documentos municipais demonstraram discordância com as bases nacionais. Observou-se que tanto as matrizes de referência que direcionam a avaliação da aprendizagem no município, como a formação dos professores têm foco na leitura, escrita e raciocínio lógico. Os professores reconheceram que, por meio da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, foi possível reorganizar o fazer pedagógico e adequar o planejamento diário, buscando estratégias para atingir os objetivos das avaliações, principalmente quanto aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Percebeu-se também que a alfabetização precoce na Educação Infantil é considerada de forma equivocada como qualidade na modalidade, ferindo a pedagogia da infância, exaltando um trabalho docente mecanizado e prescritivo. Assim, buscou-se investigar meios que mudem essa concepção, para que se tenha uma Educação Infantil pública de qualidade.

E, por último, foi selecionada a dissertação de Amélia Murakani Ioneda, pela Universidade Nove de Julho – Uninove, em 2021, com o título *Instrumentos de avaliação na prática pedagógica de professoras de uma pré-escola: entre o proposto pela legislação vigente e o realizado no cotidiano*. O objetivo geral dessa pesquisa é compreender como ocorre o processo avaliativo no cotidiano de uma pré-escola. Os resultados mostram que o que se diz sobre a concepção de avaliação no cotidiano é muito parecido com o que prescreve a legislação vigente, porém a sua efetivação e a relação dos processos de ensino e aprendizagem que mostram as descobertas e a riqueza das experiências do cotidiano vivenciadas pela criança no espaço da escola não são consideradas suficientemente. Alguns pontos influenciam nesse processo: quantidade de crianças por sala, falta de tempo para planejamento e registro, falta de formação adequada do(a) professor(a). A proposta de intervenção propõe um projeto de formação colaborativa com os professores, que seja compartilhado também com a gestão escolar da Unidade.

Os resultados alcançados nessas pesquisas demonstram que os(as) professores(as) da Educação Infantil conhecem os documentos oficiais orientadores sobre avaliação, reconhecem sua importância no cotidiano, mas nem sempre são capazes de fazer de maneira adequada a transposição didática. Alguns(as) por falta de tempo para planejamento, outros(as) por número excessivo de crianças por turma, ou até mesmo por falta da concepção sobre infância e/ou avaliação na Educação Infantil, e ainda a falta de acesso a processos formativos que venham a sanar suas fragilidades.

**Quadro 2 – Levantamento das Dissertações e Teses Pesquisadas com Foco nos Agrupamentos Multietários**  
**Descriptor: “Agrupamento Multietário”**

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO DE TRABALHO/ANO
Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil	PRADO, Patrícia Dias	Universidade Estadual de Campinas	Tese 2006
Os Agrupamentos Multietários na Educação Infantil: reflexões a partir de documentos oficiais e da produção científica (2006-2016)	JOÃO, Samara Maria	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação 2018
“Eu prefiro ser pequena... porque eu sou pequena!”: relações de idade entre meninas e meninos da Educação Infantil	FONSECA, Tatiana Renzo	Universidade de São Paulo Faculdade de Educação	Dissertação 2021

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A pesquisa de doutorado de Patrícia Dias Prado, pela Universidade Estadual de Campinas, com o título *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil* foi selecionada mesmo tendo sido apresentada no ano de 2006, porque foi mencionada na formação dos(as) professores(as) em 2022 – “Formação da Cidade” – na rede municipal de São Paulo, e as professoras participantes da pesquisa de campo pertencem a uma Unidade Educacional da cidade de São Paulo e fizeram tal formação. O objetivo dessa pesquisa foi investigar e compreender a infância, por meio das relações de idade e da

produção de culturas infantis entre crianças pequenas em ambientes educacionais. O foco volta-se à necessidade de não conceituar a infância tendo por base apenas as teorias da psicologia do desenvolvimento infantil, com um recorte etário. Propõe-se a pensar em práticas que valorizem os vários tipos de relação (classe, etnia, gênero etc.) entre crianças de mesma idade ou não, de modo que resultem em uma Pedagogia da Educação Infantil que conheça suas crianças e suas produções, desprendendo-se de “determinações etapistas e delimitações cronológicas impostas”.

A pesquisadora Samara Maria João, em sua dissertação, intitulada *Os Agrupamentos Multietários na Educação Infantil: reflexões a partir de documentos oficiais e da produção científica (2006-2016)*, pela Universidade Federal de Santa Catarina, teve como objetivo investigar a produção científica e os documentos oficiais da Educação Infantil que abordam os agrupamentos multietários, as relações entre crianças de diferentes idades e as questões que possam ser tomadas como basilares para a ação docente nesses referidos grupos. Ressaltou-se nessa pesquisa a criança enquanto sujeito de direitos, a infância como base para formação desse sujeito, as culturas infantis e a reprodução interpretativa como modo de socialização das crianças. Mediante a análise dos dados, foi possível perceber que propostas pedagógicas, com intencionalidade, entre grupos multietários podem resultar em uma Educação Infantil que respeite a criança em sua heterogeneidade, em suas diferenças, em suas ações, “compreender e ressignificar o mundo na relação com os seus pares, enriquecida por encontros plurais” (2006, p. 9).

Na dissertação de Tatiana Renzo Fonseca, com o título *‘Eu prefiro ser pequena... porque eu sou pequena’: relações de idade entre meninas e meninos da Educação Infantil*, pela Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, teve por objetivo investigar as relações sociais entre meninas e meninos pequenas/os de diferentes idades na Educação Infantil, considerando as produções de suas culturas infantis em meio à experiência multietária, partindo do princípio de que a infância ultrapassa a linearidade temporal, a rigorosidade etapista atrelada à idade e os modelos sociais sexistas impostos ao gênero. A pesquisa de campo deu-se em uma Unidade Educacional de Educação Infantil do município de Campinas-SP, na qual as turmas são organizadas em Agrupamentos Multietários, de 3 a 6 anos. Pela análise dos dados, foi possível observar que a interação entre crianças de diferentes faixas etárias propicia diversificados momentos de relações e brincadeiras, fazendo da experiência multietária algo prazeroso e importante na dinâmica de suas produções

culturais. Observou-se também que nessa relação de crianças com diferentes idades e gêneros, o percurso de cada um deles, dentro desses grupos, acontece de forma distinta de acordo com o gênero. Nas análises finais, constatou-se que a idade e o gênero podem influenciar nas relações de amizade entre as crianças, proporcionando formas diferentes na formação de seus grupos de amizade, em uma Educação Infantil que não esteja embasada no desenvolvimento infantil por etapas, nem seja sexista, rompendo com a classificação, normatização e colonização de crianças e adultos.

Analizando os resultados obtidos por essas pesquisas, observamos que o trabalho realizado em instituições de Educação Infantil, por meio de Agrupamentos Multietários é possível, porque o desenvolvimento das crianças acontece por meio de interações e brincadeiras entre elas, independentemente de faixa etária, desde que seja em ambientes acolhedores e preparados para essas interações e, sobretudo, que os profissionais das Unidades respeitem as crianças como sujeitos do processo de aprendizagem, com suas características próprias, suas habilidades e fragilidades.

Os trabalhos selecionados sobre agrupamento multietário vêm a enriquecer esta pesquisa uma vez que o universo de investigação se dá em uma Unidade Educacional de Educação Infantil, situada na zona leste da cidade de São Paulo, na qual as turmas são constituídas por meio de agrupamentos multietários e a formação de turmas nesses moldes ainda é recente, necessitando de conhecimentos mais pontuais.

Dessa forma, esta pesquisa foi elaborada em sete seções e, quanto a sua estrutura, na seção 1, temos a Introdução, na qual o trabalho é apresentado.

Na seção 2, com o título “Caminhos percorridos pela representação da criança na Educação Infantil”, são abordados os caminhos percorridos pela Educação Infantil, sustentados por acontecimentos históricos e sociais, até tornar-se pertencente à Educação Básica, com a mesma importância do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A seção 3, com o título “A Avaliação Mediadora na Educação Infantil: um contraponto à avaliação classificatória, padronizada e excludente”, tem como destaque a descrição da concepção da avaliação mediadora na Educação Infantil e seu real objetivo, ressaltando a importância do olhar cuidadoso do(a) professor(a) sobre a criança, observando-a como sujeito do processo de aprendizagem, como um ser único, com suas características próprias e, sobretudo, um ser histórico-social. A avaliação mediadora caracteriza-se por acontecer durante todo o processo pedagógico, deve ser vista como um meio e não como um fim, é importante para o

movimento de ação-reflexão-ação, sendo possível desse modo criar novas estratégias. Esta seção é dividida em itens e subitens, nos quais destacam-se: os três tipos de avaliação que contribuem para o processo avaliativo, com seus objetivos, em que tempo elas ocorrem e qual é a função de cada uma. Aborda também os Documentos Oficiais que dão diretrizes à avaliação na Educação Infantil, assegurando que essa avaliação tenha como objetivo o acompanhamento do desenvolvimento da criança; e também aborda a importância dos registros do seu percurso na Educação Infantil Paulistana.

A seção 4 trata do agrupamento multietário, com o título “Agrupamento Multietário na Educação Infantil”. Criamos essa seção porque essa modalidade de formação de grupos foi instituída atualmente na Rede Municipal de São Paulo, cidade na qual está localizada a Unidade Educacional que faz parte do universo desta pesquisa descrevendo a viabilidade do trabalho com crianças de diferentes faixas etárias, assegurada pelo *Curriculum da Cidade* da rede paulistana e a reflexão sobre o processo avaliativo nesse contexto. Apresentamos também a legislação que estabelece a implementação do agrupamento multietário na cidade de São Paulo. A rede paulistana, para justificar essa implementação em suas Unidades Educacionais, proporcionou uma formação aos professores – “Formação da Cidade”, durante o horário de trabalho coletivo, no ano letivo de 2022.

Na seção 5, com o título “O Desenho da Pesquisa” abordam-se elementos oriundos da pesquisa de cunho qualitativo, que foram fundamentais para a construção desta pesquisa, por meio da análise documental do Projeto Político-Pedagógico da Unidade, por meio da caracterização da Unidade, também por meio da observação. Sobretudo, por meio de entrevistas semiestruturadas com duas professoras e com a coordenadora da Unidade. Para conduzir as entrevistas, criamos um roteiro no qual elaboramos 13 perguntas que foram feitas para a coordenadora e 21 perguntas que foram feitas para as professoras. Essas perguntas surgiram das questões problematizadoras, do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa.

Na seção 6, com o título “Análise dos Dados Produzidos”, os dados produzidos durante a pesquisa empírica são analisados a fim de descrever o fazer avaliativo na Unidade, e identificar qual concepção de avaliação é revelada pela voz das professoras e da coordenadora.

Na seção 7, apresentaremos as considerações finais e a proposta de intervenção.

## 2 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] *O desafio do educador que está de corpo vivo e aberto para o mundo é justamente o de manter sempre sua criança interna viva, para poder continuar a aprender a olhar o mundo, as coisas, as pessoas, os animais, como as crianças olham (Dowbor, 2007, p. 28).*

Nesta seção serão abordados os caminhos trilhados pela Educação Infantil, sustentados por acontecimentos históricos e sociais, até chegar à modalidade pertencente à Educação Básica, com a mesma importância do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O desenvolvimento da criança, até meados do século XIX, era resultado de sua relação familiar. Quando pertencia a uma família com boa situação financeira, com uma posição de destaque na sociedade era educada, em seu lar, para dar continuidade a essa realidade. Nas famílias que, para se manterem, dependiam do trabalho rural ou artesanal, a criança era educada para também dar continuidade a essa realidade, desde pequena já era preparada para o mercado de trabalho (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2014, p. 26).

Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2014, p. 27), com a Revolução Industrial no século XIX, acontece também o aumento do trabalho assalariado, inclusive pelas mulheres. Com esse novo cenário, tem-se um novo perfil das famílias. Quando antes a vida e a educação das pessoas eram centradas dentro de seus próprios lares e naquilo que elas produziam, a partir de então passa-se a ter também um contexto social. As mulheres já não permanecem o tempo todo em casa com seus filhos, passando a ocupar um espaço no mercado de trabalho e, diante disso, precisam do apoio de terceiros para os cuidados maternos. Para suprir tais necessidades, nesse período, a princípio criam-se instituições nas quais é ofertado a essas crianças um atendimento assistencial.

Em meados do século XX, complementam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2014, p. 27), que, com o pós-Guerra (Primeira e Segunda Guerras Mundiais), tem-se uma mudança social, resultado do avanço tecnológico, industrial e urbano. O trabalho feminino vai ganhando cada vez mais destaque, oportunidades de trabalho são oferecidas em locais cada vez mais distantes de suas residências, percebe-se também a necessidade de melhores condições de trabalho e direitos às mulheres de

realizarem-se profissionalmente. Para a mulher, ir para o mercado de trabalho significou também sua valorização enquanto pessoa e a conquista de seu espaço na sociedade, tanto na classe operária, quanto na classe média.

O quadro histórico e social desse período, principalmente pela inserção da mulher no processo produtivo, demonstra a relevância da implementação de instituições para cuidados das crianças pequenas, pois, quanto mais a mulher foi aproximando-se desse novo tempo, mais distanciou-se de sua rotina, que até então era puramente doméstica, precisando de apoio para o cuidado de seus filhos. Mesmo que a princípio estivesse voltada apenas para cuidados, já se comece a “desenhar” uma modalidade da educação voltada ao desenvolvimento da primeira infância.

Vale destacar que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança não ocorrem no mesmo ritmo, e que todas as suas capacidades e habilidades não são inatas. O desenvolvimento das crianças se dá por meio da aprendizagem, como resultado das “relações, mediadas, que estabelecem com o mundo (objetos, costumes, conhecimentos, linguagens, etc.) e com as pessoas (adultos e crianças) oportuniza diferentes tipos de aprendizagem e apropriações” (Drape, 2019, p. 21).

A Escola Nova, “um movimento de renovação do ensino”, exerceu uma forte influência sobre a Educação Infantil entre os séculos XIX e XX. As instituições voltadas para a educação de crianças incorporaram em suas rotinas propostas com objetivos mais pedagógicos, mais voltados ao desenvolvimento individual da criança e, sobretudo, com propostas direcionadas ao seu interesse. Aos poucos, a criança passa a ser vista como um ser social, capaz de contribuir para a formação de uma sociedade mais moderna. A ação da criança é valorizada, ela assume um papel de participante no processo de aprendizagem e com direito a voz. O filósofo e pedagogo John Dewey foi um representante de destaque da Escola Nova na América. Segundo ele, “as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimento e tornarem-se pequenas comunidades” (*apud* Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2014, p. 28).

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2014, p. 29), ao tratar da atualidade, destacam que a interação educativa das crianças, devido às novas características das famílias, tem sido prejudicada. Algumas famílias hoje têm apenas um único filho e as crianças não têm os irmãos mais velhos como referência para aprender coisas novas. Os pais trabalham, passam a maior parte do tempo fora de casa, sobrando pouco tempo para uma convivência de qualidade, sem falar que também deparam-se com

uma sociedade informatizada e globalizada. Há famílias que não estão preparadas para absorver tamanha modernidade, sentindo-se perdidas diante de todo esse desenvolvimento. Em virtude dessa nova realidade, a Educação Infantil, enquanto instituição de ensino, chega para suprir o que falta no ambiente familiar e na formação da criança.

Quanto mais o tempo passa, mais avanços vão surgindo, principalmente no âmbito da tecnologia e, consequentemente, a sociedade vai se transformando. Assim sendo, é fundamental investir na Educação Infantil enquanto etapa primordial da Educação Básica, tendo como objetivo o atendimento de qualidade a todas as crianças, com profissionais preparados por meio de formações adequadas, bem como com instituições que sejam pensadas e organizadas para receber essas crianças visando ao seu pleno desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) 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 (Brasil, 2010, p. 12).

É preciso olhar para a criança como um ser em constante progresso, construtor de sua história. Um cidadão com direitos como qualquer outro cidadão, é aquele que por meio de suas interações e brincadeiras com outras crianças ou adultos é capaz de formar sua própria identidade e ao mesmo tempo identificar-se como pertencente a um grupo. Por meio de experiências baseadas em sua criatividade tão latente, própria da idade, a criança pode se tornar capaz de dar significados ao seu meio biológico e social.

A Rede Municipal de São Paulo destaca na Orientação Normativa n. 1/13 que seu grande desafio é que as Unidades de Educação Infantil sejam um espaço

[...] para ser criança; para se viver a infância; onde se brinca; onde as falas, expressões e choros são considerados; onde se corre; se pinta; se dança; se canta; se fotografa; se desenha; se cozinha; se escreve; se lê; na relação com o espaço/tempo/materiais, com os adultos e especialmente com outras crianças e bebês (São Paulo, 2014, p. 12).

Essa preocupação da Rede Municipal de São Paulo retrata perfeitamente o que uma criança dessa modalidade espera e merece encontrar quando chega a uma Unidade de Educação Infantil. Um ambiente acolhedor, respeitoso e seguro, para que possa desenvolver-se de forma plena em todos seus aspectos: físico, social e emocional. Uma preocupação que deveria ser comum a todos que trabalham com crianças pequenas. É sabido que quando se fala em desafios, encará-los não é tarefa fácil, mas com trabalho em equipe e comprometimento de todos é possível chegar a bons resultados.

A Lei n. 12.796, de 2013, que, entre outras emendas, altera a redação do artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96), no que diz respeito à nova faixa etária atendida pela Educação Infantil, que passa de seis para cinco anos, assegura que cabe a essa modalidade proporcionar “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2013, art. 29).

Respeitando o que diz a legislação acima, vale lembrar que as crianças possuem características, habilidades e necessidades próprias e que estas devem ser respeitadas. Cada criança traz consigo também características particulares de seu convívio social e de sua formação familiar. Essas crianças precisam ser acolhidas não apenas pelo professor, mas por todas as pessoas pertencentes à Unidade escolar, experenciando propostas pedagógicas em espaços organizados a atendê-las tanto no coletivo como individualmente, talvez seja esse o primeiro passo para contribuir com seu desenvolvimento. O estímulo à curiosidade, por meio do lúdico, utilizando os momentos de brincadeiras dirigidas ou não, é também um aspecto essencial.

Ao pensar em acolhimento, torna-se importante entender esse acolhimento não somente voltado à criança, mas também a todos os envolvidos no universo da instituição escolar, tanto os profissionais de educação, como as famílias das crianças e a comunidade. Um ambiente acolhedor propicia às pessoas envolvidas experiências prazerosas e exitosas, que promovem o desenvolvimento dos sujeitos que participam do processo educativo.

Drape (2019, p. 34), em sua dissertação, destaca que, no processo de aprendizagem o grande foco e a preocupação com certeza é sempre a criança, entretanto, envolvermos apenas a criança não basta. Nesse processo precisam ser atores, além das crianças e dos(as) professores(as), as famílias, a fim de se “construir

uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa” (Drape, p. 34).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há algumas décadas, somente quando a criança ingressava no Ensino Fundamental pertencia à Educação formal. O termo “pré-escolar”, usado até 1980, já indicava que a Educação Infantil era vista como uma fase “anterior, independente e preparatória para a escolarização”. A partir da Constituição Federal de 1988, as crianças de zero a seis anos de idade têm a garantia de serem atendidas pelo Estado, fazendo parte da Educação Infantil, passando a pertencer à Educação Básica. Mais adiante, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), equipara-se a Educação Infantil ao mesmo nível de importância dos Ensinos Fundamental e Médio (Brasil, 2018a, p. 35).

Continuando com a BNCC, dez anos depois, em 2006, com uma alteração na LDB, o Ensino Fundamental passa a abranger o período de nove anos, quando as crianças de seis anos de idade passam a fazer parte dessa modalidade, ficando a Educação Infantil reservada para o atendimento de crianças de zero a cinco anos. Mesmo reconhecida como direito da criança e dever do Estado, somente com a inclusão da Emenda Constitucional n. 59/2009, incluída na LDB em 2013, a Educação Infantil torna-se obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos (Brasil, 2018a, p. 35).

Como já dito, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil consiste na primeira fase da Educação Básica, caracterizando-se como o início e o fundamento do processo educacional. Esse período pode ser marcado como a primeira experiência da criança longe de seu convívio familiar, passando a pertencer a um processo de socialização estruturada. Nas últimas décadas, tem-se atrelado o cuidar com o educar na Educação Infantil. Quando as experiências trazidas do cotidiano fora da escola são articuladas, de modo a contribuir com as propostas pedagógicas, consegue-se ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades, resultando em novas aprendizagens, principalmente no que diz respeito à socialização, autonomia e comunicação. Para que isso ocorra de forma mais efetiva, é importante que haja uma parceria entre a família e a escola, com a escola trabalhando de modo a respeitar a diversidade cultural dessas famílias (Brasil, 2018a, p. 36).

A BNCC destaca que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as interações e brincadeiras são a base para o

planejamento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, pois é por meio de troca de brincadeiras entre as próprias crianças, e até mesmo das crianças com adultos, que a criança aprende, desenvolve-se e se socializa. Essas ações podem desencadear “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2018a, p. 37).

Assim sendo, dando-se a devida importância às interações e brincadeiras e, sobretudo, dando-se importância à própria criança no processo de aprendizagem na Educação Infantil, faz-se necessário criar condições para que o aprendizado seja pautado na participação efetiva da criança, com propostas desafiadoras em ambientes propícios para essa participação. Na BNCC, constam seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que garantem tais condições, são eles:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018a, p. 38).

Esses seis Direitos de Aprendizagem relacionados acima podem ser todos contemplados na rotina de uma turma de Educação Infantil, sem grandes dificuldades, desde que as propostas pedagógicas sejam planejadas, considerando-se, na avaliação, uma participação ativa por parte criança, respeitando-a enquanto um ser histórico e social, com necessidades, habilidades e, inclusive, fragilidades próprias da idade.

Tomando ainda como base a interação e a brincadeira para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil, a fim de que os seis Direitos de Aprendizagem sejam contemplados, tem-se ainda cinco Campos de Experiência, conforme estabelece a BNCC, nos quais são elencados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento 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 (Brasil, 2018a, p. 40).

A BNCC destaca que

[...] essa concepção de criança como 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, 2018a, p. 38).

Assim, cabe ao(a) professor(a) oferecer propostas pedagógicas que levem a criança a desenvolver o conhecimento de si e do outro, e perceber-se como pertencente à natureza, à cultura e à produção científica, por meio de seus cuidados pessoais, brincadeiras, exploração do espaço e da relação interpessoal. O trabalho do(a) professor(a) não consiste apenas em pensar e planejar as propostas, é preciso também ter um olhar reflexivo sobre como suas propostas foram recebidas pelas crianças e avaliar os seus avanços com base nessas propostas. É por meio de diferentes formas e momentos de registro, tanto do(a) professor(a) como da criança, que se pode avaliar sua evolução, não como uma forma de medição, mas sim para pensar e repensar em propostas futuras (Brasil, 2018a, p. 39).

O *Plano Nacional pela Primeira Infância*, elaborado pela Rede Nacional Primeira Infância (RNPI, 2020, p. 57) destaca que a relevância da Educação Infantil na Educação Básica é comprovada por várias ciências nos seguintes aspectos: formação da personalidade da criança, construção enquanto sujeito de seu meio, autoconhecimento, apropriação dos valores que contribuirão para sua postura em toda a jornada de sua vida. Diversos campos de estudo da criança (Pedagogia, Psicologia, Biologia, Medicina, Psicanálise, Sociologia da Infância e Antropologia), mostram a primeira infância como a fase para a formação da personalidade e a base

para o desenvolvimento humano tanto individual, como social, político e cultural. A esse respeito, lê-se:

Os estudos da Neurociência, com o recurso da neuroimagem, vêm comprovando a importância das interações físicas, socioafetivas e cognitivas nos primeiros seis anos de vida. A relação entre as capacidades genéticas e as experiências no meio físico e social está bastante documentada em estudos e pesquisas. Um ambiente heurístico, no qual as crianças são o centro das atenções, dentro do qual elas agem e reagem, interrogam e têm respostas, descobrem e criam, é de suma importância. Na interação com os adultos, a criança vai desvelando a realidade, percebendo o sentido das coisas e construindo significados para a sua vida. A educação infantil é a experiência dessa aprendizagem organizada pelas ciências da Educação, visando a que seja mais ampla e profunda (RNPI, 2020, p. 57).

Desse modo, é possível certificar-se de que até mesmo estudos da neurociência constatam a importância das interações interpessoais das crianças com seus pares e com adultos para o seu desenvolvimento. Um ambiente acolhedor e rico de possibilidades, bem como colocar a criança como protagonista, fazem toda a diferença para o processo de desenvolvimento da criança. Assim sendo, a Educação Infantil pertencer à Educação Básica é plenamente justificável, dada a sua importância nos primeiros anos da vida escolar de uma criança. Faz-se necessária a conscientização dessa importância por parte de todos os envolvidos nesse processo: escola, família, sociedade e poder público.

Vale destacar que a Educação Infantil, fazendo parte da Educação Básica, assume uma grande importância na formação da criança na sua trajetória escolar. Contudo, é importante destacar, também, que seu processo avaliativo tem suas características próprias. O avaliar na Educação Infantil não tem como objetivo a seleção, a classificação e o julgamento. Trata-se de uma avaliação mediadora, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da criança em relação a ela mesma, tomando como base, principalmente, os eixos que embasam a Educação Infantil, o brincar e a interação. Desse modo, a avaliação perpassa também com o olhar na criança em relação ao grupo e avaliando o próprio grupo como um todo. A avaliação também tem grande importância para o trabalho do educador, pois os resultados obtidos contribuem com o pensar e repensar de seu fazer pedagógico.

Em se tratando da avaliação das turmas de crianças, por meio do agrupamento multietário, foi possível perceber ao analisar os documentos avaliativos elaborados pelas professoras na Unidade de Ensino selecionada como universo de investigação, e até mesmo por meio das entrevistas realizadas com as duas professoras e com a

coordenadora da Unidade, que há uma preocupação no que diz respeito ao tema avaliação, que detalharemos mais adiante, contudo podemos considerar que ainda é preciso mais discussões a respeito da concepção de avaliação nessa nova modalidade e sobretudo sobre a própria concepção do tema agrupamento multietário, que também abordaremos nas próximas seções.

### 3 A AVALIAÇÃO MEDIADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CONTRAPONTO À AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA, PADRONIZADA E EXCLUDENTE

*Que bom seria se...*

*O aluno pudesse realmente gostar da escola, não ser mais um número na sala de aula, não ser avaliado por pontinhos aqui e acolá (Dowbor, 2007, p. 55).*

Nesta seção serão abordadas as premissas da avaliação mediadora na Educação Infantil e seu real objetivo, destacando-se a importância do olhar cuidadoso do(a) professor(a) sobre a criança, observando-a como um ser histórico-social.

Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019a, p. 98), a Pedagogia da Infância e seus processos de avaliação, desde o século XX, vêm apresentando uma trajetória com influências na tradição psicológica, por meio de uma abordagem positivista. Essa Pedagogia firmou-se no mesmo período em que tanto a psicologia comportamental, como a psicologia do desenvolvimento, procuravam construir suas práticas baseadas no paradigma positivista de investigação, criando instrumentos de medição que, posteriormente, passaram a ser utilizados também na avaliação da Educação Infantil. Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão a esse respeito, pensando nos objetivos do fazer avaliativo na Educação Infantil.

Os autores defendem que um dos grandes problemas para se pensar em um processo avaliativo alternativo refere-se à “própria falta de recursos para aprender a fazê-la” (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019a, p. 102). Entre os profissionais de Educação infantil circulam conceitos frágeis sobre avaliação, e até mesmo inflexíveis. Com o passar do tempo, caso não sejam substituídos por novas ideias para alterar esses conceitos, eles passarão a ser incorporados à prática de novos profissionais, perpetuando-se enquanto não houver a preocupação de transformar conceitos que criem um novo paradigma para a avaliação.

O currículo da Educação Infantil tem influência do reducionismo da Psicologia do Desenvolvimento, quando suas práticas são embasadas nas etapas psicológicas do desenvolvimento. Malaguzzi (1993 *apud* Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019a, p. 99) ressalta que, para Piaget, a criança é um ser social, que interage, sendo um representante ativo no processo de aprendizagem. Contudo, o processo avaliativo do desenvolvimento da criança realizado por meio de etapas predefinidas, de forma homogênea, torna-se perigoso, porque não há respeito pela individualidade da

criança, tampouco pela sua história, pelo seu meio social e pelas suas relações interpessoais.

Hoffmann (2020, p. 15) descreve o termo avaliação como “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”, ou seja, a avaliação deve ser caracterizada por ser construída valorizando-se o percurso no qual ela se dá, pois nesse movimento torna-se possível refletir sobre o processo pedagógico.

Para a autora “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (Hoffmann, 2020, p. 15).

Pascal e Bertran (2019, p. 59) discutem a importância da avaliação mediadora na perspectiva de uma pedagogia participativa, na qual as propostas pedagógicas são elaboradas com a participação dos profissionais de educação, das famílias e das crianças, sobretudo, na “construção do currículo e dos ambientes e processos de aprendizagem adotados”. As propostas pedagógicas planejadas precisam estar em harmonia com o contexto social, serem flexíveis, de modo que os envolvidos nesse processo vejam possibilidades ou oportunidades para buscar a melhor forma para trilhar o caminho para seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, todos são sujeitos de todo o processo, ensinam e aprendem juntos. A avaliação, por sua vez, fornece dados para os passos futuros.

Segundo os autores, a pedagogia participativa, realizada por meio do respeito à cultura, ao contexto social, e construída com a participação de todos (escola, família, crianças), contribui para análise da prática avaliativa, sendo possível verificar-se o que foi positivo nessa ação, provocando mudanças necessárias na realidade. Vale lembrar que quando a ação é refletida pelos próprios envolvidos, esses são capazes de criar meios para “qualificar seu mundo e assumem a responsabilidade por essa ação, inspirando e gerando ação e aprendizagem colaborativas” (Pascal; Bertram, 2019, p. 62). Com relação ao trabalho avaliativo do profissional, realizado por meio da pedagogia participativa, pode-se afirmar que se trata de uma ação pautada na ética e transparência. Diante disso, vale ressaltar que as formas de avaliação preestabelecidas, vindas prontas, sem a preocupação com o contexto social, nem sempre contribuem de forma reflexiva para o processo de aprendizagem (Pascal; Bertram, 2019, p. 62).

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019a, p. 96) também partilham da mesma ideia sobre avaliação na Educação Infantil, defendendo a avaliação democrática, participativa, com participação dos profissionais, famílias e crianças, regada a princípios éticos e valorizando a aprendizagem global da criança. A esse respeito destacam que

É sabido que processos de avaliação podem alimentar ou dificultar o desenvolvimento completo da abordagem pedagógica de fundo. A abordagem aqui descrita demanda dos profissionais uma ativação consciente do seu pensar, fazer e sentir, a fim de conseguir uma compreensão profundamente contextual da aprendizagem da criança, criando assim, aos poucos, um antídoto de resiliência à pressão generalizada para usar instrumentos de avaliação abstratos e descontextualizados (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019a, p. 96).

Desse modo, os autores fortalecem a importância do processo avaliativo na Educação Infantil, bem como o papel do(a) professor(a) nessa ação, não porque ele seja o único a fazer parte dela, mas sim realizando um trabalho em conjunto com outros profissionais da instituição, com as famílias e com as crianças. E sobretudo pela forma cuidadosa pela qual ele(a) precisa conduzir esse movimento, tomando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança como norteadores para a continuidade de sua ação pedagógica, e acima de tudo ter clareza suficiente sobre o sentido da avaliação na Educação Infantil, para que não seja influenciado(a) por formas de avaliação que preconizam o julgamento e estão fora de contexto.

Segundo Damásio (1994, 2000 *apud* Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019a, p. 102), repensar a avaliação na Educação Infantil é possível quando se pensa em uma avaliação holística, ou seja, uma avaliação ampla, que se preocupa com tudo o que envolve a criança, a começar “pelo respeito, pela complexidade das identidades das crianças, pela sua experiência de aprendizagem do mundo e de si próprias, e pela complexidade do ato de educar”. Avaliar levando em consideração o conhecimento da realidade na qual acontece todo o processo de aprendizagem.

Para facilitar a compreensão sobre as características dessa avaliação holística, João Formosinho e Julia Oliveira-Formosinho elaboraram um quadro comparativo dessa perspectiva de avaliação em relação à avaliação reducionista, conforme apresentamos a seguir:

**Quadro 3 –** Características da avaliação holística: objetivos da avaliação na Educação Infantil

	<b>Avaliação reducionista</b>	<b>Avaliação holística</b>
<b>Intencionalidade da avaliação</b>	Procura somente medir/ quantificar a aprendizagem	Procura compreender a aprendizagem e contribuir para mais aprendizagem
<b>Características principais da avaliação</b>	Tradicional, compartimentada, transmissiva, seletiva	Participativa, holística, ecológica, inclusiva
<b>Quantificação versus avaliação</b>	A avaliação é centrada em quantificação (notas) em áreas específicas e limitadas, resultando em uma redução do ensino e da aprendizagem	A avaliação abrange aprendizagem integrada em todas as áreas
<b>Orientação da avaliação</b>	Orientada para resultados	Orientada para contextos, processos e resultados
<b>Atores envolvidos no processo de avaliação</b>	É um processo fechado e não interativo, envolvendo somente os professores e/ou avaliadores	É um processo participativo, implicando a contribuição dos profissionais, das crianças e das famílias
<b>Foco do processo de avaliação</b>	O processo de avaliação está focado naquilo que o aprendente ainda não sabe – uma abordagem de déficit – para superar essa lacuna	O processo de avaliação está focado naquilo que o aprendente sabe, para ampliar e enriquecer o conhecimento
<b>Seleção e inclusividade</b>	A dimensão seletiva é forte	A dimensão inclusiva é fundamental

Fonte: Adaptado de Formosinho; Formosinho (1996 *apud* Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019a, p. 103).

Visualizando o quadro comparativo acima, é possível perceber a grande diferença entre as características das duas perspectivas de avaliação. Enquanto na avaliação reducionista, como o próprio nome diz, o seu objetivo reduz-se à medição, sendo muito restrita e fechada; a avaliação holística é mais ampla, utiliza-se de vários elementos, valorizando-os em seu processo, e é contínua porque tem como objetivo procurar compreender a aprendizagem, para a continuidade do processo pedagógico.

Bronfenbrenner (1979, 2006 *apud* Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019a, p. 105) descreve a criança como sendo “uma identidade holística”, ou seja, a criança é um ser completo, que representa um todo, tanto por suas características psicológicas, como por suas características sociais, históricas e culturais. O conjunto dessas características, associadas às interações, é que qualifica a aprendizagem tanto das crianças, como dos grupos. “Os contextos são socialmente construídos e localizados em um tempo, em um espaço e em uma cultura”. (*ibidem*, p. 105). A avaliação deve fazer uso dessa aprendizagem, baseada nesses contextos socioculturais.

Para se fazer uma avaliação significativa na Educação infantil, sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o(a) professor(a) precisa, antes de tudo, verificar se os elementos que fazem parte do processo de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento das crianças, ou seja, se o ambiente é ao mesmo tempo acolhedor e provocador, para que tanto a criança como o grupo sintam-se instigados a participar da ação pedagógica (*ibidem*, p. 106).

Formosinho (2009 *apud* Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019a, p. 106) ainda complementa que “A avaliação deve reconhecer que a ação humana não é completamente previsível”, isso ocorre também com a criança em relação à avaliação. O processo educativo se dá por meio da interação entre as crianças e delas com os adultos. Cada um desses participantes tem suas particularidades, suas habilidades e suas fragilidades próprias, ou ainda, pode apresentar resistência diante do que foi proposto ou até mesmo mudar completamente a proposta sugerida pelo(a) professor(a), assim, nem sempre a ação pedagógica acontece conforme o planejado.

A avaliação ocupa uma posição de destaque no processo educativo, podendo ter influência positiva ou negativa. Algumas vezes, por ser construída fora de contexto, sem a participação da criança, seu principal sujeito, pode interferir “na imagem que a criança tem de si própria, e esta tem impacto na sua vida presente e futura” (*ibidem*, 2019a, p. 106).

Segundo os autores, os resultados que são de fácil observação, nem sempre contribuem com o processo pedagógico. Os resultados mais significativos são aqueles que estão relacionados à “cognição, à emoção, à ética e à moralidade. Envolve o aprender como aprender, a educação social e cívica, educação afetiva e empática, valores sociais e morais” (*ibidem*, 2019a, p. 107). Vale destacar que muitos desses resultados não se pode avaliar por meio de medição.

Para Malaguzzi (1999 *apud* Garms; Santos, 2014, p. 128), cabe ao(à) professor(a) acompanhar todo o desenvolvimento do processo de aprendizagem, sem se preocupar com uma avaliação final. E, sobretudo, fazer com que a criança tenha uma participação ativa nesse processo, não recebendo tudo pronto. O(A) professor(a) precisa estar preparado(a) para entender as observações feitas pela criança a respeito de sua postura e ações. No processo de desenvolvimento da criança, preocupar-se em desenvolver, com ela, uma relação que seja produtiva, prazerosa e empolgante é fundamental, ofertando-lhe uma grande variedade de atividades de qualidade, respeitando o tempo e o interesse da criança, sempre tomando cuidado

com pré-julgamentos. Escutar a criança é um exercício essencial durante todo o processo, além de muita observação e estudo sobre o processo de aprendizagem. Vale lembrar também que o progresso profissional do(a) professor(a) vai além de investimento pessoal, os momentos de trocas com seus parceiros, famílias e especialistas muito contribuem para conseguir êxitos em sua prática. É nesse contexto que entra a importância da avaliação na Educação Infantil, buscando-se avaliar para planejar, replanejar e aprimorar o trabalho do(a) professor(a).

A avaliação na Educação Infantil desperta muitas indagações e muitas vezes não está muito bem definida na prática, até mesmo porque os profissionais que atuam na Educação Infantil nem sempre tem uma definição muito clara no que diz respeito à concepção de criança, infância e os objetivos a serem trabalhados nessa modalidade. Vale lembrar que o tema avaliação vem sendo abordado nas discussões das políticas públicas e, pela fragilidade de uma definição clara de tudo que envolve a Educação Infantil, corre-se o risco de sofrer a influência de formas de avaliação de outras modalidades de ensino (Garms; Santos, 2014, p. 128).

Segundo Didonet (2012 *apud* Garms; Santos, 2014, p. 129), há uma grande discussão sobre avaliação na Educação Infantil e não há um consenso entre os profissionais de Educação sobre o assunto. Há aqueles que defendem que a criança deva ser avaliada por meio de testes padronizados, comuns a todas as crianças, com o intuito de estabelecer a fase de desenvolvimento e se os objetivos preestabelecidos para aquela faixa etária foram atingidos, pois acreditam que seus resultados sejam eficazes, precisos e mais seguros, facilitando planejamento de novas propostas pedagógicas, a fim de buscar formas para contemplar os objetivos não atingidos. Outros profissionais acreditam que tais testes não sejam a forma mais adequada para a avaliação na Educação Infantil.

Levando em consideração alguns fatores voltados à Educação Infantil, primeiramente é preciso considerar que sua base está voltada para a interação e brincadeiras, que cada criança é única, que a avaliação nessa modalidade não tenha como objetivo promover a criança, tampouco a medição, mas sim acompanhar seu desenvolvimento, por meio de uma avaliação mediadora, de modo a contribuir no pensar e repensar pedagógico do(a) professor(a). Por essas considerações, a aplicação de testes padronizados na Educação Infantil não é adequada para avaliar o processo do desenvolvimento infantil.

As autoras Girms e Santos (2014, p. 129) enfatizam que é necessária uma ampla reflexão a respeito da mediação da avaliação na Educação Infantil, de modo que ela venha a “promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nas instituições de Educação Infantil”. Para que isso aconteça, seus meios necessitam estar de acordo com as concepções de criança e infância e respeitando os objetivos para essa modalidade, que inclusive hoje tem respaldo em marcos legais.

Segundo Hoffmann (2020, p. 11), o desenvolvimento da criança deve ser observado mediante um “olhar teórico-reflexivo” tanto em relação às experiências que ela traz de seu convívio social, como em relação às respostas da evolução de seu pensamento. É preciso enxergá-la como um ser único, em todas as fases de seu crescimento enquanto um ser social. O desenvolvimento da criança ocorre de forma muito rápida, no que diz respeito à oralidade, à evolução motora e às novas descobertas, porém cada criança tem seu tempo e forma próprios para que isso aconteça. Se o objetivo é o repensar da ação educativa, a avaliação da aprendizagem pode contribuir para resolver inúmeras indagações e indefinições.

Ao se abordar o tema avaliação na Educação Infantil, tratamos de algo muito complexo, porque há pontos que não podem ser esquecidos em sua reflexão como: “a concepção de infância na atualidade, as teorias de construção do conhecimento, as questões curriculares e a constituição do cenário educativo para crianças de zero a seis anos” (Hoffmann, 2020, p. 11-12).

Quando o assunto é avaliação, logo se pensa na avaliação da criança de forma individualizada, porém considerando-se os eixos que fundamentam a Educação Infantil, que são a brincadeira e a interação das crianças entre si e delas com os adultos, avaliar o grupo também requer os mesmos cuidados, abstendo-se de uma avaliação informal, adotando-se uma avaliação criteriosa por meio de registros significativos, pois um grupo não é apenas um amontoado de crianças. É da interação e das particularidades desse grupo que surgirão elementos para a avaliação da criança em si, bem como dos adultos que dela fazem parte. Sendo possível também uma autoavaliação por parte desses adultos para o pensar e repensar de suas ações (Silva, 2014, p. 157).

Hoffmann (2020, p. 12-13), contribui com essa discussão, afirmando que nos últimos anos a avaliação obteve grandes progressos pelos(as) professores(as) e suas instituições, enquanto buscam um fazer pedagógico por meio de intencionalidade e reflexão, sem o objetivo de controlar ou de julgar, mas sim com um olhar cuidadoso

para cada criança respeitando sua individualidade, com o intuito de oferecer a elas experiências que sejam capazes de contribuir com suas aprendizagens. Apesar dos progressos que até geraram determinações legais dos órgãos oficiais de educação nesse sentido, para algumas instituições ainda há de se propor uma reflexão mais cuidadosa a respeito dos critérios de avaliação na Educação Infantil, específica para a educação de crianças dessa etapa de ensino, compreendendo-se a avaliação como uma ação integrada ao cotidiano pedagógico, que é concretizada por meio da observação, registro e da reorganização da ação educativa.

Percebe-se que em algumas instituições, a avaliação mediadora ainda não se faz presente, pois encontram-se envolvidas no preenchimento de documentos burocráticos sobre a criança na escola. Hoffmann considera arriscado quando algumas instituições fazem uso de uma avaliação excessivamente formalizada, visando convencer a sociedade e as famílias que exercem um trabalho pedagógico com excelência. Dessa forma, a avaliação pode acabar por perder seu verdadeiro sentido. A esse respeito a autora afirma:

Não há razão para se proceder a uma prática de controle que resulte em posturas discriminatórias comparativas e excludentes. Todas as crianças têm direito a conviver em um ambiente livre de tensões e pressões, independentemente de sua origem social, família a que pertença, possibilidades cognitivas, nível de desenvolvimento ou necessidades especiais que apresentem. Oportunidades educativas do zero aos seis anos são a garantia definitiva, irrefutável, de um futuro melhor e de uma vida mais digna para todas (Hoffmann, 2020, p. 14).

Assim sendo, a avaliação na Educação Infantil deve garantir o respeito à individualidade e ao aspecto histórico de cada criança, pois, se assim não for, corre-se o risco de que, desde muito cedo, ela seja rotulada com observações que a subestimem e a segreguem. Cabe à instituição oferecer à criança um ambiente acolhedor, capaz de oportunizar seu pleno desenvolvimento por meio de propostas pedagógicas condizentes com o estado de seu desenvolvimento.

Silva (2014, p. 145) destaca que alguns professores apresentam dificuldades em compreender o processo avaliativo na Educação Infantil, bem como articulá-lo de modo que venha a contribuir com seu trabalho pedagógico, pelo fato de que nessa modalidade não são atribuídas notas aos alunos. Em alguns casos, essa dificuldade aparece até mesmo por trazerem traumas de suas próprias avaliações enquanto eram estudantes. Contudo, vale destacar que a avaliação na Educação Infantil tem tanta

importância como em qualquer outra modalidade. Cabe ao(a) professor(a) valorizar essa importância, refletindo sobre as formas de avaliação que venham ao encontro de seu fazer pedagógico.

A autora ressalta que um trabalho pedagógico realizado com intencionalidade é pautado em uma ação em que o planejamento e a avaliação agem em sincronia formando um ciclo. A avaliação contribui para a elaboração do planejamento, que, depois de colocado em prática, é analisado por meio de uma nova avaliação que norteia o educador para um novo planejamento e assim segue esse movimento entre planejamento e avaliação... avaliação e planejamento (Silva, 2014, p. 145).

Levando-se em consideração essa relação entre o planejamento e a avaliação, há de se considerar também a fundamentação curricular na qual essa relação se baseia. Na Educação Infantil, o desenvolvimento curricular poderá apresentar diferentes vertentes

[...] incluindo a elaboração de objetivos e processos de avaliação entre modelos transmissivos, de origem behaviorista, que valorizam a orientação do currículo pelo educador e modelos interacionistas e construtivistas, que atribuem um papel ativo da criança na construção da sua aprendizagem. Assim, nos primeiros os objetivos centram-se na definição de capacidades pré-acadêmicas a adquirir, incidindo a avaliação nos resultados dessa aprendizagem. Por sua vez, nos modelos interacionistas e construtivistas, os objetivos são definidos em termos da estruturação da experiência anterior de forma a permitir a construção de novas aprendizagens com significado e que fomentem o desejo de aprender, centrando-se na avaliação do desenvolvimento do processo e nos efeitos no progresso das crianças (Oliveira-Formosinho, 2002 *apud* Silva, 2014, p. 151).

Desse modo é possível destacar que a construção dos objetivos e da avaliação poderá tanto ser baseada em uma pedagogia tradicional, na qual o professor coloca-se na posição de detentor absoluto do saber, cujos objetivos são pautados em propostas, preestabelecidas, com avaliações voltadas para o aprendizado dessas propostas, como pode também estar baseada em uma pedagogia construtivista, com participação da criança na construção dos objetivos e da avaliação, que fornecem elementos para a essa construção por meio de seus saberes e fragilidades, sobretudo, para possibilitar a continuidade da ação pedagógica.

Segundo Hoffmann (2020, p. 17), avaliar de forma mediadora não é simplesmente observar a criança, mas extrair dessa observação um constante pensar e repensar pedagógico, uma busca de novas estratégias e a promoção de um ambiente acolhedor. A avaliação que se faz presente em todo processo pedagógico,

pode ser vista como um meio e não como um fim, fazendo parte do movimento de ação-reflexão-ação. Um ponto importante a ser lembrado é que não se pode confundir avaliação com os instrumentos de registro que fazem parte do processo de acompanhamento das crianças, pois só terão validade se contribuírem para a reflexão sobre a prática do(a) professor(a) e para direcionar os passos futuros. Outro ponto não menos importante está relacionado à análise que o(a) professor(a) faz sobre o que observou na criança, colocando ali seus “sentimentos e percepções”. Nessa análise estão contidos seus “valores morais, concepções de educação, de sociedade e de infância” que interferem no processo de avaliação e o validam. Refletindo sobre esse tipo de avaliação, pode-se identificar o que os profissionais da instituição de ensino pensam a respeito das crianças, a respeito da aprendizagem, e a respeito de seu papel nesse processo.

Para Hoffmann (2020, p. 18), a avaliação é subjetiva, pois o(a) professor(a) vai desenvolver com os bebês e crianças diferentes níveis de vínculos intelectuais e afetivos e os bebês e as crianças devolverão ao(à) professor(a) o mesmo tipo de sentimento. A criança poderá reproduzir a mesma postura com um ou outro adulto que cuidará dela. Por isso, tendo-se a consciência dessa subjetividade previne-se de “determinadas consequências e de riscos dos preconceitos e pré-julgamentos”.

Para Piaget (*apud* Hoffmann, 2020, p. 22), a aprendizagem, no que diz respeito ao desenvolvimento, “pressupõe desequilíbrio, conflito, reflexão e resolução de problemas”. Segundo ele é de responsabilidade do adulto orientar as crianças sobre a apropriação de ferramentas culturais, estimulando nelas o pensar sobre suas ações, o despertar de novas ideias e enxergar a realidade de forma cada vez mais clara. Nessa mediação, a criança pode ser capaz de criar um elo entre suas ações e suas ideias, que contribuirão para sua formação no plano mental e, consequentemente, a formação dos planos moral e intelectual.

E, segundo Vygotsky (*apud* Hoffmann 2020, p. 22-23), a mediação também é primordial quanto ao desenvolvimento. Para ele o que uma criança aprende sozinha não é o mesmo de quando aprende com a intervenção de uma pessoa com mais vivências, com mais saberes ou que lhe dê tarefas que são pertinentes durante o seu desenvolvimento. O(a) professor(a) não deve considerar apenas aquilo que a criança já sabe, deve também aproveitar suas habilidades, oferecendo novos desafios e mais complexos, proporcionando novas experiências, a fim de que possa avançar cognitivamente. Tais desafios devem respeitar a individualidade de cada criança para

que o processo seja positivo, sendo que quanto mais a criança avança, mais autônoma ela se torna.

A autora completa que, em relação à mediação, Piaget e Vygotsky concordam reconhecendo a grande importância do educador no processo de aprendizagem, mostrando o quanto suas ações contribuem com a criança para a construção de seu conhecimento. Ressaltam também a importância da contribuição do processo interativo da criança com o adulto e com outras crianças, para seu desenvolvimento nos planos moral e intelectual. Destacam que o ensino de qualidade é aquele que acompanha o desenvolvimento global; sendo necessário que haja confiança de ambos os lados e harmonia no pensar no processo educativo estando o diálogo sempre presente nesse processo (Hoffmann, 2020, p. 24).

É necessário ter um olhar sempre cuidadoso e reflexivo sobre a criança, para identificar seus progressos, observando atentamente

Como uma criança descobre e conquista seu mundo? De que forma domina uma língua de tamanha complexidade em termos de vocabulário, entonações e estrutura gramatical? E como ela percebe, tão precocemente, o bom e o mau humor das pessoas que a rodeiam, sinais de perigo, como latidos de cães e freadas de automóveis? Desde os mistérios e surpresas de um recém-nascido às fantasias das crianças maiores, suas travessuras ou olhares reveladores, deparamo-nos com a enorme e séria tarefa de conhecê-las e compreendê-las para lhes oferecer experiências ricas e significativas, acolhendo-as e desafiando-as a prosseguir em suas conquistas com segurança e iniciativa (Hoffmann, 2020, p. 27).

Refletindo sobre a citação acima, é possível afirmar que a criança em contato com o mundo tem muito a aprender e descobrir. Muito curiosa naturalmente, ela traz consigo uma lista enorme de perguntas sobre diversos assuntos e situações, desse modo cabe ao professor “embarcar” nesse universo de curiosidade com a criança, em uma relação na qual as perguntas são respondidas, acompanhadas de novas perguntas feitas pelo professor para que ele possa conhecer melhor essa criança, a fim de que seja possível elaborar propostas que contribuam tanto para o desenvolvimento da criança de uma forma prazerosa, como para sua autonomia.

Hoffmann (2020, p. 30) também destaca que, para se compreender a criança, se faz necessário “observação continuada, estudo e reflexão”, porém, em algumas instituições, essa prática nem sempre acontece por questões estruturais como: falta de qualificação, já que não há formação específica para os profissionais; falta de recursos; e escassez de verba. Há, ainda, alguns casos em que essa formação não

acontece porque os profissionais possuem uma carga horária totalmente comprometida, não lhes sobrando tempo para qualificarem-se profissionalmente e nem ao menos conseguem compartilhar propostas com seus pares dentro da própria Unidade onde trabalham.

Há professores(as) que acreditam que pelo simples fato de ficarem parte do dia com as crianças, já as conhecem o suficiente e, por meio desse conhecimento, já se torna possível realizar um processo avaliativo, porém, conhecer a criança apenas, não basta para se fazer uma avaliação de qualidade na Educação Infantil. Essa avaliação dever ser constituída de forma significativa, sendo resultado de uma reflexão cuidadosa do cotidiano da criança na Unidade escolar, por meio de uma observação intencional de suas interações com as outras crianças, com os adultos, analisando sua participação em todo o processo pedagógico, e também por meio da escuta e do diálogo com essa criança. Desse modo Silva (2014) chama a atenção sobre o equívoco por parte de alguns educadores que caracterizam a observação informal como sendo uma avaliação, a esse respeito a autora descreve:

De fato, muitos educadores tendem a substituir ou a designar como avaliação a observação informal que fazem das crianças no cotidiano. Essa observação é um comportamento humano habitual, que acompanha toda a interação com os outros e permite ir formando uma ideia sobre eles, a que corresponde em geral uma apreciação global desse comportamento, se são simpáticos ou antipáticos, se são bem ou mal dispostos, etc. (Silva, 2014, p. 146).

Assim sendo, a observação informal não oferecerá elementos suficientes para se alcançar os objetivos de uma avaliação mediadora sobre o desenvolvimento global da criança na Educação Infantil. Tampouco contribui para a reflexão e continuidade do fazer pedagógico do(a) professor(a).

Segundo a autora, um outro problema a ser levantado a respeito da observação informal, refere-se ao fato de o(a) professor(a) procurar analisar a criança baseado apenas em seus comportamentos habituais, principalmente naqueles de maior destaque. O perigo poderá estar em se evidenciar determinados comportamentos ou características, criando “rótulos” nas crianças.

A autora defende que a observação das crianças é primordial para um processo avaliativo, entretanto deve vir acompanhada de intencionalidade e sistematização, porque partindo da análise dos registros de tais observações, o professor será capaz de refletir sobre sua prática e reorganizá-la, caso seja necessário. Caso contrário, será

apenas um amontoado de memórias, que vão se misturando a outras, sem seguir uma linha do tempo, não proporcionando uma reflexão sobre os avanços das crianças, bem como sobre o processo pedagógico. E ainda, o(a) professor(a) corre o risco de ficar tão voltado a uma determinada característica que se sobressai na criança, que pode vir a deixar de lado outras características importantes (Silva, 2014, p. 146).

Hoffmann (2020, p. 36) ressalta que estudos e pesquisas apontam nas últimas décadas que as instituições de ensino assumiram também uma função social, devido a mudanças sociais ocorridas, surge um novo perfil familiar. As mulheres foram para o mercado de trabalho, não estando mais em casa em tempo integral para o cuidado com os filhos. As moradias nem sempre acomodam as famílias de forma adequada, sem falar na vulnerabilidade das crianças sem a companhia de um adulto. Diante dessa nova realidade há de se organizar um trabalho voltado também aos valores sociais.

Baseando-se nesses apontamentos, é possível certificar a importância da relação de proximidade, por meio do acolhimento e do diálogo, que o(a) professor(a) deve estabelecer com as famílias das crianças atendidas por ele(a), a fim de que possa conhecer a história dessas crianças, bem como suas possíveis fragilidades. Dessa forma, pode tornar-se possível promover propostas pedagógicas que sejam significativas para as referidas crianças, com o intuito de atender suas necessidades.

A respeito da avaliação realizada por meio de preenchimento de Fichas de Avaliação, Hoffmann (2020, p.4 7) chama a atenção para dois problemas que esse tipo de ação pode vir a ocasionar: o primeiro problema acontece quando se cria um padrão para avaliar a criança, descrevendo ou assinalando que ela não atingiu os objetivos propostos para aquele período, não respeitando a criança como um ser único com suas próprias características. Um outro problema está voltado à lista de itens que constam em algumas fichas de avaliação classificatórias de algumas instituições de Educação Infantil. Em alguns casos, os(as) professores(as) e até mesmo os pais sobrecregam as crianças para que elas deem conta de todos os itens da ficha, pois acreditam que somente dessa forma a criança terá sucesso em sua transição para o Ensino Fundamental (Hoffmann, 2020, p. 47).

Na avaliação mediadora, o(a) educador(a) precisa estar sempre atento para que possa acompanhar e analisar todo o processo de desenvolvimento da criança. Partindo desse princípio, é possível definir que

A avaliação mediadora é um processo espontâneo sem ser espontaneísta. Ou seja, é espontâneo na medida em que se admira cada criança em suas manifestações diversas e singulares do dia a dia. Não um processo espontaneísta, uma vez que essa admiração e respeito se fundamentam em premissas teóricas consistentes sobre a construção do conhecimento e na definição de objetos significativos que embasem a observação, a reflexão e a ação pedagógica (Hoffmann, 2020, p. 48)

Por essa perspectiva, é possível considerar a avaliação mediadora como uma forma de observar a criança, valorizando todas as ações de sua rotina por mais simples que seja, entretanto, essa observação precisa ser registrada e estar pautada em teorias que contribuam para a compreensão dessas ações, e consequentemente auxiliem no pensar do fazer pedagógico.

A autora afirma que o planejamento preestabelecido, oriundo de estudos alheios à realidade da instituição e da criança, não oportuniza o protagonismo infantil, e, consequentemente, prejudica o trabalho do professor que poderá preocupar-se em dar conta das propostas que lhe foram impostas, ao invés de atender às necessidades da criança. E, sobretudo, acabará interferindo na avaliação mediadora, que se dá somente se estiver alinhada a um planejamento e rotinas flexíveis, nos quais haja participação efetiva da criança, tanto no que se refere a experiências trazidas por ela de seu cotidiano, bem como o que será sinalizado pela criança nos momentos de roda de conversa e até mesmo por meio de sua participação na rotina escolar (Hoffmann, 2020, p. 69).

Um outro ponto destacado pela autora nesse processo, refere-se ao fato de alguns(a) professores(as) controlarem as crianças o tempo todo, proporcionando apenas brincadeiras e jogos dirigidos, não oferecendo às crianças momentos para que elas possam dialogar e trocar com seus pares experiências próprias, ou ainda, se assim quiserem, brincar sozinhas, ou até mesmo ficar sem fazer nada. Por meio dessa prática, o ambiente não é acolhedor, principalmente às crianças que permanecem nas instituições no período integral. Dessa forma, as crianças são obrigadas a adequar-se a esse movimento, enquanto em um processo de aprendizagem no qual se prioriza a criança deveria ser o contrário (ibidem, 2020, p. 70).

A autora complementa que isso não quer dizer que o trabalho do professor deva ser feito por meio do improviso, ela ressalta que sabe da importância do currículo e dos objetivos na Educação Infantil, da importância de um planejamento elaborado pelo(a) professor(a) com propostas pedagógicas adequadas, conforme já mencionado, entretanto a fala da criança deve fazer parte durante todo esse processo.

Inclusive menciona uma citação de Junqueira Filho (2011), mostrando que o professor deve planejar “levando em conta os dois lados do planejamento: o que as crianças ‘precisam’ aprender (objetivos do professor) e o que elas ‘querem’ aprender (interesses e necessidades reveladas pelas crianças)” (Hoffmann, 2020, p. 70).

O(a) professor(a) de Educação Infantil precisa ter consciência da importância de um planejamento flexível, precisa estar preparado para um repensar de propostas se necessário, porque até mesmo a elaboração de propostas pedagógicas com a participação das crianças, permeada pela escuta e pelo diálogo, às vezes pode não acontecer como o planejado, porque nem sempre as crianças dão o retorno conforme o esperado. Em alguns casos, um simples acontecimento diferente na rotina, é capaz de desestabilizar uma criança ou até mesmo a turma toda. Pode ocorrer ainda que, mesmo sem influência de nenhum fator externo, as crianças reajam de forma diferente, simplesmente por serem crianças.

Quanto aos relatórios de avaliação, neles devem constar tudo o que for significativo a respeito das fases de vivências da criança na escola, para que seja construída uma linha do tempo de todo seu processo de aprendizagem, descrevendo seu crescimento dentro da instituição, detalhando as particularidades de cada criança, respeitando e valorizando sua individualidade, por meio de uma observação positiva, tratando com normalidade as curiosidades, as fragilidades e os avanços de cada um. Esses relatórios de um ano para outro podem significar “uma ligação das práticas pedagógicas entre os(as) professores(as) dos diferentes anos letivos, escrevendo a história da criança dentro da Unidade” (Hoffmann, 2020, p. 90).

A autora defende que os registros de avaliação precisam ser “provisórios”, pois descrevem uma passagem da criança e não uma conclusão, demonstram o movimento da criança em busca de seus avanços. Desse modo a avaliação não pode ser estática, “relatando o que a criança é ou deixa de ser”. Levando em consideração que o desenvolvimento é transformador, a criança estará em constante transformação. Assim sendo, em um registro de uma avaliação mediadora, a criança não é... a criança está sendo... A autora descreve três princípios norteadores da avaliação mediadora que fundamentam a elaboração de relatórios de avaliação:

**1 – Princípio de investigação docente:** perseguir uma postura de curiosidade, de admiração sobre os processos utilizados por cada criança na construção do conhecimento, problematizando o espaço pedagógico, analisando suas reações, elaborando novas perguntas a partir de suas respostas, variando e ampliando tempos e modos de observá-la. Isso implica

que o professor esteja presente no ato avaliativo como pessoa inteira, com a sua maneira de pensar e de sentir, e que lance o seu olhar sobre as crianças como pessoas inteiras, em permanente aprendizagem.

**2 – Princípio de provisoriadade:** realizar anotações e registros frequentes sobre elas no sentido de o professor estar permanentemente atento e de não deixar para agir “depois” sobre o que observa, valorizando sempre as descobertas individuais e do grupo como um todo.

**3 – Princípio de complementariedade:** dúvidas e incertezas são naturais e fazem parte do processo. Nada melhor do que “complementar” as observações, ficando por mais tempo com a criança sobre a qual se tem mais preocupação, repetindo os desafios, auxiliando-a por um tempo maior para nos aproximarmos de hipóteses mais verdadeiras sobre sua forma de ser e sobre maneiras de agir em relação a ela (Hoffmann, 2020, p. 96).

Analizando os três princípios acima citados sobre a elaboração dos relatórios de avaliação na Educação Infantil, é possível perceber a riqueza desse documento, se for elaborado de forma criteriosa, que seja fruto de uma relação completa do(a) professor(a) com a criança, partindo de uma observação minuciosa de toda a ação da criança, valorizando cada detalhe dessa ação na construção do conhecimento, sobretudo em um ambiente acolhedor que estimule uma plena participação da criança.

Entretanto, cabe uma reflexão a respeito do trabalho pautado no *princípio da investigação docente*. Até que ponto é possível apropriar-se desse princípio, tomando como exemplo a realidade das professoras da Unidade Educacional, de nosso universo de pesquisa, que acreditamos não ser um caso isolado, com salas de aula com capacidade para 32 crianças, em um período pós pandêmico pela covid-19, com crianças com deficiência/ transtorno, sem atendimento adequado e sem um apoio real de outro profissional em sala de aula, sobretudo com a imposição de um projeto que não foi bem aceito pelos(as) professores(as), implementado sem processo dialógico, com organização das turmas por meio de agrupamento multietário?

Em sua rotina com as crianças, o(a) professor(a) precisa criar o hábito de registrar sempre, assim que as ações acontecem, porque se deixar para registrar depois, pode correr o risco de deixar passar dados importantes sobre a criança, prejudicando a continuidade do processo pedagógico. Tomando como base a individualidade de cada criança, em alguns casos, o(a) professor(a) precisará de observações e estratégias mais pontuais com determinada criança, às vezes até mesmo repetindo as propostas já realizadas, bem como sugerir novas propostas.

Apresentamos a seguir um quadro que descreve os eixos vertebradores do que Hoffmann analisa como avaliação mediadora na Educação Infantil, considerando o currículo, a concepção de criança e a ação avaliativa.

**Quadro 4 – Elementos que Embasam o Processo Avaliativo na Educação Infantil**

Pressupostos Curriculares	Concepção de Criança	Princípios Metodológicos
<p>Organização de interações e brincadeiras adequadas às possibilidades e aos interesses das crianças que oportunizem:</p> <p>a) o conhecimento físico e lógico-matemático;</p> <p>b) o conhecimento espaço-temporal</p> <p>c) o conhecimento social;</p> <p>d) o desenvolvimento da oralidade, do faz de conta e da representação;</p> <p>e) desenvolvimento motor;</p> <p>f) as diferenças em diferentes campos (BNCC/2018).</p>	<p>Criança como ser político e social, sujeito do seu próprio desenvolvimento;</p> <p>Autônoma (com capacidade e liberdade para resolver seus próprios conflitos e tomar decisões)</p> <p>Crítica e criativa (observadora, questionadora, curiosa e inventiva);</p> <p>Participativa (orientada no sentido da cooperação e reciprocidade).</p>	<p>Observações frequentes e contínuas sobre as manifestações de cada criança;</p> <p>Ação mediadora, acompanhando a dinâmica do processo de construção do conhecimento;</p> <p>Diálogo permanente e sistemático entre os professores que lidam com ela, seus pais e/ou responsáveis;</p> <p>Análise reflexiva do processo de desenvolvimento individual da criança por meio de anotações diárias;</p> <p>Sínteses organizadoras e reflexivas por meio da elaboração de relatórios individuais de avaliação e relatórios gerais de ação docente;</p> <p>Análises desses relatórios por todo o corpo docente, tendo em vista reflexões sobre o projeto político-pedagógico das instituições.</p>

Fonte: Adaptado de Hoffmann (2020, p. 97).

O quadro acima fornece um panorama geral sobre a prática pedagógica do(a) professor(a) e o fazer avaliativo na Educação Infantil, descrevendo a importância das interações e brincadeiras no processo de desenvolvimento da criança, destacando quais aprendizados elas podem proporcionar. A autora descreve a criança como um ser social completo e participante ativo no processo pedagógico. E, por fim, salienta que a avaliação na Educação Infantil deve ser construída por meio de observação minuciosa, mediadora, com anotações constantes sobre toda e qualquer ação da criança.

Quanto aos portfólios, a autora destaca que eles registram as experiências e interações das crianças em diversos momentos, na rotina da Educação Infantil,

contribuindo com o(a) professor(a) para acompanhar o desenvolvimento da criança, o seu fazer pedagógico, a continuidade de seu planejamento, e até mesmo um replanejamento, se necessário. O olhar cuidadoso do(a) professor(a) nesses relatórios garante o atendimento às necessidades e interesses das crianças, vindo a respeitar as habilidades, as fragilidades e a individualidade de cada uma. O registro do(a) professor(a) precisa apresentar um significado pedagógico, uma vez que o(a) professor(a) fez parte da construção da história da criança nesse processo.

A autora destaca outras questões “que fazem parte de um olhar investigativo e curioso do professor” e que podem contribuir na construção dos portfólios e relatórios de avaliação:

Em que áreas de conhecimento/desenvolvimento a criança apresenta avanços?  
 Quais os fatos que levam o professor a contextualizar tais avanços? (Comentários, temas de interesse, brincadeiras, participação em jogos, atitudes?)  
 Apresenta alguma área a ser mais 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, 2020, p. 123).

Esse roteiro orientador pode vir a contribuir com o(a) professor(a) na construção de um relatório avaliativo completo, capaz de fazer uma avaliação global, avaliando a criança em suas conquistas e fragilidades no processo pedagógico, identificando quais pontos necessitam mais investimento por parte do professor, bem como direcionando o(a) educador(a) para os próximos passos a seguir em seu trabalho com a criança, considerando, sobretudo, a importância da participação da família nesse processo.

A autora sugere também cinco questões que poderão auxiliar tanto as instituições quanto os professores no que se refere à análise dos relatórios:

- 1 – Os objetivos norteadores da análise do desenvolvimento da criança transparecem nos relatórios/dossiês?
- 2 – Evidencia-se a inter-relação entre objetivos (socioafetivos e cognitivos) a serem alcançados, áreas de conhecimento e a participação da criança em práticas e projetos pedagógicos?

- 3 – Percebe-se o caráter mediador do processo avaliativo?
- 4 – Privilegia-se, ao longo do relatório, o caráter evolutivo do processo de desenvolvimento da criança?
- 5 – Percebe-se o seu acompanhamento individual? (Hoffmann, 2020, p. 124-125).

Hoffmann (2020, p. 125) complementa afirmando que a “análise de relatórios de avaliação é bastante complexa, uma vez que depende do contexto educacional, da experiência e formação dos professores”. Segundo ela, as questões acima são apenas o início para um registro que retrate a história da criança na instituição e o trabalho mediador do(a) professor(a).

Pelas cinco questões propostas acima, é possível perceber a relevância dos objetivos na elaboração dos relatórios, porém, para que sejam eficazes, é preciso ter clareza a respeito do que se espera, ou seja, se esses objetivos “conversam” com todos os itens a serem avaliados. Nesse relatório, é importante estar registrada toda a trajetória da criança, destacando seus avanços em relação a ela mesma, respeitando-a em sua relação com o grupo e, principalmente, enxergando-a como um ser único.

Levando-se em consideração o que descrevem os autores pesquisados para compor o referencial teórico desta pesquisa sobre a avaliação na Educação Infantil, vale destacar primeiramente que a criança precisa ser respeitada como um ser único, social, histórico e cultural; o espaço da Unidade educacional onde o trabalho será realizado com as crianças precisa ser organizado de modo que seja acolhedor; as propostas pedagógicas planejadas precisam estar alinhadas aos eixos estruturantes da Educação Infantil, que são a interação e a brincadeira e serem flexíveis e, acima de tudo, contar com a participação da criança.

A escuta também é um fator fundamental na construção do processo pedagógico, para que o interesse da criança seja respeitado. Contudo, escutar apenas não basta, nesse movimento, o diálogo entre todos os envolvidos (crianças, famílias, profissionais da Unidade) precisa se fazer presente. É importante destacar que este diálogo seja constituído de muito cuidado, de modo a contribuir para o pleno desenvolvimento da criança, com termos de fácil entendimento por parte da criança, e por parte de qualquer pessoa participante dessa interlocução, com uma entonação de voz que seja acolhedora. É preciso preocupar-se até mesmo com o olhar durante a conversa, muitas vezes um olhar diz mais que algumas palavras. Assim sendo, um

diálogo permeado por todos esses cuidados é capaz de despertar confiança, respeito e segurança em qualquer relação.

E em se tratando da avaliação na Educação Infantil, vale lembrar que ela tem suas próprias características, sendo mediadora, sem ser classificatória ou punitiva, tendo como objetivo o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança em relação a ela mesma, não usando comparações. Avaliando ao mesmo tempo a criança tanto como um ser único, como um ser social, tomando por base principalmente as brincadeiras e interações. Por meio da avaliação mediadora, é possível também avaliar o grupo e, ainda, avaliar o processo pedagógico, para os passos futuros, replanejando caso seja necessário. Cabe refletir, no próximo item as três modalidades possíveis no processo avaliativo.

### 3.1 OS TRÊS TIPOS DE AVALIAÇÃO PRIMORDIAIS NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO AVALIATIVO

Neste item, serão abordados os três tipos de avaliação que, juntos, são primordiais para que um processo avaliativo contribua para o processo de aprendizagem, olhando para a criança e para seu desenvolvimento, para o(a) professor(a) e seu trabalho pedagógico, durante todo o processo pedagógico, a fim de contribuir para a continuidade do processo.

Segundo o documento *Curriculum da Cidade – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa* (São Paulo, 2019b, p. 55), que nos serve de referência nesta subseção, a avaliação contribui para a continuidade do processo pedagógico, oferecendo elementos para o planejar e replanejar das propostas pedagógicas. Por meio da avaliação, é possível identificar o que a criança já sabe, bem como o que ainda precisa ser trabalhado. Vale destacar que é importante o conhecimento por parte professor a respeito do currículo a ser trabalhado, contudo é preciso considerar as particularidades de cada turma. A avaliação, nesse sentido, direciona esse caminho, alinhando o currículo à realidade dos grupos.

Assim sendo, é possível conceber que a avaliação cumprirá um papel muito importante no processo de aprendizagem antes, durante e depois do processo, conforme destaca-se a seguir (São Paulo, 2019b, p. 56):

**Avaliação Diagnóstica:** Refere-se ao tipo de avaliação que tem por objetivo identificar o que as crianças já sabem para que o(a) professor(a) possa planejar e/ou replanejar novas propostas pedagógicas.

**Avaliação formativa:** Esse tipo de avaliação deve ser contínuo durante todo o processo de aprendizagem. Contribui para o processo de aprendizagem, oferecendo subsídios tanto para o(a) professor(a), como para a criança. Ao(À) professor(a), oferece informações a fim de que possa verificar se seus objetivos foram atingidos e, para a criança, permite demonstrar seus avanços e fragilidades. Para que seja significativa no processo de continuidade do trabalho pedagógico, cabe ao(a) professor(a) apresentar permanentemente devolutivas às crianças sobre seu desenvolvimento e aprendizagens.

**Avaliação Cumulativa:** Esta última tem o papel de verificar se foram alcançados os objetivos propostos, e também identificar as dificuldades que os alunos apresentaram no final do processo pedagógico.

Para uma melhor compreensão, apresentamos a seguir um quadro contendo a síntese das ideias sobre esses três diferentes tipos de avaliação e suas principais características:

**Quadro 5 – Tipos da Função avaliativa e suas características**

Características	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO FORMATIVA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA
OBJETIVO	Analisar o que a criança/ crianças já sabe/ sabem.	Acompanhar o desenvolvimento da/ das criança/ crianças	Identificar se a(s) criança(s) aprendeu o que foi trabalhado.
TEMPO	Antes de iniciar um determinado assunto a ser trabalhado	No período no qual esteja acontecendo o trabalho pedagógico.	No término do processo pedagógico.
FUNÇÃO	Direcionar o planejamento	Adequar as atividades para que os objetivos sejam alcançados, por meio de replanejamento se for preciso.	Analisar se será preciso ampliar o tempo do assunto trabalhado, voltando aos pontos que não foram absorvidos pelas crianças.

Fonte: Adaptado do *Curriculo da Cidade – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa* – (São Paulo, 2019b, p. 56).

Vale ressaltar que esses três tipos de avaliação podem ser refletidos também no processo avaliativo na Educação infantil, uma vez que o objetivo da avaliação na

respectiva modalidade é o acompanhamento do desenvolvimento da criança, com o intuito também de oferecer elementos para a avaliação do fazer pedagógico do(a) professor(a).

A importância da avaliação diagnóstica na Educação Infantil, refere-se ao fato de que para dar início ao processo pedagógico, primeiramente, o(a) professor(a) precisa conhecer o que suas crianças já sabem, quais são suas fragilidades e quais as suas potencialidades, para, a partir de então, planejar suas propostas.

Em se tratando da avaliação formativa, sua contribuição está voltada ao acompanhamento do desenvolvimento da criança durante todo o processo, a fim de verificar se os objetivos estão sendo alcançados, analisar se as propostas precisam ser revistas e se necessário fazer um replanejamento.

Por fim, a avaliação cumulativa tem o intuito de verificar se há necessidade de estender o tempo do processo pedagógico, caso as crianças, individualmente ou no grupo, não tenham se apropriado de alguma proposta apresentada.

No processo de aprendizagem, esses três tipos de avaliação se entrelaçam, completando-se entre si, conforme o esquema a seguir.

**Figura 1 – Relação entre os três tipos de avaliação**



Fonte: São Paulo (2019b, p. 57).

Utilizando-se a avaliação sob esse prisma, ela assume um papel que vai para além do fim em si mesma, ela assume uma função global, sendo de suma importância em todo o processo de aprendizagem, sobretudo em relação ao professor e ao seu fazer pedagógico, que também são avaliados. Vale destacar que outro aspecto, tão

importante quanto a avaliação, é a diversidade de instrumentos avaliativos utilizados pelo(a) professor(a) nesse processo: relatórios de acompanhamento individual ou em grupo, registros de observação, produção das crianças, fotografias. Isso porque, com uma variedade de instrumentos significativos, é possível fazer uma melhor análise de todo o processo (São Paulo, 2019b, p. 57).

### 3.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE DÃO DIRETRIZES À AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste item, trataremos dos documentos oficiais que embasam e orientam o processo avaliativo na Educação Infantil.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), em seu artigo 31, estabelece que “na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (Brasil, 1996, p. 16). Vale destacar que esse trecho, mediante a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei n. 9.394/96, passa por uma pequena alteração (art.31, inciso I): “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 2013). Dessa forma, é preciso dar um novo significado à avaliação na Educação Infantil, recuperar suas principais características, desvinculando-se dos modelos classificatórios que ainda se fazem tão presentes, uma vez que nos parece que essas práticas não têm se voltado para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, mas sim para sua classificação.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 29), a avaliação na Educação Infantil deve ter por objetivos: acompanhar as propostas pedagógicas, bem como acompanhar o desenvolvimento da criança, sem apresentar características de julgamento ou promoção, contemplando:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- 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);
- 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;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 29).

Assim sendo, o que descrevem as DCNEI sobre a avaliação na Educação Infantil reforça sua importância para além do acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, contribuindo para a continuidade do trabalho do(a) professor(a), por meio da análise das observações e registros que devem ser feitos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta que as propostas pedagógicas carecem de intencionalidade, visando garantir tanto autoconhecimento por parte da criança, como o conhecimento das outras pessoas com quem convive. Devem garantir também a apropriação das “relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica”. Esses aprendizados são possíveis por meio de experiências do cotidiano da criança, como os cuidados pessoais (alimentação e higiene), o brincar, a interação, o contato com materiais diversos (Brasil, 2018a, p. 39).

Vale destacar a importância das práticas pedagógicas e suas diversas formas de registros para a continuidade do processo educativo.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a 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, 2018a, p. 39).

Segundo a citação supracitada, é possível perceber que a BNCC também destaca que todo o processo pedagógico necessita de acompanhamento e registros, de modo a criar uma linha do tempo de todo o processo, bem como criar possibilidades para dar continuidade às práticas pedagógicas. A avaliação precisa ser permanente.

Os documentos oficiais asseguram que, em virtude de a modalidade de Educação Infantil apresentar suas próprias características, respeitando a criança como um ser histórico-social, participativa no processo pedagógico, destacando

também que a Educação Infantil não é uma fase preparatória para o Ensino Fundamental, a avaliação na Educação Infantil precisa garantir que essas características sejam respeitadas, visando ao acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem rotulá-la. E sobretudo pensar em estratégias para os passos futuros.

### **3.2.1 A contribuição da Orientação Normativa n. 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RMESP, por meio do “Programa Mais Educação São Paulo – Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento na Rede Municipal de Ensino”, traz avanços consideráveis em relação à concepção de criança, infância e Educação Infantil e inclusive a respeito de avaliação. Esse documento foi concebido de forma democrática, resultado de muito diálogo. Como “fruto” desse diálogo, em 2013 formou-se o “Grupo de Trabalho Avaliação na Educação Infantil” – GT Avaliação, responsável pela construção dessa normativa, que vem para contribuir com as Unidades Escolares de Educação Infantil, a fim de aprimorar as práticas pedagógicas dos educadores, refletindo e respeitando tanto o coletivo quanto o individual de cada grupo e trazendo reflexões sobre aspectos como

[...] a concepção de Educação Infantil, de Criança e Infância, de Currículo, Perfil do Educador(a) da Infância, Participação da Família, Projeto Político Pedagógico, Contextualizando a Avaliação na Educação Infantil, avaliando o Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da criança, Avaliação Institucional, Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, registrando o Processo de Avaliação e Expedindo Documentação Educacional. Cada um desses itens defende a ideia de criança potente, criativa, inventiva, sujeito de direitos que se constitui no tempo e no espaço social, e que a partir de seu modo próprio de ver e compreender o mundo produz as culturas infantis (São Paulo, 2014a, p. 5).

Por essa concepção de Educação Infantil, a criança é vista como um ser histórico e social, capaz de contribuir em todo o processo educativo, por meio de suas experiências e de sua visão de mundo, dentro do contexto no qual está inserida.

Tal normativa não se restringe apenas à discussão acerca da avaliação na Educação Infantil, preocupa-se também com a elaboração de um currículo integrador, que seja capaz de unir “CEI e a EMEI, a EMEI e a EMEF, o brincar e o aprender, o corpo e a mente, a Unidade Educacional e a Família, o Currículo e o Projeto Político

Pedagógico, a prática pedagógica e a avaliação, os adultos e as crianças, a cidade e as infâncias" (São Paulo, 2014a, p. 6). Esse documento que valoriza a avaliação como essencial na ação pedagógica, destaca a Educação Infantil como um período de muita riqueza para a infância, pois proporciona à criança uma base sólida, o suficiente para que ela leve consigo experiências que contribuirão para sua transição para o Ensino Fundamental. Contudo, o educador tem um papel fundamental nesse processo, oportunizando experiências, valorizando a infância, em um ambiente acolhedor, para o pleno desenvolvimento da criança (São Paulo, 2014a, p. 6).

Para seus idealizadores, tal documento contribui para a reflexão dos educadores(as) da Rede Municipal de Ensino, por meio de uma ação pedagógica que seja capaz de respeitar as diversidades dos grupos, as individualidades de cada criança, na qual todos os envolvidos (profissionais, famílias e crianças) sejam sujeitos atuantes na construção dessa ação, por meio de uma relação educativa dialógica.

Em meados da década de 1970, a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo tinha por finalidade apenas preparar as crianças para sua transição para o 1º grau, buscando suprir as necessidades não atendidas das crianças de classes menos favorecidas. Período esse em que as crianças realizavam inúmeras atividades mecânicas de treino com lápis e papel. Desse modo, a avaliação restringia-se à verificação e ao registro de tais atividades (São Paulo, 2014a, p. 21).

Influenciada pela mudança do próprio país, a RME também muda sua concepção de Educação Infantil, e a partir de 1992, as avaliações passaram a ser realizadas em forma de relatórios descritivos individuais, que relatavam as atividades das crianças, porém sem classificá-las e muito menos punir ou retê-las. Sendo aprimorados a partir do ano 2000, esses relatórios ganham o conceito de documentação pedagógica, contendo o percurso das crianças, suas inter-relações, tanto entre as crianças como com os adultos. Dessa forma, podem contribuir com os educadores da Educação Infantil no pensar e repensar de seu fazer pedagógico e avaliativo (São Paulo, 2014a, p. 21).

Reconhecendo que a "avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças", essa terá como finalidade a observação e o registro contínuo das vivências da criança no cotidiano da Unidade escolar, para que seja possível elencar suas habilidades, interesses e fragilidades (São Paulo, 2014a, p. 22).

Vale lembrar que a sistematização de vários tipos de registro contribui para uma análise da participação das crianças, são eles: “relatórios descritivos individuais e do grupo, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens, produções das crianças (desenhos, esculturas, etc.)”. Esses elementos são caracterizados como “Documentação Pedagógica” que é diferente da “observação das crianças”. Segundo Dahlbeerg, Moss e Pence (2003 *apud* São Paulo, 2014a), na Documentação Pedagógica consta a ação das crianças, sem propostas e regras preestabelecidas, a relação do educador com as crianças e com sua prática. Já na “observação da criança”, a avaliação refere-se a saber se a criança se adaptou ou não a um conjunto de padrões (São Paulo, 2014a, p. 23).

A documentação pedagógica, além de registrar a trajetória do fazer da criança e do(a) professor(a) e a relação de ambos nesse processo, será também importante para a gestão democrática, quando todos os participantes, crianças, educadores e famílias ouvirem e forem ouvidos, e o saber e o fazer de cada um for respeitado. Para auxiliar na construção da documentação pedagógica, algumas questões podem dar direção para futuras intervenções do educador, aponta o documento:

- Quais os interesses dos bebês e das crianças?
- Que tipos de teorias meninos e meninas elaboram?
- Como posso instigar/desafiar essas teorias?
- Como propiciar que os bebês e as crianças possam ampliar suas experiências com as diferentes temáticas e linguagens garantindo situações significativas de construção de conhecimento, superando atividades desconexas e apartadas?
- Como os bebês e as crianças constroem as suas culturas de pares e com os adultos?
- Como os bebês demonstram na relação entre si e com os adultos suas preferências e os seus sentimentos?
- O que as crianças e suas famílias pensam sobre a Educação Infantil? (São Paulo, 2014a, p. 23-24).

Analizando as questões acima, pode-se perceber que, ao se pensar no registro e na documentação pedagógica referente ao processo pedagógico, o foco sempre será a criança. A análise de toda a ação pedagógica terá como objetivo verificar como se deu o processo de interação das crianças entre si, e delas com os adultos, verificar se o ambiente foi propício para novas descobertas e, sobretudo, verificar se as necessidades das crianças foram atendidas.

É possível afirmar que há uma extensa documentação que trata da avaliação na Educação Infantil e da importância do registro para a sua construção e validação.

Desse modo, cada Unidade Educacional precisa planejar a avaliação e suas formas de registro, assim como as propostas pedagógicas que também são planejadas (São Paulo, 2014a, p. 31).

Durante o planejamento, o(a) educador(a) precisa de um tempo reservado para fazer o registro a respeito das reflexões de sua prática. É interessante que se destine um caderno para fazer registros individuais e das ações relevantes de cada criança. Sem falar também que há registros tão importantes quanto os registros construídos pelas próprias crianças, que serão materiais que poderão fazer parte da construção do Portfólio Individual e Coletivo. No entanto, a fala das crianças, fotos, objetos, coleções etc. também poderão compor o Portfólio Individual. Atividades em grupo, observações do(a) educador(a), participação da criança no grupo, destaque em liderança e conflitos farão parte do Portfólio coletivo (São Paulo, 2014a, p. 31-32).

Terminado o semestre, a fim de se fazer uma análise geral da criança, o(a) educador(a), de posse de todos seus registros realizados, elaborará o relatório descritivo de cada criança. Para que esse relatório seja um documento pedagógico completo, podem constar nele as particularidades de cada criança, como “problemas de saúde da criança, históricos médicos, telefones de contato com a família, caderneta de vacinação”. Com toda essa documentação, é possível verificar necessidades ou problemas vivenciados pela criança no período em que esteve na Unidade (São Paulo, 2014a, p. 32).

Baseados nos relatórios descritivos e em outros tipos de registro das crianças tanto individuais como coletivos, a “Unidade Educacional expedirá documentação educacional, correspondente ao período dessa modalidade, até mesmo porque é uma exigência que está prevista na legislação vigente” (São Paulo, 2014a, p. 32).

Mais um bom motivo para que todo o processo de avaliação parte de um olhar cuidadoso do(a) educador(a), pautando sua prática em um planejamento pensado com e para a criança, com registros contínuos e significativos, visando acompanhar o seu desenvolvimento.

Segundo a Orientação Normativa n. 01/13, o Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem refere-se ao instrumento de avaliação do desempenho/desenvolvimento das crianças na Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo, devendo conter no mínimo:

- a) O percurso realizado pelo grupo decorrente dos registros semestrais;

- b) O percurso realizado pela criança individualmente nesse processo;
- c) Anotações contendo falas ou outras formas de expressão da criança que reflitam sua autoanálise;
- d) Parecer do(a) educador(a) fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo;
- e) Parecer da família quanto as suas expectativas e os processos vividos.
- f) Observações sobre a frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- g) Outras informações julgadas pertinentes (São Paulo, 2014a, p. 33).

De acordo com as orientações apresentadas, em relação à elaboração do “Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem”, para que seja um documento que retrate de forma fiel a trajetória da criança na Unidade educacional, é preciso que ele seja construído respeitando a participação de todos os segmentos: a criança, o grupo de crianças, o(a) educador(a) e a família.

### **3.2.2 Trajetória dos registros na Educação Infantil Paulistana**

Consultando a referida normativa, é possível acompanhar o percurso no tempo sobre os registros na Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo, conforme descrito a seguir pelo documento.

Até o início do século XXI, os registros na Educação Infantil paulistana apresentavam dois diferentes perfis. De um lado, os bebês e crianças de zero a três anos que eram matriculados nas creches subordinadas/ vinculadas à Secretaria de Assistência Social; e de outro, as crianças de quatro a seis anos que eram matriculadas na EMEI, que estava subordinada/ vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME). Somente a partir da publicação do Decreto n. 38.869/99, as creches passaram a pertencer à SME. No ano de 2001, o Centro de Educação Infantil (CEI) passa a ter uma nova denominação tanto das creches diretas como das indiretas. A partir de então, passou-se a utilizar as experiências de registros das creches e EMEIs (São Paulo, 2020a, p. 6).

Mario de Andrade, em 1935, enquanto diretor do Departamento de Cultura de São Paulo deu origem aos primeiros Parques Infantis, para crianças de 3 a 12 anos que, posteriormente, passaram às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), atendendo as crianças de quatro a seis anos de idade, em algumas Unidades funcionando com até três períodos (ibidem, p. 7).

Pensando-se em um Registro da Avaliação unificado para que a Rede Municipal de Ensino (RME) respeitasse as aprendizagens de cada estágio de desenvolvimento, em 1985, foi criado um Programa para a Educação Infantil, especialmente para a EMEI. Tratava-se de um instrumento de avaliação das aprendizagens dividido em imitação de sons e gestos e raciocínio lógico-matemático, porém houve uma avaliação negativa por parte dos educadores, por ser considerado um instrumento limitado (ibidem, p. 7).

É compreensível a não aprovação por parte dos educadores quanto a esse instrumento de avaliação, porque a avaliação de uma criança tendo foco apenas nesses indicadores não condiz com uma avaliação de qualidade, que retrate o desenvolvimento e aprendizagem da criança, nem o desenvolvimento do grupo, tampouco oferece subsídios para a continuidade do processo pedagógico.

As Fichas de Saúde, utilizadas na creche, também eram utilizadas nas EMEIs, contudo, com outro foco, visando ao desenvolvimento infantil e comportamental da criança.

Com o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo (Decreto n. 32.892/92), aprovado em 1992, a avaliação das crianças da Educação Infantil passa a ser feita por meio de Relatórios descritivos individuais, com o objetivo de o(a) professor(a) repensar suas propostas pedagógicas, se necessário, e também verificar avanços e dificuldades da criança. Assim o processo passa a ser descrito pelo documento:

Art. 80 – A avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ser entendida como um diagnóstico do desenvolvimento do educando na relação com a ação dos educadores, na perspectiva do aprimoramento do processo educativo.

Parágrafo Único. O processo de avaliação deve ser contínuo e ter como base a visão global do aluno, subsidiado por observações e registros obtidos no decorrer do processo.

Art. 81 – A avaliação terá por objetivos:

III – fornecer aos educadores elementos para uma reflexão sobre o trabalho realizado, tendo em vista o replanejamento;

Art. 82 – Os resultados do processo de avaliação contínua terão a seguinte periodicidade e serão expressos das seguintes formas:

I – Através de análise descritiva dos avanços e dificuldades nos três estágios das EMEIs, semestralmente, resultante da análise do processo educativo, através de registros contínuos (São Paulo, 2020a, p. 8).

Analizando os artigos acima do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo, publicado em 1992, a avaliação na Educação Infantil já tinha como

objetivo, além de verificar os avanços da criança, fornecer elementos para a continuidade do processo educativo.

Após a publicação dos documentos federais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a avaliação das crianças passa a ser feita por meio de registros e observações do(a) professor(a), baseada no acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança. Essa nova forma de avaliação também é absorvida às publicações oficiais da cidade de São Paulo.

A Revista *EducAção* (São Paulo, 2001) problematiza e articula experiências das escolas da Rede Municipal, trazendo reflexões referentes ao protagonismo infantil, trabalho com múltiplas linguagens, importância do brincar na rotina da Educação Infantil e a prática de registros como acompanhamento do aprendizado e práticas pedagógicas (São Paulo, 2020a, p. 8).

O Decreto n. 44.846, de 14 de junho de 2004, também descrevia a observação e o registro como prática no cotidiano do(a) professor(a)

[...] ao explicitar as atribuições do Professor de Desenvolvimento Infantil, inciso VIII, do artigo 1º ressaltava que a(o) professora(or) deveria “observar as crianças durante o desenvolvimento das atividades, procedendo o registro, mediante relatórios que constituam uma avaliação contínua dentro do processo educativo” (São Paulo, 2020a, p. 8).

Observa-se que a Orientação Normativa 01/04 – SME “Construindo um Regimento da Infância”, publicada em dezembro de 2004, aprovada pelo Parecer do Conselho Municipal de Educação n. 29/04, destaca pontos importantes a respeito da “concepção de criança, escola, currículo, avaliação, bem como as atribuições dos funcionários públicos envolvidos” (ibidem, p. 8-9). Essa normativa descreve que, na Educação Infantil, concebe-se que a criança desde que nasce produz conhecimento e cultura, por meio de inúmeras interações sociais e relações que estabelece com o mundo, sofrendo influências nessa relação e construindo significados com base nessas vivências.

Vale destacar também que, segundo a Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil, fica abolida a prática do uso de Fichas de Avaliação, que tinham a avaliação como um fim. Insere-se uma nova forma de registro que se pauta de um lado na “observação sistemática e contínua do desenvolvimento e aprendizagem da

criança” e de outro na “reflexão do(a) professor(a) sobre a própria prática” (São Paulo, 2020a, p. 9).

No item IX – Avaliação, a Normativa trata da importância dos registros das vivências da criança para a construção de sua avaliação individual:

Para que a avaliação se efetive nesta perspectiva é necessária uma sistematização através de registros significativos dos fazeres vividos pelas crianças, que tenha por objetivo historicizar os caminhos que cada criança vem percorrendo em busca de conhecimento do mundo e suas formas de expressão, que oportunize também, o envolvimento das famílias, possibilitando que esses registros sejam um elo de comunicação entre os educadores e os responsáveis pela criança, criando oportunidades de troca entre os adultos que trabalham com ela e seus familiares (São Paulo, 2004, *apud* São Paulo, 2020a, p. 9).

Nesse documento orientador, destacavam-se dois pontos na avaliação: o registro e a comunicação. Nos registros encontravam-se as vivências das crianças quanto ao processo de conhecimento e suas descobertas, enfatizando-se, ainda, que tais registros representavam um meio de comunicação, um elo, na passagem das crianças de uma instituição à outra, e entre seus(as) professores(as). E até mesmo as famílias faziam parte desse movimento caracterizando-se como transmissores dessas avaliações (São Paulo, 2020a, p. 9).

Foi instituído, na Rede Municipal de Ensino, em 2007, o Programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, por meio da Portaria n. 4.507/07-SME. Esse documento ofereceu subsídios para que as Unidades Escolares pudessem escolher conteúdos de aprendizagem a serem trabalhados durante as duas primeiras etapas da Educação Básica, contemplando todos os educandos tanto da Educação Infantil, como do Ensino Fundamental (*ibidem*, p. 9).

Para a Educação Infantil, essas Orientações Curriculares (OCs) destacavam a importância dos registros para conhecer mais sobre os bebês e as crianças: suas preferências, participação nas atividades, parceiros, narrativas etc. Essas orientações dão suporte ao(a) professor(a) para seu planejamento e possíveis ajustes de seu fazer pedagógico. Não determinaram um instrumento de registro para a avaliação, porém ressaltaram a importância da observação e do registro como estratégias. E os instrumentos adotados pelos(as) professores(as) nesse período foram: Relatórios de Avaliação, portfólios individuais e coletivos da turma (*ibidem*, p. 10).

Em 2013, o Grupo de Trabalho Avaliação na Educação Infantil elaborou a Orientação Normativa n. 1/13 – “Avaliação na Educação infantil: aprimorando os olhares” (São Paulo, 2014), descrevendo-a como:

... um importante objeto de estudo e reflexão para as educadoras e educadores da Rede Municipal de Ensino com foco na construção do trabalho pedagógico de maneira a respeitar e considerar a pluralidade das comunidades e as singularidades dos contextos educacionais dos quais os bebês, as crianças, suas famílias e os profissionais das Unidades são os autores da construção desse projeto educacional em um movimento de interlocução entre esses atores sociais (São Paulo, 2014a, p. 6).

Com relação ao termo utilizado, em virtude da alteração da LDB de 1996, pela Lei n. 12.796/2013, a expressão documentação educacional surgiu pela primeira vez na Rede Municipal de São Paulo, prevendo “a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento das crianças”, a Orientação Normativa n. 1/13 destaca que nessa documentação não se utilizam boletins, notas ou certificados de curso, e sim a construção de um Relatório Descritivo que revele a trajetória do bebê, da criança oferecendo aos(as) professores(as) subsídios para avançar em seu fazer pedagógico (São Paulo, 2020a, p. 11).

Também o *Curriculum Integrador da Infância Paulistana*, publicado em 2015 pela SME, vem para contribuir com essa reflexão, reforçando a importância do registro enquanto documento, que “pressupõe contextualizar, conhecer, olhar minúcias da realidade vivida coletivamente nas Unidades Escolares”, de modo que formaliza, assim, o conceito de documentação pedagógica:

A documentação pedagógica propõe-se a comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados expressos pelas linguagens de expressão, permitindo a percepção e reflexão docentes sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam, problematizam sobre os desafios que lhes são apresentados. Assim, a documentação valoriza a autoria e o protagonismo infantil, assim como a autoria e o protagonismo docente (São Paulo, 2015, p. 66).

Assim sendo, a documentação pedagógica apresenta todo o histórico do processo pedagógico, destacando as experiências das crianças na escola, auxiliando ao(a) professor(a) na reflexão sobre tudo o que envolve a criança e valorizando o papel do(a) professor(a), bem como o papel da criança nesse processo.

Pensando na transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, para que não houvesse uma ruptura no processo de desenvolvimento

e aprendizagem das crianças, em 2016, a SME publicou a Portaria n. 7.598/2016, que estabelece “procedimentos para a expedição de documentação educacional que permita atestar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança ao final da etapa de Educação Infantil” (São Paulo, 2020a, p. 11).

Acompanhando a história da Educação Infantil, é possível verificar que, em virtude da mudança de suas características, houve a necessidade também de fazer uma reformulação no processo avaliativo, que talvez não tenha sido ainda incorporada completamente pelas Unidades escolares.

### **3.2.3 Registros para Avaliação das Aprendizagens: os avanços em 2019**

A Instrução Normativa SME n. 2, de 6 de fevereiro de 2019, aprova a Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (São Paulo, 2020) que descreve instrumentos de registro que contribuem para que o(a) professor(a) acompanhe o processo das aprendizagens e do desenvolvimento dos bebês e das crianças. Pensando no conceito de acompanhamento, lembramos que Perrenoud (1996 *apud* São Paulo, 2020a, p. 57) defende que é por meio da avaliação formativa que o professor conseguirá tal acompanhamento, sendo capaz de observar as crianças, os seus saberes e como os adquiriram, buscando compreender melhor como se dá o aprendizado delas e, consequentemente, repensar sua prática e planejar suas ações futuras. Nesse movimento, o(a) professor(a) não apenas intervirá, nem tampouco será apenas o mediador e orientador, caso se permita, ocupará também o papel de aprendente, junto com as crianças (São Paulo, 2020a, p. 57).

O planejamento anual passou a ser elaborado por meio da Carta de Intenções, nela é registrado o início do processo pedagógico, com suas primeiras intenções, que ao longo do processo vai sendo complementada, podendo até mesmo ser modificada.

Sua riqueza está na existência de um embasamento que permite começar e na abertura para o novo que ainda virá. É como planejar uma viagem: temos roteiros, expectativas e muitas intenções, que serão modificadas a cada passo ou situação. A Carta de Intenções valoriza o fazer pedagógico, o acontecimento diário, que muitas vezes não se formaliza no registro, mas é responsável por cada direção tomada. Nessa viagem, os saberes docentes, os saberes e manifestações dos bebês e das crianças e da intencionalidade pedagógica são companheiros de jornada e caminham juntos para o próximo destino (São Paulo, 2020a, p. 30).

Por ser de intenções, permite que, durante seu trajeto, a carta possa ser modificada, ampliada, atendendo à novas necessidades. Na Unidade pesquisada, essa carta é elaborada semestralmente pelas professoras.

Quanto ao Diário de Bordo, refere-se ao registro de experiências e observações do cotidiano do(a) professor(a). Nele são registrados: interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos. Descrevemos a seguir o seu principal objetivo:

[...] a explicitação do saber-fazer docente. Além disso, os registros contidos nele auxiliam a escrita dos relatórios individuais de bebês e crianças, uma vez que há a preocupação de trazer as falas e as observações infantis diariamente, fornecendo materiais contextualizados e significativos para o(a) professor(a) compor os relatórios de bebês e crianças (São Paulo, 2020a, p. 40).

Como o próprio nome diz, nele ficam registrados todos os aspectos relevantes do cotidiano da turma, tornando-se o registro da construção da história de cada turma naquele período, por isso poderá fornecer elementos para contribuir na elaboração dos relatórios de acompanhamento.

Segundo Vecchi (2016 *apud* São Paulo, 2020a, p. 49), qualquer forma de registro documental representa uma fonte indispensável para a reflexão do cotidiano escolar, tanto em relação às experiências das crianças, individual ou do grupo, como em relação às experiências do(a) próprio(a) professor(a). Vale ressaltar que o registro por imagens não foge à regra, desde que não se trate de fotos posadas, ou vídeos/fotos de apresentações ensaiadas.

Descrevemos a seguir as contribuições do uso das imagens no processo pedagógico

- Inserir as famílias/responsáveis no processo educativo dos bebês e crianças.
- Revelar percursos de aprendizagens.
- Contar histórias ou narrativas para as famílias, bebês/crianças e educadores (com objetivo de refletir sobre suas práticas).
- Incentivar a participação dos bebês e das crianças na construção dos registros imagéticos, filmicos e pictóricos favorecendo a criação de memórias e vínculos afetivos.
- Ser um material que favoreça o planejamento e a construção das avaliações dos bebês e das crianças (São Paulo, 2020a, p. 50).

Assim sendo, podemos destacar que a fotografia também representa um instrumento muito importante no processo pedagógico.

No relatório, pode ser registrada também a trajetória coletiva da turma. É importante registrar os projetos desenvolvidos, com todas suas etapas, desde o seu início até sua finalização, inclusive algum problema ou dificuldade que surgir durante o processo. Pela análise desses registros, é possível fazer um levantamento dos conhecimentos científicos, artísticos, musicais, éticos, estéticos e culturais descobertos pelo grupo, contribuindo para a continuidade das ações pedagógicas (São Paulo, 2020a, p. 59).

No relatório fica registrada também a história de cada criança naquele período na Unidade, ali estão suas descobertas, questionamentos, hipóteses, avanços, dificuldades e interações. Para que esse relatório seja realmente o registro de todo o processo, ele precisa ser feito durante todo o período da criança nesse processo, não apenas às vésperas das reuniões com as famílias, simplesmente para ser apresentado a elas, porque, assim, deixa-se de lado seu caráter formativo e poderão faltar dados importantes que descrevam a individualidade de cada criança. Torna-se, assim, um registro superficial e até mesmo generalista (São Paulo, 2020a, p. 59).

Durante a construção deste item, ficou evidente a importância de o processo avaliativo ser contínuo, de se ter o registro de todo acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, no qual ficarão registrados seus avanços, suas habilidades e fragilidades, para que seja possível planejar e/ou replanejar os próximos caminhos a seguir.

### **3.2.4 A ferramenta digital do município de São Paulo – Sistema de Gestão Pedagógica – SGP**

A Portaria n. 1.224/14 – SME, de 10 de fevereiro de 2014, institui o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Art. 1º – Fica instituído o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que consiste em um sistema tecnológico, integrado ao Sistema Escola On Line – EOL, com o objetivo de organizar e potencializar o acompanhamento pedagógico dos estudantes pelos pais/responsáveis, professores, gestores das Unidades Educacionais – UEs, Diretorias Regionais de Educação – DREs e pela própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME (São Paulo, 2014b).

O SGP refere-se a uma “ferramenta potente para a organização das informações que são produzidas pelas diferentes instâncias que trabalham nas Unidades Escolares e para o acompanhamento das aprendizagens de nossos estudantes” (São Paulo, 2020b, p. 21). Em 2020 foi instituído um novo SGP, apresentando uma adequação em suas funcionalidades.

Foi construído pela SME um manual formativo – *Novo SGP – Manual do Novo Sistema de Gestão Pedagógica*, com 291 páginas, com orientações a respeito do sistema atualizado.

Segundo o manual, para que o SGP seja funcional, ele está embasado nos princípios e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos no Currículo da Cidade. Destaca ainda que essa ferramenta não tem um cunho meramente burocrático, sobretudo trata-se de uma ferramenta digital na qual consta todo o percurso histórico da criança/aluno nas Unidades Educacionais da rede de São Paulo.

Foi preciso repensar no SGP, dando origem a um novo formato, em decorrência de algumas críticas e sugestões dos usuários, surgidas durante as reuniões “com os Administradores do Sistema e em oficinas realizadas com diferentes representantes da rede” (São Paulo, 2020b, p. 21), desse modo a manutenção desse sistema é de responsabilidade de todos. Durante o ano de 2020, o sistema permaneceu em implantação e foi possível introduzir novas funcionalidades.

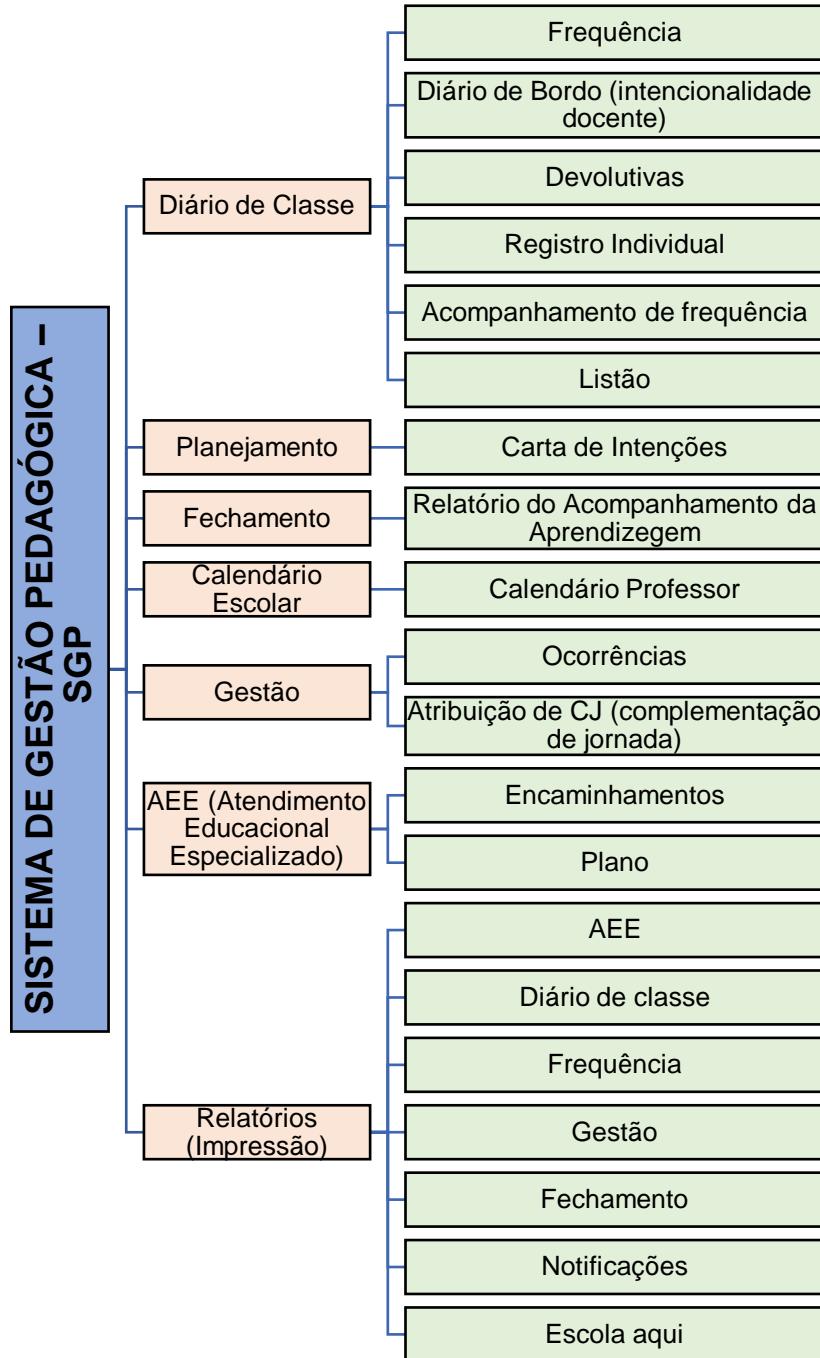
Em 2021, algumas funções no SGP foram adaptadas para atender as necessidades da Educação Infantil: “cadastro de aulas, frequência, calendário escolar e atribuições de CJ (complementação de jornada)”. Foram inseridas também novas funcionalidades para essa modalidade:

- **Carta de intenções** – sinalização de projetos didáticos, experiências, atividades e brincadeiras que a(o) professora(or) quer proporcionar para os bebês e as crianças ao longo do ano;
- **Diário de Bordo** – registro de experiências profissionais e observações, em que a(o) docente que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção de falar sobre o seu fazer cotidiano;
- **Devolutivas** – análises regulares e sistemáticas por escrito, remetidas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) e destinadas as(os) professoras(es), sobre trabalho destes profissionais e seus registros;
- **Registro Individual** – O registro individual das observações e da escuta das falas e narrativas infantis dos bebês e crianças pelo docente, a ser realizado periodicamente;
- **Ocorrências** – É o registro de ocorrências de acidentes, machucados, desavenças ou de acontecimentos que podem requerer alguma apuração da equipe gestora ou família (São Paulo, [20-?]).

Com a inserção da Educação Infantil no sistema, todas as modalidades de ensino da rede municipal de São Paulo passam a participar desse novo sistema. Assim sendo, é importante destacar que a documentação pedagógica de uma rede de ensino tão complexa como a da prefeitura de São Paulo, centralizada em um sistema digital, além de tornar seus arquivos protegidos, possibilita, sobretudo, o seu acesso por todos que tenham autorização para acessá-lo sempre que se fizer necessário. Ora inserindo informações, ora consultando informações, viabilizando os registros, tornando-os processos vivos, sempre atualizados.

Uma das professoras apresentou-nos sua página de acesso do SGP e por meio das informações constantes no sistema, construímos o fluxograma a seguir:

**Figura 2 – Fluxograma: Sistema de Gestão Pedagógica – SGP – Educação Infantil**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em fotos tiradas da página do SGP de uma das professoras.

### 3.2.5 A Documentação Pedagógica e seu papel no processo avaliativo

*Mediados por nossos registros, reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, a nível individual e coletivo (Weffort, 2018, p. 41).*

Ampliando o olhar sobre o fazer avaliativo na Educação Infantil, o estudioso da área, Paulo Fochi, organizou três cadernos sobre Documentação Pedagógica como

parte de uma pesquisa encomendada pela coordenação geral de Educação Infantil do Ministério da Educação e da UNESCO, com o objetivo de ressaltar sua importância nas propostas curriculares da Educação Infantil. Selecioneamos para nossos estudos, o *Caderno 2 – Documentação Pedagógica: uma possibilidade metodológica*, por considerarmos o mais completo para nossa pesquisa. Esse caderno foi elaborado mediante o resultado de um trabalho realizado a partir de 2013, com um grupo de escolas públicas e privadas que formam o Observatório da Cultura Infantil – OBECI, que surge com educadores dispostos a “refletir e transformar as dinâmicas do cotidiano e de formação dos professores das suas instituições a partir dos princípios da documentação pedagógica” (Brasil, 2018b, p. 11).

De um modo geral, pode-se dizer que os cadernos, como um todo, abordam sobre o diálogo que há entre a cultura da observação, do registro e da reflexão com vista a fornecer alguns elementos chaves para pensar a formação dos profissionais que atuam com as crianças. Também é evidenciado como a estratégia da documentação pedagógica promove mudança, pois auxilia na elaboração e renovação da ação pedagógica e da transformação da instituição. Essa é uma mudança baseada na escuta ativa das crianças, dos adultos e da comunidade. O compartilhamento evidencia as possibilidades de tornar visível as aprendizagens das crianças e de como essa estratégia nos dá a chance de fazer a metacognição sobre o trabalho educativo (Brasil, 2018b, p. 7).

Tais reflexões “conversam” com as pedagogias participativas, defendidas por Oliveira-Formosinho (2007 *apud* Brasil, 2018b, p. 11), que as descreve como a pedagogia transformativa, que respeita a criança como um ser social, provida de direitos, e que por meio de sua liberdade de expressão torna-se participante no processo educativo.

Fochi (*apud* Brasil, 2018b, p. 13) destaca que uma das ideias levantadas pela OBECI se refere aos processos documentais, que representam todos os documentos dos resultados dos “observáveis” (planejamento e anotações do(a) professor(a), fotografias, vídeos, produções das crianças) que darão subsídios às suas investigações, reflexões, percursos e, sobretudo, que possam contribuir para seu trabalho no aprendizado das crianças. Uma outra ideia levantada pelo observatório refere-se à comunicação, como segue:

A partir dos processos documentais é que se decide o que, para quem, com quem, como, quando e onde será compartilhado. É neste momento que entra a comunicação que torna visível os processos das crianças, a intencionalidade do adulto e o projeto educativo da instituição.

A comunicação pode ser através de um painel, de um livreto, de um portfólio temático, de uma mini-história, de uma exposição, de um vídeo, etc. (Brasil, 2018b, p. 16).

Para o pesquisador, com a análise dos processos documentais, é possível mapear o que será feito com todo o material produzido, com tudo o que foi registrado. É chegada a hora de apresentar os resultados e decidir a quem ele se destina e qual sua função para qualificar o processo pedagógico.

Levando em consideração a ideia dos processos documentais e da comunicação, Fochi (*apud* Brasil, 2018b, p. 17) descreve que há dois níveis a serem trabalhados na documentação pedagógica. Sendo um deles o interno, que é aquele no qual são construídos os processos documentais, por meio da observação, registro e interpretação do trabalho pedagógico, com o intuito de dar continuidade a esse processo, bem como acompanhar o desenvolvimento da criança nesse processo. E o outro é o externo, caracterizado pela ação de abrir as portas da instituição para demonstrar à família e à comunidade as crenças e valores construídos nesse processo. Além disso, demonstrar também a posição da criança nesse movimento, a visão que cria de si mesma, dos outros e do mundo mediante suas experiências na instituição

**Figura 3 – Níveis da Abordagem da Documentação Pedagógica**



Fonte: Fochi (2017 *apud* Brasil, 2018b, p. 17).

Na imagem observamos a importância da documentação pedagógica em seus dois níveis e seus respectivos objetivos. No primeiro nível (interno), a documentação pedagógica assume a função voltada para reflexão de tudo que foi abordado, e apreendido pelas crianças, criando um elo entre o que foi trabalhado e a continuação do trabalho pedagógico. E, no segundo nível (externo), a documentação pedagógica tem o papel de fixar marcas nesse processo, revelando a identidade da instituição e de todos os envolvidos.

Na relação entre esses dois níveis, ainda é possível elencar três dimensões fundamentais nesse processo:

- I. o planejamento do contexto educativo, em que se organiza os tempos, os espaços, os materiais e diferentes arranjos de grupos com maior consciência e assertividade em termos de resposta das necessidades das crianças;
- II. a construção e concretização de um projeto educativo, que não se limita a um documento escrito mas se mantém vivo, comunicado e constantemente revisitado pelos diferentes atores da escola, traduzido no cotidiano da instituição;
- III. um modo contextualizado e permanente de formação dos professores (BRASIL, 2018b, p. 22).

Assim sendo, esse processo da construção da documentação pedagógica é um movimento que não se trata apenas de um registro. É a representação de toda uma história da Unidade Educacional e de todos seus atores. Uma história em que, ao longo de sua trajetória, surgirão novos capítulos com novas personagens. Uma história que poderá ser relida quantas vezes for interessante aos seus expectadores e também aos seus participantes. E, nesse contexto, com a riqueza de produções, o(a) professor(a) tem acesso a um constante processo formativo, para um repensar sobre sua prática e dar continuidade a sua ação pedagógica.

Segundo Malaguzzi (2001 *apud* Brasil, 2018b, p. 18), a escuta é de suma importância na documentação pedagógica. É por meio da escuta que o adulto consegue adentrar no mundo das crianças e, desse modo, respeitá-las enquanto participantes de todo o processo pedagógico.

Retomemos o que Fochi (Brasil, 2018b, p. 18) considera como contribuição do primeiro nível tanto para a reflexão sobre a postura do adulto, como para a reflexão da posição da criança em relação a si, ao outro e ao mundo, e também a contribuição para dar continuidade ao processo pedagógico:

A oportunidade de restituir a ação educativa através de um conjunto de registros frutos de observações (que preferimos chamar de observáveis) ajuda a organizar propostas de aprendizagem que não pareçam um acúmulo de situações distintas e desconexas. Ao contrário, devem ter continuidade e conectividade, proporcionando às crianças contextos onde possam aprofundar e investigar potencialmente. Não podemos apenas falar de uma criança competente, é preciso saber criar ambientes que acolham sua potência (Brasil, 2018b, p. 18).

Assim sendo, os registros resultantes de observações do processo pedagógico, contribuem para criar ambientes que atendam às necessidades das crianças, que sejam condizentes com sua realidade, de modo que elas sintam-se à vontade para explorar e interagir e que se sintam pertencentes ao processo. De nada adianta conhecer as potencialidades das crianças, se não oferecermos meios para que essas potencialidades sejam valorizadas.

No primeiro nível da documentação pedagógica, é possível qualificar o trabalho pedagógico por meio da observação, registro e interpretação do cotidiano escolar. Sendo possível também criar estratégias próprias para acompanhar o trabalho pedagógico e até mesmo comparar com os documentos oficiais (Diretrizes, Padrões de Qualidade). Vale ressaltar que, atualmente, a Educação Infantil brasileira possui muitos documentos (alguns mandatórios) e publicações que podem contribuir na elaboração de políticas, na formação de professores e ainda no processo pedagógico nas Unidades de Educação Infantil. É preciso compreendê-los e inseri-los nas práticas cotidianas (Brasil, 2018b, p. 19).

No segundo nível, é o momento de compartilhar uma ação. Segundo Malaguzzi (*apud* Brasil, 2018b, p. 20), “o que não se vê não existe”. É preciso que outras pessoas, além das envolvidas no processo conheçam o que foi realizado na instituição. Nesse nível, chega-se ao momento de valorizar todo o trabalho realizado pelo professor e suas crianças por meio do compartilhamento. Trata-se de produzir “um documento aberto à contestações, diálogo e memória”.

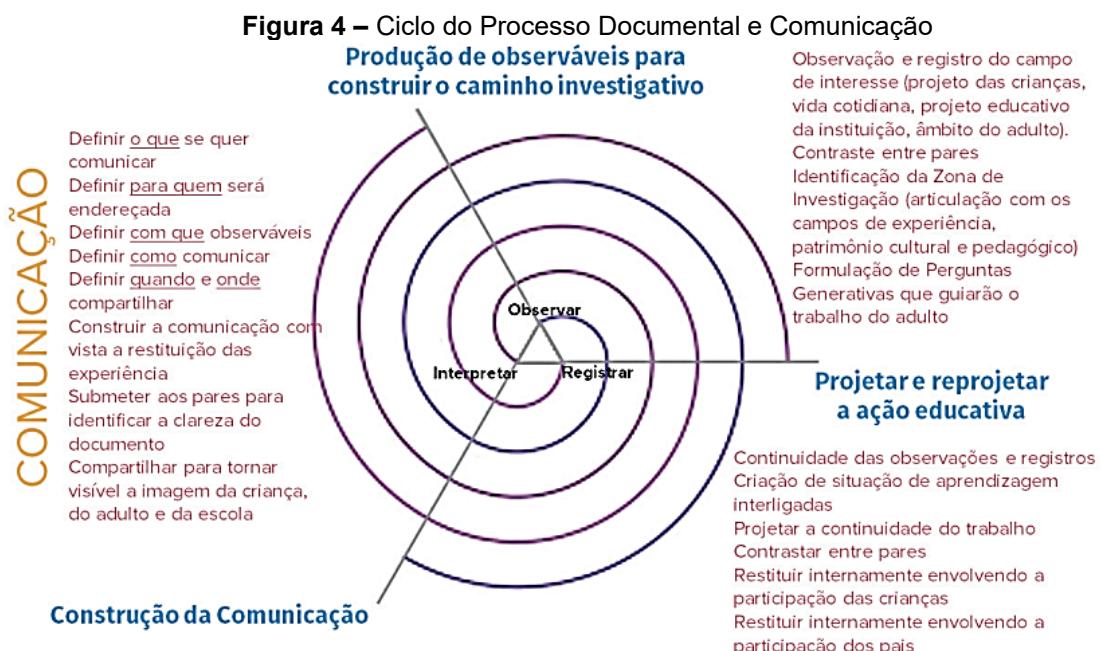
Segundo Bonás (2011 *apud* Brasil, 2018b, p. 20), ao compartilharmos nossa trajetória pedagógica com as crianças e famílias, muitas vezes, estamos apresentando a elas uma característica de suas crianças que talvez desconheçam. E quanto mais esse documento é compartilhado para além dos portões da Unidade, maior é a chance de um crescimento de todos.

Deixar memória pedagógica sobre o que é feito nas escolas, pode ser uma afirmação a respeito de um momento particular da vida das crianças em

espaços institucionais. E construir a memória das crianças é também construir a memória da instituição. Dado que a Educação Infantil ainda recente em nossa realidade, o valor da comunicação enquanto memória é também uma defesa e afirmação do valor político que é para as crianças esta instituição (Brasil, 2018b, p. 20).

Desse modo, a documentação pedagógica feita por meio da observação, registro e reflexão da ação pedagógica não conta apenas a história da Unidade escolar, conta também a história da criança que está na Unidade, valorizando assim as vivências dessa criança na instituição e, acima de tudo, mostrando à criança a importância dessa escola na formação de sua história e vice-versa.

No desenvolvimento do ciclo do processo documental e comunicação, há três eixos: a observação, o registro e a interpretação, que juntos formam uma engrenagem que garante a produção dos dois níveis (interno e externo), conforme demonstrado na figura a seguir:



Fonte: Fochi (2017 *apud* Brasil, 2018b, p. 24).

Analizando a elucidativa figura criada por Fochi, temos um claro panorama a respeito do registro e de tudo o que é possível obter com base nele. O registro representado enquanto documento, produzido com a participação de todos (criança, educadores, família), construído por meio de vários instrumentos, abriga e valoriza toda a história do processo educativo e de todos os participantes. O registro contribui também para dar continuidade a essa história, porque histórias construídas em

Unidades escolares são vivas e estão sempre em ação. Vale ressaltar que essa história precisa ser contada (comunicação), cabendo aos envolvidos decidirem o que, como, para quem e quando fazer isso.

Há várias formas de registro e comunicação e, para cada momento, cabe um determinado registro e forma de comunicação. Após análise de alguns modelos de comunicação da documentação pedagógica desenvolvidos em algumas instituições tanto do Brasil, como também em países estrangeiros, Fochi (Brasil, 2018b, p. 37) e seu grupo de observação sistematizaram no quadro a seguir alguns exemplos:

**Quadro 6 – Exemplos de Comunicação – Documentação Pedagógica**

Formato	Como pode ser utilizado
Painél	<p><i>É um formato interessante para comunicar o projeto educativo da instituição. Cria uma “segunda pele”.</i></p> <p><i>Pode ser mais permanente e dar a identidade de determinadas áreas.</i></p> <p><i>Pode comunicar a respeito de projetos de aprendizagem também, ou, de uma zona de investigação específica.</i></p>
Mini-histórias	<p><i>São narrativas breves que contam episódios da vida cotidiana. Podem ser realizadas semanalmente e afixadas em local visível para as famílias.</i></p> <p><i>Pode ser uma estratégia para ir contando a respeito do grupo ao longo de um ano de trabalho.</i></p>
Portfólios temáticos	<p><i>Pode converter-se em um poderoso material para ir sendo construindo e contando a jornada educativa das crianças ao longo do seu percurso na instituição.</i></p> <p><i>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.</i></p>
Exposição	<p><i>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-lo integralmente. Neste caso, uma exposição que reúna painéis, portfólios, exemplares das produções das crianças, vídeos, áudios, podem transformar-se em uma bela exposição.</i></p>
Vídeos	<p><i>Nem sempre os formatos que se utilizam de uma linguagem estática respondem a necessidade que se pretende comunicar. As vezes é fundamental escutar as crianças, vê-las em movimento. Neste caso, a edição e decoupage de vídeos podem transformar-se em ricos materiais comunicativos.</i></p>
Projeções	<p><i>Uma parede na recepção da escola, um computador e um projetor podem ser interessantes quando se pretende comunicar algo mais episódico.</i></p>
Reuniões de pais	<p><i>Todos os formatos anteriores podem ser utilizados em uma reunião de pais como disparador para dialogar, conhecer e aprender mais sobre as crianças. Uma compilação provisória de cenas do cotidiano em um Power Point também pode servir para comunicar a respeito de algo que se pretende dialogar com as famílias.</i></p>

Fonte: Brasil (2018b, p. 37).

No quadro acima, o(a) educador(a) pode encontrar algumas sugestões de comunicação da documentação pedagógica que podem ser utilizadas, dependendo da mensagem que essa comunicação queira passar e dependendo também dos recursos materiais que a instituição possui e até mesmo do espaço disponível.

Segundo Fochi (Brasil, 2018b, p. 41), o(a) professor(a) assume duas funções muito importantes ao fazer uso da estratégia da Documentação Pedagógica no seu processo pedagógico, conforme descrevemos a seguir:

De um lado, ele é quem projeta as situações de aprendizagem a partir de observáveis do próprio cotidiano, escutando as crianças, contrastando com colegas, comunicando suas intenções de atuação e formulando perguntas que orientam o seu trabalho. Do outro lado, é quem restitui significativamente a experiência da criança na instituição e torna visível o modo como os meninos e as meninas aprendem. É um professor que faz, que escuta e que narra a vida pedagógica, cultural e política da educação infantil (Brasil, 2018b, p. 41).

Assim sendo, é possível verificar a grande importância do(a) professor(a) na construção da Documentação Pedagógica, pois sua participação está no planejamento das propostas pensadas com base na observação, na relação com a criança, nas trocas com seus pares, na reflexão sobre seu trabalho e no respeito ao papel da criança nesse processo.

Diante do que foi exposto a respeito da estratégia da Documentação Pedagógica, vale destacar que ela representa não apenas o registro pelo registro, envolvendo algo bastante complexo. É construída mediante a observação, o registro e a interpretação, com participação das crianças, família e escola. Possui dois níveis o interno, que se refere a todo o processo de construção da documentação pedagógica, e o externo, que se refere à comunicação, que representa o momento de apresentação de todo o resultado da ação pedagógica, utilizando-se diversas formas de apresentação para as famílias e comunidade escolar.

Como vimos, a Documentação Pedagógica pode assumir diversas funções: planejamento do(a) professor(a); exposição da criação das crianças; a troca entre os pares; o registro do que foi trabalhado, elencando os resultados positivos, bem como os pontos em que seja necessária uma nova forma de abordagem; há também uma função formativa para o(a) professor(a) quando ele(a) reflete sobre sua prática; o registro histórico da instituição, da criança e até mesmo do(a) professor(a), elementos importantes quando se analisa o processo avaliativo. Em síntese, a avaliação do processo de desenvolvimento da criança, utilizando as estratégias da Documentação Pedagógica, acontece pelos observáveis do(a) professor(a), pelos registros em casos mais pontuais e até mesmo na autoavaliação do professor.

## 4 AGRUPAMENTO MULTIETÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Coisa bonita é o pensar fantasioso de criança. O mais interessante é que, na verdade, nenhuma fantasia se dá no vazio, sem o suporte de um conhecimento prévio (Dowbor, 2007, p. 45).*

Foi preciso criar uma seção a respeito dessa modalidade, instituída nos últimos anos em algumas redes de ensino, inclusive na Rede Municipal de São Paulo, cidade na qual está localizada a Unidade Educacional que faz parte do universo desta pesquisa, considerando-se a relação que essa modalidade mantém com o processo avaliativo.

Fonseca (2021, p. 67), em sua dissertação, destaca a relevância do agrupamento multietário no desenvolvimento da criança

Na medida em que dividimos as crianças por idade e limitamos suas relações, estamos limitando também suas brincadeiras, escolhas, compartilhamentos de ideias e invenções, o enriquecimento das trocas, vivências e criações e, consequentemente, a potencialidade da diferença em meio às culturas de pares.

Desse modo, proporcionar às crianças a convivência entre diferentes idades, poderá ser importante para seu desenvolvimento e requer uma avaliação ainda mais atenta.

### 4.1 OS MENORES APRENDEM COM OS MAIORES E VICE-VERSA

O “*Curriculum da Cidade – Educação Infantil*” (São Paulo, 2019a) destaca as contribuições que as interações podem trazer para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, em vários âmbitos, afirmando que:

Pesquisas têm mostrado que é nessa interação com os outros e com a cultura que cada bebê e criança reconstrói para si as qualidades humanas presentes nessas interações — como a percepção, a memória, a fala, o pensamento, a imaginação, os valores, os sentimentos, a autodisciplina e a sua própria identidade — à medida que se relaciona com as pessoas e os hábitos e costumes, com a língua e as outras linguagens, com o conhecimento acumulado; à medida que se relaciona com os objetos. O currículo na Educação Infantil se baseia nas interações e na brincadeira (Mukhina, 1996; Prestes; Tunes, 2018), na cultura humana, nas práticas sociais dos territórios, e se fortalece na relação de todos os adultos da Unidade Educacional com as famílias/responsáveis e com as crianças (São Paulo, 2019a, p. 68).

Assim, dada a relevância das interações e brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, é fundamental que se invista na organização de um ambiente que proporcione esse tipo de ação, pensando cautelosamente no tempo e nos espaços onde ocorrerão essas interações na instituição educacional.

As crianças aprendem pelas experiências de seu cotidiano e pelas inter-relações sociais. Fazendo uso de diferentes linguagens, são capazes de adquirir uma visão global do mundo, “quando observam, ouvem e pensam, e quando brincam, experimentam, descobrem, compararam e expressam” (São Paulo, 2019a, p. 69). Assim, só aprendem se forem o sujeito da ação, com uma participação ativa no processo de aprendizagem (São Paulo, 2019a, p. 69).

Por meio da interação, as crianças sempre aprendem. Quando participam de uma experiência de interação com crianças da mesma idade, há um tipo de aprendizagem. Quando interagem com crianças de idades diferenciadas, acontece um outro tipo de aprendizagem. E em decorrência da diversidade de idade, mesmo em uma mesma experiência, crianças de idades diversas, têm também um aprendizado diferente (São Paulo, 2019a, p. 70).

Por essa razão, o olhar individualizado sobre a avaliação da aprendizagem de cada criança nessa relação precisa ser intensificado. O documento explicita que crianças, da mesma idade ou não, juntas aprendem a ser solidárias, a partilhar, a saber esperar e a brincar em grupo. Em uma interação entre crianças de diferentes faixas etárias, a criança mais nova tem a possibilidade de enriquecer seu vocabulário, de aprender brincadeiras diferentes das que já conhece, e de observar e aprender com situações novas, mesmo não conseguindo fazer, podem contar com a parceria dos mais velhos (São Paulo, 2019a, p. 70)

Segundo Lilian Katz (2000 *apud* São Paulo, 2019a, p. 70-71), a experiência de juntar crianças de diferentes faixas etárias é positiva tanto para os menores, como para os maiores. Os menores acabam por ter os mais velhos como referência e os maiores aprendem a ajudar os menores, aumentando sua autoestima, pela responsabilidade que assumem sobre os menores. E ao final todos aprendem. Essa experiência é positiva para o(a) professor(a), pois, trabalhando com crianças de diferentes idades, ele não precisa se preocupar em atingir resultados padronizados. Seu olhar fica mais voltado para a individualidade de cada criança.

## 4.2 AGRUPAMENTO MULTIETÁRIO – LEGISLAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Instrução Normativa SME n. 42, de 28 de outubro de 2021, em seu artigo 14, estabelece que

§1º As Unidades poderão optar pela organização multietária para o atendimento do Minigrupo, considerando a seguinte classificação etária:

III – Minigrupo: 2 anos a 3 anos e 11 meses

§2º A opção mencionada no parágrafo anterior será possibilitada, desde que, todas as crianças das turmas de Minigrupo I de 2021, sejam atendidas nas turmas multietárias de 2022, da mesma Unidade Educacional.

§3º A Supervisão Escolar deverá acompanhar a organização das turmas para 2022, em especial quando da opção pela organização multietária (São Paulo, 2021).

A Instrução Normativa SME n. 14, de 4 de março de 2022, preconiza que

Art. 2º O PEA deve ser planejado para atender as Etapas e Modalidades da Educação e, em consonância com os princípios e concepções do Currículo da Cidade, as políticas da educação inclusiva, integral e equitativa, a Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, conforme segue:

I – Na Educação Infantil:

[...]

c) a convivência das crianças de diferentes idades, não somente garante o trânsito entre espaços físicos, mas também entre espaços sociais, já que as crianças efetivamente estabelecem relações diversas entre si, inventam brincadeiras entre menores e maiores e se apropriam dos novos espaços, antes restrito a uma única turma de crianças;

d) o trabalho na perspectiva dos agrupamentos multietários pressupõe trabalho diversificado, o oferecimento de várias possibilidades para as crianças de acordo com o desejo, o interesse e o amadurecimento, para que elas possam escolher suas experiências (São Paulo, 2022)

Vale destacar que a referida Instrução Normativa foi revogada pela Instrução Normativa SME n. 23, de 30 de agosto de 2023, com Parágrafo único: “As unidades poderão optar pela organização multietária para o atendimento do Minigrupo, compreendendo a classificação etária de 2 anos a 3 anos e 11 meses” (São Paulo, 2023).

A organização das crianças em agrupamento multietário pode ser considerada positiva para o desenvolvimento delas porque elas não estão apenas ocupando o mesmo espaço e ao mesmo tempo. Sobretudo, por meio das interações e brincadeiras dessas crianças de diferentes faixas etárias, nesse espaço, constroem experiências diversas, gerando descobertas significativas. Vale ressaltar que toda criança ao chegar à Unidade escolar, traz consigo vivências oriundas de seu convívio social,

fornecendo elementos importantes para a construção dessas experiências. Assim sendo, os menores aprendem com os maiores e os maiores aprendem com os menores, desse modo, teremos uma experiência em que todos aprendem.

Diante disso, o trabalho do(a) professor(a) com as crianças, organizadas em agrupamentos multietários, precisa ser diversificado, porque, além do respeito à individualidade de cada criança, há também de se respeitar a diferença de idade entre elas. Essas crianças precisam ser ouvidas, para que os(as) professores(as) construam um planejamento com propostas pedagógicas significativas.

#### 4.3 A “FORMAÇÃO DA CIDADE” PARA OS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS

Por meio do Informativo n. 01/2022, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) – Divisão de Educação Infantil (DIEI), considerando a Instrução Normativa n. 12, que institui o Projeto “Formação da Cidade” e a Instrução Normativa n. 14 (mencionada no item anterior), que reorganiza o Projeto Especial de Ação (PEA), orienta os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), conforme descrito a seguir:

As 48 (quarenta e oito) horas-aula da Formação da Cidade deverão ser distribuídas em 6 horas-aula mensais, de abril em diante, ficando a critério da Unidade Educacional a organização dessa carga horária dentro do mês. Os estudos da Formação da Cidade ocorrerão exclusivamente nos horários coletivos. A distribuição das horas, destinadas à Formação da Cidade, deve estar sinalizada em um cronograma de horários coletivos que deverá ser acompanhado pela Supervisão Escolar. Os registros reflexivos desse processo, de acordo com o seu desenvolvimento, devem estar presentes em livro próprio.

A Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME n. 12 de 24 de fevereiro de 2022, estabelece que

Art. 8º Na Educação Infantil, os encontros do “Projeto Formação da Cidade” serão conduzidos pelos Coordenadores Pedagógicos presencialmente na UEs e coordenados pelos formadores da SME/COPED e das DREs/DIPEDs.  
Art. 9º Nos encontros formativos, mencionados no artigo anterior, serão abordados temas que envolvem os agrupamentos multietários, em diálogo com o Projeto Político-Pedagógico e o Projeto Especial de Ação de cada Unidade Educacional.

As formações na Unidade selecionada para esta pesquisa aconteceram nas três primeiras segundas-feiras de cada mês, com duas horas por dia, de abril até

novembro. As formações consistiam em contato com vídeos e textos, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município, e discussões entre as professoras e a coordenadora.

Durante a formação, as professoras destacaram que, naquele momento, consideravam complicado avaliar nesse novo contexto e até mesmo refletir sobre a individualidade de cada criança e elencar suas fragilidades. Afirmaram ter dificuldade em analisar se as crianças mais novas estavam aprendendo com as mais velhas e até mesmo fazer alguma intervenção mais pontual, devido ao número elevado de crianças por turma (capacidade da sala – 32 crianças) e pelo atendimento às crianças com deficiência, que é deficitário. Não relataram a ocorrência de formação específica sobre a avaliação voltada para agrupamentos multietários, pois, naquele momento de implementação dos agrupamentos, a preocupação maior estava voltada para a resistência por parte dos(as) educadores(as) em aceitar esse novo contexto.

#### **4.3.1 Uma voz sobre as perspectivas para organização dos agrupamentos multietários na Educação Infantil**

Este subitem apoia-se nas contribuições da professora Dra. Suely do Amaral, que é assessora na Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo e participou da construção do *Curriculum da Cidade (São Paulo, 2019)* e de outros documentos curriculares da rede municipal de São Paulo.

Em um dos encontros da “Formação da Cidade” (2022), as professoras tiveram a oportunidade de assistir a um vídeo – “Perspectivas para organização e estudos dos agrupamentos multietários na Educação Infantil” – apresentado pela pesquisadora, no qual é abordado o agrupamento multietário. Tivemos conhecimento do referido vídeo quando consultamos na Unidade o livro *Ata da formação – “Formação da Cidade”*. O vídeo foi acessado pelo YouTube e foi pausado durante a apresentação para fazermos as anotações consideradas relevantes. Depois, retomamos os apontamentos, sistematizando-os, conforme descrevemos a seguir.

A pesquisadora inicia sua apresentação questionando a origem da ideia de que as crianças devem ser organizadas por faixa etária e por que as crianças de diferentes faixas etárias não podem se encontrar no refeitório, no parque, e até mesmo na sala referência, espaços esses onde acontecem as relações grupais.

Ela destaca que alguns educadores(as) acreditam que se agruparem crianças maiores com crianças menores, os maiores podem machucar os menores. Ela considera que esse tipo de pensamento é preconceituoso, tanto em relação às crianças quando dizem que os menores podem ser machucados pelos maiores, como em relação aos(as) professores(as), que não são considerados capazes de orientar seus alunos para agir com cordialidade.

E continua afirmando que corresponde a um diferente tipo de aprendizado. Tudo aquilo que é vivenciado pela criança constitui sua inteligência e personalidade. Cita que Vygotsky e outros pesquisadores contemporâneos de diferentes áreas (antropologia, pedagogia, sociologia e psicologia) destacam que o desenvolvimento humano não é regular, não tem caráter etapista e ocorre por meio de saltos. O que interfere é a mediação social, as parcerias que são formadas com a criança para a apresentação do mundo da cultura.

Destaca que, levando em consideração que os eixos estruturantes da Educação Infantil são a interação e a brincadeira, um dos meios para atender a esse discurso é o trabalho com agrupamentos multietários, deixando de lado as formas de antecipação da escolarização. O desenvolvimento infantil por meio das mediações e interações, leva os parceiros mais experientes a contribuir para o desenvolvimento dos menos experientes, em contrapartida, esses últimos são importantes na formação da personalidade dos primeiros, despertando neles a solidariedade, a empatia e o zelo pelo outro.

Para exemplificar na prática a importância da interação entre diferentes faixas etárias, a professora cita uma experiência em uma EMEI da cidade de São Paulo, quando as crianças mais velhas recebem as crianças menores e seus familiares, apresentando-lhes a escola. Para essa criança maior, esse movimento contribui para a formação de sua autoestima e a criança sente-se importante. “Cai por terra que os maiores machucam os menores. Os maiores aprendem sim com os menores”, conclui a professora.

Reforça, ainda, que, para que isso ocorra, serão necessários muita reflexão e muito estudo a respeito. Os gestores também precisam estar envolvidos no processo, trabalhando em parceria com o(a) professor(a), procurando resolver os problemas e criar estratégias para favorecer o trabalho de formação das crianças. O envolvimento do diretor é fundamental para a preparação dos agrupamentos em todas as Unidades,

mesmo aquelas que não aderirem de imediato, pois em algum momento no futuro isso irá ocorrer.

A Rede Municipal de São Paulo, como um todo, precisa apropriar-se desse processo, pois faz-se necessário repensar a estrutura, a organização do espaço e a ampliação das materialidades das salas. As materialidades disponíveis no espaço pedagógico são fundamentais para o trabalho do professor, dialogando com sua prática. Lembra que segundo os pesquisadores italianos, o espaço é o “segundo educador da turma”, assim sendo, sua organização deve ser muito bem planejada e provida de intencionalidade.

Nesse contexto, cabe ao(à) professor(a) abdicar do papel de controlador(a), aquele(a) que tem o total poder de decisão, de pensar em tudo sozinho(s), para tornar-se aquele(a) que acompanha, apoia quando necessário, viabilizando o desenvolvimento das crianças que fazem parte dos grupos. Nesse caso, é imprescindível valorizar a participação da criança mediante muita escuta e diálogo para que, juntos, professor(a) e aluno possam construir um ambiente acolhedor.

O saudoso educador Paulo Freire é também lembrado, quando descreve que a educação é um processo dialógico, que não se resume apenas em ouvir, mas em um processo de aprender, de objetivar-se, de apropriar-se e de expressar-se. Quando na década de 1960, Freire dizia que a Educação não poderia ser bancária, “depositando” inúmeros conteúdos na cabeça do aprendiz, era exatamente pensando em um tipo de educação dialógica e comprometida com o outro.

É ressaltado, ainda, que, quando os maiores ajudam os menores, a interação acontece de forma mais natural pela pouca diferença de idade entre eles. Em relação a um adulto, algumas vezes, a interação pode dificultar até mesmo pelo tom de voz e a forma de dirigir-se à criança. Pedir ajuda e ajudar é importante não apenas emocional e socialmente, mas também de forma cognitiva, porque à medida que uma criança interage e passa o que sabe a outra criança, fortalece aquilo que ela já sabe e, a partir daí, podem surgir novas ideias. Essa experiência é positiva inclusive para o(a) professor(a) que pode adquirir novos parceiros, sendo a ele(a) possível observar e enriquecer a experiência do todo, viabilizando a inserção da criança nesse processo, com uma cultura mais elaborada e tornando-se o(a) parceiro(a) mais experiente dos parceiros menos experientes.

A reflexão é encerrada reforçando-se que é preciso atualizar o pensamento, de cabeça e coração abertos, para conhecer as crianças por meio de leitura, trocas e

observações dos pequenos. A pesquisadora defende que o projeto é importante, trata-se de uma grande oportunidade para revolucionar a cultura escolar, olhando a escola de forma mais livre, mais participativa, mais feliz, porém, que seja positiva para todos os envolvidos. Estabelecer a política é algo muito importante a ser feito pela secretaria, mas a forma como ela vai ser implementada e administrada é primordial para que os benefícios cheguem a todos os interessados.

Partindo dos argumentos expostos, pode-se acreditar na viabilidade do trabalho na Educação Infantil com a formação de turmas por meio de agrupamentos multietários, desde que sejam respeitadas as individualidades de cada criança, que se tenha um olhar de que as características de cada criança contribuirão para o processo de desenvolvimento, mas é preciso que todos estejam envolvidos nesse processo. E, sobretudo, que os espaços sejam pensados como sendo um dos educadores que fazem parte do processo pedagógico.

Diante disso, é cabível pensar em um processo avaliativo por meio de um olhar ainda mais criterioso, que respeite a individualidade, as habilidades e as fragilidades de cada criança, levando sempre em consideração o objetivo da avaliação na Educação Infantil, que é o de acompanhar seu desenvolvimento, sem comparar, sem medir e sem julgar, buscando subsídios para a continuidade do trabalho pedagógico.

#### **4.3.2 O olhar das professoras sobre a “Formação da Cidade”**

Como já dito, a “Formação da Cidade” ocorreu de abril a novembro de 2022, em momentos coletivos, em três encontros mensais, com duração de duas horas cada encontro e na Unidade pesquisada aconteceram às segundas-feiras. Os registros das atas dos referidos encontros foram feitos em livro próprio.

Desse modo, não tivemos acesso à referida formação no período em que ela ocorreu. Em uma das visitas à Unidade, fotografamos o livro no qual as professoras registraram as atas da formação e registramos algumas observações consideradas relevantes, conforme se descreve a seguir.

Após assistirem ao vídeo “Perspectivas para organização e estudos dos agrupamentos multietários na Educação Infantil”, da Professora Dra. Suely Amaral, o grupo de professoras da Unidade Educacional reconhece que oferecer vivências de interação entre crianças de diferentes faixas etárias, com supervisão do adulto, em diferentes ambientes e espaços, com propostas diversificadas de interação é uma

forma rica para o desenvolvimento das crianças, pois maiores serão os desafios e as conquistas. Nessa relação, o ganho é tanto para quem ajuda, como para quem é ajudado. Propostas colaborativas e solidárias geram, na escola, relações de empatia e crescimento coletivo, entretanto o grupo considera complicado avaliar nesse novo contexto, bem como trazer uma reflexão sobre as diferenças entre as crianças e suas necessidades, saber se as mais novas estão sendo realmente contempladas e até mesmo declaram dificuldades em fazer uma intervenção mais pontual, principalmente devido ao número elevado de crianças por turma (capacidade da sala – 32 crianças), e pelo precário apoio ao atendimento de crianças com deficiência.

As professoras da UE relatam que, após dois anos da pandemia da covid-19, devido ao isolamento social, muitas crianças ficaram prejudicadas em experimentar novos desafios, ficando agora difícil contribuir com essas crianças nas interações. As professoras discordam do posicionamento da professora Suely, quando afirma que a educação é um processo dialógico, uma vez que não houve diálogo algum com os(as) professores(as) a respeito da implementação do agrupamento multietário. As professoras complementam que, pela fala da professora Suely, a prática pedagógica realizada anterior ao agrupamento multietário era totalmente errada, sentiram desmerecimento de todo o trabalho pedagógico realizado naquele período.

Após a leitura do texto “Agrupamentos/turmas multietárias de bebês e crianças nos espaços educativos da Educação Infantil paulistana”, em um dia de formação, as professoras discutiram as possibilidades para o desenvolvimento das crianças nos agrupamentos multietários, destacando que a interação entre crianças de diferentes idades contribui com o desenvolvimento e aprendizado tanto das crianças mais novas, que tomam as experiências dos maiores como referência, como das crianças mais velhas, desenvolvendo relação de empatia, laços de amizade e companheirismo.

Destacaram também que o meio onde ocorrem as interações e as propostas oferecidas às crianças influenciam nos desafios e conquistas que, se bem elaborados, tornam-se significativos no processo educativo. Reconhecem que proporcionar propostas variadas de interação em diferentes ambientes e espaços muito contribui para a avaliação desse agrupamento. Contudo, ressaltam que sentem dificuldade ao avaliar o processo e até mesmo refletir se as crianças menores estão sendo efetivamente ajudadas pelo número elevado de crianças por sala, que dilui os focos de observação do desenvolvimento delas.

Em um dos encontros, as professoras tiveram acesso ao artigo da Dra. Patrícia Dias Prado, “Crianças maiores e menores, entre diferentes idades e linguagens”, trata-se de parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado, investigando por meio de estudo etnográfico, as relações de idade entre crianças pequenas (3 a 6 anos), em uma Unidade de Educação Infantil da rede municipal de Campinas-SP. Nesse estudo, a pesquisadora traz um conceito de infância que ultrapassa a faixa etária e as teorias do desenvolvimento, vistas como etapistas. Ela ressalta que uma das dificuldades de implementação do agrupamento multietário deve-se ao fato de os profissionais de educação terem o controle do processo do desenvolvimento da criança, vendo-a apenas como ser biológico, que passa por etapas determinadas de acordo com sua faixa etária e não como um ser histórico e social. Destaca que os profissionais restringem as produções coletivas das crianças por não conhecerem a importância da interação entre diferentes faixas etárias.

Após a leitura do artigo, a coordenadora solicitou que as professoras relatassem como estão sendo suas experiências com esse novo contexto. Algumas professoras sentem que os alunos mais novos precisam de mais atenção, até mesmo porque não tiveram o período de adaptação para que fossem acolhidos de forma adequada. E que, pelo grande número de crianças por turma, nem sempre a professora consegue dar a devida atenção a essas crianças, bem como observar e avaliar de forma mais efetiva, sem falar na rotatividade de crianças, com novas matrículas. Destacam que a mistura entre crianças de diferentes faixas etárias já acontecia em propostas planejadas por elas em suas rotinas.

Em um dos vídeos disponibilizados pela Divisão da educação Infantil – DIEI – “Formação da Cidade – Mês de Maio”, as professoras destacaram que a rotina dos bebês e das crianças acontece mediante as interações, tempos, narrativas, espaços e materialidades. Nesse encontro, quando a coordenadora abre espaço para as professoras comentarem sobre os agrupamentos, elas relatam que continuam tendo dificuldade com as crianças menores para falarem de suas necessidades e resolver conflitos entre elas.

As professoras tiveram acesso também ao texto “Cinco práticas para exercitar a imaginação das crianças” (Revista *Nova Escola*) que sugeria algumas práticas inspiradoras (caixas sensoriais, ateliê de pintura, modelagem em argila, exploração de materiais plásticos, brincadeiras de faz de conta, objetos do cotidiano) a fim de contribuir com as crianças na criação de brincadeiras.

Em um dos encontros, as professoras discutiram a respeito dos espaços e destacaram que procuram organizá-los de modo que sejam de fácil acesso para todas as crianças e que contemplem a relação entre elas.

Em outro momento de formação, as professoras reuniram-se para refletir e analisar dois dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. São eles: “1.2.5 A documentação pedagógica é compartilhada com as famílias, nutrindo-se também de seus olhares?”; e “1.2.6 A documentação pedagógica assume um papel de importância na consolidação e historicização do processo pedagógico?”. As professoras consideram relevante que a documentação pedagógica seja compartilhada com as famílias, sobretudo para socializar sua historicização do processo pedagógico, por meio das produções das crianças realizadas na Unidade educacional, das produções feitas em casa com as famílias e, ainda, por meio dos relatórios de acompanhamento das aprendizagens.

Para situarmos os dois indicadores discutidos pelas professoras na formação, descrevemos a seguir a “Dimensão 1 – Planejamento e Gestão Educacional”, dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016), que destaca que as Unidades Educacionais do município possuem:

[...] autonomia, liberdade e responsabilidade para elaborar seu Projeto Político-Pedagógico – PPP, definindo seus rumos, planejando suas ações, mencionando os objetivos que se deseja atingir com as crianças, bem como os principais meios para alcançá-los. Tal autonomia permite a cada Unidade Educacional a construção de sua identidade envolvendo equipe escolar e famílias de forma a tornar esses atores sujeitos de sua própria história (São Paulo, 2016, p. 29).

Segundo os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016), o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico – PPP deve contar com a participação de todos os segmentos da Unidade Escolar (pais, professores, funcionários, bebês e crianças). Para dar início a essa construção, os participantes precisam ter conhecimento da realidade da comunidade que faz parte da Unidade, atentar-se para as especificidades dos bebês/ crianças e, sobretudo, atualizar-se no que se refere à legislação tanto no âmbito federal, como no municipal (São Paulo, 2016, p. 29).

A discussão para elaboração do PPP não se restringe apenas ao que diz respeito aos projetos e processos pedagógicos, mas a tudo o que envolve a Unidade e seu funcionamento. O PPP representa um documento “vivo”, capaz de ser revisto,

podendo ser visitado e revisitado sempre que necessário, carregando nele “as continuidades das propostas pedagógicas e administrativas, encaminhamentos realizados, dificuldades superadas e outras ações necessárias de intervenção” (São Paulo, 2016, p. 29). Assim sendo, o registro do cotidiano, bem como o registro das propostas pedagógicas se faz necessário para que se possa refletir e avaliar o que deu certo, as fragilidades e possibilidades de todo o processo e até mesmo analisar a postura das famílias nesse movimento (São Paulo, 2016, p. 29).

Retomando a formação, as professoras analisaram também o texto: “Educação Infantil: como utilizar a observação para pensar experiências de aprendizagem?”. Ressaltaram que a observação bem planejada e com intencionalidade torna possível ao professor caracterizar seu grupo de crianças, contribuindo para sua prática pedagógica. Concordam que, por meio da análise de instrumentos de observação adequados (anotações, fotos, vídeos, áudios), torna-se possível construir uma documentação pedagógica rica em informações.

Em um dos dias de formação, as professoras também discutiram um vídeo produzido por elas em uma atividade de interação conjunta que fizeram no pátio da Unidade, organizada previamente, disponibilizando caixas de papelão, fantasias e adereços. Perceberam nessa proposta que as crianças brincaram bastante, interagindo, colaboraram entre si, independentemente da faixa etária e foram muito poucos os momentos de conflito entre elas. Discutiram também a organização dos espaços da Unidade.

Nessa formação não se abordou o tema avaliação, porque, na verdade, naquele momento a preocupação estava voltada em amenizar a resistência apresentada pelos(as) educadores(as) diante do novo contexto. Contudo, se considerarmos que a Avaliação na Educação Infantil tem por objetivo principal o acompanhamento do desenvolvimento da criança, respeitando sua individualidade, para que seja possível dar continuidade aos passos futuros, a avaliação dar-se-á pela observação e registros da participação da criança nesses agrupamentos.

Diante desses registros dos momentos formativos, percebemos algumas angústias por parte das professoras em relação ao agrupamento multietário, pois era tudo muito novo, permeado por novos desafios, porém, no ano seguinte, durante as visitas à escola, em observação com as turmas, foi possível perceber que essas angústias já não estavam tão evidenciadas, nem mesmo eram levados assuntos a esse respeito nos momentos de discussão no horário de trabalho coletivo.

Vale ressaltar que a organização das turmas, por meio de agrupamento multietário, não foi muito bem aceita pelos(as) educadores(as). Segundo as professoras, configurou-se em um projeto imposto, sem processo dialógico. E a formação, por sua vez, surge em caráter de urgência, a fim de amenizar a resistência por parte desses profissionais. É perceptível que a formação surge em decorrência da reação negativa dos(as) professores(as) porque, quando ofertada, o trabalho por meio de agrupamento multietário já havia iniciado.

É importante destacar, nesse contexto, uma característica própria de muitos(as) professores(as): diante das adversidades ele resiste, ele contesta, contudo, mesmo contrariado, mesmo quando as condições não lhe são muito favoráveis, sem muito direito a escolha, acaba aderindo ao que o sistema dita como norma e faz o seu trabalho com os recursos que tem, ou até sem recursos.

Há de se considerar que São Paulo é um exemplo em legislação e em documentos que regulamentam a Educação, porém, nem sempre o que consta nesses documentos é assegurado na prática, por falta de recursos. E sobra ao(a) professor(a) fazer parte desse cenário.

#### 4.4 AS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO AGRUPAMENTO MULTIETÁRIO – UMA REFLEXÃO DAS PARTICIPANTES

Apresentamos, a seguir, questionamentos que fizemos à coordenadora e às professoras durante esta pesquisa. Iniciamos procurando entender a formação e os possíveis critérios do Agrupamento Multietário:

Como são formadas as turmas do Agrupamento Multietário? Há algum critério específico?	
<b>Coordenadora</b>	Não há critério específico para esses agrupamentos. Foi uma determinação da Secretaria de Educação para atender a demanda. Onde foi feita a junção do Infantil I e do Infantil II, crianças de 4 anos incompletos até 6 anos completos.

Nosso próximo questionamento refere-se à percepção de dificuldades no trabalho com turmas de Agrupamento Multietário:

<b>Você percebe alguma dificuldade por parte das professoras em trabalhar com turmas de Agrupamento Multietário?</b>	
<b>Coordenadora</b>	Houve muita resistência e ainda há. Embora saibamos que as crianças aprendem com seus pares e com crianças de diferentes idades, nas turmas de agrupamento multietário encontramos muitos desafios. Por exemplo: no início do ano é meio complicado, por conta da adaptação dos menores, pois recebemos as crianças vindas dos CEIs (Centros de Educação Infantil), que são as antigas creches. Essas crianças ainda usam fraldas, chupam chupeta, em contrapartida as crianças que já eram da nossa Unidade Escolar no ano anterior, que irão para o 1º ano, já estão adaptadas, são mais autônomas e às vezes não aceitam as propostas indicadas aos menores.

Como lemos nas respostas, a coordenadora destaca que o trabalho com o agrupamento ainda é motivo de resistência por parte das professoras. Como dificuldade, ela cita como exemplo a fase de adaptação das crianças no início do ano letivo, tanto dos que estão chegando na Unidade, como dos que já estão lá.

Não pudemos observar a adaptação das crianças porque não estivemos na escola nesse período, atendendo ao pedido da própria coordenadora, que nos pediu para irmos posteriormente porque, segundo ela, naquele momento a rotina com as crianças estava meio complicada para as professoras. O período de adaptação das crianças no início do ano letivo é sempre um momento delicado, levando em consideração esse pedido, pudemos perceber que o período de adaptação das crianças do agrupamento multietário foi ainda mais delicado na Unidade Educacional.

Nossa primeira observação em sala aconteceu somente em 21 de março de 2023. As crianças já estavam adaptadas e, segundo a professora Pérola, somente uma menina ainda chorava em alguns momentos, porém, segundo a professora, essa criança apresentava muitas faltas, o que comprometia sua adaptação à escola.

Durante a observação, a partir de então, não observamos problemas de adaptação, nem de interação entre as crianças. Alguns conflitos, quando aconteciam, não dependiam de suas idades.

Questionamos também o que identificavam como possíveis potencialidades nos Agrupamentos Multietários. Nesse caso, a pergunta foi direcionada às professoras:

Quais as potencialidades que você encontra nos Agrupamentos Multietários?	
<b>Profa. Ametista</b>	O que eu acho legal no agrupamento multietário é a interação. O quanto que o pequeno evolui com o maior e o quanto que o maior ajuda o pequeno a evoluir. Eu acho que a interação, a integração e a socialização são as potencialidades do agrupamento multietário.
<b>Profa. Pérola</b>	A inclusão, a interação, a integração entre as idades. Onde uma criança ensina outra, onde os pequenos aprendem com os maiores, e os maiores também aprendem com os menores.

As participantes da pesquisa (professoras e a coordenadora) consideram que a interação entre as crianças com diferentes faixas etárias tenha certa potencialidade. Sabem que um sempre tem algo a aprender com o outro nesse processo,

Prado (2006, p. 154), em sua tese, destaca que se faz necessária uma mudança de olhar no que se refere à condição infantil, reconhecendo:

[...] a capacidade de as crianças menores e maiores, quando juntas, construírem uma relação de referência umas para as outras, no sentido de demonstrar, disputar, sugerir, negociar, convidar, trocar e compartilhar experiências e brincadeiras. Nestes momentos, menores e maiores estabelecem relações mais solidárias e cooperativas do que quando estão separadas (somente entre as crianças de sua turma e idade).

Desse modo, tomando como base os dois eixos estruturantes da Educação Infantil, a interação e a brincadeira, o convívio e as trocas com outras crianças, independentemente da faixa etária, contemplam esses dois eixos. Nesse sentido, é importante destacar que a criança não é apenas um ser biológico, ela também é um ser histórico-social, que traz consigo experiências de seu cotidiano, que poderão contribuir nas interações com as outras crianças, sobretudo contribuir para a construção de seu próprio conhecimento. Algumas vezes, a idade não é fator determinante para o desenvolvimento de uma criança, a influência dos estímulos recebidos por ela e a relação com o meio podem fazer toda a diferença nesse processo.

O *Curriculum da Cidade – Educação infantil* (São Paulo, 2019a, p. 70) descreve que a interação entre crianças da mesma idade, ou não, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento, as torna mais solidárias e também as ensina a conviver em grupo

Quando interagem com crianças mais velhas, bebês e crianças ampliam o seu vocabulário, vivenciam brincadeiras novas, observam e aprendem coisas que ainda não conseguem fazer sozinhas, mas podem fazer com ajuda dos mais velhos. Como percebeu Vygotsky (1988), o bom ensino se organiza por

meio de situações que possibilitam que a criança faça aquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha, mas faz a partir da observação e com a ajuda dos outros. Por isso, a realização de atividades em grupos de crianças de idades diferentes é essencial para os menores, que se espelham nos maiores, e igualmente essencial para os maiores (São Paulo, 2019a, p. 70).

Desse modo, caso a criança não consiga fazer algo de imediato, ela sabe que seu amigo mais experiente a ajudará a fazer, e tem consciência também de que, por meio da constante observação, nessa relação com o amigo mais velho, ela poderá ser capaz de realizar o que antes não conseguia.

Em relação às possíveis fragilidades nos Agrupamentos Multietários, obtivemos, das professoras, as respostas a seguir.

Quais as fragilidades que você encontra nos Agrupamentos Multietários?	
<b>Profa. Ametista</b>	A fragilidade é a questão de você não conseguir ter 360 graus de olhos de observação. Outra questão é a falta de Recursos Humanos porque você está num agrupamento multietário na EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). É difícil porque talvez você seja pequeno por não conseguir dar atenção necessária para os menores. Você tem uma sala formada por crianças de quatro, cinco e seis anos. Os de quatro acabam correndo atrás do prejuízo, já os de seis já te pedem algo mais. Você tem que ser três em um. Na verdade, na questão da evolução das crianças, com propostas pensadas, buscando atender todas as crianças, o trabalho flui. É muito mais cansativo, muito mais trabalhoso
<b>Profa. Pérola</b>	O processo de ensino-aprendizagem. Em uma turma com crianças de 3 anos a 5 anos, muitas vezes a atividade não interessa para todas as idades. Principalmente no início do ano, quando parte da turma é bem novinha. As crianças de três para quatro anos ainda estão com um pensamento de CEI (Centro de Educação Infantil), de creche. E as crianças que estão com 5 anos já estão pensando em letrinhas, estão pensando em escrever o próprio nome. É um desafio muito grande procurar atividades, fornecer propostas que consigam integrar e atrair as crianças de todas as faixas etárias.

Como fragilidade, as professoras afirmam que acham difícil conseguir dar a devida atenção, atendendo às necessidades de todas as crianças, principalmente no início do ano, no processo de adaptação das crianças menores, uma vez que as salas têm um grande número de crianças (capacidade para 32 crianças).

Diante dessa realidade, com o agravante da falta de recursos humanos, as professoras não conseguem realizar um trabalho mais individualizado com as crianças, por meio de uma escuta mais efetiva, valorizando o protagonismo infantil, tão defendido pela literatura e pelos documentos oficiais.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019b, p. 48) descrevem que a pedagogia da infância transformadora conceitua a criança

[...] como uma pessoa, e não como alguém que está esperando para ser pessoa, ou seja, como alguém que tem o poder de ação, alguém que lê e

compreende o mundo, que constrói conhecimento e cultura, que participa como uma pessoa e como um cidadão na vida familiar, na escola e na sociedade (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019b, p. 48).

Esse conceito valoriza o protagonismo da criança, enquanto ser participante do processo pedagógico, o ser que observa, que escuta e que se expressa. O ser que sabe de suas vontades, o ser que, além de escutar, merece ser escutado. Contudo, com o que temos como realidade em nosso universo de pesquisa, com um número elevado de crianças por sala, nem sempre é possível exercer essa pedagogia a todo momento.

Na Orientação Normativa n. 1/13 (São Paulo, 2014a), são destacados vários direitos que precisam ser assegurados à criança na Educação infantil: “lúdico, imaginação, criação, acolhimento, curiosidade, brincadeira, democracia, proteção, saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência e interação com seus pares para produção de cultura e com os adultos pelo cuidar e educar” (São Paulo, 2014a, p. 12). Entretanto, para que esses direitos sejam de fato contemplados, são necessárias algumas ações no universo escolar, conforme descrevemos a seguir:

Dessa forma, a organização do tempo e dos espaços nas Unidades deve privilegiar as relações entre as crianças com a mesma idade e também de faixas etárias diferentes, suas escolhas e autonomia, a acessibilidade aos materiais, o deslocamento pelas salas e outras dependências da instituição e fora dela. As crianças devem ter contato com o conhecimento construído historicamente e serem valorizadas também como produtoras e co-construtoras dos mesmos. Desse modo, o papel do Educador da Educação Infantil é daquele que escuta as vozes dos meninos e meninas, articula e apoia suas descobertas, criando condições para a produção do conhecimento de maneira integral e não fragmentada (São Paulo, 2014a, p. 12).

Concordamos que os direitos descritos são essenciais no processo de desenvolvimento da criança, que a organização do tempo e dos espaços precisa ser pensada visando o bem-estar da criança, porém é preciso saber se são oferecidas ao(a) professor(a) as condições para que isso aconteça.

Conforme já relatado, a implementação da organização das turmas por meio de agrupamento multietário, deu-se em meio a um contexto pós-pandêmico pela covid-19.

Durante a pandemia da covid-19, houve uma mudança radical na vida de todos mundialmente. Foi um período de mais de dois anos quando todos ficamos em isolamento social. As crianças não puderam nem interagir e nem brincar com outras

crianças. Algumas tiveram suas vidas mudadas por questões de ordem financeira, pois algumas famílias perderam seus empregos, e como consequência algumas tiveram que mudar de casa, cidade e até mesmo estado. Sobretudo, algumas tiveram perdas ainda maiores, aquelas que perderam familiares vítimas do vírus da covid-19.

E, no meio a esse caos, da noite para o dia, as crianças tiveram muito a aprender: aprender que não poderiam mais ser cuidadas pelos avós; aprender a esperar, aprender a criar hábitos de higiene baseados nos protocolos sanitários, aprender a viver confinadas, aprender a interagir somente com os membros de sua casa, aprender a brincar sozinhas, aprender a lidar com a perda de pessoas queridas. Entre mudanças e aprendizados, foi muita informação, de forma tão súbita, para um ser tão pequeno.

Quando retornam à escola em 2022, recém saídas dessa realidade, são recebidas por uma nova forma de organização, nova também para os profissionais das Unidades Educacionais, que, antes de promover o acolhimento e adaptação das crianças, precisaram também ser acolhidos e adaptados, munidos das condições que lhes foram oferecidas.

Quanto à formação para o Agrupamento Multietário, as professoras trouxeram as seguintes informações:

<b>Descreva como foi sua formação para o agrupamento Multietário:</b>	
<b>Profa. Ametista</b>	<p>Na verdade, o agrupamento multietário foi imposto e depois que já tinha acontecido eles deram a formação, que foi a “Formação da Cidade” falando da multietariedade, mas foi bem pinçelado. A rede (professores) ficou bem brava, porque isso teria que ter sido conversado antes, sentado, explicado pra gente como é que era. Eles simplesmente fizeram compulsoriamente e depois com o “bonde andando”, nós já estávamos com três ou quatro meses trabalhando com os agrupamentos, quando começou a vir a Formação da Cidade. Eles não deram opção, foi um negócio meio imposto. Quando nós brigamos eles vieram com a formação mostrando a importância do agrupamento multietário na Educação Infantil, destacando somente as potencialidades. Sabemos que tem, sim, as potencialidades, mas não apresentaram as fragilidades. Nós estamos aí com as turmas sem o recurso humano, sem tempo hábil para conseguir atender essas crianças. Só que ao mesmo tempo você também desengessa a educação, não vejo como de todo ruim. Se você for trabalhar de uma forma mais engessada, de uma forma mais reservada, mais compilada, você vai sofrer mais. Se você atende as mudanças da educação, aí você vai se adaptando. Se você entende que através da interação, através da brincadeira, através das materialidades, através das intencionalidades a criança vai se desenvolver, aí independe da idade que ela tem.</p>
<b>Profa. Pérola</b>	<p>Eu não tive formação. Eu entrei na rede de São Paulo em maio do ano passado, tem um ano só. Eu sou professora substituta. Por ser professora contratada, eu não tenho acesso às formações da JEIF (Jornada Especial Integral de Formação).</p>

Conforme já mencionado, na implementação dos agrupamentos multietários, os(as) professores(as) estavam resistentes a esse novo contexto, pelas fragilidades já declaradas pelas participantes, e por esse motivo a Secretaria Municipal de Educação – São Paulo disponibilizou aos(as) professores(as) uma formação – “Formação da Cidade”, em horário de trabalho coletivo, depois que os professores já estavam trabalhando nesse novo contexto.

Se o objetivo da formação se referia a orientações elucidativas acerca dos agrupamentos, o ideal seria que todos os professores tivessem a oportunidade de participar dos processos formativos, pois somente a professora Ametista participou da formação. Como não bastasse a formação tardia, a professora Pérola, por não ser concursada, não participava dos momentos formativos nas reuniões da JEIF (Jornada Especial Integral de Formação). Ela comentou que sentia falta desses momentos formativos e que havia conversado com sua coordenadora a esse respeito. Segundo a professora, a coordenadora levou o problema à DRE e não obteve sucesso.

Em outro momento, no segundo semestre de 2023, por meio de um novo contato com a professora Pérola, ela nos informou que lhe foi permitido participar dos momentos formativos, contudo, não pode acrescentar o horário de JEIF em sua jornada. Precisou transferir para a parte da tarde, no horário da JEIF, duas das suas três horas de atividade. Diante desse acordo, ela passou a cumprir uma hora pela manhã e duas horas à tarde.

Consideramos a falta de formação aos(as) professores(as) não concursados uma falha grave do sistema, uma grande lacuna no processo formativo dos profissionais de Educação, que pode vir a interferir na qualificação de seu trabalho e, sobretudo, trazer prejuízos também às crianças no seu processo de desenvolvimento. Outra falha no sistema a se considerar é o fato de que para uma professora não concursada participar de momentos formativos, ela precisa renunciar a horários que teria para planejamento.

## 5 O DESENHO DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos a trajetória da pesquisa, os procedimentos para a produção de dados da pesquisa, os procedimentos metodológicos, a caracterização do universo de pesquisa e o perfil das participantes da pesquisa.

Retomamos a ideia de que a investigação buscou respostas às seguintes questões problematizadoras: O processo de avaliação das crianças do agrupamento multietário (quatro e cinco anos) contempla o acompanhamento do seu processo de desenvolvimento? Os instrumentos utilizados são adequados para acompanhar o seu real desenvolvimento?

Pressupondo que a avaliação na Educação Infantil não deva ter como objetivo o julgamento, mas sim o acompanhamento dos saberes e habilidades da criança, para a partir daí planejar futuras práticas pedagógicas que redefinam posturas e reorganizem o ambiente de aprendizagem, parte-se da hipótese de que alguns professores, mesmo tendo acesso a documentos orientadores, possivelmente apresentem dificuldade em compreender como se dá o processo de avaliação na Educação Infantil, utilizando-se de ferramentas e estratégias para a elaboração de relatórios descritivos padronizados, que nem sempre revelam o real desenvolvimento da criança. Foi essa a direção que esta pesquisa apontou.

### 5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico selecionado foi a pesquisa de cunho qualitativo, tendo como instrumentos a observação, a análise do Projeto Político-Pedagógico e a entrevista semiestruturada com três participantes (duas professoras e a coordenadora).

Em relação à metodologia selecionada, a pesquisa de cunho qualitativo, vale destacar que Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke; André, 2018, p. 12-14), relacionam cinco características básicas de tal estudo que procuramos seguir ao longo da pesquisa:

- a) “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, ou seja, na pesquisa qualitativa o pesquisador precisa manter um contato *in loco* e pelo tempo que for necessário, para levantar dados que contribuam para sua

pesquisa, pois tudo que fizer parte do cenário pesquisado poderá vir a fornecer elementos para a análise de dados;

- b) “Os dados coletados são predominantemente descritivos.” Os dados possuem detalhadamente informações sobre tudo que faz parte do universo da pesquisa (pessoas, fatos); possuem também registros diversos (transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e documentos). Quanto mais elementos o pesquisador conseguir juntar, mais completa sua pesquisa ficará.
- c) “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.” É preciso valorizar toda a trajetória da pesquisa, por meio de um olhar muito cuidadoso de cada ação, porque é esse processo que oferecerá subsídios para a produção de dados.
- d) “O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”. Nesse sentido, o pesquisador busca identificar a visão dos participantes do universo da pesquisa a respeito de seu objeto de estudo. A diversidade de opiniões levantadas dos participantes da pesquisa esclarece pontos que talvez de outro modo não se conseguiria. Cabe ao pesquisador verificar se essas impressões são condizentes com a realidade observada.
- e) “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”. A evolução dos estudos começa de forma globalizada e com o passar do processo de análise vai tomando um aspecto mais direcionado (Lüdke; André 2018, p. 12-14).

Analizando as cinco características acima descritas a respeito da pesquisa qualitativa, é possível perceber que os dados descritivos, resultantes da participação direta do pesquisador no universo da pesquisa, forneceram uma visibilidade maior de todo o processo e não apenas do resultado em si. Além disso, tentamos valorizar e demonstrar a perspectiva dos participantes.

A presente pesquisa ocorreu em uma Escola de Educação Infantil (EMEI), pertencente a um Centro Educacional Unificado (CEU), situada na zona leste, da Diretoria Regional de Educação São Mateus do município de São Paulo.

Entramos em contato com a coordenadora da Unidade, em junho de 2022 solicitando autorização para a realização da pesquisa de campo naquela instituição, foi explicado como ocorreria a pesquisa e a coordenadora concordou. Informamos

também que a pesquisa aconteceria somente após a autorização formal da Diretoria Regional de Educação (DRE). Por problemas de conciliação de agenda de ambas, somente em julho fizemos uma primeira visita à Unidade. Devido ao recesso escolar de julho, e pelos trâmites para autorização pela DRE, nossa primeira visita oficial à Unidade ocorreu somente em outubro de 2022. A princípio apenas uma professora aceitou participar da pesquisa e, logo nas primeiras visitas, informaram-nos que provavelmente no ano seguinte ela não estaria na Unidade porque voltaria para a EMEF, pois estava “emprestada” na EMEI. Continuamos com a observação, para ao menos conhecer um pouco mais a rotina da Unidade e, como já estávamos no mês de outubro, consideramos prudente retomar o convite para as professoras no ano seguinte. Aproveitamos esse período para conhecer o PPP da Unidade e os registros feitos pelas professoras durante a “Formação da Cidade” que abordou o tema agrupamento multietário.

Em março de 2023, retornamos à Unidade, conversamos novamente com as professoras, que continuaram resistentes em participar da pesquisa, porém uma delas aceitou participar. A coordenadora conversou com outras duas professoras novas na Unidade, que não participam da reunião, por serem contratadas (sem concurso) e uma delas aceitou prontamente, dizendo sentir-se lisonjeada por fazer parte de uma pesquisa de mestrado. Para garantir a preservação de identidade das professoras, as nomeamos com os pseudônimos “Ametista” e “Pérola”, pois as consideramos duas preciosidades por contribuírem de forma tão significativa na construção de nossa pesquisa.

Depois de tudo acordado, passamos a fazer nossa pesquisa de campo na Unidade, durante todo o primeiro semestre de 2023, por meio da observação, às terças-feiras em sala de aula, revezando uma semana em cada sala e, participando também da reunião formativa com as professoras e a coordenadora.

Segundo Lüdke e André (2018, p. 29), para que a observação seja considerada um método científico, ela deve vir isenta da subjetividade de seu observador, pois se assim não for, corre-se o risco de, por trás do olhar do observador, estarem suas experiências, que poderão vir a influenciar sua observação, valorizando alguns pontos e deixando de valorizar outros. “Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática” (Lüdke; André, 2018, p. 29). As autoras destacam o grau de relevância da observação durante uma pesquisa, conforme citação a seguir

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno. "Ver para crer", diz o ditado popular (Lüdke; André, 2018, p. 30).

Assim sendo, cabe ressaltar que o período de observação foi primordial durante a pesquisa, nesse momento passamos a fazer parte do universo da pesquisa. Por meio da observação, desenvolvemos um contato direto com os sujeitos da pesquisa e com suas vivências naquele espaço, sendo possível coletar dados relevantes para o objeto de pesquisa e, o mais importante, com dados oriundos de nosso próprio olhar, no papel de pesquisadores.

Entre os meses de março e de julho de 2023, continuamos com a observação de forma mais efetiva, uma vez que já tínhamos as nossas participantes da pesquisa. Elaboramos dois roteiros de entrevista, um deles contendo 13 perguntas destinadas à coordenadora e o outro contendo 21 perguntas destinadas às professoras. O critério utilizado para a elaboração das perguntas de nossas entrevistas foi embasado nas questões problematizadoras, no objetivo geral e nos objetivos específicos da pesquisa. Fizemos as entrevistas semiestruturadas com as professoras e com a coordenadora na Unidade de forma presencial. Gravamos as entrevistas e as transcrevemos posteriormente.

Em relação à importância da entrevista para a construção de dados para a pesquisa, Lüdke e André (2018, p. 39) asseguram que "a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos".

Desse modo, vale destacar que, durante a entrevista, foi possível receber em tempo real todas as informações necessárias para os objetivos da pesquisa.

As autoras Lüdke e André (2018) afirmam também, que como a entrevista se dá de forma particular tanto com pessoas, como com grupos, é possível, durante o decorrer dela, fazer todos os ajustes necessários, o que de fato ocorreu, em situações em que a resposta da entrevistada não tenha sido muito clara, ou quando as informações do que foi perguntado precisou ser aprofundada.

No que se refere à análise documental, Lüdke e André (2018, p. 45-46) ressaltam que os documentos também representam um papel muito importante durante a pesquisa, pois eles certificam o que foi descrito pelo pesquisador mediante suas observações. Sem falar que seu único investimento é a dedicação por parte do pesquisador em selecionar e analisar criteriosamente aqueles que forneçam subsídios para sua pesquisa. A análise documental do PPP enriqueceu os dados fornecidos pelos outros instrumentos.

Diante do que foi descrito a respeito do percurso metodológico, torna-se evidente a grande contribuição da pesquisa de campo, para complementar a análise e a reflexão oriundas dos estudos junto ao referencial teórico. Para que isso aconteça, faz-se necessário que o pesquisador participe do universo da pesquisa com responsabilidade, utilizando os instrumentos de forma adequada, por meio de uma seleção criteriosa dos documentos que poderão trazer elementos relevantes para a pesquisa; preocupando-se com uma observação planejada e, sobretudo, criando vínculos com os participantes da pesquisa, de modo que construam uma relação de parceria.

Vale destacar que, em nossas observações durante a pesquisa de campo, nos momentos pelos quais acompanhamos a rotina das duas turmas, foi-nos possível observar os momentos de interação e brincadeira dos agrupamentos multietários, e pudemos perceber que as crianças brincam e interagem sem apresentar grandes problemas. Quando há algum conflito entre elas, como a disputa por um brinquedo, por exemplo, é algo próprio da característica da criança.

É importante salientar, também, que nossa participação às reuniões com as professoras e a coordenadora, possibilitou-nos que fosse criado um vínculo com as participantes da pesquisa e com a Unidade escolar, facilitando o acesso à documentação a ser analisada (PPP, carta de intenções, relatório do acompanhamento da aprendizagem).

Para embasar nossa análise de conteúdo, recorremos aos estudos de Bardin (2011, p. 125), que divide esse processo em três fases:

**1. Pré-análise:** momento de organização e análise do material construído durante a pesquisa, para que se possa dar continuidade aos passos futuros, a fim de buscar as respostas para o objeto de pesquisa do investigador. A autora destaca que “geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a

elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (Bardin, 2011, p. 125). Esses três objetivos não seguem uma ordem, porém estão sempre correlacionados, dependendo do caso, um pode anteceder o outro. O primeiro contato com os documentos acontece por meio de uma leitura flutuante, a fim de elencar as informações relevantes para a pesquisa e, no decorrer do tempo, essa leitura vai se aprofundando. Foi a leitura flutuante nosso primeiro passo.

**2. Exploração do material:** refere-se à fase após a pré-análise, na qual se faz uma análise mais detalhada do material selecionado. Trata-se da fase que se leva mais tempo, sendo a mais trabalhosa. Ela “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p. 131).

**3. Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação:** essa fase consiste em trabalhar os resultados de modo que transmitam informações relevantes ao pesquisador. Com os resultados em mãos, o pesquisador “pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2011, p. 131).

Bardin destaca em que momento as categorias precisam fazer parte da análise do conteúdo, conforme descrevemos a seguir

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (Bardin, 2011, p. 148).

Durante a pesquisa perpassamos por essas três fases, primeiramente fazendo uma leitura flutuante do documento PPP da Unidade do ano de 2022 e da transcrição das entrevistas, posteriormente fizemos uma exploração mais minuciosa do material para selecionar os dados que contribuiriam para nossa pesquisa.

## 5.2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA

A caracterização do universo da pesquisa foi realizada por meio das visitas à Unidade, pela observação do cotidiano escolar, pela consulta ao Projeto Político-Pedagógico do ano de 2022, e também por conversas com a coordenadora da

Unidade e com o Auxiliar Técnico de Educação (ATE) que trabalha na secretaria da Unidade.

Essa Unidade iniciou suas atividades em 11 de agosto de 2003, faz parte de um Centro Educacional Unificado – CEU, e localiza-se na Zona Leste de São Paulo. Nesse complexo, há também um Centro de Educação Infantil – CEI e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF. Existem ainda ao redor outros CEIs de rede parceira e escolas estaduais.

Seu horário de funcionamento é das 7h às 17h30. No final do primeiro semestre de 2023, atendia duzentas e vinte e oito crianças, divididas em oito salas, de período integral, com o horário das 7h às 15h. Atende crianças na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses, nascidas entre 1 de abril de 2017 e 31 de março de 2019, por meio de agrupamentos multietários, adequando-se à necessidade da demanda escolar. Em virtude do número de crianças matriculadas, a escola percebe a necessidade de um olhar mais atento voltado aos tempos, espaços, materiais pedagógicos e organização das atribuições dos funcionários, a fim de que as crianças possam ter um atendimento de qualidade, com segurança e respeito às suas necessidades.

Os agrupamentos e o número de adultos por criança são organizados respeitando a legislação vigente, levando em consideração atender à necessidade das crianças, valorizando a interação entre diferentes idades, oportunizando a exploração de espaços cuidadosamente organizados pelos educadores, com o intuito de proporcionar experiências entre as crianças, a fim de que possam perceber o eu e o outro, unindo o coletivo e o individual.

Segundo informação da coordenadora da Unidade Educacional (UE), o agrupamento multietário na Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo, iniciou em 2021. Trata-se de um projeto que não foi bem aceito pelos professores. Em função disso, em 2022, foi instituída a formação aos professores(as) – “Formação da Cidade”, com o objetivo de aprofundar estudos sobre as interações entre as crianças de diferentes faixas etárias, buscar avanços na articulação entre teoria e prática e organizar os agrupamentos multietários na Educação Infantil. Na Unidade, foram criados dois grupos de estudos, conforme o período de trabalho das professoras. Todo material para a Formação da Cidade – Agrupamento Multietário foi encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

A maior parte das habitações próximas são regulares e foram adquiridas por seus proprietários por meio de financiamentos. Há também algumas famílias que fazem parte de uma ocupação irregular de prédios destinados ao Programa “Minha Casa, Minha Vida”, pois não possuem condições de adquirir seu próprio imóvel, vivem em situação de vulnerabilidade e de forma precária. O bairro é residencial, suas ruas são pavimentadas, possui água encanada, luz elétrica, rede de esgoto e coleta de lixo três vezes por semana. Há um Posto de Saúde não muito próximo, com o qual a escola mantém algumas parcerias.

Não atendem somente crianças daquele bairro, atendem também a um pequeno grupo de crianças vindas de outros bairros que buscam no CEU um espaço para educação cultura, esporte e lazer. São matriculadas também algumas crianças vindas de outras regiões da cidade de São Paulo, de terrenos invadidos próximos à Unidade.

As famílias, em sua maioria, são constituídas por pai, mãe e filhos. Boa parte é alfabetizada e de origem paulistana. A Unidade realizou uma pesquisa junto à comunidade e teve como resultado as expectativas das famílias que esperam da EMEI: “parceria na educação de seus filhos, alfabetização e o cuidar como trabalho na Unidade”.

A Unidade conta com 48 funcionários no total, em diferentes cargos, conforme quadro a seguir.

**Quadro 7 – Funcionários da Unidade**

Quant.	<b>PROFESSORES</b>
15	Ativos (2 professoras com 2 cargos)
5	Readaptados ativos
2	Readaptados afastados
3	Afastados
1	Profa. da Unidade que está em outro cargo
26	<b>TOTAL DE PROFESSORES</b>
	<b>ADMINISTRATIVO</b>
1	Diretora
1	Assistente de Direção
1	Coordenadora
2	ATE – Auxiliar Técnico de Educação – Secretaria
2	ATE – Aux. Téc. de Educação – Pátio – Inspetoria
1	Agente Escolar – Secretaria
2	Agente Escolar – Pátio – Inspetoria
10	<b>TOTAL – ADMINISTRATIVO</b>
	<b>OUTROS</b>
2	ABAE – Aux. Busca Ativa de Educação
1	AVE – Aux. Vida Escolar – Atendimento de crianças com necessidades especiais
1*	* Estagiária – Atendimento de crianças com necessidades especiais
3	Cozinha
5	Limpeza
12	<b>TOTAL – OUTROS</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados retirados de uma planilha, fornecidos pelo ATE da secretaria da Unidade.

A maioria dos funcionários reside em bairro próximo à Unidade. Em se tratando de formação, todos os professores possuem graduação em Pedagogia e boa parte com curso de magistério. O restante dos funcionários divide-se entre 2º grau completo e incompleto.

Os funcionários da cozinha e da limpeza são de empresas terceirizadas. A cozinha conta com três funcionários que trabalham seguindo o cardápio elaborado pelo Departamento de Merenda Escolar – CODAE. Na área da limpeza, a Unidade escolar conta com duas funcionárias no início do período e três que ficam após o término do expediente, a fim de organizar a Unidade para o dia seguinte.

A gestão considera que o investimento no trabalho voltado para as relações humanas merece destaque para que a resolução de conflitos, o respeito mútuo e a valorização do outro aconteçam de forma natural. A Unidade conta também com a atuação da “Comissão de Mediação de Conflitos”, com base na Lei municipal n. 16.134/15 – Portaria 2.974/16, regulamentada pelo Decreto n. 56.560, de 28 de outubro de 2015, que tem por objetivo “atuar na prevenção e resolução de conflitos que envolvam alunos, professores e servidores da comunidade escolar” (PPP, 2022,

p. 143). Havendo necessidade, a direção faz intervenções pontuais para o bom convívio entre todos.

Há formações constantes realizadas pela coordenadora com os(as) educadores(as), que buscam aprimorar seus conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil; desenvolver projetos de pesquisa e refletir sobre o trabalho educativo, reavaliando sua prática e reconstruindo-a. Trata-se de um grupo que demonstra ter interesse e disponibilidade para cursos de formação e leitura.

Quanto aos ambientes, a Unidade escolar possui: brinquedoteca, cozinha, parque infantil, pátio coberto, rampa de acesso para pessoas com deficiência, elevador, refeitório, sanitários masculinos e femininos (para funcionários, alunos e deficientes) e secretaria. Em relação às salas, a Unidade conta com: oito salas de aula de Educação Infantil, de educação artística, de diretor, de assistente de diretor, de coordenador pedagógico, de leitura, de professores, de projeção/vídeo e de recreação.

A Unidade, por ser parte integrante do CEU, possui espaços privilegiados para o brincar em áreas verdes internas e externas, sendo possível garimpar materiais para as rodas de conversa e produções, observar as transformações da paisagem e tudo que a compõe e interagir com os fenômenos da natureza, selecionar cores, formas e aromas, podendo resultar em ricas experiências e aprendizagens.

Em 2019, a Unidade iniciou o projeto Horta e Meio Ambiente, tendo como principal objetivo promover a reflexão construtiva de interação significativa do ambiente escolar na construção de espaços de bem viver, buscando instalar progressivamente um espaço de produção experimental de manuseio e exploração do ambiente de forma saudável e lúdica.

Esse projeto propicia um exercício brincante de descoberta e interação ambiental, envolvendo diversos segmentos: Conselho de Escola, Equipes de Apoio, Equipamentos e Gestão do CEU e a comunidade em geral. As crianças podem explorar os espaços verdes do CEU, observando o tipo de solo, os insetos e bichinhos de jardim, as plantas, as árvores (abacate, goiaba, graviola, amora), colhendo verduras na horta da EMEF, brincando no morro e brincando com água. As crianças ajudaram na construção da horta da Educação Infantil desde o manuseio da terra até o plantio. As professoras manifestam a intenção de ampliar o trabalho conquistando novas parcerias.

Quanto ao atendimento a crianças com deficiência, no primeiro semestre de 2023, a escola atendia sete crianças com deficiência/ transtorno. Assim que as crianças foram matriculadas, foram feitas entrevistas com seus responsáveis, a fim de levantar as necessidades dessas crianças com o intuito de buscar adequações com o objetivo de acolhê-las da melhor forma possível, buscando incluí-las de forma efetiva na rotina da Unidade escolar. Houve colaboração de todos os envolvidos para a construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de cada criança.

Para que essas crianças tenham a oportunidade de explorar os diversos ambientes da Unidade, interagir, experimentar e aprender, o atendimento acontece em parceria por meio da Rede de Proteção Social entre os funcionários da Unidade, com o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA), Unidade Básica de Saúde (UBS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), por meio da Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, responsável em articular ações que proporcionem meios para as aprendizagens e autonomia das crianças.

No PPP da Unidade está registrado que a Unidade reconhece que não existe uma receita pronta para o trabalho da educação inclusiva, bem como declaram que nem sempre conseguem atender todas as necessidades da criança com deficiência/ transtorno, mas é certo também que é imprescindível um olhar cuidadoso para cada criança e suas particularidades, planejando e replanejando sempre que necessário. Assim, cabe ao(a) professor(a) observar e explorar toda a bagagem que o aluno traz, suas formas de interação e suas formas peculiares de aprender.

### 5.2.1 Participantes da Pesquisa

**Quadro 8 – Perfil das participantes da pesquisa**

	Professoras		Coordenadora
	Profa. Ametista	Profa. Pérola	
<b>Idade</b>	46 anos	24 anos	43 anos
<b>Formação</b>	Pedagogia com gestão	Pedagogia	Pedagogia e MBA em gestão
<b>Acúmulo de cargo</b>	Não, porém, na própria Unidade, tem o cargo de POEI (Prof. Orientador de Educação Integral)	Não	Não
<b>Tempo de atuação no Magistério</b>	28 anos	2 anos	13 anos
<b>Tempo de atuação na Educação Infantil</b>	25 anos	1 ano e 7 meses	10 anos
<b>Tempo de atuação como coordenadora</b>			2 anos
<b>Tempo de atuação na Unidade</b>	12 anos	3 meses	2 anos

Fonte: Dados obtidos na entrevista com as participantes.

Analizando o perfil das professoras, é evidente que elas têm um perfil bem diferente em relação à experiência no Magistério. O tempo que a professora Ametista tem de profissão é maior do que o que a professora Pérola tem de idade. Enquanto a professora Ametista tem 28 anos de profissão, a professora Pérola tem 24 anos de idade e dois de profissão. E essa diferença de idade entre ambas reflete também quanto aos desafios enfrentados por elas, que descrevemos em um dos itens na próxima seção.

### 5.2.2 A percepção das participantes sobre a carreira diante dos desafios

Iniciamos as entrevistas com as participantes com questões a respeito de suas carreiras no magistério e os desafios enfrentados por elas.

Quais os desafios que você enfrenta na função de coordenadora?	
<b>Coordenadora</b>	Sem dúvida a sobrecarga que nos é imposta, são muitas demandas em nosso fazer, as atribuições do coordenador são inúmeras e precisamos eleger o que é mais urgente no cotidiano da escola.

A coordenadora destaca que seus maiores desafios são as demandas que a função carrega. Segundo o PPP (2022) da Unidade educacional, as principais funções da coordenadora são:

- Participar efetivamente do processo de elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico;
- Assessorar, acompanhar, intervir e avaliar o processo de construção do conhecimento;
- Organizar junto à Direção e a equipe escolar casos de educandos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado, orientando decisões que proporcionem encaminhamentos adequados;
- Manter atualizado e organizado os registros de atividades desenvolvidas para execução do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2022, p. 97).

Durante o período no qual estivemos na Unidade foi possível perceber o envolvimento de forma efetiva por parte da coordenadora na rotina escolar. Na relação com os demais profissionais e até mesmo conosco, enquanto pesquisadores, sempre foi uma pessoa muito acessível, demonstrando uma postura respeitosa e democrática. Nas reuniões com as professoras, proporcionava um ambiente de harmonia, posicionando-se com tranquilidade. Estava sempre pronta a ouvir as professoras, procurando atender o que estivesse a seu alcance. Trazia leituras de autores ou de documentos da rede de São Paulo, a fim de qualificar a ação pedagógica das professoras. Foi possível perceber também sua preocupação em relação a casos pontuais de alunos que apresentavam algum problema e/ou dificuldade, estava sempre conversando com as professoras, retomando casos já abordados anteriormente, a fim de verificar se o problema havia sido resolvido. Procurava meios para melhorar o espaço escolar, tanto trazendo sugestões, como pedindo sugestões às professoras. E verificamos também que tinha um trabalho significativo de parceria com a diretora e a assistente de direção. Foi prazeroso e produtivo participar das reuniões mediadas por ela nesse período.

Assim sendo, constatamos que a demanda de um(a) coordenador(a) é realmente densa, pois ele(a) precisa atender às demandas da Secretaria Municipal de Educação, atender aos(as) professores(as), atender às crianças e também aos familiares dessas crianças.

Às professoras, questionamos quais desafios enfrentam na carreira do Magistério.

<b>Quais os desafios enfrentados na carreira do Magistério?</b>	
<b>Profa. Ametista</b>	Eu não tive muito problema porque a minha escola é o meu chão da sala de aula, foi ele quem me criou para educação infantil, que me fez ser quem sou. Porque o que eu estudei não me deu base o suficiente para a realidade de uma sala de aula. Eu acho que alguns desafios são as mudanças que ocorrem. A mudança de currículo, a modernização da Educação, sempre tem documentação nova, surgem novos pensadores. A Educação Infantil está evoluindo. Você tem que ir se adaptando e, a adaptação tem que ser rápida. Eu acho que meu maior desafio é o cansaço, porque as coisas te exigem cada vez mais e hoje com 25 anos, só na Educação Infantil, eu acho que o cansaço pega. As crianças estão evoluindo junto, por isso que a educação está evoluindo. Por eu estar cansada, eu já não tenho mais fôlego para essas mudanças, mas a gente está lá. Por isso que a gente sempre fala que a gente precisa de gente nova.
<b>Profa. Pérola</b>	Acho que a superlotação de sala é o maior deles. E as crianças com deficiência/ transtorno, sem a gente saber na maioria das vezes como lidar, principalmente com os autistas, pois cada autista é diferente do outro. Não se tem uma receita pronta, a gente tem que ir aprendendo com a peculiaridade de cada criança, sabendo como lidar com cada criança e cuidar dos outros 29 que estão dentro da sala.

Perguntamos às professoras e à coordenadora os motivos de permanência na carreira, o que as atrai na profissão.

<b>O que seduz na carreira do Magistério? Por que permanece na carreira?</b>	
<b>Profa. Ametista</b>	Eu não me vejo fazendo outra coisa, eu nunca me vi fazendo outra coisa. Eu sempre falei que queria ser professora. Eu era aquela menininha que quando brincava, dava aula para as suas bonecas. Eu me encanto e eu me apaixonei pela Educação Infantil e me apaixono. Eu não me sinto diminuída enquanto profissional por estar trabalhando com Educação Infantil. Eu me sinto tão educadora como qualquer outra, e também não me sinto acima de ninguém nem de nada. Eu estou aqui como qualquer outro, eu acho que todos os professores tinham que ser assim. O que encanta e que me faz permanecer é você conseguir saber que você tem vidas na sua mão e que você está formando cidadãos e que essas vidas dependem da sua orientação... e isso é ser professor.
<b>Profa. Pérola</b>	O processo de ensino-aprendizagem, o processo de alfabetização, ver uma criança evoluindo, ver uma criança aprendendo, ver uma criança lendo é o que me deixa mais encantada. E permaneço por tudo isso.
<b>Coordenadora</b>	O Magistério te possibilita fazer a diferença na vida criança, do estudante. Você planta uma semente e vai cuidando desta semente ao longo do período em que a criança permanece na Unidade. E de que forma? Encorajando, apoiando, incentivando, acreditando no potencial da criança... e lá na frente, após alguns anos você vê o resultado disso tudo e percebe que seu trabalho valeu a pena. Isso é muito significativo, isso não tem preço! E é por isso que continuo na carreira. Eu acredito na educação.

Conforme já descrevemos anteriormente, há uma grande diferença entre as duas professoras tanto em relação ao tempo de carreira no magistério, como em relação à idade.

O desafio maior enfrentado pela professora Ametista, com tantos anos de profissão, encontra-se atualmente, no cansaço. E, como agravante, ela reforça que

além do cansaço, e também por conta dele, não está conseguindo acompanhar a velocidade dos avanços e das mudanças na educação. Surgem novos autores, novos documentos e, principalmente, aumentaram-se as cobranças. A professora acredita que seja importante profissionais mais jovens também comporem o corpo docente, pois quem já está há muito tempo na função nem sempre consegue acompanhar a dinâmica das mudanças.

Por outro lado, a professora Pérola, que está começando agora na profissão, sente dificuldade pela quantidade de alunos por turma e, podemos considerar também, por ter pouco tempo de experiência no magistério, pode ainda lhe faltar vivências em alguns aspectos, prejudicando seu trabalho para lidar com as particularidades de cada criança e, sobretudo com as peculiaridades das crianças com deficiência/ transtorno. Ela declara que em alguns casos não sabe como agir, muitas vezes se vê sozinha, porque não conta com uma pessoa para auxiliá-la o tempo todo em sala com as crianças, tendo que atender a criança com deficiência/ transtorno e ao mesmo tempo dar conta das demais, que por serem ainda pequenas, ainda estão em processo de construção quanto a sua autonomia.

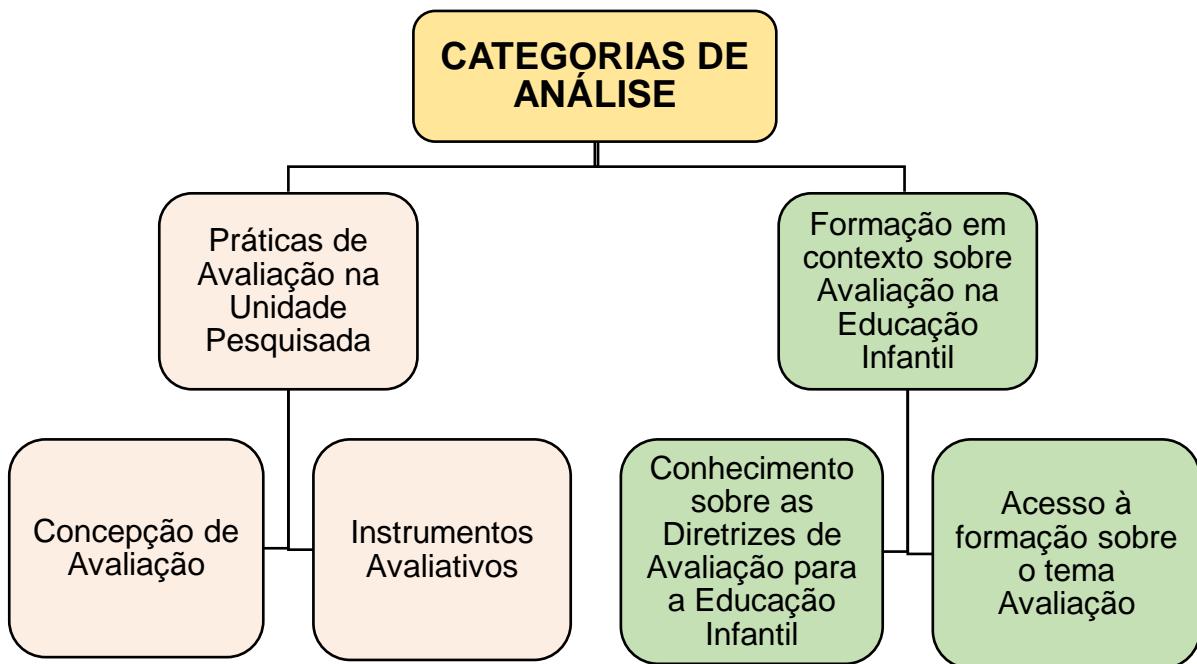
Vale destacar que, na Educação, os desafios e as fragilidades estão sempre presentes na carreira do(a) educador(a), seja pela estrutura da Unidade, seja pelo sistema, ou por particularidades de cada professor, como a falta de experiência ou o cansaço pelo excesso de experiência, por exemplo.

Mesmo com todos esses desafios, quando é solicitado ao profissional de educação que relate sobre sua carreira no magistério, a consciência que ele tem de seu papel na formação das crianças, das pessoas, sobressai a todos os desafios enfrentados por ele na carreira e é essa consciência, é o pensar na sua importância na vida dos educandos, que o faz continuar na carreira do magistério.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Nesta seção serão apresentados os dados levantados, oriundos da observação, da análise documental e das entrevistas com as participantes da pesquisa. Por meio da produção dos dados, foi possível elencar duas categorias de análise, ramificando-se em dois indicadores para cada categoria, conforme o fluxograma apresentado a seguir.

**Figura 5 – Fluxograma: Categorias de Análise e seus indicadores**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

### 6.1. CATEGORIA 1 – PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA UNIDADE PESQUISADA

Nesta subseção descreveremos as *Práticas de avaliação na Educação Infantil* na Unidade, uma das categorias levantadas por nós, destacando os dois indicadores desta categoria, a *Concepção de avaliação* e os *Instrumentos avaliativos* utilizados pelas professoras na Unidade.

Os dados analisados nesta categoria foram resultantes de nossa observação, da análise do Projeto Político-Pedagógico da Unidade e da voz das participantes nas entrevistas.

Vale repetir que, segundo a Orientação Normativa n. 01/2013, a “avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras

crianças" (São Paulo, 2014a). Acontecerá por meio da observação e do registro contínuos de todas as experiências significativas durante o processo pedagógico da criança na Unidade escolar, possibilitando o levantamento de suas habilidades, fragilidades e interesses.

É importante ressaltar a relevância da avaliação, segundo Hoffmann (2020), na prática do(a) professor(a), quando afirma que a avaliação está sempre presente em todo o processo pedagógico. A esse respeito a autora destaca que:

O processo avaliativo inicia antes mesmo de ele conhecer as crianças e começar a trabalhar com elas. No primeiro dia de trabalho, ele já escolhe histórias, planeja jogos e atividades, prevendo o tempo, o ambiente, a continuidade (Hoffmann, 2020, p. 87).

Desse modo, é possível perceber que o(a) professor(a) está em constante avaliação, desde que começa a pensar no planejamento inicial de seu trabalho com as crianças, avaliando as propostas que considera relevantes, as estratégias a serem utilizadas, quando pensa na organização do tempo e do espaço. E depois que as crianças iniciam, vem uma nova avaliação, a fim de verificar se o que foi planejado por ele(a) atende às necessidades do grupo.

#### **6.1.1 A concepção sobre avaliação e os instrumentos avaliativos utilizados revelados pelo PPP**

No PPP da Unidade, destaca-se que a avaliação se dá por meio de um processo contínuo, pela sistematização de registros significativos das vivências das crianças na Unidade escolar, registrando sua história construída pelas inter-relações com outras crianças, ou com os adultos. Ressaltando suas descobertas e aprendizados e identificando suas potencialidades, seus interesses e suas necessidades.

Segundo o PPP, os(as) educadores(as) da Unidade constroem os registros das observações de sua prática, utilizando diferentes tipos de instrumentos (os registros semanais descritivos das atividades desenvolvidas, o Diário de Bordo, as fotos, os vídeos e o Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem das crianças), em todos os momentos do cotidiano escolar, que fornecerão elementos para o processo avaliativo, partindo do planejamento e perpassando todo o processo pedagógico. Por

meio desses instrumentos, torna-se possível, além de acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, analisar suas habilidades, fragilidades e avanços e acima de tudo avaliar todo o processo, com o intuito planejar e replanejar novas experiências (ação-reflexão-ação).

Segundo o que está descrito no PPP, os registros diários e permanentes não devem ter cunho meramente burocrático, mas devem assumir seu papel formativo. Por meio do registro das práticas, é possível refletir sobre elas e ressignificá-las. A documentação pedagógica representa “ferramentas importantes para avaliar e replanejar novas situações de aprendizagem” (PPP da Unidade, 2022, p. 70). Por meio desses registros, torna-se possível apresentar aos pais e à comunidade tudo o que foi vivenciado na Unidade, valorizando não somente a Unidade, sobretudo, valorizando também a cultura infantil.

A documentação pedagógica deve levar a criança a participar com diferentes formas de registro de suas produções para que faça parte do processo de documentação. Suas vivências podem ser registradas por meio de fotos, vídeos, áudios, desenho, produção de texto, tendo o(a) educador(a) como escriba.

[...] Esta é uma possibilidade de prática promotora de autoria, protagonismo e respeito à voz das crianças e fator que promove seu desenvolvimento, uma vez que é fonte de conhecimento pelas crianças de seu próprio processo de aprendizagem e de crescimento cultural, possibilitando a autoavaliação e autorreflexão de crianças e educadores (PPP da Unidade, 2022, p. 67-68).

Podemos destacar, nesse sentido, que, quando a criança é valorizada no processo pedagógico e avaliativo enquanto produtora de história na Unidade, ela se sentirá pertencente a esse universo, inspirando-se a cada vez deixar sua marca nesse processo.

O PPP aponta que, ao fazerem seus registros, os(as) professores(as) precisam ir além da simples transcrição de suas experiências com sua turma. Esses registros precisam ser reflexivos, a fim de que se possa analisar se essas experiências alcançaram os objetivos preestabelecidos e ainda direcionar os passos futuros.

Nesse cenário o professor que observa, escuta, registra e interpreta o cotidiano de sua turma de bebês/crianças produz a possibilidade da documentação pedagógica, tomando consciência de seus potenciais como aprendiz e se desenvolve profissionalmente (PPP da Unidade, 2022, p. 68).

Por esse prisma, quando o(a) professor(a) reconhece a criança como sujeito na construção do processo pedagógico, ele se coloca na condição de “aluno” também, oportunizando para si mesmo, a busca de novos conhecimentos, fortalecendo-se enquanto profissional.

Nesse sentido, o PPP destaca que a escuta ocupa um lugar de suma importância no processo educativo. A criança é capaz de expressar-se por meio de diversas linguagens, cabe ao(a) professor(a) desenvolver com a criança uma relação de respeito aos seus saberes e às suas potencialidades, e assim, terá a oportunidade de aprimorar e qualificar seu fazer pedagógico.

Ao descrever a Carta de Intenções, o PPP a considera como marco inicial do trabalho docente e do planejamento e ainda as “primeiras intenções que serão recheadas, ressignificadas ou transformadas ao longo do caminho, valorizando o fazer pedagógico, o acontecimento diário” (PPP da Unidade, 2022, 68). Essa carta deve conter tudo o que o professor pretende trabalhar naquele período, visando sempre ao desenvolvimento de suas crianças.

Quando trata do Diário de Bordo, destaca-se que tal documento representa um instrumento de reflexão, porém sugere que, ao menos no início, haja a mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), considerando que o aprimoramento do fazer pedagógico se dá também pela troca de saberes do coordenador(a) pedagógico(a) com seus pares. A esse respeito continua, conforme citamos a seguir.

[...] Com o tempo, as narrativas vão assumindo um viés mais reflexivo, contemplando o desenvolvimento de projetos, percursos, propostas e detalhes sobre fatos, processos, locais e datas das investigações, questionamentos, descobertas, indagações, dificuldade e facilidades, dúvidas, surpresas e conquistas, de bebês, crianças e professoras(es). Os diários de bordo vão se constituindo ao longo de um tempo (PPP da Unidade, 2022, p. 76).

Assim sendo, é possível observar que o Diário de Bordo representa um instrumento importante de registro da ação educativa. Contudo, vai tomando forma, vai sendo estruturado, ao longo de todo o processo.

O PPP chama a atenção quanto ao registro por fotos, vídeos e produção das crianças, salientando que devem vir munidos de intencionalidade. Para que sejam considerados como registro válido do processo educativo, eles precisam retratar realmente as aprendizagens e vivências das crianças na Unidade. As fotos precisam

ser espontâneas, sem poses e sem vídeos de apresentações que foram ensaiadas e produções das crianças que não retratem a expressão e produção autoral da criança.

Os registros constroem uma história, uma linha do tempo, de pessoas (adultos e crianças) e experiências que foram responsáveis por essa construção, deixando marcas e memórias, que poderão ser consultadas sempre que necessário. São considerados instrumentos para “pautas de formação permanente e até mesmo como inspiração para potencializar reflexões e ações sobre as práticas da UE e dos territórios” (PPP da Unidade, 2022, p. 77).

No PPP afirma-se que “a avaliação entendida aqui é aquela que não acaba ao final de um semestre ou um ano, mas sim a avaliação que é retomada para fins de planejar e replanejar o fazer pedagógico” (PPP, 2022, p. 70).

Ao analisarmos o que descreve o PPP da Unidade acerca da concepção de avaliação e dos instrumentos avaliativos é possível perceber que trabalham pautados no que defende a literatura e os documentos oficiais sobre o tema. Proporcionam visibilidade a cada instrumento, destacando suas características e sobretudo a importância dada à criança enquanto sujeito de construção de cultura, enquanto fonte de aprendizagem para o(a) professor(a), a fim de tornar sua prática pedagógica cada vez mais significativa.

#### **6.1.2 A concepção da avaliação e os instrumentos avaliativos revelados pela voz das participantes**

Por meio da entrevista com a coordenadora da Unidade, foi possível perceber que seu conceito de avaliação na Educação Infantil “conversa” com o que descrevem os documentos oficiais a esse respeito e com os autores que tratam da avaliação e compõem nosso referencial teórico.

<b>Na sua concepção, o que é avaliar? Como e quando ela deve ocorrer?</b>	
<b>Coordenadora</b>	Na minha concepção, avaliar é acompanhar o processo de aprendizagem das crianças e deve ocorrer o tempo todo, em todos os tempos, nos diversos momentos e diferentes espaços.

Como já visto, o acompanhamento do desenvolvimento da criança é defendido por Hoffmann, ao destacar que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a

intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (Hoffmann, 2020, p. 15).

A autora também caracteriza a avaliação como um processo contínuo durante a ação pedagógica, quando descreve o termo avaliação como “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado” (Hoffmann, 2020, p. 15), ou seja, a avaliação deve ser caracterizada por ser construída valorizando-se o percurso no qual ela se dá, pois, nesse movimento, torna-se possível refletir a respeito do processo pedagógico.

Em sua dissertação, Drape (2019, p. 22) destaca que a palavra avaliar vem do latim, da junção de *a-valere*, que tem como significado “dar valor a...”. Desse modo, o ato de avaliar é dar valor ou qualidade a alguma coisa, movimento no qual o avaliador assume uma postura diante do objeto ou ação avaliada, possibilitando que ele reflita acerca dos resultados.

<b>Qual a dificuldade que você encontra no cotidiano para qualificar as práticas avaliativas da escola?</b>	
<b>Coordenadora</b>	A meu ver, as maiores dificuldades que encontramos é o número excessivo de crianças por turma e as crianças com deficiência sem acompanhamento exclusivo.

Analizando a dificuldade encontrada pela coordenadora para qualificar as práticas avaliativas na Unidade, podemos perceber que são problemas de ordem estrutural, e de difícil resolução, que fogem à função de coordenadora.

Hoffmann (2020, p. 67), quando descreve a respeito da responsabilidade do acompanhamento para o desenvolvimento da criança, assegura que:

O acompanhamento da criança é uma responsabilidade permanente de todos os adultos que convivem com ela. O seu desenvolvimento depende, fortemente, de um ambiente favorecedor, da disponibilidade dos adultos em conversar, brincar, prestar-lhe de fato, atenção (Hoffmann, 2020, p. 67).

A SME de São Paulo possui documentos orientadores defendendo uma Educação de qualidade. No que tange à concepção de avaliação na Educação Infantil, segundo a Orientação Normativa n. 01/13 (São Paulo, 2014a), ela é resultado da sistematização de registros significativos das experiências da criança individualmente,

de sua interação com o grupo (crianças e adultos) e ainda resultado da sistematização das ações do grupo como um todo.

A sistematização desses registros permite uma reflexão permanente sobre as ações e pensamentos das crianças e assumem diferentes formas: relatórios descritivos individuais e do grupo, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens, as próprias produções das crianças (desenhos, esculturas, maquetes, entre outras).

Esses registros são considerados “documentação pedagógica”, que segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) são as formas pela qual se expressa o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças, é a maneira como o(a) educador(a) se relaciona com elas e com o seu trabalho. Não pode ser confundida com a “observação da criança”, esta diz respeito à avaliação do fato de ela estar adaptada a um conjunto de padrões. Já a documentação pedagógica está interessada em enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas (São Paulo, 2014a, p. 22).

Concordamos com o que está descrito nesse documento, até mesmo porque compactua com o que defendem os autores acerca da avaliação na Educação Infantil, contudo, vale ressaltar que, para que se tenha uma educação de qualidade, é preciso proporcionar aos profissionais da Unidade educacional, condições para que exerçam seu trabalho com excelência.

Entretanto, pelo que temos como realidade em nosso universo de pesquisa, percebemos que há falhas nas condições de trabalho dos profissionais de Educação dessa Unidade. A começar pela quantidade de professores. A Unidade possui um total de 26 professores(as), sendo apenas 15 ativos. Desses ativos, duas professoras têm dois cargos, totalizando teoricamente em 17 professores, porém, uma delas ocupa a função de Professora Orientadora de Educação Integral (POEI), que é uma das participantes de nossa pesquisa, tendo como atribuição viabilizar os tempos e os espaços da Unidade e, também contribuir na implementação, na organização, na orientação, e no acompanhamento dos projetos. O restante dos(das) professores(as), ou são readaptados(as) (ativos ou afastados), ou estão afastados(as) e há ainda uma professora atuando em outro cargo. Em virtude dessa organização, resultam 16 professores, distribuídos em oito salas de aula, com dois períodos, por ser uma escola de tempo integral. Diante dessa realidade, as professoras não podem contar com um(a) professor(a) para auxiliá-las em sua rotina. Lembrando que até o final do primeiro semestre de 2023, a escola atendia duzentas e vinte e oito crianças, divididas nas oito salas de aula, ficando em média vinte e nove crianças em cada turma.

É importante salientar que fazer o trabalho com qualidade, como os professores gostariam, e sobretudo como as crianças merecem, nem sempre é possível diante do cenário dessas professoras, que se deparam com salas de aula com um número excessivo de crianças, sem uma pessoa para auxiliá-las com a turma e ainda sem auxílio de profissionais para amparar as crianças com deficiência. Vale destacar que as crianças com deficiência necessitam de mais cuidado e apoio, consideramos que, para seus avanços, elas precisam estar em contato com outras crianças, com o direito de inclusão em escolas regulares garantido por lei, o problema é a falta de um atendimento adequado. Durante nossa pesquisa, não estivemos em outras Unidades educacionais do município, assim, não conhecemos outras realidades, porém, cabe-nos uma reflexão se essas condições de nosso universo de pesquisa são um caso isolado.

Questionamos às professoras, o que, na opinião delas, é avaliação.

Na sua concepção, o que é avaliação?	
<b>Profa. Ametista</b>	A avaliação eu acho que é um produto final, é um <i>feedback</i> . Eu vejo a avaliação como algo para verificar até onde eu cheguei, o que eu posso avançar e o que eu não consegui, isso para mim é avaliação. É um <i>feedback</i> tanto do meu trabalho, quanto do desenvolvimento das crianças. É uma reflexão do que eu estou fazendo. Analisar o quanto o que eu propus e o quanto que eu estou propondo está surtindo efeito ou não no desenvolvimento das crianças e também no meu fazer pedagógico.
<b>Profa. Pérola</b>	Avaliação é observar o rendimento da criança, sua evolução e perceber no que a gente pode ainda melhorar, o que a gente pode fazer para ensinar aquela criança, para fazer aquela criança melhorar e progredir cada vez mais. Eu acho que a avaliação tem que ser da criança e do professor também. O professor tem que se autoavaliar para ver o que ele consegue melhorar e fazer com que aquela criança avance cada vez mais.

Segundo Hoffmann (2020), a concepção de avaliação mediadora baseia-se em ações que se complementam:

- a) uma observação atenta e individualizada das crianças;
- b) a análise reflexiva de suas manifestações, possibilidades e interesses;
- c) planejamento de ações educativas visando a oferecer-lhes melhores e diferentes oportunidade de aprendizagem (Hoffmann, 2020, p. 18).

Tomando como base esses três procedimentos, temos a avaliação mediadora com o objetivo de acompanhamento do desenvolvimento da criança e de planejamento de atividades futuras.

Apesar de a professora Ametista no início de sua fala, ao conceituar a avaliação, afirmar que para ela a avaliação é um produto final, podemos salientar que

no decorrer de seu discurso, ela reconhece que a avaliação tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento da criança, reconhece a avaliação como um processo no qual ela pode refletir a respeito de seu fazer pedagógico e verificar se seus objetivos foram alcançados e o que ainda precisa ser feito.

A professora Pérola também descreve a avaliação como um meio de acompanhar o desenvolvimento da criança e de reflexão acerca de sua prática pedagógica, buscando aprimorá-la para contribuir com os avanços de suas crianças.

Desse modo podemos perceber, analisando as respostas das duas professoras, que elas têm consciência da concepção da avaliação mediadora na Educação Infantil.

Ioneda (2021, p. 57), em sua dissertação, assevera que a avaliação é processual, que não ocorre por meio de recortes, “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 valorizar a interação entre as crianças no grupo e o que elas aprendem nesse contexto. Desse modo, a observação cuidadosa, por meio de um olhar com intencionalidade é fundamental.

Em relação ao modo e à periodicidade da avaliação, as professoras trouxeram as seguintes contribuições:

<b>Como e quando a avaliação deve ocorrer?</b>	
<b>Profa. Ametista</b>	Ela é constante. Eu não vejo essa imposição, principalmente na educação infantil, eu acho que em nenhum lugar. Eu não acho que essa avaliação tem que ser registrada por meio de registro de um documento formal. Eu acho que devam ter anotações sim, porque é você que está ali. Por que você precisa mostrar um documento para o outro, se você tem a reunião de pais? Se você pode falar dessa avaliação por meio de bate-papo. Eu acho que ela tinha que ser menos formalizada. O professor tem sim suas anotações, tem o diário de bordo, tem o registro reflexivo, tem o registro de fotos. Todos os nossos registros são uma forma de avaliação. A hora que você vai ter que formalizar a avaliação, tem que ser a cada seis meses, sendo que essa mudança é constante. É o dia a dia, todo dia tem uma evolução, toda semana tem uma evolução, todo mês tem uma evolução, é um dia depois do outro. Então por que que eu tenho que formalizar isso em semestre? Como que eu vou conseguir? Para que eu tenho que formalizar? A gente não vai conseguir formalizar o que aconteceu em seis meses em um papelzinho. Dessa forma você vai ter que fazer um e-book para o pai. Quem vai ver? Eu acho essa formalidade na avaliação complicada. Avaliação é todo dia, toda hora, todo momento.
<b>Profa. Pérola</b>	Por meio de observação, de fotografias, de registros individuais de momentos significativos. Em todos os momentos.

Podemos iniciar nossa análise desse indicador considerando a importância do fato de que a avaliação é feita pelas professoras constantemente e que elas utilizam diferentes instrumentos no seu processo avaliativo.

Vale destacar que a professora Ametista ressalta que acredita que os professores devam utilizar diferentes tipos de registros, como o Diário de Bordo, anotações, fotos, mas afirma que tem dificuldade em fazer um documento formal (Ex.: Relatório de acompanhamento da Aprendizagem). Considera complicado sistematizar em um relatório tudo que trabalhou durante seis meses. E reforça que as outras formas de registro contemplam a função avaliativa no processo pedagógico.

A respeito da concepção da avaliação como processo de reflexão da prática, e com o intuito de qualificar o fazer pedagógico, Hoffmann (2020) descreve que:

Os princípios que embasam a avaliação norteiam o planejamento, as propostas pedagógicas e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Eles se refletem, de forma vigorosa, em todo o trabalho da escola. Sem uma reflexão séria sobre as concepções e os procedimentos avaliativos de forma mais ampla, perdem-se os rumos da educação e a clareza das ações a efetivar em termos da melhoria da aprendizagem das crianças e da organização do cenário educativo (Hoffmann, 2020, p. 19).

Nesse sentido, a autora destaca que a avaliação não se restringe apenas a acompanhar o desenvolvimento da criança, a avaliação está intimamente ligada a todo o processo de aprendizagem, pois, a partir dela, há também a possibilidade do pensar e/ou repensar o planejamento, a fim de qualificar o fazer pedagógico.

Em sua tese, Pinto (2019) ressalta o que Ferrari (2013) descreve acerca do papel de movimento que a avaliação gera em um processo pedagógico, um movimento de ir e vir, de reflexão, de retomada. Contudo, para que isso aconteça a mediação é fundamental. Segundo ele a avaliação

[...] alia-se a uma ideia de acompanhamento da construção dos conhecimentos pelas crianças, exigindo uma ideia processual e gradativa, em movimento de idas e vindas entre a construção das propostas pedagógicas e aquilo que se observa. Toda a avaliação ocorre em uma relação dual entre o avaliador e o avaliado em que análises são elaboradas sobre aquele que é avaliado. Desse modo, torna-se indispensável perceber a criança como o centro do movimento avaliativo em que a mediação é elemento essencial (Ferrari, 2013 *apud* Pinto, 2019).

O autor reforça que a avaliação na Educação Infantil é contínua, que precisa acompanhar todo o processo da ação pedagógica, assumindo um papel de

mediadora, sem julgar, sem punir ou classificar, que contribua para o movimento de ação-reflexão-ação. E, sobretudo, que a criança seja o principal sujeito desse processo, como participante, e que a atenção seja toda voltada a ela.

Malaguzzi (1999 *apud* Garms; Santos, 2014, p.128) conforme já vimos, também partilha da mesma ideia de que a avaliação na Educação Infantil não seja um produto final, mas sim um processo que caminha ao lado de toda a ação pedagógica.

Segundo ele, essa ação pedagógica precisa ser permeada com propostas significativas para a criança, respeitando seu tempo e seu espaço, sem esquecer, nesse processo, de priorizar também a escuta e o diálogo.

Solicitamos às professoras que descrevessem suas práticas de avaliação.

<b>Descreva suas práticas de avaliação.</b>	
<b>Profa. Ametista</b>	<p>Na minha prática eu uso fotografia, eu não me vejo sem fotografia. Eu registro muito em foto e vídeo. E até mesmo pela falta dos recursos humanos. E por conta da nossa rotina. Eu não sou professor de sala referência, eu sou professora que pega o turno de almoço. Sou professora de uma escola de período integral e eles já estão amanhã inteira mais centrados, à tarde dificilmente eu estou na sala de referência, estou sempre levando as crianças em espaços abertos e disponibilizando materialidades para fazer essa ampliação do desenvolvimento integral deles. Eu não sou de muita anotação, eu faço as fotos e filmagens, depois eu faço as observações ou as intencionalidades das reflexões da prática</p>
<b>Profa. Pérola</b>	<p>Eu não me lembro onde eu vi a utilização desse caderno para anotar as observações relevantes das crianças, achei interessante. Eu iniciei aqui no CEU para substituir uma professora durante três meses. Eu cheguei aqui no mês de fevereiro, estava um pouco perdida, não sabia como que era a dinâmica da escola e, aí eu fui ficando, a professora entrou de licença e até agora não voltou, não sei quando termina a licença dela. Eu fui me adaptando à turma, então eu comecei a fazer esse caderno. Primeiramente eu dei uma página para cada criança porque é a primeira vez que eu estou fazendo, só que eu percebi que vai ser pouco. Não sei ainda como eu vou fazer, se eu vou fazer um outro caderno se eu vou anexar mais páginas. Mas para o próximo semestre eu vou ter que deixar um caderno só para isso, vou deixar duas, três folhas, porque é algo que a gente vai escrevendo sobre a criança e você pensa que vai ser pouco, porém, vai anotando, vai anotando, vai anotando e no final já tem bastante coisa. Sinceramente eu acho que vai ficar até mais fácil depois para eu fazer o relatório final, porque no final do semestre a maioria dos relatórios está praticamente pronta, porque eu fui anotando dia a dia e, acho que não vai ficar algo superficial, porque vai ter os momentos das crianças e eu acho muito importante. As fotos também são importantes. Tenho certeza que no semestre que vem eu vou fazer um caderno muito mais rico, colar foto, inclusive. Acho que vai ser algo muito importante tanto para as crianças, como para minha carreira, para eu ver onde eu preciso melhorar, o que será preciso mexer.</p>

Franzoi (2021), em sua dissertação, destaca o papel da documentação pedagógica na avaliação como um processo e não como um fim, conforme descrevemos a seguir:

Importante ainda destacar que, por trás da documentação pedagógica: evidencia-se o processo e não apenas o resultado; destaca-se a sensibilidade do(a) professor(a) pela escuta ativa das experiências proferidas pelas crianças; e compartilha-se, de maneira acessível e legível, todo o processo construído. Tudo isso implica afirmar que a aprendizagem se torna visível para todos os envolvidos (pais e comunidade) (Franzoi, 2021, p. 102).

Nesse trecho da entrevista, as professoras descrevem um pouco mais sua prática avaliativa, e reafirmam, conforme já disseram em outro momento, que a avaliação vai além de avaliar a criança, segundo elas, a avaliação contribui para a reflexão de suas práticas, assim sendo consideram a avaliação como um processo e não como um fim.

As duas professoras comentam que utilizam a fotografia como forma de registro e a professora Ametista relata “eu não me vejo sem fotografia”. Ela considera que, por meio das fotos, dos vídeos e de suas anotações, ela tem os instrumentos necessários para refletir sobre sua prática, para fazer uma reunião com as famílias apresentando seu trabalho durante o semestre e para enriquecer o Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem das crianças, tanto individualmente, como da turma.

Fochi (Brasil, 2018c) ressalta a importância do uso da fotografia como um instrumento a compor a documentação pedagógica na Educação Infantil, a esse respeito ele descreve:

Adotar a fotografia como recurso na Educação Infantil é fundamental nesta época de muitas fotos do cotidiano. Você pode criar um acervo documental muito rico para contar sobre as vivências das crianças e educadores. Olhar as imagens realizadas posteriormente ajuda a desvelar os processos adotados pelos educadores e educadoras. Outra coisa fundamental: imprimir as fotografias. Fazer uma boa seleção depois de cada captura de atividade da Escola e então preocupar-se também com o *back up* (arquivamento) do material, igualmente fundamental. Para um evento da escola, por exemplo, de final do ano, é muito bacana poder projetar fotos e vídeos dos eventos e das atividades de rotina do dia a dia das crianças, ocorrências do ano todo. Por isso, quanto mais organizado for o acervo visual, o arquivo mesmo das fotos, tanto melhor na hora de montar as projeções (Brasil, 2018c, p. 42).

O pesquisador, nessa citação, destaca as várias funções da fotografia na rotina pedagógica tais como: contar a história das ações na rotina e da própria Unidade; arquivar o que foi trabalhado; retomar o que foi trabalhado; e em eventos promovidos pela escola, mostrar o material à comunidade e famílias com as ações na Unidade. Diante disso, é possível perceber a riqueza do uso da fotografia na rotina da Educação Infantil e assim podemos ressaltar que o uso da fotografia pela professora Ametista pode sim contribuir consideravelmente com seus registros. Contudo, vale destacar

que adotar a fotografia como instrumento de registro não seja uma tarefa muito fácil, pois seu uso requer o cuidado com alguns detalhes.

E, devido a esses detalhes, por outro lado, há professores(as) que reconhecem a contribuição que as fotografias representam para a construção da documentação pedagógica, entretanto, têm dificuldade quanto ao uso de fotos em sua rotina, pois até chegar a seleção das fotos a serem utilizadas como seu instrumento de registro, ao tirar suas fotos, precisam preocupar-se se a foto não vai sair tremida, sair escura, verificar se o ângulo em que está contempla todas as crianças que estão participando da ação naquele momento, porque, ao apresentar as fotos para as famílias, caso suas crianças não estejam na foto, elas questionam, muitas vezes ficando até desapontadas. Toda essa preocupação pode vir a desviar seu foco da atividade em si, e o professor acaba não interagindo com a criança e com grupo durante a proposta do jeito que ele gostaria. Às vezes, o(a) professor(a) se vê tão envolvido em uma proposta com as crianças, empolgado com a empolgação dos pequenos, que nem se lembra de tirar uma fotografia. Posteriormente, quando vai comentar em uma reunião pedagógica ou com as famílias a respeito da atividade, a primeira pergunta que surge é: "Você fotografou?" E o(a) professor(a), pode sentir-se culpado por não ter registrado o momento. Vale destacar que se tem exigido cada vez mais do(a) professor(a) esse tipo de registro, tanto por parte da Unidade escolar, como por parte das famílias.

No período que estivemos na Unidade, acompanhando a rotina das professoras com suas turmas, foi possível perceber que as fotos foram tiradas em momentos significativos do processo pedagógico. Apresentamos a seguir algumas fotos de registro da rotina das duas professoras.

**Figura 6 – Alguns momentos da rotina da turma da profa. Ametista**



Fonte: Acervo da Professora Ametista.

**Figura 7 – Alguns momentos da rotina da turma da professora Pérola (foto 1 de 3)**



Fonte: Acervo da Professora Pérola.

**Figura 8 – Alguns momentos da rotina da turma da professora Pérola (foto 2 de 3)**



Fonte: Acervo da Professora Pérola.

**Figura 9** – Alguns momentos da rotina da turma da professora Pérola (foto 3 de 3)



Fonte: Acervo da Professora Pérola.

A professora Pérola faz registros individuais das crianças, em um caderno, com anotações de observações que ela considera relevantes no cotidiano escolar. Normalmente, ela não faz em sala enquanto está com as crianças, mas faz assim que lhe é possível, para não esquecer nenhum dado importante.

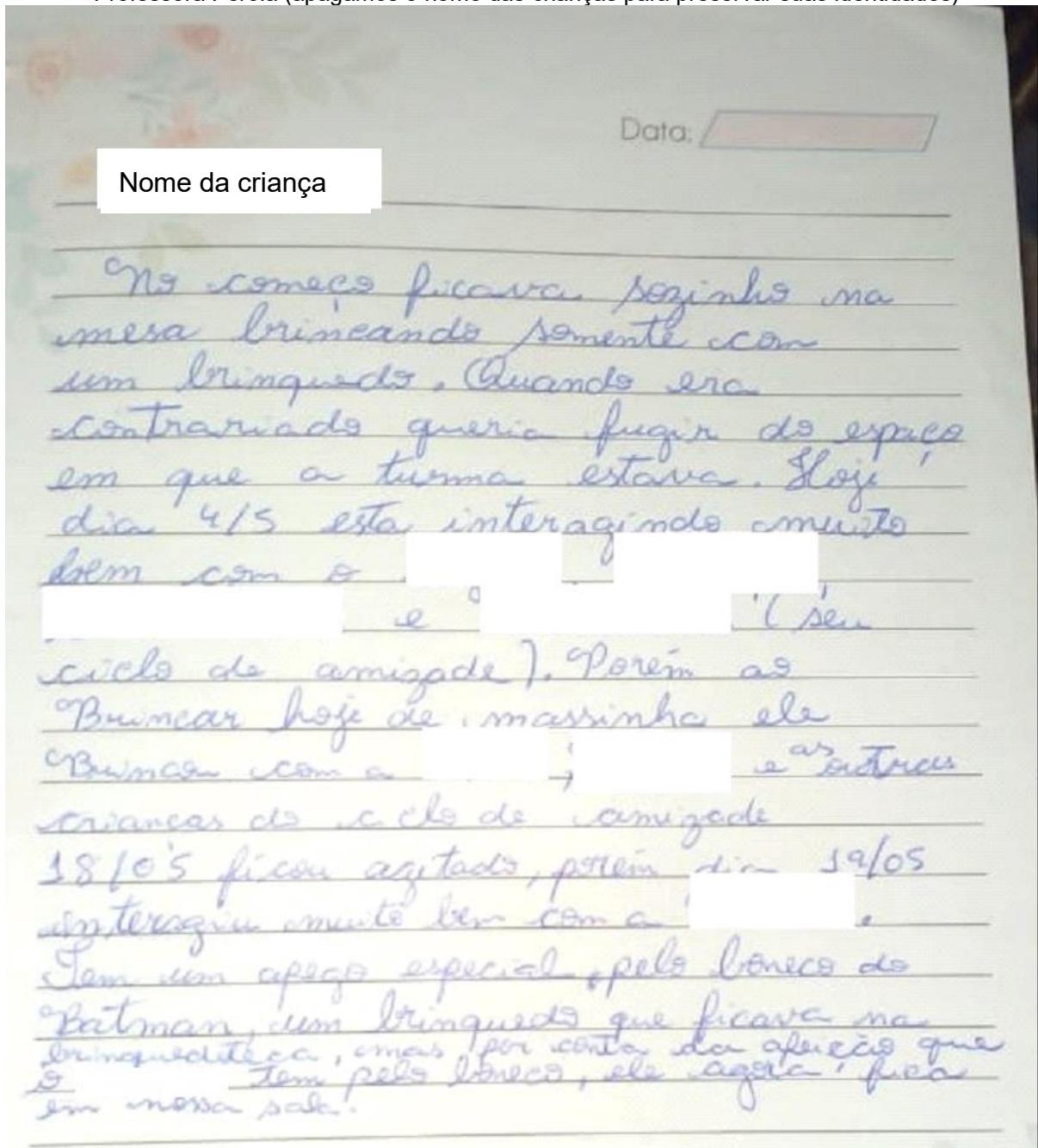
Para facilitar a leitura, pois a foto não está muito nítida, transcrevemos a seguir o registro do caderno da professora, a respeito de uma de suas crianças. A professora nos informou que devido a algumas ações e reações desse menino no cotidiano escolar, as professoras decidiram encaminhá-lo para uma avaliação com especialistas, contudo ainda não tiveram o resultado.

(nome da criança)

No começo ficava sozinho na sua mesa brincando somente com um brinquedo. Quando era contrariado queria fugir do espaço em que a turma estava. Hoje dia 4/5 está interagindo com o “amigo A”, “amigo B”, amigo C” e “amiga A” (seu círculo de amizade), porém ao brincar hoje de massinha ele brincou com a “amiga B”, o “amigo D” e as outras crianças do círculo de amizade.

18/05 ficou agitado, porém dia 19/05 interagiu muito bem com a “amiga C”. Tem um apego especial pelo boneco do *Batman*, um brinquedo que ficava na brinquedoteca, mas por conta da afeição que ele tem pelo boneco, ele fica agora em nossa sala (Registro da professora Pérola).

**Figura 10** – Trecho do caderno de registro de observações de uma das crianças, elaborado pela Professora Pérola (apagamos o nome das crianças para preservar suas identidades)



Fonte: Acervo da Professora Pérola.

As anotações desse caderno poderão ser retomadas sempre que for necessário e, principalmente, poderão contribuir na elaboração do Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem semestral da criança. Nesse sentido pode ser um grande aliado do(a) professor(a), sobretudo, nas turmas com um grande número de crianças, sem uma pessoa para auxiliar o(a) professor(a) em seu dia a dia. É humanamente impossível esperar que um(a) professor(a) descreva nos relatórios,

detalhes minuciosos de cada criança, se não tiver um material de apoio para consulta, em uma turma formada com cerca de 30 crianças.

O fato de a professora repensar a organização desse caderno para os próximos registros, a fim de aprimorá-lo, destinando uma quantidade maior de páginas para cada criança e também a inserção de algumas fotos, representa também uma reflexão a respeito da prática.

O *Curriculum da Cidade – Educação Infantil* (São Paulo, 2019a) descreve a contribuição da documentação pedagógica para reflexão da prática conforme segue:

A documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo no processo educacional. Dessa forma, contribui para o acompanhamento, a reflexão, o planejamento e a avaliação do cotidiano na UE, proporcionando os meios para as(os) professoras(es) e outros profissionais se envolverem no diálogo e na negociação sobre a prática pedagógica (São Paulo, 2019a, p. 146).

Em nossas visitas à Unidade educacional, as duas professoras participantes da pesquisa compartilharam conosco outros documentos de registro, que compõem sua documentação pedagógica e apresentaremos no decorrer da pesquisa. Um deles é a “Carta de Intenções” referente ao 1º semestre, na qual elas descrevem o que será trabalhado no período e apresentam os projetos tanto da própria Unidade, como os oferecidos pela SME. O outro documento compartilhado por elas foi o “Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem” (1º semestre), produzido no final do semestre, no qual é relatado o percurso do grupo e da criança individualmente.

Sobre o tema, perguntamos a elas como elaboram a Carta de intenções.

Como você elabora sua Carta de Intenções?	
<b>Profa. Ametista</b>	São elaboradas duas Cartas de Intenções durante o ano letivo. Uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre. Nelas apresento como será meu trabalho durante o referido semestre. No SGP – Sistema de Gestão Pedagógica.
<b>Profa. Pérola</b>	Procuro elaborar de acordo com a necessidade das crianças, porque cada turma é de um jeito, tem turma que é mais avançada em um assunto e menos em outro. Nesse primeiro semestre esperei por volta de 2 semanas, as crianças ainda estavam em adaptação. Procurei conhecê-las primeiro e perceber quais os assuntos e se interessavam. O que elas estavam com necessidade de aprender, o que era necessário retomar. Para poder trabalhar em seguida. (Ex. Tive que retomar sobre escovação). Coloco também o que as crianças participam com a escola toda. (Ex. Atividades de Corpo e Movimento com o outro professor).

Segundo a Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (São Paulo, 2020a), o planejamento anual se dá pela elaboração da Carta de Intenções que é elaborada pelo(a) professor(a) no início de cada semestre. Nela é registrado o início do processo pedagógico, com suas primeiras intenções, que ao longo do processo, dependendo da necessidade da turma, será complementada, podendo até mesmo ser modificada.

Sua riqueza está na existência de um embasamento que permite começar e na abertura para o novo que ainda virá. É como planejar uma viagem: temos roteiros, expectativas e muitas intenções, que serão modificadas a cada passo ou situação. A Carta de Intenções valoriza o fazer pedagógico, o acontecimento diário, que muitas vezes não se formaliza no registro, mas é responsável por cada direção tomada. Nessa viagem, os saberes docentes, os saberes e manifestações dos bebês e das crianças e da intencionalidade pedagógica são companheiros de jornada e caminham juntos para o próximo destino (São Paulo, 2020a, p. 30).

A carta de intenções refere-se ao documento que dá o pontapé inicial ao processo pedagógico, orientando aos participantes, professor(a) e crianças, nos primeiros passos a seguir, para que juntos sejam capazes de explorar um conjunto de possibilidades e ações ao longo do semestre.

Na Carta de Intenções do primeiro semestre de 2023, as professoras, participantes de nossa pesquisa, apresentaram o que seria trabalhado naquele semestre e como seria trabalhado. Elas apresentaram, inclusive, os projetos, tanto os vindos da Secretaria de Educação como os projetos da própria Unidade.

É importante destacar que antes de elaborar essas cartas, as professoras já tiveram um convívio com as crianças, mesmo sendo por um curto período, no início do ano letivo. Por meio de um olhar criterioso durante a rotina escolar, a professora consegue levantar dados que fornecem pistas a respeito do que as crianças já sabiam e o que ainda precisaria ser abordado ou aprimorado. Durante o semestre, no decorrer do processo pedagógico, poderão surgir novas necessidades, novas fragilidades e novos interesses. Vale destacar que o planejamento por ser um documento vivo e flexível, pode ser revisitado e replanejado sempre que for necessário.

A Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (São Paulo, 2020a), por meio de uma citação de Ostetto (2000 *apud* São Paulo, 2020a), caracteriza a Carta de Intenções como um roteiro, por descrever a trajetória do processo pedagógico.

Dado seu caráter de iniciação, a Carta de Intenções revela-se como um instrumento de planejamento para o início do ano letivo e/ou também para o início de cada semestre letivo. Ela representa um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e das crianças e deve ser revisitada frequentemente, ao longo do ano letivo. A proximidade desta modalidade a um roteiro reforça que “planejar é a atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para / com o grupo de crianças” (Ostetto, 2000, p. 177 *apud* São Paulo, 2020a, p. 31).

Assim sendo, percebemos a importância desse documento, pois orienta como se dará o processo pedagógico, desde o início, revelando também outros passos a serem seguidos, com a possibilidade de alterar o caminho ao longo da jornada, respeitando as necessidades do momento.

A observação do grupo pelo(a) professor(a) no início do semestre é fundamental para que ele(a) possa elencar as potencialidades, as fragilidades e as necessidades do grupo, a fim de que ele(a) seja capaz de elaborar o primeiro perfil de sua turma. Por esse prisma, podemos considerar que a Carta de Intenções seja também um instrumento avaliativo.

Apresentamos a seguir as Cartas de Intenções elaboradas pelas duas professoras participantes da pesquisa. A primeira Carta de Intenções foi elaborada pela professora Ametista, profissional com 28 anos de experiência na carreira do magistério.

**Carta de Intenções elaborada pela professora Ametista**



**PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME**

**DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – SM**

**CEU EMEI xxxxxxxxxxxxx**

**CARTA DE INTENÇÕES (turma xx)**

São Paulo, 30 de março de 2023.

Prezadas crianças, famílias e comunidade

Eu, Ametista, professora nesse ano letivo de 2023 do horário da tarde, e também POEI, (Professor Orientador de Educação Integral), no contra turno, com a disposição em viabilizar os tempos, espaço e projetos, na orientação, implementação, acompanhamento e organização, dos mesmos.) da turma do XX, onde uma pequena parte da turma são alunos do ano anterior da Unidade e a maior parte são alunos novos vindos do CEI, e um aluno com TEA.

Respeitando o processo integrador do desenvolvimento das crianças, e tendo o brincar na educação infantil como possibilidade de a criança explorar, observar, o ambiente com atitude de curiosidade e integrante do meio que ela está inserida, pois é através do brincar que a criança se conhece, conhece o outro, e o mundo. Minha intencionalidade é de acolher as crianças e seus familiares de forma efetiva. Começamos o novo ano com uma autonomia maior, considerando que hoje temos uma grande parte de nossas crianças vacinadas contra a COVID-19, seus pais e familiares assim como nossos funcionários vencendo todos os desafios pandêmicos que passamos no ano anterior, estamos construindo um novo recomeço, sempre levando em consideração a observação e a escuta das necessidades e interesses das crianças, assim primeiramente foco na sondagem para entender como as crianças estão retomando após tantos meses em casa, está sendo necessário retomar e construir combinados visando alcançar a tranquilidade em nossa ação diária, sei que essa construção demanda tempo para

ser assimilado e precisa estar sempre relembrando, preparando um ambiente confortável, agradável onde seguiremos o Protocolo de Volta as aulas da Cidade de São Paulo, com todas as normas para realizar o meu trabalho com todo cuidado e segurança.

Terei como referência os projetos da Unidade: "Rios e Ruas", "Corpo e movimento" (Prof. Reginaldo), "Bandas e Fanfarras" (Prof. Alexandre), "Biblioteca Circulante e contação de Histórias" (Da. Rejane), Horta (Professoras da U.E), dialogando com os tempos e espaços, assim como os nossos projetos de referência e espaços "Diversidade e Inclusão" (com o intuito de exercitar a empatia, promovendo diálogos, resolvendo os conflitos, e a cooperação, respeito e valorização de todos e qualquer grupos sem distinção cultural, social, e educacional, trabalhando para aumentar sua autoestima valorizando as potencialidades de cada um) , "Relações étnicos raciais" (através de contos , histórias , produções de brinquedos, músicas, costumes, ensinando o respeito a suas raízes a nossos povos originários, orgulhando-se de toda a nossa riqueza cultural, colaborando para a superação do racismo e as desigualdades geradas por ele). "Meio Ambiente e Sustentabilidade" (tentar despertar e sensibilizar de forma lúdica valores e ideias de preservação da natureza, e senso de responsabilidade, sobre o uso sustentável de recursos naturais através de suas próprias ações ), "Alimentação Saudável" ( com isso, incentivar o consumo de alimentos saudáveis e despertar a consciência e contribuir para a promoção da saúde de forma atraente, lúdica e educativa, proporcionando o aumento diversificado e gradativo dos alimentos por eles consumidos), "Musicalidade" (A musicalização para crianças favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação), "Eu teuento um conto" (Pretendo, ao trabalhar com o reconto de histórias infantis, que as crianças desenvolvam o prazer pela leitura, apreciando as histórias, compreendendo seu enredo, identificando personagens, memorizando as histórias e o vocabulário nelas envolvido e assumindo o desafio de tornarem-se contadoras de histórias, gravando seus recontos. A apresentação dos livros, a percepção de que os livros trazem histórias, informações e conhecimentos, e que estimulam a imaginação completará o incentivo à leitura.

"Arte e Cores" (A arte é uma ferramenta mágica na educação, porque permite o desenvolvimento da criatividade, concentração e sensibilidade de maneira livre e lúdica, além de estimular a curiosidade, experimentação e as descobertas sobre si e sobre o outro"), "Identidade" (Sendo a construção da identidade um negócio

gradativo que se dá através da socialização, com esse projeto pretendo incentivar as crianças a comunicar e expressar os seus desejos, desagrados, necessidades, preferências e vontades, ressignificando seus sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais através de seu autoconhecimento, auto estima, respeitando as diferenças, favorecendo a autonomia), será construído juntamente com a participação e envolvimento das crianças a partir da escuta ativa e observação, com o intuito de favorecer um ensino com base nos interesses do grupo e que possa auxiliar no desenvolvimento pessoal, social e na promoção da autonomia. Conforme o currículo da Cidade: Educação infantil (2019), promover a oportunidade de liberdade de escolha é essencial para a formação da autonomia do sujeito. Assim vou considerar o protagonismo, a equidade, e o ritmo de cada um com igualdade de direitos, contemplando uma educação democrática, que possa valorizar os seis pilares da educação infantil, conviver, brincar, explorar, expressar, participar e conhecer, assim pretendendo contemplar as crianças que hoje convivem em diferentes agrupamentos etários, fazendo que através da observação do outro consigam aprender com as diferenças, ampliando e transmitindo conhecimentos já adquiridos. Irei propor atividades que possam dialogar com o desenvolvimento integral da criança, emocional, físico, motor, cognitivo, além de criar um ambiente acolhedor onde a criança se sinta confortável, segura, e tranquila, possibilitando assim seu processo de desenvolvimento para integrar uma aprendizagem diversificada com brincadeiras individuais e coletivas, que possam estimular a curiosidade, imaginação, valores sustentáveis, étnicos e raciais, linguísticos artístico. Com projetos e orientações pedagógicas disponibilizados nos documentos oficiais e Projeto-Político Pedagógico desta Unidade escolar, temos a intenção de estabelecer uma linguagem que venha ao encontro destes documentos, desenvolvendo o pensamento sustentável, o não-consumismo, a alimentação saudável, o viver bem, o se preocupar com o próximo, a interação social, o respeito à educação inclusiva, a igualdade de gênero e acima de tudo, garantir de alguma forma, momentos de uma infância feliz. Cada território é objeto de saberes e práticas únicas e as crianças como sabemos são agentes desses locais, portanto eu juntamente com a profª Xxxxxxx, propiciaremos ações de apropriação de espaços e territórios com atividades de diversão pelo entorno do CEU (pista de skate, quadra externa, pátio do teatro, espaço foyer, gramado, passeios, etc...).

Contudo minha intenção é proporcionar momentos de ludicidade, encantamento e descobertas, sempre contando com a parcerias de vocês familiares de modo que todos tenhamos uma convivência solidária e harmoniosa, baseado no respeito e admiração que ambos temos por nossas crianças.

Atenciosamente, Prof. Ametista

Em sua Carta de Intenções, a professora “Ametista” apresenta-se como profa. da turma e acrescenta que no contraturno tem a função de POEI (Professor Orientador de Educação Integral), sendo responsável pela orientação, implementação, acompanhamento e organização dos espaços, tempos e projetos da Unidade. Descreve a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Destaca os desafios pandêmicos vencidos, até mesmo por conta das vacinas, caracterizando o ano, como um ano de recomeço, assegurando que o Protocolo de “Volta às aulas da cidade de São Paulo” será respeitado. A professora descreve detalhadamente como será desenvolvido o trabalho pedagógico, elencando os projetos da Unidade, bem como os projetos da SME, ressaltando quais objetivos pretendem alcançar com as propostas durante o ano letivo, visando ao desenvolvimento integral da criança, sobretudo o papel da criança nesse processo. Menciona também o que descreve o *Curriculum da Cidade: Educação Infantil* (São Paulo, 2019a) sobre o incentivo à autonomia. Salienta que as propostas pedagógicas contemplarão a individualidade de cada criança, proporcionando experiências significativas, de modo que a interação das crianças de diferentes faixas etárias (agrupamento multietário), venha a contribuir para o desenvolvimento integral dessas crianças. A professora termina sua carta solicitando parceria das famílias no cotidiano escolar.

A Carta de Intenções apresentada pela professora Ametista trata-se de um documento extenso, contendo informações detalhadas sobre cada item abordado. Podemos considerar que se refere a um documento completo, por conter detalhes minuciosos em todo o seu corpo. Por ser um documento apresentado às famílias, poderia ser até um pouco mais objetivo, mas não podemos negar que se trata de um documento muito rico.

Em alguns trechos da entrevista, a professora Ametista afirma ter dificuldade em redigir os relatórios descritivos das crianças, priorizando a fotografia como seu principal instrumento de registro, que conforme já mencionamos não é uma forma de registro muito simples. Contudo ao analisar sua Carta de Intenções, apresentada com tanta riqueza de detalhes, pudemos perceber que a professora não apresenta dificuldade em relação a elaboração de seu planejamento (Carta de Intenções). Diante desse fato, podemos considerar que seus longos anos de experiência podem não ter interferido para aprimorar sua habilidade no que diz respeito à elaboração dos Relatórios do Acompanhamento da Aprendizagem das crianças, entretanto, esse grande período na carreira do magistério pode ter aprimorado a construção de seu planejamento.

Apresentamos em seguida a Carta de Intenções elaborada pela professora Pérola, profissional com apenas dois anos de experiência na carreira do magistério, e também muito comprometida com sua prática.

**Carta de Intenções elaborada pela professora Pérola****PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO****SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME****DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – SM****CEU EMEI xxxxxxxxxxxxx****CARTA DE INTENÇÕES (turma xx)**

São Paulo, 28 de março de 2023.

Queridas famílias,

Sou a professora Pérola, estou na prefeitura de São Paulo há 1 ano, já lecionei em outra prefeitura e escola particular. Venho através desta carta demonstrar minhas intenções pedagógicas para o primeiro semestre de 2023, mas antes gostaria de falar um pouco sobre a nossa turma.

Em nosso grupo o infantil XXXX é uma sala multietária composta por 29 crianças de quatro e cinco anos, sendo 16 meninos e 13 meninas, uma turma muito falante e agitada, muitas crianças chegaram em nossa escola este ano, vindas do CEI e estão se adaptando a um novo ambiente e uma nova rotina.

Por esse motivo, para o primeiro semestre o trabalho pedagógico será voltado a construção da autonomia dos alunos, higiene pessoal e interação com os colegas.

Com pauta no Currículo da Cidade de São Paulo, no Projeto Político Pedagógico e na Base Nacional Comum Curricular que embasam nosso trabalho, pretendo oferecer aos discentes por meio de brinquedos, materiais não estruturados, massinha, peças de madeira e encaixe, papéis tintas, lápis, canetinhas, de objetos do cotidiano e brincadeiras; novas experiências, vivências e descobertas, a fim de que os alunos experimentem, diversas possibilidades de brincar e interagir; além de histórias para desenvolver o comportamento leitor e ouvinte, gosto pela leitura, rodas de conversa para saber se comunicar e ampliar vocabulário, argumentar, expressar necessidades e interesses, despertar a imaginação e o letramento, função social da escrita, nome próprio, chamadinha, lista de palavras e diferentes gêneros textuais como quadrinhos, receitas, fábulas e contos. Raciocínio lógico, contagem, calendário, a importância dos numerais e quantidades em nosso cotidiano, ampliar o repertório musical conhecendo novos

gêneros e diferentes culturas, com ênfase nas culturas indígenas e africanas com o objetivo de se trabalhar para uma sociedade antirracista.

Trabalharemos também, artes, pinturas, apreciação, danças, expressões corporais, e realizaremos um projeto de “Brincadeiras tradicionais”, como amarelinha, dança das cadeiras, peteca, boliche, cabana, luz e sombra, cinco marias, gato mia, pula corda, vivo ou morto, pião, faz-de-conta, entre outras; pois observei no decorrer das aulas que este momento despertou o interesse dos discentes, sendo assim será um assunto significativo para os pequenos; com o intuito de observar com as crianças reagem às regras se comportam no coletivo, como interagem com os colegas cuidando de si próprio e dos outros.

Manterei contato com as famílias buscando acolhê-las e auxiliá-las em parceria concretizar novas intenções e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Abraços Professora Pérola

A Professora Pérola percebeu que algumas de suas crianças estavam com problemas na escovação, assim procurou planejar propostas que contemplassem essa fragilidade de sua turma. A professora registrou em sua Carta de Intenções que um dos objetivos estaria voltado à higiene pessoal.

Observa-se que a professora Pérola escreve de forma mais objetiva, porém, em sua Carta de Intenções, após apresentar-se como professora da turma também descreve como acontecerá o trabalho pedagógico no primeiro semestre, que será pautado nos documentos oficiais e no documento da Unidade: Base Nacional Comum Curricular, Currículo da Cidade de São Paulo e o Projeto Político Pedagógico. A professora descreve os objetivos a serem abordados e as estratégias a serem utilizadas, valorizando principalmente o brincar. A professora termina sua carta ressaltando o acolhimento e a parceria em relação às famílias.

Desse modo, podemos considerar que sua Carta de Intenções, mesmo sendo mais sucinta, também é um documento completo, abordando as informações necessárias, cumprindo o seu papel de planejamento semestral e, por essas características, pode ser apresentada às famílias com o intuito de revelar o processo pedagógico no primeiro semestre. Destacam-se a objetividade e o foco da professora Pérola.

Analisando a Carta de Intenções das duas professoras, percebemos que, embora tenham formas particulares de registro, ambas demonstram intencionalidade ao descrever o que será feito durante o semestre, contemplando tudo o que envolve o cotidiano escolar: a criança, o trabalho pedagógico, os projetos, os objetivos das propostas e as estratégias.

A Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (São Paulo, 2020a, p. 31) ressalta que a Carta de Intenções se refere a um documento de registro próprio de cada professor(a), assim sendo, para sua elaboração não existe um modelo a ser seguido. O remetente (professor/professora) ao redigi-la, precisa pensar em seus destinatários (crianças, famílias/responsáveis), buscando termos que envolvam a todos em seu roteiro.

O simples fato de o documento ser elaborado utilizando-se o gênero carta, já aproxima o emissor do receptor.

Em relação ao Diário de Bordo, questionamos sua utilização pelas professoras.

Você utiliza o Diário de Bordo? Como?	
<b>Profa. Ametista</b>	O Diário de Bordo (Intencionalidade Docente) fica no SGP – Sistema de Gestão Pedagógica, nele insiro as fotos, observações e anotações sobre as crianças.
<b>Profa. Pérola</b>	Sim. Está na nossa plataforma da Prefeitura e todos os dias após a aula eu coloco lá o que aconteceu nesse dia e algumas observações. Normalmente eu coloco também uma foto.

O Diário de Bordo é mais um dos instrumentos de registro das professoras, refere-se ao registro de experiências e observações do cotidiano do(a) professor(a) e fica no Sistema de Gestão Pedagógica – SGP, assim como a Carta de Intenções e o Relatório do Acompanhamento de Aprendizagem. Solicitamos às professoras que compartilhassem conosco somente a Carta de Intenções e o Relatório, e assim fizeram.

No Diário de Bordo são registrados: interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos. Descrevemos a seguir o seu principal objetivo, segundo a Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (São Paulo, 2020a),

[...] a explicitação do saber-fazer docente. Além disso, os registros contidos nele auxiliam a escrita dos relatórios individuais de bebês e crianças, uma vez que há a preocupação de trazer as falas e as observações infantis diariamente, fornecendo materiais contextualizados e significativos para o(a) professor(a) compor os relatórios de bebês e crianças (São Paulo, 2020a, p. 40).

Como o próprio nome diz, nele fica registrado tudo o que for relevante diariamente no cotidiano da turma, tornando-se o registro da construção da história de cada turma naquele período, assim sendo, poderá representar um instrumento de grande relevância a fim de fornecer elementos para contribuir na elaboração dos relatórios de acompanhamento da aprendizagem.

Questionamos também sobre as possíveis dificuldades em relação ao tema avaliação.

**Você tem alguma dificuldade no que se refere ao tema avaliação? Se positivo, quais as mais visíveis? E em relação à avaliação da turma de Agrupamento Multietário?**

<b>Profa. Ametista</b>	<p>Eu acho que é a formalidade. Falou que eu vou ter que escrever, que montar um texto, que eu vou ter que descrever uma criança, essa parte da descrição da criança me dá um bloqueio. A gente está tentando se livrar dos roteiros, porque os roteiros algumas vezes te engessam, mas mesmo sem o roteiro só de você ter que sintetizar seis meses da sua vida com aquela criança, naquele papel de uma forma formal, de uma forma não técnica, com todas as fragilidades da escrita e das palavras que nós temos no nosso dia a dia. Essa formalidade da escrita para o outro na qual você tem que estar sempre buscando a palavra certa e ainda que seja comprehensível, que seja louvável que dê conta para um próximo, para você ver as evoluções ou não, então isso daí é uma é uma dificuldade gigantesca.</p> <p>Em relação à avaliação da turma do agrupamento multietário, a gente tem o entendimento de evolução de cada faixa etária. A gente respeita o desenvolvimento de cada faixa etária. O que a gente tem que fazer não tem problema nenhum. O que é peca, às vezes, é que estar com eles tudo misturado, você nem sempre consegue ter um olhar preciso quando vai registrar. Você conhece a criança, mas observando-a no grupo, se você não olhar sua data de nascimento poderá avaliá-la exigindo além ou aquém que uma criança de sua faixa etária pode oferecer. Para os de quatro anos você pode esperar respostas que a criança ainda não tem maturidade para tal. E ao contrário também, com uma criança que você vê que ela está engessada, ainda está devagar no desenvolvimento, que está com uma morosidade ali para dar um gatilho de amadurecimento. Você vai olhar sua data de nascimento e percebe que ela já tem seis anos e o ano que vem ela vai para o primeiro ano. Já está com você há dois anos, evoluiu, mas não se desenvolveu conforme o esperado. É nesse sentido que eu acho que a multietariedade te atrapalha, porque eu não posso mais dividir criança, ainda mais educação infantil, eu não vou dividir a sala para poder trabalhar individualmente.</p>
<b>Profa. Pérola</b>	<p>No campo da educação nada é fácil e a gente nunca sabe de tudo. A gente sempre precisa procurar aprendizado, a gente precisa evoluir, a gente precisa saber o que está acontecendo no meio Educacional para sempre poder evoluir e melhorar nosso ensino aprendizagem, para poder atender melhor as crianças. A gente nunca tem que se acomodar... essa é a palavra... nós não temos que nos acomodarmos. Não falar eu já sei e é fácil! Eu preciso evoluir, eu preciso sempre estudar mais, para poder melhorar cada vez mais.</p> <p>Em relação à avaliação da turma de agrupamento multietário eu não tenho, porque olhando para criança como indivíduo fica mais fácil, mesmo sendo de agrupamento multietário. Eu vou olhar para aquela criança como um indivíduo. Se ela tem três anos, eu vou olhar para ela com a idade de três, com maturidade de três. Se ela tem quatro, eu vou olhar para ela com a maturidade que uma criança de 4 anos deve ter. E se ela tem cinco eu vou olhar se ela já tem as habilidades e as competências que uma criança de 5 anos deve ter. Eu acho que em relação à avaliação não tenho muita dificuldade porque é individual.</p>

Nessa pergunta, a professora Ametista declara sua fragilidade em relação a escrita de relatório descritivo da criança. Considera complicado ter que sintetizar todo um semestre em um relatório. Afirma também que os roteiros acabam por restringir a produção da escrita.

A professora Pérola quando relata que na “educação nada é fácil e a gente nunca sabe de tudo”, pode ser que seja em decorrência de sua pouca idade e seu pouco tempo de experiência na profissão, apenas dois anos. Entretanto, durante os momentos de observação nos quais acompanhamos seu trabalho com a turma, foi possível perceber que a professora realiza seu trabalho demonstrando segurança, sendo capaz de conduzir a rotina da turma e fazendo as intervenções necessárias. Entretanto, vale ressaltar que estamos sempre aprendendo algo novo, na vida e na carreira. E, em nossa profissão, aprendemos muito no nosso cotidiano, principalmente com as crianças. Nessa relação somos eternos aprendentes. Entende-se por isso a importância de processos formativos permanentes sobre avaliação.

Considerando que, na Educação Infantil, a avaliação deve ser processual, visando ao desenvolvimento da criança, sem julgamentos, nas turmas de agrupamento multietário não será diferente das crianças que não estão inseridas nesse contexto. As professoras, em se tratando da avaliação da turma do agrupamento multietário, destacam que não sentem grandes dificuldades porque avaliam a criança respeitando a individualidade de cada uma. Contudo elas declaram que levam em consideração a idade das crianças no momento da avaliação.

Hoffmann (2020, p. 93), a esse respeito, descreve que o objetivo da avaliação mediadora não é avaliar os resultados, mas sim avaliar os processos evolutivos. A autora cita um exemplo, tomando como base a idade de uma criança, conforme descrevemos a seguir.

A avaliação mediadora não tem por finalidade apontar resultados atingidos, pontos de chegada definitivos a cada idade ou etapa, mas a investigação seria dos processos evolutivos do pensamento. Pode-se dizer, por exemplo, que uma criança de quatro anos não se expressa com clareza? Ou existe a clareza própria dela aos quatro anos? São muito subjetivos alguns critérios de “normalidade” em relação às crianças. Não raro, os professores se assustam, precipitam-se e julgam como um problema manifestações em uma etapa de desenvolvimento que a criança demonstra ter plenas condições de ultrapassar (Hoffmann, 2020, p. 93).

Por esse prisma, a avaliação se dá por meio da teoria histórico-social, avaliando a criança, valorizando seu desenvolvimento com base no que ela traz consigo

enquanto experiência, não aplicando a teoria do desenvolvimento, que descreve o desenvolvimento da criança por etapas.

A organização das turmas por meio do agrupamento multietário é algo muito novo para os profissionais da Educação Infantil, eles ainda estão apropriando-se dessa nova realidade, assim sendo, é concebível que surjam dúvidas acerca dos processos avaliativos nesse novo contexto. Por se tratar de um projeto novo da prefeitura de São Paulo, ainda é preciso muita discussão e reflexão a respeito, principalmente no que se refere à avaliação. Até mesmo a concepção do tema “Agrupamento Multietário” ainda não está muito clara entre os envolvidos.

Considerando que o foco do agrupamento multietário seja a interação entre as crianças, e que a construção do conhecimento seja pela troca de vivências trazidas por elas, podemos considerar que trabalhar com essa organização é uma proposta baseada na teoria sociointeracionista, em que o desenvolvimento da criança é consequência da interação e da relação com o meio. É importante destacar que a influência do meio pode vir a ser um fator relevante na construção do conhecimento da criança. Nesse sentido, a criança é vista como um ser histórico-social, dependendo de suas experiências e da bagagem de conhecimentos que traz consigo, o que independe de sua idade. Assim sendo, o processo avaliativo não leva em consideração a idade das crianças.

Entretanto quando se afirma que os mais novos aprendem com os mais velhos, e vice-versa, um ponto defendido pela pesquisadora professora Dra. Suely do Amaral, no vídeo que compôs o material disponibilizado pela SME durante a “Formação da Cidade”, o foco continua sendo a interação entre as crianças, e a construção do conhecimento continua sendo o resultado dessa interação. Contudo, ao se atrelar as experiências das crianças baseando-se na idade que elas possuem, em algum momento desse percurso, está se valorizando também a idade que elas apresentam, observando o desenvolvimento da criança baseado na teoria do desenvolvimento.

Diante dessa complexidade, o processo avaliativo das turmas do agrupamento multietário carece de um olhar muito refinado, necessitando de muita reflexão, de muita discussão e, acima de tudo, formação a respeito desse tema.

Perguntamos à coordenadora sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem.

<b>Quais os instrumentos de avaliação de aprendizagem são utilizados pelos professores? Você os considera eficazes? Por quê?</b>	
<b>Coordenadora</b>	As professoras utilizam diferentes instrumentos de registros e são eles que irão contribuir, fornecer dados, no momento da elaboração dos Relatórios do Acompanhamento das Aprendizagens das crianças. Esses instrumentos são: A carta de intenções, a observação da professora, o Diário de Bordo que as professoras registram no SGP (Sistema de Gestão Pedagógica), o registro individual da criança, vídeos e fotos. Eu os considero eficazes, sim. Pela vantagem de as professoras poderem contar com diferentes suportes para determinados momentos.

Utilizar diversos instrumentos significativos no processo avaliativo, significa criar possibilidades para que esse processo seja executado com sucesso, de modo a contribuir para a continuidade do fazer pedagógico do professor, além de acompanhar o desenvolvimento da criança.

Como já discutimos, segundo Fochi (Brasil, 2018b, p. 17), o processo da documentação pedagógica constitui-se de dois níveis. Um deles é o interno, que é caracterizado pelos processos documentais: a observação, o registro e a interpretação do trabalho pedagógico, a fim acompanhar o desenvolvimento da criança e dar continuidade à ação pedagógica com qualidade. O outro nível é o externo, que se refere à comunicação, à ação de abrir as portas da Unidade para demonstrar às famílias e à comunidade as crenças e valores construídos nesse processo. E, ainda, colocar a criança nesse cenário, demonstrando a visão que cria de si mesma, dos outros e do mundo, mediante suas experiências nesse contexto.

Cabe destacar que os instrumentos são eficazes quando conseguem transmitir com clareza algo a alguém. Se, na sistematização desses documentos, conseguimos utilizar elementos para acompanhar o desenvolvimento da criança, se esses documentos forem capazes de oferecer subsídios para a ressignificação da prática docente, se com seus resultados pudermos apresentar à comunidade a história dos participantes da escola, construída em um determinado período, temos aí representada a eficácia desse instrumento.

As professoras também falaram sobre os instrumentos de avaliação:

**Qual instrumento, na sua opinião, apresenta maiores benefícios nos momentos avaliativos?**

<b>Profa. Ametista</b>	<p>As fotos, inclusive para os pais, em todo início de ano e fechamento de semestre, em toda reunião de trimestre, em toda a reunião de pais eu passo os vídeos e as fotos para que eles percebam nesses registros tudo o que as crianças fizeram. Nas fotos da primeira reunião já tem os espaços, para eles verem a grandiosidade da escola que o filho dele está inserido. Mostrando o tamanho da escola e o quanto que essa Unidade, com seu potencial, tem a oferecer para o filho dele. E que não é só dentro da sala de referência que essa criança vai desenvolver-se. No período entre essa reunião até a próxima reunião surgem os burburinhos por parte dos pais sobre coisas que acontecem na rotina, como por exemplo: "a criança caiu e você não viu ... você não estava olhando". Mas quando você passa de novo o vídeo de tudo que você fez em 3 meses, que foi o que eu fiz, eu nunca tinha feito trimestral, mas precisei e quando você compila o seu portfólio em registro fotográfico, os pais se surpreendem com as imagens, olham para nós dizendo... por exemplo... "Ah, meu filho faz isso no parque!... Ele subiu no macaquinho até o último!... ou... Ele desceu o escorregador andando ao contrário... ou Ele está virando cambalhota!". Você retoma o que ele fez naquela proposta de pintura, daquela forma, com aquela vivência, com aquela alegria e, ali, você percebe que a fotografia é tudo. Esses são os meus registros.</p>
<b>Profa. Pérola</b>	<p>Na minha opinião não há o melhor instrumento para se avaliar, e sim um conjunto de instrumentos, pois é importante avaliar pela observação, mas também é muito importante avaliar o registro que a criança faz. E ainda é preciso avaliar por fotos, por vídeos, pois às vezes é aquela foto ou aquele vídeo que podem nos auxiliar em alguma observação, porque nem sempre a gente consegue capturar na hora todos os momentos e, pela foto, depois nós conseguimos reviver, nós conseguimos lembrar de alguma coisa, nós conseguimos ter um olhar mais aguçado em relação àquela criança.</p> <p>Falando em avaliação me fez relembrar quando eu trabalhei com uma turma de Ensino Fundamental. Havia crianças que nas avaliações (português, matemática...) não se saíam muito bem, mas eu sabia que eles sabiam fazer o que estava proposto, porque tínhamos feito em nossas aulas e a criança tinha compreendido, eu não iria diminuir sua nota por não ter conseguido fazer a prova. Naquele momento eu já tinha percebido que não é somente uma folha que resume o aprendizado de uma criança. Eu também percebi na educação infantil que a gente não tem só que observar. Principalmente agora que eu estou com um olhar mais aguçado para eles em relação à avaliação. Eu passei a introduzir algumas propostas em folhas. Eu acredito que tenho que saber o que eles sabem. Se eles sabem pintar, se eles já sabem as letras, pode até ser que alguns já saibam escrever. Deixá-los colocar o que eles imaginam no papel. Para mim isso é respeitar seus saberes. Por isso que eu coloquei que é um conjunto e de ambas as partes (da criança e do professor) por meio de foto, de observação e de registro em folha também.</p>

Em sua dissertação, Amaro (2018, p. 53) destaca a importância da elaboração de documentação pedagógica com informações que tornem visíveis todo processo pedagógico, conforme segue

Assim, para educação infantil de Reggio Emilia, essa documentação serve às crianças, aos educadores e aos pais e à comunidade. Ela não está associada somente ao processo de avaliação das crianças, mas também a um processo formativo para os professores, tendo em vista as possibilidades de reflexão pelas informações registradas e analisadas. Para desenvolver essa proposta não basta somente observar e registrar as informações. É preciso ter uma intencionalidade clara sobre a finalidade desses registros e refletir sobre o que eles trazem (Amaro, 2018, p. 53).

O que o autor traz em sua pesquisa vem exatamente ao encontro do que estamos abordando ao longo de nossa pesquisa, utilizar a documentação pedagógica para além da avaliação da criança, mas também para uma reflexão sobre a prática.

Nesse trecho da entrevista, a professora Ametista elege a foto como seu principal instrumento de avaliação, como já tinha mencionado em outros momentos da entrevista. Ela faz uso da fotografia, inclusive para apresentar seu trabalho durante a reunião com as famílias. Pode ser pela fragilidade que ela apresenta quanto ao registro descriptivo.

Segundo Fochi (Brasil, 2018c, p. 43), o uso da fotografia no cotidiano escolar pode ir além do simples registro de um momento da rotina

[...] as fotografias não devem servir tão somente para mostrar algo. Elas auxiliam também como fonte de estudo, investigação e pesquisa. É necessário educar o olhar e fazer um distanciamento entre o uso da fotografia no cotidiano e como ferramenta da prática docente, reconhecendo-a como um meio, um elemento que nos permite problematizar e pensar em ações futuras (Brasil, 2018c, p. 43).

Desse modo, a fotografia tirada com intencionalidade, de momentos significativos, assume um papel de importância na documentação pedagógica, vindo a contribuir na reflexão do processo pedagógico (ação-reflexão-ação).

A professora Pérola considera que não existe um único instrumento, mas sim um conjunto de instrumentos que podem trazer benefícios nos momentos avaliativos. Também utiliza a foto como meio de analisar alguns detalhes da proposta pedagógica, que podem ter passado despercebidos durante o processo. Ela afirma também que tem dado algumas propostas em folhas (desenho, letras, grafia do nome), apenas para verificar o que as crianças já sabem enquanto registro, pois acredita ser respeitoso para com as crianças.

Há de se considerar que todos os instrumentos avaliativos têm sua importância e eles se complementam, cada um assume um papel, em um determinado tempo, durante o processo pedagógico. É importante que os profissionais que encontram fragilidades em algum deles, busquem um investimento formativo para procurar apropriar-se desses outros instrumentos, se assim não o fizerem, poderá haver uma lacuna no processo avaliativo por falta de elementos. É o processo formativo que tem potencial para direcionar o(a) professor(a) a superar suas fragilidades.

Pinto (2019, p. 53), em sua tese, chama a atenção quando diz que a documentação pedagógica apresenta característica subjetiva, uma vez que não é neutra. Nesse sentido, há momentos em que os pontos de vista ficam muito evidentes. Assim sendo, faz-se necessário refletir permanentemente sobre a relação entre o registro e os processos avaliativos.

A coordenadora respondeu como são feitos os relatórios individuais de acompanhamento, já que as crianças têm duas professoras, uma em cada período (manhã/ tarde).

**Por ser uma escola de período integral, normalmente as crianças têm duas professoras, uma em cada período (manhã/tarde). Como são feitos os relatórios individuais de acompanhamento?**

<b>Coordenadora</b>	As professoras têm autonomia para se organizarem como acharem melhor, de maneira que ambas participem. Elas conversam e combinam entre si como será o formato dos relatórios, sobre o que irão escrever, de acordo com suas observações e registros.
---------------------	--

Consideramos que essa autonomia dada às professoras para a organização dos relatórios que seja mais viável para elas representa uma forma bastante democrática. Contudo, faz-se necessário que haja uma parceria muito alinhada entre as duas professoras, para que nesse relatório conste o olhar e as considerações de ambas, de modo que se completem entre si. Isso demanda parceria e diálogo reflexivo para que se chegue a um consenso acerca do desenvolvimento da criança.

Apresentamos a seguir o documento disponibilizado pela coordenadora às professoras com orientações para contribuir durante a elaboração dos relatórios:

## Orientações sobre o processo da escrita dos relatórios

### Dados que precisam constar:

**Evidências de oferta:** para se referir ao que é organizado como recursos, tempos e ambientes para as brincadeiras e interações dos bebês e crianças, a partir da descrição de projetos/ atividades/ experiências e temas específicos oferecidos, de modo que elas os utilizam para expressar suas linguagens. As evidências de oferta são aquelas que revelam os detalhes da oferta, e não somente à menção breve e resumida do que foi ofertado, criado, proporcionado e etc.

**Evidências de aprendizagem,** para se referir ao que é revelado sobre as aprendizagens das crianças, isto é, como as(os) professoras(es) selecionam e incluem aquilo que percebem como aprendizagem e desenvolvimento das crianças (por exemplo: suas falas literais, suas hipóteses, suas conclusões sobre algum assunto, suas produções, suas evoluções, seus registros e etc.). As evidências de aprendizagem deveriam ser capazes de demonstrar a capacidade das crianças de compreender os fenômenos de forma cada vez mais alargada e de revelar como constroem os seus pensamentos ao chegar a alguma opinião e/ou conclusão, fazendo isso oralmente (ou por meio de registros com a ajuda de adultos). As evidências de aprendizagem nos informam sobre os avanços das crianças durante um período de tempo, mostrando como a criança estava e como agora se revela.

Ressalta-se aqui a importância de se ter claro que tudo que é proposto para as crianças implica em vivências e aprendizagens, conquistas, e a utilização, tanto pelas(os) professoras(es) quanto pelas crianças, daquilo que é extraído de suas vivências, experiências e interações. As brincadeiras são veículos de aprendizagem, e é importante saber identificar como estas brincadeiras, sejam elas livres/espontâneas, dirigidas, tradicionais, com regras ou de faz de conta, contribuem para enriquecer os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Os relatórios precisam veicular informações que esclareçam, para qualquer pessoa que os leia, sobre a organização dos espaços, os objetivos e metas pedagógicos mediante a organização da sala e dos tempos, os materiais e brinquedos, as ações desenvolvidas, sejam projetos ou atividades específicas e, acima de tudo, o que as crianças têm a possibilidade de aprender a partir do que é

oferecido, isto é, ter clareza que **as evidências de oferta geram evidências de aprendizagem.**

Espera-se que os projetos, atividades, planos e visitas citados no percurso do grupo sejam relacionados ao que será dito sobre a criança individualmente, contextualizando suas aprendizagens e contribuições. As evidências de oferta devem estar relacionadas às evidências de aprendizagem.

**Registrar as situações/experiências vividas pelas crianças no dia a dia, enfatizando suas descobertas e aprendizagens**, considerando o princípio de que a avaliação é um processo contínuo, para **identificar suas potencialidades, interesses e necessidades**, e ainda que a documentação pedagógica deve incluir as vozes de todos os atores, revelar a constituição de práticas e a construção de conhecimento e descrever os instrumentos ofertados pelo ambiente para experimentação e simbolização destes atores. Neste sentido, a Orientação Normativa 2013 ressalta a importância do acompanhamento da criança, o qual evidencia seu processo de aprendizagem em relação ao contexto educativo e as ações dos profissionais.

Já a Orientação Normativa de 2019, ao longo das mesmas linhas, reforça que o relatório do acompanhamento da aprendizagem deve ser elaborado constando as seguintes partes: **o percurso realizado pelo grupo, o percurso realizado pela criança, as falas e expressões da criança, suas vivências, descobertas, opiniões, hipóteses sobre fatos, diálogos com os colegas e outros agentes, e possíveis desdobramentos destes diálogos o parecer da/o educadora(or) fundamentado pelas anotações feitas, espaço para o parecer da família, a observação da frequência da criança, e outras informações julgadas pertinentes**.

A expectativa é de que a(o) professor(a) desenvolva uma forma sistemática de observação atenta, de registro constante e que seus registros evoluam de forma a contribuir para o uso da estratégia da DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA como forma de acompanhamento do grupo e das crianças individualmente. Para isso, os registros que antecedem a escrita do relatório de acompanhamento (registro de planejamento contínuo do professor, como a carta de intenções, semanário, diário de bordo, caderno de observação da criança, registros fotográficos e fílmicos) devem estar disponíveis e com informações objetivas, claras, de maneira a subsidiar os relatórios.

**Falar do grupo de crianças é considerar o seu percurso e, para isso, esta parte deverá incluir:**

- **descrição do perfil:** número total de crianças e de meninos e meninas, faixa etária, por exemplo, crianças de 4 anos até 5 anos ou de 5 anos a 6 anos, migrantes, etc., com o intuito de demonstrar como este perfil influencia os planejamentos e ações;
- **as interações do grupo e a resolução de conflitos de interesses comuns** nesta fase da vida, etc.);
- **as atividades, proposições e passeios (as ofertas)** intencionalmente planejadas e seus objetivos;
- **a organização da sala, dos materiais e brinquedos;**
- **os projetos pedagógicos da turma, projetos institucionais e suas implicações;**
- **a organização dos outros ambientes e da área externa;**
- **as proposições sugeridas e criadas pelas crianças (ofertas a partir do que elas criam);**

A ação de escuta das crianças é um aspecto importante nesta parte, pois são as falas e contribuições que vão delineando as propostas, as experiências e vivências de todos os envolvidos e que revelam como os bebês e as crianças vivenciam os ambientes e as relações disponíveis.

**Falar de uma criança individualmente** significa observar e registrar suas aprendizagens, descrever:

- sus características e expressões ao lidar com os outros;
- o envolvimento social e a inserção no grupo;
- seus interesses e projetos pessoais e em pequenos grupos de colegas (talvez, preferidos);
- sus produções;
- seus avanços, as aprendizagens, o desenvolvimento;
- a interpretação e a intervenção da(o) professora(or) em relação a aspectos do processo educativo.

Analizando esse documento orientador, podemos constatar a preocupação da coordenadora em contribuir com as professoras, a fim de qualificar seus Relatórios do

Acompanhamento da Aprendizagem. Consideramos que seja um guia completo para sua elaboração, pois suas orientações são claras e estão de acordo com o que defendem os documentos oficiais e a literatura acerca da avaliação mediadora na Educação Infantil, priorizando detalhadamente todos os elementos que precisam constar no relatório, a fim de que ele represente um instrumento avaliativo potente.

Seguindo as orientações descritas, é possível contemplar tudo o que envolve o universo escolar e seu cotidiano: a criança, o grupo de crianças, o processo pedagógico, qualificando o trabalho do professor e, também destacando a Unidade educacional enquanto cenário desse processo.

Reconhecemos que produzir um relatório com todas essas orientações não seja uma tarefa fácil devido a todos as questões de ordem estruturais que já abordamos ao longo da pesquisa, entretanto, consideramos que vale a pena investir na qualificação desses relatórios, pela sua tamanha representatividade. Sobretudo, pelo fato de ser um documento compartilhado com as famílias, um documento no qual as famílias recebem um registro da sistematização de todo o percurso do semestre. Vale destacar que o exercício reflexivo acerca da valorização da documentação pedagógica é fundamental.

As professoras responderam como organizam o Relatório de Acompanhamento Individual.

Como você organiza o Relatório de Acompanhamento Individual?	
<b>Profa. Ametista</b>	Baseada principalmente nas fotos e algumas anotações.
<b>Profa. Pérola</b>	De acordo com o progresso das crianças. Como já mencionei nas questões anteriores, tenho um caderno que vou anotando algumas curiosidades das crianças, algumas experiências que vão acontecendo durante o semestre. As progressões delas também, chegando ao final do semestre, eu volto naquele caderno, releio o que foi anotado e faço um resumo para organizar o relatório individual. Lá tem todo o processo dela: alimentação, como se organiza, como participa, como interage com os colegas, como são feitas suas atividades.

Por ser uma escola de período integral, o Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem é elaborado pelas professoras dos dois períodos, por meio de um acordo entre elas.

Perguntamos às duas professoras participantes da pesquisa qual foi o combinado com suas parceiras que trabalham com a mesma turma no outro turno, em relação à elaboração dos relatórios, para que eles tivessem a participação das duas

professoras. A professora Ametista relatou: “*Geralmente a professora da manhã começa a dissertação e a professora da tarde complementa. E no meu caso como priorizo as imagens, insiro elas de acordo com os relatos para intensificar essa complementação*”. A professora Pérola nos informou que ela e sua parceira combinaram que uma faria o relatório dos meninos e a outra faria o relatório das meninas, depois de elaborados, elas trocaram, e cada uma acrescentou no relatório da parceira, observações que considerou relevante. O Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem apresenta três campos: Percurso Coletivo da Turma; Percurso Individual da Criança e Parecer da família/ responsáveis.

Nessa parte da entrevista, as duas professoras reafirmam o que já tinham declarado em outro momento. A professora Ametista retoma suas fotos e anotações e a professora Pérola retoma seu caderno de anotações relevantes, por considerarem esses instrumentos um potente suporte para qualificar seus Relatórios de acompanhamento da Aprendizagem.

Reconhecemos que esses registros têm muito a contribuir na elaboração dos relatórios, porque são construídos ao longo do processo, contando a história de toda a ação pedagógica, pois quando o relatório é elaborado apenas às vésperas da reunião com as famílias, sem ter algo para retomar, podem ficar para trás dados importantes acerca do processo.

A seguir, mostramos as respostas das professoras sobre a documentação apresentada às famílias.

<b>Qual documentação avaliativa é apresentada às famílias? É facilmente compreendida por elas?</b>	
<b>Profa. Ametista</b>	Hoje nós somos orientados a ter uma linguagem mais informal na hora de fazer avaliação, ela não é técnica, é um relatório, um registro de acompanhamento individual da criança, para uma compreensão melhor das famílias. Ele vai para a mão dos pais. Onde você relata os avanços e, às vezes, não é o retrocesso e sim algumas fragilidades que a criança apresenta.
<b>Profa. Pérola</b>	O que a gente apresenta são relatórios semestrais, relatórios individuais das crianças. Eu tento fazer que seja compreensível. Eu acho que não adianta colocar somente palavras pedagógicas, sendo que a família não vai entender nada. É lógico que a gente coloca palavras sistematizadoras, palavras pedagógicas, mas eu prefiro colocar de um jeito que a família entenda, de um jeito que seja compreensível para todos. Não adianta eu ficar falando de Piaget e Vygotsky sendo que o pai ou a mãe nem sabem quem são Piaget e Vygotsky. Eu procuro sempre colocar de um modo de que seja compreensível tanto para a família quanto para a gestão da escola.

As professoras apresentam para as famílias o “Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem”. Trata-se de um dos documentos do Sistema de Gestão

Pedagógica – SGP, elaborado semestralmente. Percebemos que as professoras têm a preocupação de escrever utilizando uma linguagem clara para que as famílias possam compreender o que foi descrito. Nele constam informações a respeito da Unidade e a respeito da criança:

- **Unidade:** Delegacia Regional de Ensino – DRE que a Unidade pertence; nome da Unidade; turma; nome dos(as) professores(as) (2 períodos).
- **Criança:** Nome; data de nascimento; código EOL – “Escola On Line” – identificação de matrícula; situação (ativo em...); nome do responsável; telefone de contato; Frequência (aulas previstas, número de ausências, frequência em porcentagem).
- **Avaliação:** Percurso coletivo do grupo; Percurso individual da criança; parecer da família/ responsáveis.

Uma via do relatório é impressa para ser apresentada às famílias em dia de reunião. Depois de assinada por elas, é arquivada no prontuário da criança.

Hoffmann (2020, p. 92) destaca que nos relatórios de avaliação precisam estar registrados todos os aspectos relevantes da participação da criança na escola, ficando escrita sua história na Unidade, descrevendo seu crescimento, respeitando e valorizando sua individualidade, por meio de uma observação positiva, tratando com normalidade suas curiosidades, suas fragilidades e seus avanços.

Tomando por base os preceitos da Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil, podemos considerar que no relatório fica registrada a história, com detalhes de um grupo ou de uma criança que fizeram parte da construção da história daquela Unidade. Ao descrever o percurso de um determinado grupo, é importante registrar os projetos que foram trabalhados com a turma, em todas suas fases, inclusive se tiveram algum problema no decorrer do desenvolvimento do processo. Com a análise desses registros, torna-se possível elencar os conhecimentos e descobertas do grupo, dando margem ao planejamento de novos projetos ou novas propostas pedagógicas. As professoras demonstram ter conhecimento desses aspectos (São Paulo, 2020a, p. 59).

Para inserir em nossa pesquisa os modelos dos Relatórios do Acompanhamento da Aprendizagem compartilhado pelas professoras, editamos utilizando a mesma matriz da carta de intenções, pois estavam em uma página da web, e, no formato que estavam, não foi possível anexar.

**Modelo de Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem de uma criança da professora Ametista**



**PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME  
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – SM  
CEU EMEI xxxxxxxxxxxx**

**RELATÓRIO DO ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM –  
1º SEMESTRE 2023**

Criança: xxxxxx – Data de Nascimento: 27/05/2017 – Sexo: masc

Profa.: “Ametista”

**PERCURSO COLETIVO DA TURMA**

Nosso primeiro semestre foi bem intenso e desafiador, nossa sala é mista apresenta-se com criança de idades variadas, algumas frequentaram a EMEI o ano passado e outras vieram dos CEIs da redondeza. No primeiro momento o grupo precisou se adaptar à nova turma, novas professoras e novas rotinas. A partir daí, junto com as crianças construímos nossos combinados, regras e sentimos a necessidade de algumas aprendizagens. Foi realizado com as crianças rodas de conversas e leituras sobre temas variados com regras, combinados, respeito, empatia, diferenças, higiene, manuseio e cuidados com seus pertences, uso dos espaços e dos materiais diversos. Para a construção dessas aprendizagens foram usados livros e vídeos com temas sobre cuidados com a higiene e consigo, respeito, etnias e culturas para que as crianças avançassem na mudança de atitudes.

A maioria do grupo encontra-se adaptados se apropriando dos espaços da escola, como a biblioteca do CEU, na escolha de livros e a contação de história, o teatro com apresentações de peças e cinemas com filmes e atividades de corpo e movimento com o professor Reginaldo. Nesse semestre também participaram do Projeto de aulas com o professor instrutor de Bandas e Fanfarras. Todas essas oportunidades aumentaram o repertório musical e cultural das crianças. Elas estão demonstrando maior apropriação dos espaços, segurança e evolução em suas aprendizagens.

Durante o dia as crianças possuem rotinas que as ajudam a entender o tempo. Na entrada realizamos o calendário coletivo, a chamada e a contagem das

crianças do nosso grupo. Olhamos nossa rotina e as atividades que acontecerão no dia. Essa construção é realizada em grupo, o que traz segurança às crianças, que ao ficar um tempo na escola, sentem falta de casa.

Trabalhamos bastante com a identidade com foco no nome, todas os pertences identificados para que as próprias crianças possam manusear assim além da identidade também possam desenvolver a autonomia em cuidar de seus materiais. Além de variadas propostas utilizando o nome. O trabalho tem sido bem focado em higiene e cuidados consigo, o outro, materiais e pertences. Além do incentivo à alimentação saudável.

Neste primeiro semestre as crianças puderam desenhar de diversas formas com variedade de materiais e tipos de suporte. Os desenhos foram propostos de forma livre e algumas vezes com uso de interferências como formas geométricas ou temas de leituras. Foram utilizados tintas e pincéis de forma individual e coletiva. E o grupo vem avançando nos traçados e na criatividade. Eles expressam gosto em artes nas diversas formas além de desenhos e pinturas gostam de usar cola nas produções. Também gostam de manusear e criar esculturas com massa de modelar.

As brincadeiras estão presentes todos os dias, nos parques, pátio e na sala de referência, com cantos diversificados de aprendizagem, com contextos e materialidades pensadas e escolhidas, na intenção de que as crianças avancem cada vez mais em suas relações e intensificam as interações além do seu grupo, e se desenvolvam na sua integralidade, sem distinção de gênero, respeito as diferenças étnicas raciais, e valorização dos povos originários.

Neste semestre foi realizado um passeio ao Museu de Zoologia da USP, no qual as crianças tiveram a oportunidade de sair em grupo, visitar um espaço cultural de nossa cidade e conhecer vários tipos de animais. Desenvolvemos também o projeto aniversariantes do mês, no qual comemoramos junto aos aniversariantes, com uma grande festa, com piquenique, DJ, bolo, fantasias e brincadeiras. É um momento coletivo e prazeroso, a fim de afirmar a construção de suas identidades através da socialização ressignificando seus sentimentos, valores, e desejos, seu autoconhecimento, autoestima, favorecendo a autonomia. Trabalhamos o dia da Valorização da Cultura Africana, com diversas atividades ao longo do dia, com exposições, apresentações culturais, musicalização e materialidades. Nossas

crianças puderam desenvolver o respeito e a valorização de suas raízes e a dos povos originários, nos orgulhando de nossa riqueza cultural, colaborando para a superação do racismo, e as desigualdades geradas por ele.

Finalizamos o semestre com a Festa Cultural/ Dia da família na escola, com brinquedos infláveis, apresentações de dança, exposições, e atividade de culinária "Pamonha de forno", no intuito de valorizar as tradições culturais da nossa região, socializar com a comunidade escolar e desenvolver habilidades múltiplas, além de valorizar a contribuição e a importância dos povos originários em nossa alimentação e cultura.

### PERCURSO INDIVIDUAL DA CRIANÇA



Auto retrato

Xxxxxx começou a frequentar a nossa escola após o início das aulas, veio transferido de outra EMEI. Apresentou-se no início sem chorar, mas com dificuldades em aceitar regras e combinados de convivência, como: não bater nos colegas, por exemplo. Havia resistência em atender as orientações das professoras. Foram realizadas intervenções por meio de conversas individuais, rodas de conversas e de leitura com temas sobre respeito e cuidados com o outro. Além de conversas para os familiares ajudar em casa. Essas intervenções o ajudaram a avançar em seu comportamento, aceitando mais as regras e combinados e verbalizando suas conquistas.

Apresenta-se bem comunicativo, relata fatos de sua vida para as professoras e gosta de comentar suas conquistas como quando conseguiu amarrar o tênis.

Expressa opiniões e faz relação com suas vivências nos temas abordados em rodas de conversa e de leitura. Faz comentários sobre os personagens em histórias contadas para o grupo. Apresenta-se bem observador, e gosta de tirar dúvidas com as professoras.

Nas propostas no papel ficou um pouco inseguro e falou para professora que não conseguia utilizar os materiais. A professora o incentivou a realizar as propostas e ele ficou confiante e começou a comentar suas conquistas com alegria. Como dizia que não conseguiria fazer o nome.

Chega ao final do semestre identificando seu nome no meio de outros e o registra sem utilizar o apoio. Realiza suas produções com muita criatividade, capricho e interesse. Seus desenhos são cheios de detalhes e cores. Gosta de desenhar casinhas, figuras humanas, temas de livros como os personagens.



Nos espaços abertos possui destreza em explorar os espaços testando seu corpo em vários tipos de movimentos, como correr, pular, rolar e escalar. No pátio

apresenta preferência em brincar com o patinete, faz manobras e percorre a pista com equilíbrio. Nos parques gosta de brincar com os colegas na gangorra e balanço e aprecia fazer montes de areia utilizando baldinhos e pazinhas.



Demonstra autonomia em cuidar de seus pertences, sua higiene e ajuda na organização de materiais e brinquedos.

Xxxxxx apresentou bons avanços em suas aprendizagens no semestre.

#### **PARECER DA FAMÍLIA/RESPONSÁVEIS**

**Modelo de Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem de uma criança da profa. Pérola**



**PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME**  
**DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – SM**  
**CEU EMEI xxxxxxxxxxxxx**

**RELATÓRIO DO ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM –  
1º SEMESTRE 2023**

Criança: xxxxxx – Data de Nascimento: 15/06/2017 – Sexo: masc

Profa.: “Pérola”

**PERCURSO COLETIVO DA TURMA**

A turma é formada por um grupo de crianças composto por 14 meninos e 12 meninas, no qual, temos uma criança com deficiência física e outras duas crianças em investigação de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O progresso da turma foi muito significativo neste semestre, a cada dia as crianças foram adquirindo mais autonomia para sua higiene pessoal, respeito com os colegas, paciência para esperar a sua vez em diversos momentos, dividindo os brinquedos e outros materiais da escola, percebendo que para cada espaço da escola ou atividade proposta temos um horário e um tempo e que isso precisa ser respeitado para que todas as salas possam também usufruir do local. Com a convivência do dia a dia, as crianças foram criando laços de afetividade e empatia com seus colegas.

Neste primeiro semestre o trabalho realizado foi focado nos projetos elencados abaixo com o objetivo de despertar aprendizagens nas mais variadas propostas e pautados no Currículo da Cidade – Educação Infantil e outros documentos da Secretaria de Educação de São Paulo, sendo eles:

**Projeto animais:** observar os diferentes tipos de animais (vídeos, figuras ilustrativas e passeio ao Museu de Zoologia da USP, identificar animais domésticos dos selvagens, desenvolver a imaginação e a criatividade.

**Projeto Brincadeiras Tradicionais:** Conhecer e explorar brincadeiras tradicionais do Brasil.

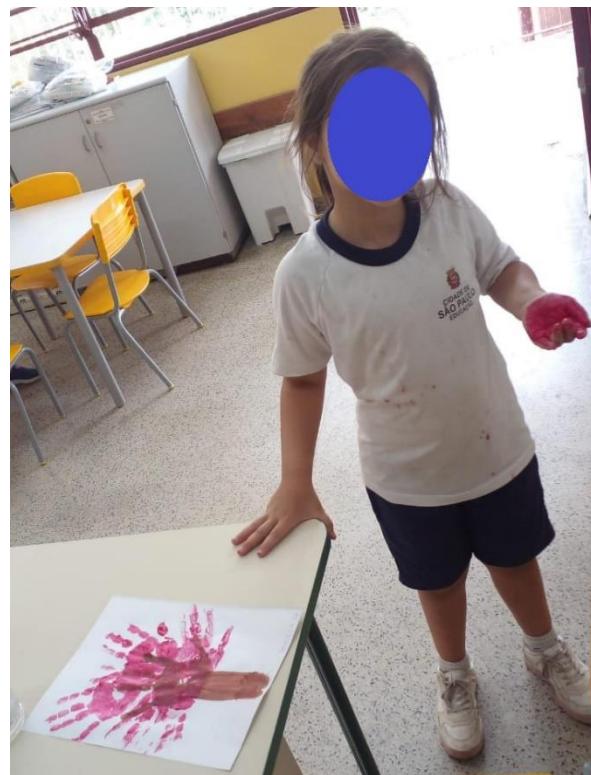
**Relações étnico-raciais:** O ambiente escolar é o local adequado para colocar em pauta temas que levam o conhecimento e despertam o comportamento para combater o preconceito, o racismo e a discriminação.

**Contação de história** a respeito do tema (Cabelo de Lelê, Meu cabelo é de Rainha, entre outras). Vídeos abordando as músicas e as danças dos povos negros e que também serviram de embasamento para a aprendizagem das crianças, valorização da cultura Africana (exposição de trabalhos, roda de capoeira, brincadeiras africanas).

A turma interagiu bem com as atividades propostas ofertadas, demonstrou bastante interesse e o que mais agradou as crianças foi a confecção do cartaz para a exposição, que puderam utilizar vários suportes artísticos como: tinta, carvão, papeis etc.

Outra proposta bastante apreciada foi a música africana ouvida pelas crianças que, além de entretenimento visava uma proposta de atividade de Corpo e Movimento (dançar imitando os movimentos e criar seus próprios).

#### PERCURSO INDIVIDUAL DA CRIANÇA



A Xxxxxxx interage bem com todos os seus colegas, é muito comunicativa sempre participa das atividades propostas pelas professoras e atinge os objetivos propostos. Sabe compartilhar os materiais da sala, se mostra prestativa e compreensiva com todos. Reconhece seu nome da lista de palavras e o escreve com o auxílio da plaquinha.

Gosta de dançar; ouvir histórias e manipular livros. Identifica as formas geométricas, assimila os números do calendário e os dias semanais. Dialoga e se expressa bem. Demonstra preferência por brincar de massinha, *slime*, bonecas e parque. Manipula bem a tesoura, se expressa bem seus desenhos, de modo que é possível entender com clareza suas ilustrações.

Compreende as comandas das professoras. Possui iniciativa nas rodas de conversa, permanece atenta na contações de histórias, e já estabelece discussões com as crianças e professoras sobre vários temas. Está contribuindo com os temas trabalhados de maneira participativa e entusiasmada. Quando algum colega se machuca ou precisa de ajuda, Xxxxxx se mostra prestativa, sempre se propõe em buscar gelo. Já adquiriu autonomia para realizar tarefas do cotidiano da escola como guardar a blusa, cuidar de seus pertences com zelo, dar um recado para alguém, entre outros. Se alimenta bem e tem autonomia para sua escovação e higiene pessoal.

Durante o semestre foi possível observar que Xxxxxx está se desenvolvendo muito bem e de acordo com a sua idade.

#### **PARECER DA FAMÍLIA/RESPONSÁVEIS**

A Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (São Paulo, 2020a, p. 59) defende que, no relatório, precisam estar registradas tanto a trajetória coletiva da turma, como a da criança, apresentando todas as fases dos projetos trabalhados na Unidade. No relatório fica registrada também a história de cada criança naquele período na Unidade, ali estão suas descobertas, questionamentos, hipóteses, avanços, dificuldades e interações. Por meio da análise desses registros, é possível fazer um levantamento dos conhecimentos científicos, artísticos, musicais, éticos, estéticos e culturais descobertos pelo grupo, contribuindo para a continuidade das ações pedagógicas.

Podemos considerar que o Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem elaborado pelas professoras e suas parceiras de turma, representa um documento elaborado com vários elementos assegurados na Normativa e no documento orientador compartilhado pela coordenadora, pois sistematiza o percurso do processo pedagógico durante o semestre. Pode ser considerado representante da avaliação mediadora porque descreve o desenvolvimento do grupo e das crianças, sem punir, e ainda oferece elementos para a continuidade da ação pedagógica.

Esse relatório em relação às turmas, descreve a adaptação das crianças no início do ano letivo, descreve também as propostas e os projetos trabalhados no período e como foi a participação do grupo nesse período. Destaca a importância do brincar no desenvolvimento da criança. No que se refere à criança individualmente, no relatório são registrados seus avanços, suas fragilidades, suas potencialidades, seus gostos, sua participação na rotina escolar e as intervenções das professoras em casos pontuais, quando necessárias.

Conforme já mencionamos, as entrevistas evidenciaram a fragilidade apresentada pela professora Ametista quanto ao registro de relatórios descritivos, pois considera complicado sistematizar todo um semestre em um relatório, afirmando que utiliza em seus registros a fotografia e algumas anotações. Informou também que sua contribuição mais efetiva nos relatórios voltou-se à inserção das fotografias e algumas anotações. Contudo, observamos que o relatório dela e de sua parceira está bem elaborado, contendo informações relevantes, retratando tanto o percurso do grupo, como o percurso da criança durante o primeiro semestre. Observamos também a inserção de uma quantidade considerável de fotografias da criança no cotidiano escolar.

Assim sendo, consideramos que o fato de o Relatório ser elaborado em parceria entre as duas professoras da turma, e elas terem a liberdade de se organizarem por meio de um acordo entre elas, isso pode vir a contribuir com a fragilidade apresentada pela professora Ametista no que se refere ao registro descriptivo. Em comum acordo, sua parceira de turma pode responsabilizar-se pelo detalhamento do referido registro e a professora Ametista tem muito a contribuir durante a construção do relatório, com sua habilidade pelo registro com fotografias e suas anotações. Também já ressaltamos que o registro por meio de foto não seja uma tarefa muito fácil.

Já comentamos a respeito da objetividade da professora Pérola quando o assunto é registro e comentamos que essa sua forma peculiar de registro não é um problema, uma vez que os dados por ela fornecidos contemplam as informações necessárias para o documento.

Para que os relatórios das professoras ficassem ainda mais completos, segundo o documento orientador da coordenadora, seria importante que no início da professora Ametista fosse caracterizado o grupo das crianças (quantidade de meninos e meninas, crianças com deficiência) e no da professora Pérola os projetos fossem mais detalhados e no de ambas fosse descrita também a organização da sala.

Considerando a participação da família fundamental no processo pedagógico, destacamos o campo “Parecer da Família/Responsáveis”, um campo do relatório tão importante quanto os campos do “Percurso coletivo do grupo” e do “Percurso individual da criança”, por representar um complemento que enriquece o relatório, tornando-o um documento construído por todos (criança, escola e família). As professoras informaram que na maioria das vezes, ao preencher esse campo, as famílias as parabenizam pelas propostas, e pontuam a respeito da evolução do desenvolvimento das crianças.

Perpassando pelos instrumentos de registro utilizados pelas professoras, foi possível perceber que eles contribuem para o acompanhamento do desenvolvimento da criança, bem como para o pensar e repensar da ação pedagógica, caracterizando-se dessa forma por uma avaliação mediadora. Esses documentos representam o processo avaliativo desde o início, com o planejamento do semestre, por meio da elaboração da Carta de Intenções, que é construída com base no que a professora avalia como necessidade de seu grupo para o primeiro semestre. No Diário de Bordo e no Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem é sistematizado todo o

percurso da ação pedagógica. E as fotografias com suas legendas também têm um papel muito importante em todo esse processo. Elas também são capazes de contar a história das vivências na Unidade. Desse modo, é possível perceber que todos esses instrumentos compõem a documentação pedagógica da escola, contribuindo para a qualificação do fazer docente. No próximo planejamento, a Carta de Intenções do segundo semestre, o Diário de Bordo e o Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem darão suporte às professoras na construção desse documento, a fim de avaliarem as necessidades de suas turmas para a continuidade da ação pedagógica. Assim sendo, a Carta de Intenções do segundo semestre acaba por representar o registro avaliativo reflexivo do primeiro semestre para a continuidade da construção da história da turma.

## 6.2. EXPLORANDO A CATEGORIA 2 – FORMAÇÃO EM CONTEXTO SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste subitem abordaremos a segunda categoria por nós levantada, *Formação em contexto sobre avaliação na Educação infantil*, com destaque para seus dois indicadores: *Conhecimento sobre as diretrizes de avaliação para a Educação Infantil*; e *Acesso à formação sobre o tema Avaliação pelas participantes da pesquisa*.

A análise será realizada com base na observação da pesquisadora, dos apontamentos do PPP e das entrevistas com as participantes.

### 6.2.1 Observação sobre a formação em contexto

No primeiro semestre de 2023, período em que antecedeu a elaboração do Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem das crianças, as professoras tiveram cinco encontros com a coordenadora entre o mês de maio e início do mês de junho, para discutir sobre o tema avaliação (vide ANEXO D).

Nesses encontros elas não discutiram a respeito das diretrizes. As discussões foram baseadas no livro de Jussara Hoffmann: *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*”, vale destacar que a referida obra compõe o referencial teórico de base desta pesquisa.

Tivemos acesso aos registros das atas desses encontros. As professoras destacaram em seus registros, um trecho desse livro, no qual é citada a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.304/96) que estabelece que “na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registros do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Conforme já mencionamos, esse trecho sofre uma pequena mudança em seu texto, conforme a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei n. 9.394/96, passando a ser redigido, no artigo 31 como: “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Esse foi o único trecho citado de diretrizes de Avaliação para Educação Infantil durante a formação.

Consultando os registros das atas do período do processo formativo acerca da Avaliação e registro, foi possível perceber que as professoras, com mediação da coordenadora, discutiram e refletiram sobre: a construção dos relatórios individuais das crianças, pautado no registro das observações diárias, com o intuito de descrever a trajetória do desenvolvimento da criança, oferecendo elementos para a continuidade do processo educativo; os avanços em relação à avaliação na Educação infantil, que perde seu perfil de julgamento e controle; o conceito de avaliação, observação, reflexão e mediação; a importância do registro de situações e experiências diárias das crianças, uma vez que a avaliação é um processo contínuo, enfatizando o desenvolvimento e aprendizagens delas, a fim de identificar suas potencialidades, interesses e necessidades. Em relação ao grupo, é preciso considerar as interações e conflitos, propostas pedagógicas, organização da sala, dos materiais, brinquedos. E, em relação à observação individual, destacou-se também a interação com seus pares, o envolvimento nas propostas, a inserção no grupo, seus interesses nos projetos, suas produções, avanços, e também a interpretação e intervenção do professor no processo educativo. As atas analisadas não apontam dados mais significativos sobre as práticas avaliativas concretas da Unidade.

### **6.2.2 O que revela o PPP sobre as Diretrizes e a Formação**

O PPP da Unidade descreve documentos oficiais do município de São Paulo que abordam o tema registro, documentação pedagógica e avaliação.

Em relação à Orientação Normativa n. 1/13 – Avaliação na Educação Infantil – aprimorando os olhares (São Paulo, 2014a), destaca que o relatório descritivo se refere ao instrumento de avaliação que tem por objetivo registrar o desenvolvimento

das crianças na Educação Infantil paulistana. Trata-se de um documento no qual é apontada também, a frequência dos bebês e das crianças na Educação Infantil. Esse relatório acompanha a criança no momento de sua transição para a próxima fase (EMEI ou EMEF).

Baseando-se no Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015), o PPP da Unidade descreve que, por meio da documentação pedagógica, dá-se a comunicação de todo o processo pedagógico e a valorização do papel dos participantes (educador e criança) na construção de processo. Nessa documentação, são inseridas as intenções, as vivências, a trajetória do processo e o desenvolvimento das crianças e bebês. Os registros podem ser produtos autorais das vivências das próprias crianças/bebês que podem ser registrados por meio de foto, áudio, vídeo, desenho, e até mesmo produção de texto, tendo o professor como seu escriba. Nesse sentido vale ressaltar que

[...] Esta é uma possibilidade de prática promotora de autoria, protagonismo e respeito à voz das crianças e fator que promove seu desenvolvimento, uma vez que é fonte de conhecimento pelas crianças de seu próprio processo de aprendizagem e de crescimento cultural, possibilitando a autoavaliação e autocorreção de crianças e educadores (PPP da Unidade, 2022, p. 67-68).

Segundo o PPP da Unidade, a Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (São Paulo, 2020a) originou-se da necessidade de formalizar os objetivos da variedade de instrumentos avaliativos adotados pelas Unidades Educacionais (UE) da Rede Municipal de Ensino (RME), entre eles: “planejamento, carta de intenção, diário de bordo, mural, painel, agenda, redes sociais, relatório individual da criança, registros de reuniões e horários formativos” (PPP da Unidade, 2022). A referida normativa assegura que os registros são instrumentos que firmam discussões sobre a prática pedagógica.

Observa-se que o PPP registra, segue e propõe exatamente o que os documentos oficiais sugerem. Alguns desses elementos puderam ser observados na Unidade escolar pesquisada.

As formações constantes oferecidas aos(as) educadores(as) têm o intuito de aprimorar o que eles(as) já sabem acerca do desenvolvimento infantil. E também contribuir com a reflexão sobre a prática docente, de modo que ela “seja sempre reavaliada e reconstruída” (PPP da Unidade, p. 29). Consta ainda que o grupo de educadores demonstra interesse e disponibilidade em participar de formação e leitura

que venham a enriquecer sua prática. Vale destacar que não há destaque no PPP sobre formação com o tema Avaliação.

Segundo o PPP da Unidade (2022), naquele ano, um período pós-pandemia de covid-19, retornaram com o Projeto Especial de Ação – PEA, conforme instrução Normativa SME n. 14, de 4 de março de 2022, que reorganiza o projeto, considerando a necessidade de qualificar as práticas educativas e buscar também qualificar a educação como um todo. Nesses encontros, o estudo teve como tema: “Formação continuada e qualificação do trabalho pedagógico na perspectiva da educação integral”, sem referências ao processo formativo.

Continuando com o que orienta o PPP, respeitando a Instrução Normativa SME n. 12, de 24 de fevereiro de 2022, os horários coletivos da Jornada Especial Integral de Formação – JEIF foram destinados à formação continuada, para os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), referente ao Projeto “Formação da Cidade”, que abordou o agrupamento multietário em seus aspectos legais e de organização.

### 6.2.3 As Diretrizes na voz das participantes da pesquisa

Questionamos à coordenadora sobre a Normativa n. 1/13.

A Unidade segue o que defende a Orientação Normativa nº 1/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares? As professoras conhecem tal Normativa?	
Coordenadora	As professoras conhecem e têm acesso a esse documento. É uma de nossas referências bibliográficas para estudo nos horários coletivos.

Fizemos a mesma pergunta às professoras:

Você conhece ou utiliza a Orientação Normativa nº 1/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares?	
Profa. Ametista	Vimos na formação da JEIF (Jornada Especial Integral de Formação)
Profa. Pérola	Não. Por ser professora substituta, contratada, eu não tenho acesso às formações da JEIF (Jornada Especial Integral de Formação). Agora sabendo da orientação normativa, eu vou procurar ler sobre ela.

Em relação à adequação das próprias avaliações às orientações oficiais, as professoras responderam da seguinte forma:

<b>Você considera que a avaliação que você pratica está de acordo com as orientações oficiais? Por quê?</b>	
<b>Profa. Ametista</b>	Sim. Porque formação a gente tem e a gente faz o possível, eu pelo menos tento fazer o possível para seguir todas as orientações.
<b>Profa. Pérola</b>	Acredito que sim, porque converso com minha coordenadora pedagógica para que ela possa me orientar, a fim de que eu avalie cada vez melhor as minhas crianças. E eu avalio a criança como um todo e não somente o seu cognitivo.

É importante destacar que a Orientação Normativa n. 1/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (São Paulo, 2014a), selecionada como uma das referências bibliográficas de nossa pesquisa, é também uma das referências bibliográficas da Unidade. É utilizada em momentos de estudos, em horários coletivos, como suporte para discussão a respeito do tema avaliação, enriquecendo esses momentos, dada a sua relevância na abordagem do tema avaliação e em relação ao tema Educação Infantil.

O referido documento descreve outros assuntos, apresentando uma abordagem para além do tema avaliação, conforme segue

[...] apresenta reflexões sobre concepção de Educação Infantil, de criança e infância, de currículo, perfil do educador(a) da infância, participação da família, Projeto Político-Pedagógico, contextualizando a avaliação na Educação Infantil, avaliando o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, Avaliação Institucional, articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, registrando o processo de avaliação e expedindo documentação educacional. Cada um desses itens defende a ideia de criança potente, criativa, inventiva, sujeito de direitos que se constitui no tempo e no espaço social, e que a partir de seu modo próprio de ver e compreender o mundo produz as culturas infantis (São Paulo, 2014a, p. 5-6).

Esse documento valoriza a avaliação no processo pedagógico e considera a Educação Infantil uma fase de muito aprendizado para a infância, oferecendo à criança uma boa estrutura, por meio de boas vivências, que contribuirão para sua transição para o Ensino Fundamental. Cabe ao educador oferecer propostas que valorizem a infância, em um ambiente acolhedor.

Conforme já mencionamos na seção 4, quando abordamos o Agrupamento Multietário, a professora, por não ser concursada, não pôde participar de boa parte das formações. A professora já havia comentado que gostaria de participar desses momentos formativos, pois tem consciência do quanto são enriquecedores para sua qualificação profissional e que, inclusive, havia conversado com sua coordenadora a esse respeito. A coordenadora até tentou intervir a seu favor junto à SME. No mês de outubro, em um novo contato com a professora, ela nos informou que, diante de seu

interesse, o que lhe foi permitido pela SME foi transferir para a tarde, duas de suas três horas de atividade que cumpria pela manhã, a fim de participar das formações na Unidade.

Assim sendo, deparamo-nos com um cenário no qual uma professora contratada sem concurso público, que atua com todas as atribuições e com todos os deveres como as professoras concursadas, quando pensa em qualificar sua prática participando de formações oferecidas pela própria rede, precisa se reorganizar, renunciando a horas que seriam destinadas a seu planejamento. Infelizmente, os profissionais acabam por moldar-se ao sistema, assumindo os prejuízos ocasionados pelo próprio sistema. Essa segregação aos professores iniciantes contratados traz prejuízos para a qualificação de sua prática e, sobretudo, para as crianças.

#### **6.2.4 Acesso à formação sobre o tema Avaliação**

Em relação ao tema Avaliação nos processos formativos, obtivemos a seguinte resposta da coordenadora.

<b>Você tem em seus processos formativos a temática da avaliação?</b>	
<b>Coordenadora</b>	Enquanto coordenadora pedagógica eu preciso avaliar constantemente o meu fazer. É através da reflexão-ação-reflexão é que conseguimos avançar e qualificar nossa prática, para poder contribuir no processo formativo das professoras.

Sobre a Avaliação ser abordada em momentos de trabalho coletivo, a coordenadora respondeu:

<b>Avaliação é tema discutido em momentos de trabalho coletivo? Como e quando é organizada a formação com esse tema específico?</b>	
<b>Coordenadora</b>	É sim. Trabalhamos com a temática avaliação nos horários coletivos, com referenciais teóricos, com os documentos curriculares da Rede Municipal de São Paulo e também com trocas de experiências. O tema avaliação é discutido ao longo do ano e sua organização é embasada na legislação vigente.

Quando perguntada se a avaliação é discutida em outros momentos, a coordenadora respondeu da seguinte maneira:

**Há discussão sobre avaliação em outros momentos? Quando? Como?**

<b>Coordenadora</b>	Aqui na Unidade trabalhamos em vários momentos sobre a avaliação, o que difere são os objetivos de cada uma delas; temos a Avaliação Institucional do final do ano, a Avaliação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, a Avaliação de Desempenho e Autoavaliação do funcionário, e semestralmente temos os Relatórios do Acompanhamento das Aprendizagens das crianças, juntamente com o parecer das famílias, que também é uma forma de avaliação do trabalho da equipe escolar.
---------------------	--

Questionamos também as professoras sobre o mesmo tema: Avaliação.

<b>Você participa ou já participou na sua Unidade educacional de formações específicas para discutir avaliação e registro? Se positivo, como foi?</b>	
<b>Profa. Ametista</b>	Leituras das normativas, leituras de práticas, que vêm a somar, mas as dificuldades não são você não conhecer, não são não saber o que você tem que fazer, a dificuldade é o fazer.
<b>Profa. Pérola</b>	Não participei. Nem participo.

A coordenadora da Unidade ressalta a importância da avaliação, não somente em relação à avaliação na Educação Infantil, mas também aos outros tipos de avaliação que são discutidos, visando sempre a melhoria da Unidade escolar.

Segundo o PPP da Unidade, a Avaliação Institucional é realizada por todos envolvidos: gestores, professores, pais e crianças. Refere-se ao momento de a Unidade olhar para si e refletir sobre o que considera como qualidade. Desse modo, a Unidade reunida elege seus instrumentos de avaliação, a fim reconhecer as fragilidades e potencialidades da escola. São necessárias discussões para verificar-se a possibilidade de mudanças. Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil podem contribuir com dados, porém há situações em que a Unidade elege seus próprios indicadores.

Em se tratando dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, após sua avaliação, o plano de ação tem por objetivo apresentar os aspectos apontados na avaliação que precisam ser revistos e melhorados, seja por ações da própria Unidade ou por órgãos externos.

Vale ressaltar que a Unidade tem acesso às diretrizes e à formação em relação ao tema Avaliação, não participando das formações apenas as professoras que não são concursadas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tudo, com nossa pesquisa, não tivemos a pretensão de julgar as concepções de avaliação na Educação Infantil adotadas por qualquer profissional de Educação Infantil. Pretendemos apenas identificar se há reflexão quanto aos objetivos a respeito do tema e entender como os processos avaliativos podem ser qualificados na prática.

Assim sendo, propusemos como objeto de estudo a avaliação mediadora na Educação Infantil com agrupamento multietário em uma Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo. E, no decorrer de nossa pesquisa, buscamos responder às duas questões problematizadoras surgidas com base nesse objeto: O processo de avaliação das crianças de quatro e cinco anos contempla o acompanhamento do seu processo de desenvolvimento? Os instrumentos utilizados são adequados para acompanhar o seu real desenvolvimento no contexto dos agrupamentos multietários?

Nossa ideia a princípio não era abordar o agrupamento multietário, porém, ao chegarmos em nosso universo de pesquisa em 2022, deparamo-nos com essa nova organização das turmas, um projeto recém implantado pela Secretaria da Educação do município de São Paulo. Segundo a coordenadora da Unidade, um projeto não muito bem aceito pelas professoras.

Compreendemos a resistência das professoras pela adesão ao projeto: um projeto imposto, sem uma conversa prévia com os profissionais da educação, sem uma formação antes de sua implementação. Essa formação veio somente depois do projeto já estar em funcionamento nas Unidades educacionais, e as professoras afirmam que foi oferecido devido a essa resistência, com o intuito de “acalmar os ânimos”.

Tanto a coordenadora como as professoras destacam que o maior problema nessa nova organização está relacionado ao período de adaptação das crianças pequenas na escola, que normalmente já é complicado devido às mudanças da CEI para a EMEI, ou ainda há casos em que é a primeira experiência escolar da criança, sua primeira separação de seus familiares. A adaptação no novo contexto (pós-pandêmico) pode ter sido ainda pior. E, em relação ao agrupamento multietário, a junção de duas turmas também não deve ter sido fácil. Para os que já estavam na Unidade, ter que receber uma turma de crianças novas e ter que acolhê-las e, em

contrapartida, para os vindos da CEI, ter que chegar com seus coleguinhas em um grupo que já está na Unidade. E a professora sem muito apoio, precisando acolher todos eles. Depois da adaptação, em nossas visitas pudemos perceber que já não apresentavam grandes problemas.

Pela análise das duas categorias levantadas por meio dos dados produzidos, foi-nos possível responder a essas duas questões. Em relação à questão “*O processo de avaliação das crianças de quatro e cinco anos contempla o acompanhamento do seu processo de desenvolvimento?*”, entende-se que as professoras participantes conhecem a concepção da avaliação mediadora na Educação Infantil, que defende uma avaliação que não seja classificatória, que não seja de julgamento, que não seja de punição, que não seja para a promoção, mas reconhece-a com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da criança, respeitando sua individualidade, bem como visando contribuir para a reflexão da prática docente, a fim de qualificá-la e dar continuidade a sua ação pedagógica.

É importante ressaltar que durante esse período, em nossas visitas à Unidade, percebemos, tanto durante as entrevistas realizadas com as professoras, como analisando seus documentos avaliativos, que elas avaliam as crianças levando em consideração a idade, baseadas na teoria do desenvolvimento, quando na verdade o multietarismo baseia-se na teoria histórico-social. Há de se conceber que ainda trata-se de um projeto novo e na formação – “Formação da Cidade, oferecida aos(as) professores(as) a respeito do agrupamento multietário”, não foi abordado o tema avaliação. Naquele momento a prioridade para a SME era a adesão ao projeto por parte dos(as) professores(as) e o tema avaliação acabou ficando de lado.

Uma vez o projeto já implementado há dois anos, cabe à SME de São Paulo, retomá-lo, oferecendo formações mais efetivas a respeito de sua concepção e principalmente a respeito do tema avaliação.

Em relação à segunda questão levantada “*Os instrumentos utilizados são adequados para acompanhar o seu real desenvolvimento no contexto dos agrupamentos multietários?*”, após nossa análise, foi possível identificar que as professoras utilizam diversos instrumentos avaliativos, muito significativos, como: observação, carta de intenções, diário de bordo, anotações próprias, fotos, vídeos e o Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem, priorizando alguns que consideram mais significativos para os seus registros e reflexão a respeito de sua prática.

Uma das participantes da pesquisa adota como sua principal forma de registro a foto, com algumas anotações. Declarando, inclusive, que não se vê sem a foto em seu cotidiano escolar. A professora comenta que, por meio de suas fotos, na reunião com as famílias, ela consegue apresentar todo seu trabalho durante o semestre, considera que as imagens facilitam a compreensão por parte das famílias e afirma apresentar certa dificuldade quanto à elaboração do registro descritivo. Contudo, observamos que seu relatório está bem elaborado. Por ser uma escola de período integral, as turmas têm duas professoras e o Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem é elaborado pelas duas. Diante de sua fragilidade em relação à escrita dos relatórios, a professora pode contar com a contribuição de sua parceria, pois segundo a própria professora, sua contribuição volta-se mais para a fotografia.

A outra professora participante relata que não apresenta dificuldade quanto ao registro, fazendo-o de forma bastante objetiva. É oportuno pontuar que há casos que necessitam de informações mais detalhadas e que a objetividade pode vir a deixar de enriquecer o relatório, entretanto, o relatório apresentado pela professora cumpriu seu papel com dados importantes acerca do grupo e da criança. A professora utiliza, também como forma de registro de suas crianças, um caderno próprio para apontar observações individuais do que considera relevante ao longo do processo, tais anotações poderão auxiliá-la no momento da elaboração do Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem. Para retomar algum dado que possa ter passado despercebido no momento da atividade, ela utiliza fotos no seu dia a dia, que poderão vir a fornecer elementos para complementar seu registro descritivo.

Diante disso, podemos considerar que a forma de registro de cada profissional é muito particular. As duas apresentam perfis bastante distintos. Enquanto uma tem 28 anos de profissão, a outra tem 24 anos de idade e dois de profissão. Foi-nos possível perceber que a habilidade para o registro descritivo independe do tempo de experiência. Contudo, é importante destacar que não há desmerecimento pelo registro da professora por meio da fotografia, pois o uso de imagens na documentação pedagógica também retrata a história do processo da ação pedagógica e também a história da própria Unidade.

Avaliar, utilizando a diversidade de instrumentos, representa uma forma de qualificar o processo avaliativo. Podemos considerar que esse processo seja um ciclo. Inicia-se com a elaboração da Carta de Intenções do primeiro semestre, que é construída por meio de uma avaliação prévia que a professora faz no início do ano

letivo. Depois, no decorrer do processo, por meio dos outros registros (Diário de Bordo, anotações, fotografias, Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem), é possível fazer a avaliação processual. E analisando toda a documentação do primeiro semestre é possível fazer uma nova avaliação para que seja elaborado o planejamento (Carta de Intenções) do segundo semestre, a fim de dar continuidade à ação pedagógica e a novas avaliações. Assim sendo, considerar a possibilidade de investir no registro descritivo é uma tarefa de grande valia para a efetivação do registro do processo pedagógico.

Pela análise do modelo do Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem (semestral) de cada uma das duas professoras, pudemos perceber que seus registros descrevem a trajetória do grupo, as propostas apresentadas, os projetos trabalhados, as reações mais significativas das crianças durante o processo. E, em relação ao percurso da criança, ficam registradas a participação da criança no período, suas habilidades, suas fragilidades, seus gostos e alguma intervenção das professoras em casos pontuais.

Podemos considerar que o processo avaliativo das professoras seja pautado na avaliação mediadora, pois as professoras avaliam as crianças sem punir, sem classificar, sem julgar, sem promover. Buscam, nessa avaliação, acompanhar o desenvolvimento da criança, respeitando sua individualidade, com intuito também de refletir sua prática a fim de planejar e replanejar seus passos futuros.

Essa avaliação pode ser considerada o resultado de uma pedagogia participativa, pelo fato de as professoras e as crianças fazerem parte de uma avaliação construída por meio da observação e de registros constantes. E em relação à participação das famílias, observou-se que no Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem há um campo – *Parecer da família/ responsáveis*, no qual a família descreve suas impressões quanto ao trabalho pedagógico e a participação de seu(a) filho(a) naquele período. Vale lembrar que os Relatórios de Acompanhamento da Aprendizagem ficam registrados no Sistema de Gestão Pedagógica – SGP de cada professora, com livre acesso pela coordenadora da Unidade escolar, que, com sua análise, pode vir a contribuir com alguma observação caso seja necessário. Desse modo, todos tornam-se participantes do processo avaliativo.

Vale frisar que um dos princípios que embasam a avaliação mediadora é o princípio da investigação docente, o qual defende que o trabalho do(a) professor(a) precisa estar pautado na observação sistemática da construção do conhecimento de

cada criança, tornando o tempo e o espaço como o outro educador. Esse profissional precisa elaborar propostas diversificadas e provocadoras, precisa estar por completo em toda ação avaliativa, enxergando sua criança também como um ser completo. Entretanto, diante da realidade enfrentada por eles(as), com salas com um grande número de crianças, com crianças com deficiência/ transtorno sem atendimento individualizado, sem um outro profissional para auxiliar em sala. Com um projeto implementado sem uma estrutura adequada, fica difícil trabalhar considerando os referidos princípios.

Em relação à segunda categoria, podemos destacar que as professoras da Unidade têm a oportunidade, em seus momentos formativos, de discutir a respeito do tema avaliação, bem como dos documentos oficiais que a orientam. Precisamos registrar que a professora contratada sem concurso público não participou desses momentos formativos no primeiro semestre. Até havia solicitado à coordenadora que gostaria de participar. A coordenadora só conseguiu que ela participasse no segundo semestre por meio de uma reorganização das suas três horas atividade que fazia pela manhã, passando duas horas para a tarde. A falta de oportunidade dessa participação pode vir a deixar uma lacuna em relação à qualificação da prática do(a) professor(a), refletindo também nas crianças.

Para contribuir com a prática avaliativa de professores de Educação Infantil propomos, como projeto de intervenção, a elaboração de um guia de sensibilização para uma “Avaliação mediadora na Educação Infantil” (APÊNDICE C). Utilizamos como material para a construção desse guia, alguns trechos extraídos de nossa pesquisa, inclusive os achados obtidos durante nossa pesquisa de campo. Apresentaremos o referido material na escola pesquisada, em um encontro formativo, no início do ano letivo de 2024, dividido em 2 dias, conforme já acordado com a coordenação da Unidade, com o cronograma a ser definido também com a coordenação em 2024, que seja mais adequado para todas as participantes. Encaminharemos previamente o material elaborado para apreciação da coordenadora. Para esse encontro preparamos uma apresentação em *slides* (*Power Point*), com um roteiro de cada *slide*. No dia do encontro, entregaremos uma cópia desse guia a cada participante.

## REFERÊNCIAS

AMARO, V. P. **Avaliação na Educação Infantil**: percepções de professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal de Sorocaba (SP). 2018. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica**: concepções e articulações. Caderno 2. Organizado por Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC; UNESCO, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica**: textos complementares. Caderno 3. Organizado por Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC; UNESCO, 2018c.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. Organizado por Sonia Lúcia de Carvalho e Deise Aparecida Luppi. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DRAPE, R. A. **A avaliação na Educação Infantil**: Perspectivas teórico-práticas. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FERRARI, M. A qualidade negociada: o percurso de elaboração das diretrizes da creche. In: BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2013.

FONSECA, T. R. **“Eu prefiro ser pequena... porque eu sou pequena!”**: relações de idade entre meninas e meninos da Educação Infantil. 2021. 195 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A Educação Infantil em Portugal: visão panorâmica evolução da política educativa. *In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (org.). Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil.* Porto Alegre: Mediação, 2014.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Em busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.* Porto Alegre: Penso, 2019a.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O. Pedagogia-em-participação: em busca de uma práxis holística. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.* Porto Alegre: Penso, 2019b.

FRANZOI, F. P. **A Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil:** implicações no trabalho docente. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa, 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARMS, G. M. Z.; SANTOS, M. O. V. Concepções e práticas de avaliação na educação infantil brasileira. *In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (org.). Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil.* Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2020.

IONEDA, A. M. **Instrumentos de Avaliação na prática pedagógica de professoras de uma pré-escola:** entre o proposto pela legislação vigente e o realizado no cotidiano. 2021. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

JOÃO, S. M. **Os agrupamentos multietários na Educação Infantil:** reflexões a partir de documentos oficiais e da produção científica (2006-2016). 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação e Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas, 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

PASCAL, C.; BERTRAN, T. A natureza e o propósito da coleta de informações e avaliação em uma pedagogia participativa. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.;*

PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019.

PINTO, V. F. F. **Entre práticas e narrativas:** a avaliação no cotidiano da Educação Infantil. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

PRADO, P. D. **Contrariando a idade:** condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA UNIDADE ESCOLAR. [S. I.: s. n.], 2022.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI). **Plano Nacional pela Primeira Infância:** 2010 – 2022 | 2020 – 2030. 2. ed. rev. atual. Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.

SÃO PAULO. **Instrução Normativa SME n. 42, de 28 de outubro de 2021.** Estabelece diretrizes gerais para a realização de cadastramento, compatibilização, matrícula e transferência, reorganiza os agrupamentos na educação infantil da rede municipal de ensino, e dá outras providências. São Paulo: Legislação Municipal; Prefeitura de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-42-de-28-de-outubro-de-2021>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SÃO PAULO. **Instrução Normativa SME n. 12, de 24 de fevereiro de 2022.** Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o Projeto Formação da Cidade, destinado aos Docentes e Coordenadores Pedagógicos das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: Legislação Municipal; Prefeitura de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-12-de-24-de-fevereiro-de-2022/consolidado>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SÃO PAULO. **Instrução Normativa SME n. 23, de 30 de Agosto de 2023.** Revoga a Instrução Normativa n. 42, de 28 de outubro de 2021. Estabelece Diretrizes gerais para a realização de cadastramento, compatibilização, matrícula e transferência de Educação Infantil e dá outras providências. São Paulo: Legislação Municipal; Prefeitura de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-23-de-30-de-agosto-de-2023>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SÃO PAULO. **Portaria n. 1.224/14 – SME de 10 de fevereiro de 2014.** Institui o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Legislação Municipal; Prefeitura de São Paulo, 2014b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-1224-de-10-de-fevereiro-de-2014>. Acesso em: 14 out. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculum da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME; COPED, 2019a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculum da Cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: SME; COPED, 2019b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Curriculum integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME; DOT, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME; DOT, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa n. 1/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME; DOT, 2014a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil**. São Paulo: SME; COPED, 2020a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Novo SGP**: Manual do Novo Sistema de Gestão Pedagógica. Equipe PMSP-SME-SGP. São Paulo: SME; SGP, 2020b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Sistema de Gestão Pedagógica – SGP. Educação Infantil. **Cidade de São Paulo: Educação**, [20--?]. Disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/sistemas-pedagogicos/sistema-de-gestao-pedagogica-sgp/>. Acesso em: 14 out. 2023.

SILVA, I. L. da. Perspectivas e práticas da avaliação em Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (org.). **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SUELY Amaral. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (34 min). Produzido pelo canal Vilma Cardoso. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AefNIxbmcno&t=1237s>. Acesso em: 21 nov. 2022.

WEFFORT, M. F. (coord.). **Observação, Registro, Reflexão**: Instrumentos Metodológicos I. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2006.

## ANEXOS

### ANEXO A – autorização para realização da pesquisa



PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO [REDACTED]

#### Autorização para realização da pesquisa acadêmica

Eu, Elaine Cristina Garcia Tavares da Silva, Diretor Regional de Educação, da Diretoria Regional de Educação [REDACTED], tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada: **"AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA"**, sob orientação da Professora Dra. Nádia Conceição Lauriti, e de responsabilidade da pesquisadora, Solange de Cássia do Nascimento Uchôa, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), a ser realizada com a unidade [REDACTED], pertencente à Diretoria Regional de Educação [REDACTED]

É condição ter a autorização dos participantes, além disso, os dados da pesquisa devem ser de uso exclusivo para eventos de natureza acadêmica e artigos científicos. A identificação dos participantes deverá ser preservada em sua integralidade, de modo a proteger a integridade de informações pessoais (não somente o nome, mas tudo que torna um servidor/aluno identificável), localidade da Unidade Escolar e/ou comunidades. Devendo ser assegurado o sigilo sobre a participação, com todas as informações pessoais obtidas, através da pesquisa, de forma confidencial em todas as etapas do estudo.

Atenciosamente,

São Paulo, 03 de outubro de 2022.

  
Elaine Cristina Garcia Tavares da Silva  
Diretor Regional de Educação  
[REDACTED]

**ANEXO B** – carta convite e de informação ao participante da pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“AVALIAÇÃO MEDIADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA”**. Você foi escolhido(a) por ser professor(a) de Educação Infantil ou coordenador(a) da Unidade escolar

O presente trabalho propõe analisar como o(a) professor(a) avalia o desenvolvimento da criança no cotidiano de Educação Infantil e identificar os instrumentos utilizados pelo(a) professor(a) para a avaliação do desenvolvimento da criança. Os dados para o estudo serão coletados através de entrevistas com docentes. A entrevista será realizada pela pesquisadora **SOLANGE DE CÁSSIA DO NASCIMENTO UCHOA**, sob orientação da Prof. Dra. Nádia Conceição Lauriti, docente na Universidade Nove de Julho, no Programa de Mestrado Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho.

As entrevistas serão gravadas e transcritas e material obtido será posteriormente analisado, garantindo-se sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.



**SOLANGE DE CÁSSIA DO NASCIMENTO UCHÔA**  
(Pesquisadora)  
CPF. 097332748-01  
R.G. 17387382-0  
Email: [solangecn.uchoa@gmail.com](mailto:solangecn.uchoa@gmail.com)

## ANEXO C –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Declaro, por meio do presente termo, que consinto livremente em participar da pesquisa intitulada: **“AVALIAÇÃO MEDIADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA”**. Fui informado que esta pesquisa tem como objetivo analisar como o(a) professor(a) avalia o desenvolvimento da criança no cotidiano de Educação Infantil e identificar os instrumentos utilizados pelo(a) professor(a) para a avaliação do desenvolvimento da criança. Minha participação se dará por meio de entrevista sobre minhas percepções a respeito do processo de Avaliação junto à turma de Educação Infantil.

Meus dados serão mantidos sob a guarda e responsabilidade de **SOLANGE DE CÁSSIA DO NASCIMENTO UCHÔA**. Na publicação e divulgação dos resultados, serão garantidos meu sigilo e anonimato, não sendo divulgados dados que possam levar à minha efetiva identificação pelos que vierem a ter conhecimento deste estudo.

Fui informado(a) que posso me recusar a participar do estudo, retirar meu consentimento a qualquer momento sem sofrer prejuízos.

É assegurada toda assistência referente à pesquisa, bem como o livre acesso a informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Poderei ter acesso aos esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa, por meio dos contatos que se segue:

Pesquisadora – orientanda	Pesquisador – Orientador
Solange de Cássia do Nascimento Uchoa email: <a href="mailto:solangecn.uchoa@gmail.com">solangecn.uchoa@gmail.com</a>	Dra. Nadia Conceição Lauriti email: <a href="mailto:nadia@uni9.edu.br">nadia@uni9.edu.br</a>

Fui orientado(a) quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo e, assim, manifesto meu livre consentimento em participar e estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por isso.

Ciência:

**Participante da pesquisa**

**CPF.**

**RG.**

**ANEXO D – Modelo da Pauta das reuniões formativas na Unidade – Universo da Pesquisa, sobre o tema avaliação, no primeiro semestre de 2023**

**PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME**  
**DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – SM**

**Projeto Especial de Ação – 2023**  
**"Viabilizando a Educação Integral por meio de Projetos"**  
**Grupo II – Pauta: 16/05 e 17/05**

*"[...] a documentação pedagógica supõe e propõe outra forma de planejamento e registro do trabalho pedagógico, não linear e mais interativo, envolvendo a participação não só das(os) professoras(es), como das crianças, famílias/responsáveis e comunidades. Os registros do que fazem bebês, crianças e adultos em interação são fundamentais para a concretização de um currículo integrador em ação, construído a partir das ações e das práticas vivenciadas cotidianamente".*

**Objetivo:**

- Refletir sobre Documentação Pedagógica;
- Aprofundamento em Avaliação na Educação Infantil

**Conteúdo:**

- Livro Avaliação e Educação Infantil, de Jussara Hoffmann.

**Dia 16/05/23**  
*"Os relatórios (de cada criança e do grupo), elaborados semestralmente, nascem da observação diária registrada nos instrumentos de registros, tendo como objetivo reconhecer cada vez mais as crianças e seus percursos de desenvolvimento".*

**Desenvolvimento do Encontro:**

- Leitura e reflexão da "Apresentação" e "O que é avaliar", pág. 9 a 17, do livro Avaliação e Educação Infantil - Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança, de Jussara Hoffmann.

**Dia 17/05/23**  
*"Para registrar, no cotidiano vivido com um grupo de crianças, é necessário observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como a espelhar o real".*

**Desenvolvimento do Encontro:**

- Continuação da leitura e reflexão do livro Avaliação e Educação Infantil, de Jussara Hoffmann, pág. 17 a 22.

**Referência bibliográfica:**  
*Hoffmann, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança/Jussara Hoffmann. - 22.ed. - Porto Alegre: Mediação, 2018.*

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista – Coordenadora

Nome	
Idade	
Formação	
Tempo de atuação no Magistério	
Tempo de atuação como coordenadora	
Tempo de atuação na Ed. Infantil	
Tempo de atuação na Unidade	

1. Quais os desafios que você enfrenta na função de coordenadora?
2. O que te seduz na carreira do Magistério? Por que você permanece na carreira?
3. Como é formada as turmas do Agrupamento Multietário? Há algum critério específico?
4. Você percebe alguma dificuldade por parte das professoras em trabalhar com turmas de Agrupamento Multietário?
5. Na sua concepção, o que é avaliar? Como e quando ela deve ocorrer?
6. Você tem em seus processos formativos a temática da avaliação?
7. Avaliação é tema discutido em momentos de trabalho coletivo? Como e quando é organizada a formação com esse tema específico?
8. Há discussão sobre avaliação em outros momentos? Quando? Como?
9. Quais os instrumentos de avaliação de aprendizagem são utilizados pelos professores? Você os considera eficazes? Por quê?

10. Qual a dificuldade que você encontra no cotidiano para qualificar as práticas avaliativas da escola?
11. A Unidade segue o que defende a Orientação Normativa n. 1/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares? As professoras conhecem tal Normativa?
12. Seria necessário fazer alguma alteração nos processos avaliativos da Unidade? Quais são as fragilidades dessa área?
13. Por ser uma escola de período integral, normalmente as crianças têm duas professoras, uma em cada período (manhã/tarde). Como são feitos os relatórios individuais de acompanhamento?

## **APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista – Professora**

Idade	
Formação	
Há acúmulo de cargo?	
Tempo de atuação no Magistério	
Tempo de atuação na Ed. Infantil	
Tempo de atuação na Unidade	

1. Quais os desafios enfrentados na carreira do Magistério?
2. O que te seduz na carreira do Magistério? Por que você permanece na carreira?
3. Quais as potencialidades que encontra nos Agrupamentos Multietários?
4. Quais as fragilidades que encontra nos Agrupamentos Multietários?
5. Descreva como foi sua formação para o agrupamento Multietário:
6. Na sua concepção, o que é avaliação?
7. Como e quando ela deve ocorrer?
8. Para você, quais as contribuições da avaliação para a aprendizagem e desenvolvimento da criança?
9. Em algum momento de sua formação acadêmica ou atuação profissional, você teve oportunidade de participar de um processo formativo sobre avaliação?
10. Quais os instrumentos de avaliação que você utiliza em sua prática?
11. Descreva suas práticas de avaliação.

12. Qual a periodicidade de seu registro no processo avaliativo?
13. Qual documentação avaliativa é apresentada às famílias? É facilmente compreendida por elas?
14. Você tem alguma dificuldade no que se refere ao tema avaliação? Se positivo, quais as mais visíveis? E em relação à avaliação da turma de Agrupamento Multietário?
15. Você conhece ou utiliza a Orientação Normativa n. 1/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares?
16. Você considera que a avaliação que você pratica está de acordo com as orientações oficiais? Por quê?
17. Você participa ou já participou na sua Unidade educacional de formações específicas para discutir avaliação e registro? Se positivo, como foi?
18. Qual instrumento, na sua opinião, apresenta maiores benefícios nos momentos avaliativos?
19. Como organiza o Relatório de Acompanhamento Individual?
20. Você utiliza o Diário de Bordo? Como?
21. Como elabora sua carta de Intenções?

**APÊNDICE C – PROJETO DE INTERVENÇÃO****ROTEIRO****EMEI XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**

**Movimento formativo sobre avaliação mediadora: os achados da pesquisa**



**Apresentação:  
Profa. Solange de Cássia do Nascimento Uchôa**



Antes de tudo, com nossa pesquisa, não tivemos a pretensão de julgar as concepções de avaliação na Educação Infantil adotadas por qualquer profissional de Educação Infantil. Pretendemos apenas identificar se há reflexão quanto aos objetivos a respeito do tema e entender como os processos avaliativos podem ser qualificados na prática.

Analisando os dados obtidos durante a pesquisa, obtivemos os seguintes resultados:



## ACHADOS DA PESQUISA

9

As participantes da pesquisa defendem a avaliação mediadora na Educação Infantil com o objetivo de acompanhamento do desenvolvimento da criança e também para a reflexão da prática pedagógica

Há discussão em seus momentos formativos a respeito do tema avaliação e também sobre a Orientação Normativa 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil – aprimorando os olhares

As professoras contratadas sem concurso público se quiserem participar de momentos formativos na unidade precisam remanejar seus horários de hora atividade. É necessário reavaliar essa situação proporcionando para toda a equipe, formação sobre avaliação

A forma de registro de cada professor é muito particular. O tempo de experiência da professora não garante sua habilidade quanto a algumas formas de registro

3

## ACHADOS DA PESQUISA

As professoras retornam em 2022, em um contexto pós pandêmico (Covid-19), com uma nova organização das turmas – Agrupamento Multietário.

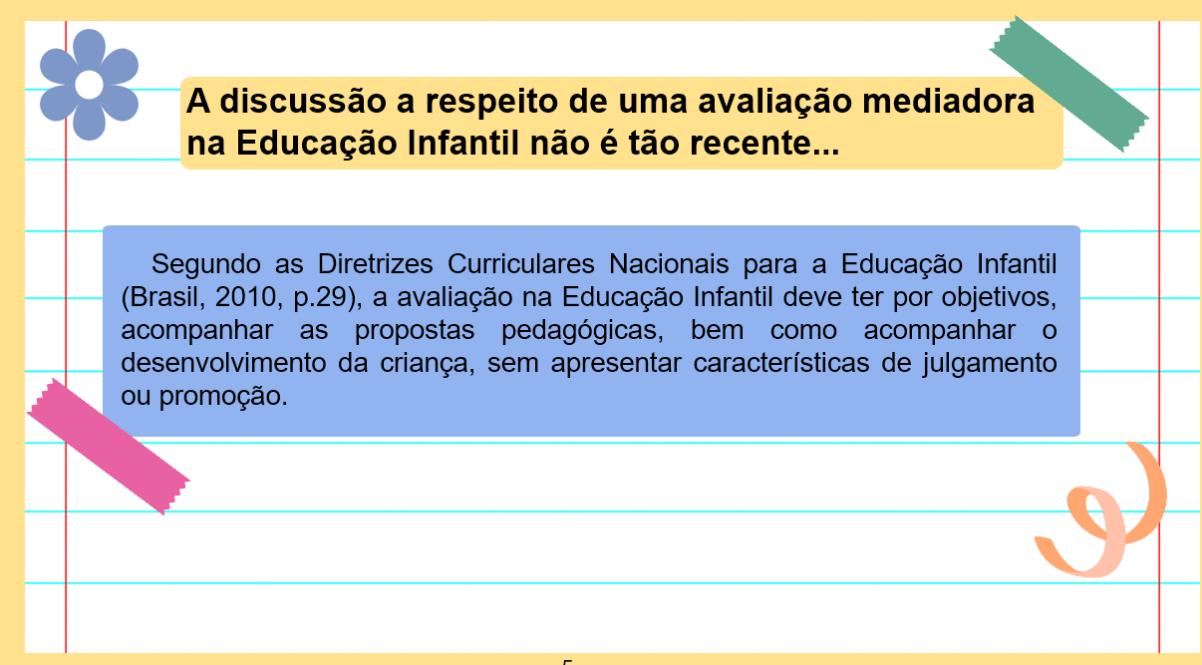
Segundo as professoras da Unidade pesquisada o agrupamento multietário foi implementado, sem discussão prévia, com formação tardia e superficial.

As professoras têm como realidade, salas com um grande número de crianças (30), sem uma pessoa para ajudar na rotina. Com crianças com deficiência/transtorno sem um atendimento adequado, comprometendo a qualidade do processo pedagógico, bem como a qualidade da avaliação

Ainda é preciso por parte da SE proporcionar mais momentos formativos a fim de aprimorar a concepção do agrupamento multietário, sobretudo a acerca de avaliação nessa nova forma de organização das turmas



4



**A discussão a respeito de uma avaliação mediadora na Educação Infantil não é tão recente...**

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p.29), a avaliação na Educação Infantil deve ter por objetivos, acompanhar as propostas pedagógicas, bem como acompanhar o desenvolvimento da criança, sem apresentar características de julgamento ou promoção.

5

(Slide 5) E por meio dos referidos objetivos é possível contemplar:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- 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);
- 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;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2010, p.29).

Assim sendo, o que descrevem as DCNEI sobre a avaliação na Educação Infantil reforça sua importância para além do acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, contribuindo para a continuidade do trabalho do(a) professor(a), por meio da análise das observações e registros.

A concepção de Avaliação na Educação Infantil por João Formosinho e Julia Oliveira Formosinho (2019)

6

Os resultados mais significativos são aqueles que estão relacionados à "cognição, à emoção, à ética e à moralidade. Envolve o aprender como aprender, a educação social e cívica, educação afetiva e empática, valores sociais e morais" (2019, p. 107)

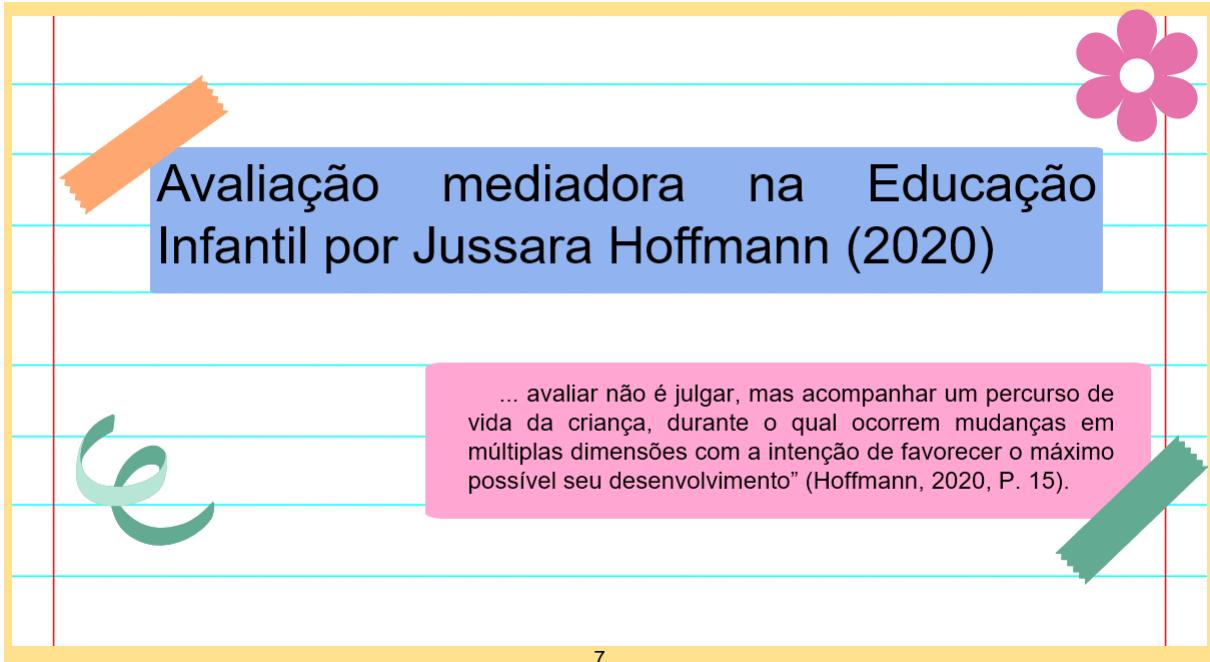
(Slide 6) Vale destacar que muitos desses resultados não se pode avaliar por meio de medição. Segundo os autores, os resultados que são de fácil observação, nem sempre contribuem com o processo pedagógico.

Os autores defendem que um dos grandes problemas para se pensar em um processo avaliativo alternativo refere-se à "própria falta de recursos para aprender a fazê-la". Entre os profissionais de Educação infantil circulam conceitos frágeis sobre avaliação, e até mesmo inflexíveis. Com o passar do tempo, caso não sejam substituídos por novas ideias para alterar esses conceitos, eles passarão a ser incorporados à prática de novos profissionais, perpetuando-se, enquanto não houver a preocupação de transformar conceitos que criem um novo paradigma para a avaliação.

O currículo da Educação Infantil tem influência do reducionismo da Psicologia do Desenvolvimento, quando suas práticas são embasadas nas etapas psicológicas do desenvolvimento. Malaguzzi (1993, *apud* Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 99) ressalta que, para Piaget, a criança é um ser social, que interage, sendo um representante ativo no processo de aprendizagem. Contudo, quando o processo avaliativo do desenvolvimento da criança é realizado por meio de etapas pré definidas, de forma homogênea, torna-se perigoso, porque não há respeito pela individualidade da criança, tampouco pela sua história, pelo seu meio social e pelas suas relações interpessoais.

Segundo Damásio (1994, 2000 *apud* Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 102), repensar a avaliação na Educação Infantil é possível quando se pensa em uma avaliação holística, ou seja, uma avaliação ampla, que se preocupa com tudo o que envolve a criança, a começar “pelo respeito, pela complexidade das identidades das crianças, pela sua experiência de aprendizagem do mundo e de si próprias, e pela complexidade do ato de educar”. Avaliar levando em consideração o conhecimento da realidade na qual acontece todo o processo de aprendizagem.

Formosinho (2009, *apud* Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 106) ainda complementa que “A avaliação deve reconhecer que a ação humana não é completamente previsível”, isso ocorre também com a criança em relação à avaliação. O processo educativo se dá por meio da interação entre as crianças e delas com os adultos. Cada um desses participantes tem suas particularidades, suas habilidades e suas fragilidades próprias, ou ainda, pode apresentar resistência diante do que foi proposto ou até mesmo, mudar completamente a proposta sugerida pelo(a) professor(a), assim, nem sempre a ação pedagógica acontece conforme o planejado.



Avaliação mediadora na Educação Infantil por Jussara Hoffmann (2020)

... avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento" (Hoffmann, 2020, P. 15).

7

(Slide 7) É importante salientar que ao defender a avaliação com o objetivo de acompanhamento do desenvolvimento da criança faz-se necessário que seja valorizado tudo que foi construído pela criança enquanto ser histórico social.

Hoffmann descreve o termo avaliação como “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”, ou seja, a avaliação deve ser caracterizada por ser construída valorizando-se o percurso no qual ela se dá, pois nesse movimento torna-se possível refletir sobre o processo pedagógico. (2020, p. 15)

Segundo Hoffmann (2020, p.17), avaliar de forma mediadora não é simplesmente observar a criança, mas extrair dessa observação, um constante pensar e repensar pedagógico, uma busca de novas estratégias e a promoção de um ambiente acolhedor. A avaliação que se faz presente em todo processo pedagógico, pode ser vista como um meio e não como um fim, fazendo parte do movimento de ação-reflexão-ação.

Um ponto importante a ser lembrado é que não se pode confundir avaliação com os instrumentos de registro que fazem parte do processo de acompanhamento das crianças, pois só terão validade se contribuírem para a reflexão sobre a prática do(a) professor(a) e para direcionar os passos futuros.

Na avaliação mediadora, o(a) educador(a) precisa estar sempre atento para que possa acompanhar e analisar todo o processo de desenvolvimento da criança. Partindo desse princípio, é possível definir que

A avaliação mediadora é um processo espontâneo sem ser espontaneísta. Ou seja, é espontâneo na medida em que se admira cada criança em suas manifestações diversas e singulares do dia a dia. Não um processo espontaneísta, uma vez que essa admiração e respeito se fundamentam em premissas teóricas consistentes sobre a construção do conhecimento e na definição de objetos significativos que embasem a observação, a reflexão e a ação pedagógica (Hoffmann, 2020, p. 48)

Por essa perspectiva é possível considerar a avaliação mediadora como uma forma de observar a criança, valorizando todas as ações de sua rotina por mais simples que seja, entretanto, essa observação precisa ser registrada e estar pautada em teorias que contribuam para a compreensão dessas ações, e consequentemente auxiliem no pensar do fazer pedagógico.

Quanto aos relatórios de avaliação, neles devem constar tudo o que for significativo a respeito das fases de vivências da criança na escola, para que seja construída uma linha do tempo de todo seu processo de aprendizagem, descrevendo seu crescimento dentro da Instituição, detalhando as particularidades de cada criança, respeitando e valorizando sua individualidade, por meio de uma observação positiva, tratando com normalidade as curiosidades, as fragilidades e os avanços de cada um. Esses relatórios de um ano para outro podem significar “uma ligação das práticas pedagógicas entre os(as) professores(as) dos diferentes anos letivos, escrevendo a história da criança dentro da Unidade” (Hoffmann, 2020, p.90).

**TRÊS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA AVALIAÇÃO MEDIADORA QUE FUNDAMENTAM A ELABORAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO, SEGUNDO JUSSARA HOFFMANN:**

**1. Princípio da investigação docente**



**2. Princípio da Provisoriedade**



**3. Princípio da Complementariedade**

8

(Slide 8) A autora defende que os registros de avaliação precisam ser “provisórios”, pois descrevem uma passagem da criança e não uma conclusão, demonstram o movimento da criança em busca de seus avanços. Desse modo a avaliação não pode ser estática, “relatando o que a criança é ou deixa de ser”. Levando em consideração que o desenvolvimento é transformador, a criança estará em constante transformação. Assim sendo, em um registro de uma avaliação mediadora, a criança não é... a criança está sendo... A autora descreve três princípios norteadores da avaliação mediadora que fundamentam a elaboração de relatórios de avaliação:

1. **Princípio de investigação docente:** perseguir uma postura de curiosidade, de admiração sobre os processos utilizados por cada criança na construção do conhecimento, problematizando o espaço pedagógico, analisando suas reações, elaborando novas perguntas a partir de suas respostas, variando e ampliando tempos e modos de observá-la. Isso implica que o professor esteja presente no ato avaliativo como pessoa inteira, com a sua maneira de pensar e de sentir, e que lance o seu olhar sobre as crianças como pessoas inteiras, em permanente aprendizagem.
2. **Princípio de provisoriedade:** realizar anotações e registros frequentes sobre elas no sentido de o professor estar permanentemente atento e de não deixar para agir “depois” sobre o que observa, valorizando sempre as descobertas individuais e do grupo como um todo.
3. **Princípio de complementariedade:** dúvidas e incertezas são naturais e fazem parte do processo. Nada melhor do que “complementar” as observações, ficando por mais tempo com a criança sobre a qual se tem mais preocupação, repetindo os desafios, auxiliando-a por um tempo maior para nos aproximarmos de hipóteses mais verdadeiras sobre sua forma de ser e sobre maneiras de agir em relação a ela (Hoffmann, 2020, p. 96).

Analisando os três princípios acima citados sobre a elaboração dos relatórios de avaliação na Educação Infantil, é possível perceber a riqueza desse documento, se for elaborado de forma criteriosa, que seja fruto de uma relação completa do(a) professor(a) com a criança, partindo de uma observação minuciosa de toda a ação da criança, valorizando cada detalhe dessa ação na construção do conhecimento, sobretudo em um ambiente acolhedor que estimule uma plena participação da criança.

Entretanto, cabe uma reflexão a respeito do trabalho pautado no *princípio da investigação docente*. Até que ponto é possível apropriar-se desse princípio, tomando como exemplo a realidade das professoras da Unidade Educacional, de nosso universo de pesquisa, que acreditamos não ser um caso isolado, com salas de aula com capacidade para 32 crianças, em um período pós pandêmico pela Covid-19, com crianças vindas de um isolamento social de dois anos, com crianças com deficiência/transtorno, sem atendimento adequado e, sem um apoio real de outro profissional em sala de aula e, sobretudo com a imposição de um projeto que não foi bem aceito pelos(as) professores(as), implementado sem processo dialógico, com organização das turmas por meio de agrupamento multietário.

TRÊS TIPOS DE AVALIAÇÃO			
CARACTERÍSTICAS	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO FORMATIVA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA
OBJETIVO	Analisar o que a criança/crianças já sabe/sabem.	Acompanhar o desenvolvimento da/das criança/crianças	Identificar se a(s) criança(s) aprendeu o que foi trabalhado.
TEMPO	Antes de iniciar um determinado assunto a ser trabalhado	No período no qual esteja acontecendo o trabalho pedagógico.	No término do processo pedagógico.
FUNÇÃO	Direcionar o planejamento	Adequar as atividades para que os objetivos sejam alcançados, por meio de replanejamento se preciso for.	Analisar se será preciso ampliar o tempo do assunto trabalhado. Voltando aos pontos que não foram absorvidos pelas crianças

**Fonte:** Adaptado do *Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa* – (SÃO PAULO, 2019, p 56)

9

(Slide 9) Segundo o documento *Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa* (São Paulo, 2019) que nos serve de referência, é possível conceber que a avaliação cumprirá um papel muito importante no processo de aprendizagem tanto antes, como durante, quanto depois do processo, conforme destaca-se a seguir (São Paulo, 2019, p 56):

**Avaliação Diagnóstica:** Refere-se ao tipo de avaliação que tem por objetivo identificar o que os alunos já sabem para que o professor possa planejar e/ou replanejar novas propostas pedagógicas.

**Avaliação formativa:** Esse tipo de avaliação deve ser contínuo durante todo o processo de aprendizagem. Contribui para o processo de aprendizagem, oferecendo subsídios tanto para o(a) professor(a), como para o(a) aluno(a). Ao(a) professor(a) oferece informações a fim de que possa verificar se seus objetivos foram atingidos e, para o aluno demonstrar seus avanços e fragilidades. Para que seja significativa no processo de continuidade do trabalho pedagógico, cabe ao(a) professor(a) apresentar permanentemente devolutivas aos alunos sobre seu desenvolvimento e aprendizagens.

**Avaliação Cumulativa:** Esta última tem o papel de verificar se foram alcançados os objetivos propostos, e também identificar as dificuldades que os alunos apresentaram no final do processo pedagógico.



(Slide 10) O processo avaliativo acontece em ciclo. Utilizando-se a avaliação sob esse prisma, ela assume um papel que vai para além do fim em si mesma, ela assume uma função global, sendo de suma importância em todo o processo de aprendizagem, sobretudo em relação ao professor e ao seu fazer pedagógico, que também são avaliados.

Vale destacar que outro aspecto, tão importante quanto a avaliação, é a diversidade de instrumentos avaliativos utilizados pelo(a) professor(a) nesse processo: relatórios de acompanhamento individual ou em grupo, registros de observação, produção das crianças, fotografias, porque com uma variedade de instrumentos significativos, é possível fazer uma melhor análise sobre todo o processo (São Paulo, 2019, p 57).

Orientação Normativa nº1/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (São Paulo, 2014) destaca que:



A avaliação na Educação Infantil constitui-se em um elo significativo entre a prática cotidiana vivenciada pelas crianças e o planejamento do(a) educador(a). Para que ela se efetive é necessário acompanhar o crescimento das crianças na elaboração de suas hipóteses e conhecimento do mundo, não se restringindo a um rol de comportamentos desejados, mas sim como fundamento da ação educativa que parte da valorização da criança em suas manifestações.(São Paulo, 2014, p. 22).



11

(Slide 11) A documentação pedagógica, além de registrar a trajetória do fazer da criança e do professor e a relação de ambos nesse processo, será também importante para a gestão democrática, quando todos os participantes, crianças, educadores e famílias ouvirem e forem ouvidos, e o saber e o fazer de cada um for respeitado. Para auxiliar na construção da documentação pedagógica, algumas questões podem dar direção para futuras intervenções do educador, aponta o documento:

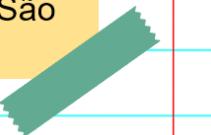
- Quais os interesses dos bebês e das crianças?
- Que tipos de teorias meninos e meninas elaboram?
- Como posso instigar/desafiar essas teorias?
- Como propiciar que os bebês e as crianças possam ampliar suas experiências com as diferentes temáticas e linguagens garantindo situações significativas de construção de conhecimento, superando atividades desconexas e apartadas?
- Como os bebês e as crianças constroem as suas culturas de pares e com os adultos?
- Como os bebês demonstram na relação entre si e com os adultos suas preferências e os seus sentimentos?
- O que as crianças e suas famílias pensam sobre a Educação Infantil? (São Paulo, 2014, p. 23, 24)

Segundo a Orientação Normativa nº 01/13, o Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem refere-se ao instrumento de avaliação do desempenho/desenvolvimento das crianças na Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo, devendo conter no mínimo:

- a) O percurso realizado pelo grupo decorrente dos registros semestrais;
- b) O percurso realizado pela criança individualmente nesse processo;
- c) Anotações contendo falas ou outras formas de expressão da criança que refletem sua autoanálise;

- d) Parecer do(a) educador(a) fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo;
- e) Parecer da família quanto as suas expectativas e os processos vividos.
- f) Observações sobre a frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- g) Outras informações julgadas pertinentes (São Paulo, 2014, p.33).

De acordo com as orientações acima, em relação à elaboração do “Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem”, para que seja um documento que retrate de forma fiel a trajetória da criança na unidade educacional, é preciso que ele seja construído respeitando a participação de todos os segmentos: a criança, o grupo de crianças, o educador e a família.

Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (São Paulo, 2020) destaca que:



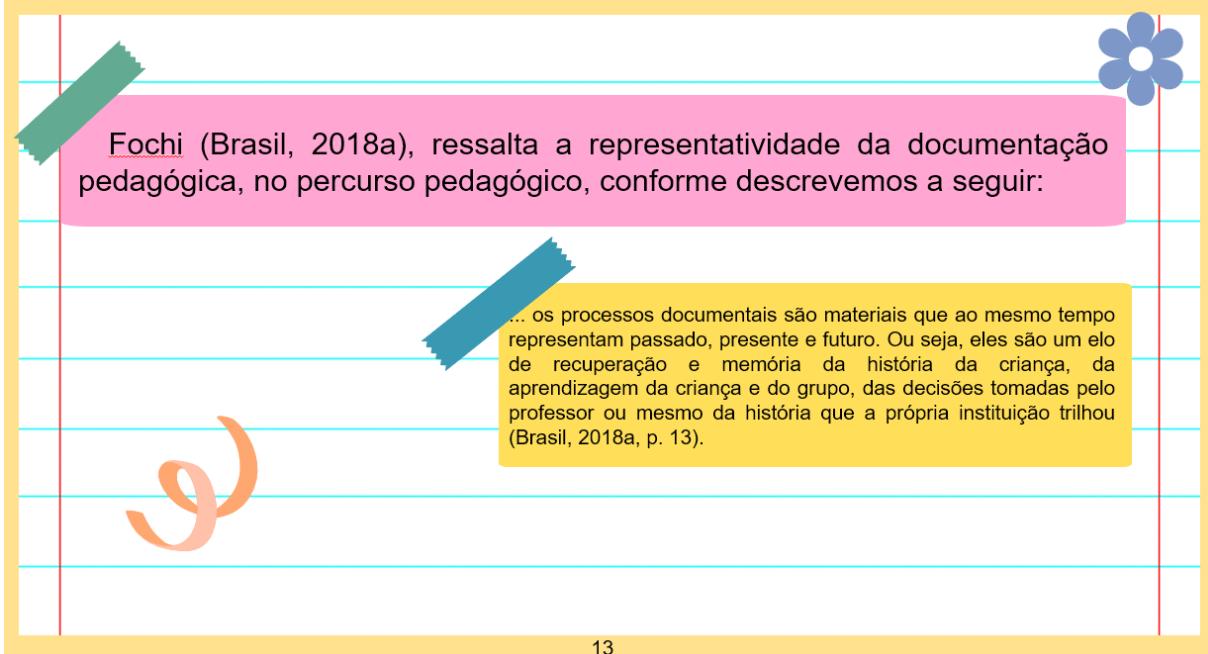
O exercício de registrar o cotidiano vivido junto aos bebês e as crianças é um desafio e uma grande aprendizagem do olhar para a(o) professora(or), pois quando esta (este) realiza a reflexão por meio do registro, percebe que é extremamente necessário observar as ações e reações, tanto em relação aos bebês e às crianças como também em relação a si mesma(o) (São Paulo, 2020, p. 25)

12

(Slide 12) A referida Orientação Normativa reconhece que o registro não seja uma tarefa muito simples, por outro lado, reconhece também que o registro contribui consideravelmente no processo pedagógico, pois além de fornecer elementos para acompanhar o desenvolvimento da criança, fornece também elementos para a reflexão da prática docente.

Em se tratando do conceito de acompanhamento, lembramos que Perrenoud (1996, *apud* São Paulo, 2020, p.57) defende que, é por meio da avaliação formativa que o professor conseguirá tal acompanhamento, sendo capaz de observar as crianças, os seus saberes e como os adquiriram, buscando compreender melhor como se dá o aprendizado delas e, consequentemente, repensar sua prática e planejar suas ações futuras. Nesse movimento, o professor não apenas intervirá, nem tampouco será apenas o mediador e orientador, caso se permita, ocupará também o papel de aprendente, junto com as crianças (São Paulo, 2020, p.57).

Segundo Vecchi (2016, *apud* São Paulo, 2020, p. 49), qualquer forma de registro documental representa uma fonte indispensável para a reflexão do cotidiano escolar, tanto em relação às experiências das crianças, individual ou do grupo, como em relação às experiências do(a) próprio(a) professor(a). Vale ressaltar que o registro por imagens, não foge à regra, desde que não se trate de fotos posadas, ou vídeos/fotos de apresentações ensaiadas.

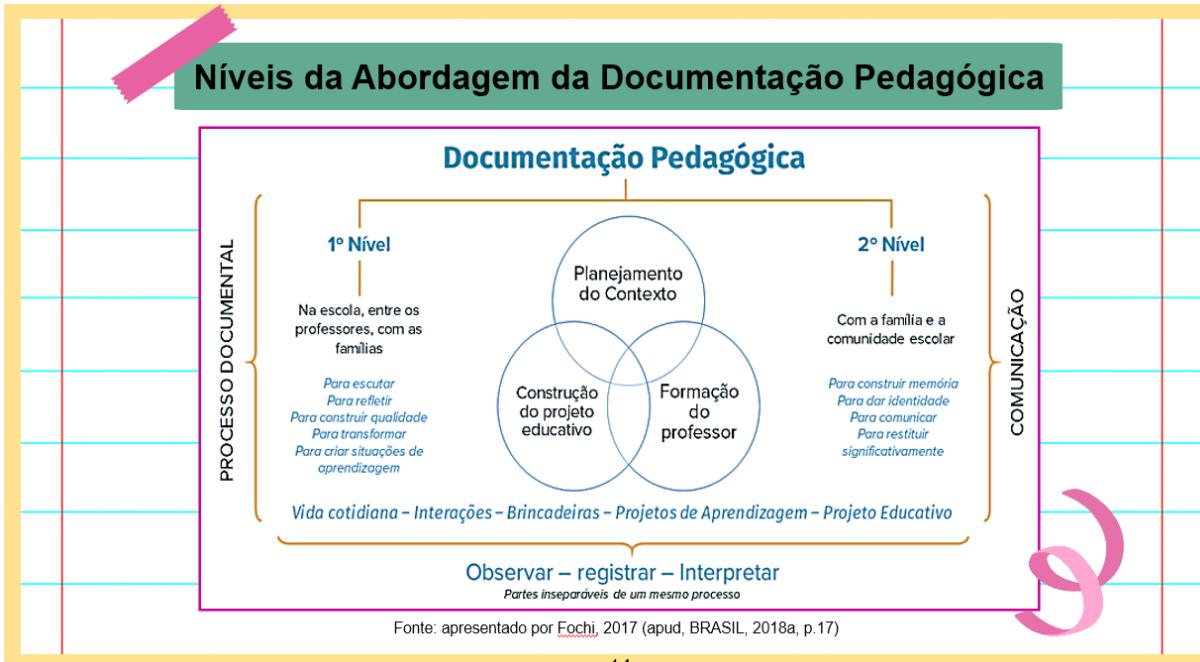


Fochi (Brasil, 2018a), ressalta a representatividade da documentação pedagógica, no percurso pedagógico, conforme descrevemos a seguir:

... os processos documentais são materiais que ao mesmo tempo representam passado, presente e futuro. Ou seja, eles são um elo de recuperação e memória da história da criança, da aprendizagem da criança e do grupo, das decisões tomadas pelo professor ou mesmo da história que a própria instituição trilhou (Brasil, 2018a, p. 13).

13

(Slide 13) Levando em consideração a ideia dos processos documentais e da comunicação, Fochi (*apud* BRASIL, 2018a, p.17) descreve que há dois níveis a serem trabalhados na documentação pedagógica. Sendo um deles o interno que é aquele no qual são construídos os processos documentais, por meio da observação, registro e interpretação do trabalho pedagógico, com o intuito de dar continuidade a esse processo, bem como acompanhar o desenvolvimento da criança nesse processo. E o outro é o externo caracterizado pela ação de abrir as portas da instituição para demonstrar à família e à comunidade as crenças e valores construídos nesse processo. E demonstrar também a posição da criança nesse movimento, a visão que cria de si mesma, dos outros e do mundo mediante suas experiências na instituição.

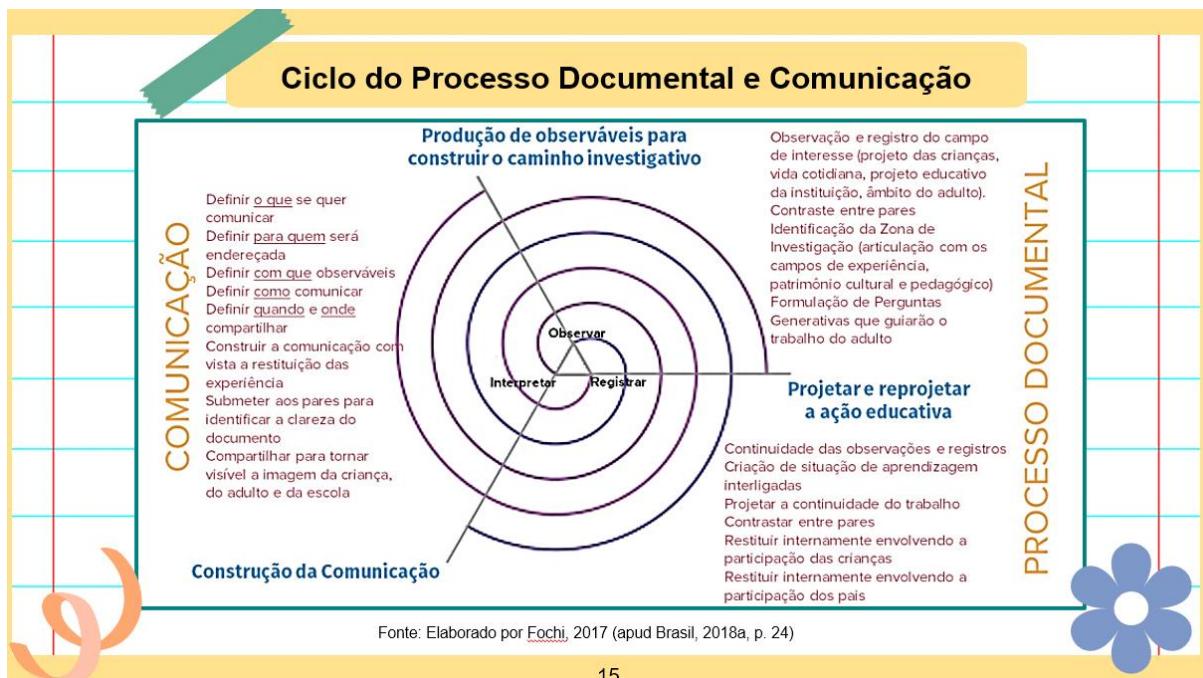


14

(Slide 14) Nesta imagem observamos a importância da documentação pedagógica em seus dois níveis e seus respectivos objetivos. O primeiro nível (interno) a documentação pedagógica assume a função voltada para reflexão de tudo que foi abordado, e apreendido pelas crianças, criando um elo entre o que foi trabalhado e a continuação do trabalho pedagógico. E, no segundo nível (externo), a documentação pedagógica tem o papel de fixar marcas nesse processo, revelando a identidade da instituição e de todos os envolvidos. Na relação entre esses dois níveis, ainda é possível elencar três dimensões fundamentais nesse processo:

- I. o planejamento do contexto educativo, em que se organiza os tempos, os espaços, os materiais e diferentes arranjos de grupos com maior consciência e assertividade em termos de resposta das necessidades das crianças;
- II. a construção e concretização de um projeto educativo, que não se limita a um documento escrito mas se mantém vivo, comunicado e constantemente revisitado pelos diferentes atores da escola, traduzido no cotidiano da instituição;
- III. um modo contextualizado e permanente de formação dos professores. (BRASIL, 2018a, p. 22)

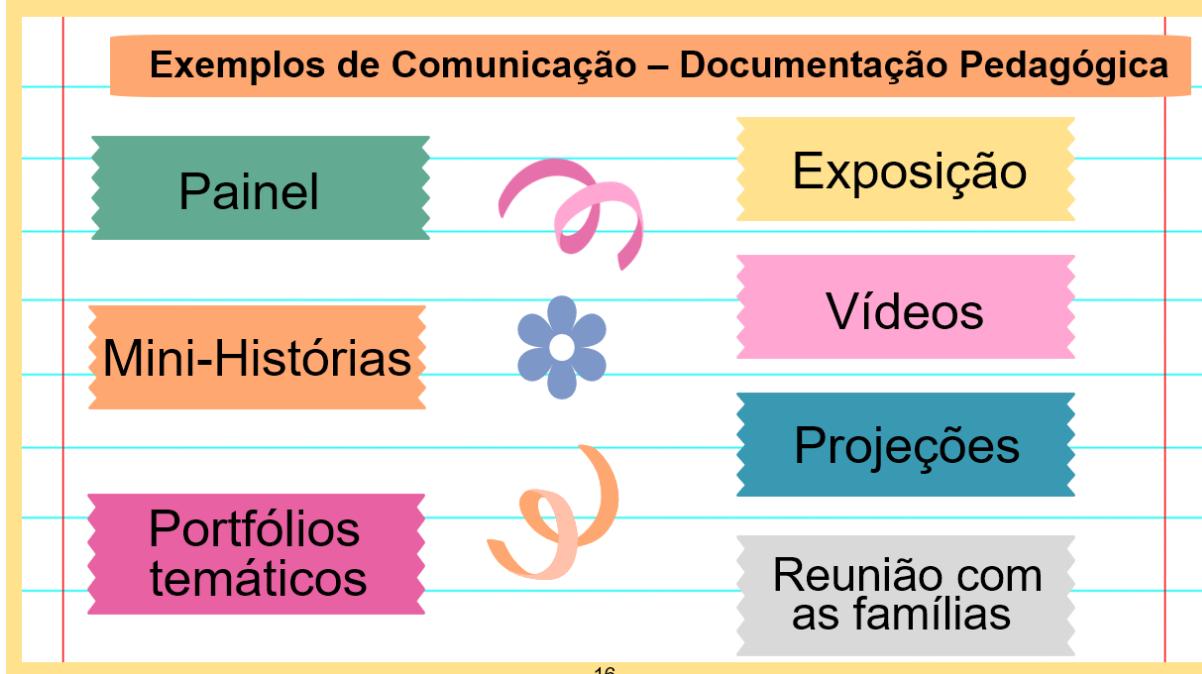
Assim sendo, nesse processo da construção da documentação pedagógica, é um movimento que não se trata apenas de um registro. É a representação de toda uma história da Unidade Educacional e de todos seus atores. Uma história que ao longo de sua trajetória surgirão novos capítulos com novas personagens. Uma história que poderá ser relida quantas vezes ela for interessante aos seus expectadores e também aos seus participantes. E nesse contexto, com a riqueza de produções, o(a) professor(a), tem acesso a um constante processo formativo, para um repensar sobre sua prática e dar continuidade a sua ação pedagógica.



15

(Slide 15) No desenvolvimento do ciclo do processo documental e comunicação, os três eixos: a observação, o registro e a interpretação, juntos formam uma engrenagem que garante a produção dos dois níveis (interno e externo),

Analizando a elucidativa figura, criada por Fochi, temos um claro panorama a respeito do registro e tudo o que é possível obter a partir dele. O registro representado enquanto documento, produzido com a participação de todos (criança, educadores, família), construído por meio de vários instrumentos, abriga e valoriza toda a história do processo educativo e de todos os participantes. Os registros contribuem também para dar continuidade a essa história, porque histórias construídas em unidades escolares são vivas e estão sempre em ação. Vale ressaltar que essa história precisa ser contada (comunicação), cabendo aos envolvidos decidirem o que, como, para quem e quando fazer isso.



16

**Exemplos de Comunicação - Documentação Pedagógica**

Formato	Como pode ser utilizado
Painel	<i>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.</i>
Mini-histórias	<i>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.</i>
Portfólios temáticos	<i>Pode converter-se em um poderoso material para ir sendo construindo e contando a jornada educativa das crianças ao longo do 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.</i>
Exposição	<i>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-lo integralmente. Neste caso, uma exposição que reúna painéis, portfólios, exemplares das produções das crianças, vídeos, áudios, podem transformar-se em uma bela exposição.</i>
Vídeos	<i>Nem sempre os formatos que se utilizam de uma linguagem estática respondem a necessidade que se pretende comunicar. As vezes é fundamental escutar as crianças, vê-las em movimento. Neste caso, a edição e decoupage de vídeos podem transformar-se em ricos materiais comunicativos.</i>
Projeções	<i>Uma parede na recepção da escola, um computador e um projetor podem ser interessantes quando se pretende comunicar algo mais episódico.</i>
Reuniões de pais	<i>Todos os formatos anteriores podem ser utilizados em uma reunião de pais como disparador para dialogar, conhecer e aprender mais sobre as crianças. Uma compilação provisória de cenas do cotidiano em um Power Point também pode servir para comunicar a respeito de algo que se pretende dialogar com as famílias.</i>

Fonte: Brasil, 2018a, p. 37

17

(Slides 16 e 17) Após análise de alguns modelos de comunicação da documentação pedagógica desenvolvidos em determinadas instituições tanto do Brasil, como também em países estrangeiros, Fochi (BRASIL, 2018a, p. 37) e seu grupo de observação sistematizaram alguns exemplos, conforme quadro acima. As formas de registro e comunicação, dependem do momento, dependem de qual a mensagem esses registros e comunicação queiram passar, dependem também dos

recursos materiais que a instituição possui e até mesmo do espaço disponível na instituição.

Segundo Fochi (Brasil, 2018a, p. 41), o(a) professor(a) assume duas funções muito importantes ao fazer uso da estratégia da Documentação Pedagógica no seu processo pedagógico, conforme descrevemos a seguir:

De um lado, ele é quem projeta as situações de aprendizagem a partir de observáveis do próprio cotidiano, escutando as crianças, contrastando com colegas, comunicando suas intenções de atuação e formulando perguntas que orientam o seu trabalho. Do outro lado, é quem restitui significativamente a experiência da criança na instituição e torna visível o modo como os meninos e as meninas aprendem. É um professor que faz, que escuta e que narra a vida pedagógica, cultural e política da educação infantil (Brasil, 2018a, p. 41).

Assim sendo, é possível verificar a grande importância do professor na construção da Documentação Pedagógica, pois sua participação está no planejamento das propostas pensadas a partir da observação, na relação com a criança, nas trocas com seus pares, na reflexão sobre seu trabalho e no respeito ao papel da criança nesse processo.

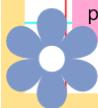
**Em 2022, um período pós pandêmico (Covid-19), o Agrupamento Multietário adentra-se nas Instituições de Ensino da cidade de São Paulo, sem ao menos se anunciar...**

**Instituição Normativa SME Nº 14, de 04 de março de 2022**

Art. 2º O PEA deve ser planejado para atender as Etapas e Modalidades da Educação e, em consonância com os princípios e concepções do Currículo da Cidade, as políticas da educação inclusiva, integral e equitativa, a Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, conforme segue:

I – Na Educação Infantil:

- c) a convivência das crianças de diferentes idades, não somente garante o trânsito entre espaços físicos, mas também entre espaços sociais, já que as crianças efetivamente estabelecem relações diversas entre si, inventam brincadeiras entre menores e maiores e se apropriam dos novos espaços, antes restrito a uma única turma de crianças;
- d) o trabalho na perspectiva dos agrupamentos multietários pressupõe trabalho diversificado, o oferecimento de várias possibilidades para as crianças de acordo com o desejo, o interesse e o amadurecimento, para que elas possam escolher suas experiências.



18

(Slide 18) Quando o projeto (Agrupamento Multietário) foi implementado na Rede Municipal de São Paulo, as professoras demonstraram certa resistência pela adesão a ele, segundo elas foi um projeto imposto, sem uma conversa prévia com os profissionais da educação, sem uma formação antes de sua implementação. Essa formação veio somente depois do projeto já estar em funcionamento nas unidades educacionais, e as professoras afirmam que foi oferecida por conta dessa resistência, com o intuito de “acalmar os ânimos”.

Tanto a coordenadora, como as professoras destacam que o maior problema nessa nova organização está relacionado ao período de adaptação das crianças pequenas na escola, que normalmente já é complicado devido às mudanças da CEI para a EMEI ou ainda há casos em que é a primeira experiência escolar da criança, sua primeira separação de seus familiares. Podemos considerar que a adaptação no novo contexto (pós pandêmico) pode ter sido ainda pior. E em relação ao agrupamento multietário, a junção de duas turmas também não deve ter sido fácil. Para os que já estavam na unidade, ter que receber uma turma de crianças novas e ter que acolhê-las e, em contrapartida, para os vindos da CEI, ter que chegar com seus coleguinhas em um grupo que já está na unidade. E a professora sem muito apoio, precisando acolher todos eles. Depois da adaptação, em nossas visitas pudemos perceber que já não apresentavam grandes problemas.

**E quando o assunto é avaliação no Agrupamento Multietário... Como proceder?**

Ainda é preciso discussões mais pontuais e formação a esse respeito.

19

(Slide 19) Considerando que na Educação Infantil, que a avaliação deva ser processual, visando o desenvolvimento da criança, sem julgamentos, nas turmas de agrupamento multietário não será diferente, das crianças que não estão inseridas nesse contexto. As professoras participantes de nossa pesquisa em se tratando da avaliação da turma do agrupamento multietário, destacaram que não sentem grandes dificuldades porque avaliam a criança respeitando a individualidade de cada uma. Contudo elas declararam que levam em consideração a idade das crianças no momento da avaliação.

Hoffmann (2020, p. 93) a esse respeito descreve que o objetivo da avaliação mediadora não é avaliar os resultados, mas sim avaliar os processos evolutivos. A autora cita um exemplo, tomando como base a idade de uma criança, conforme descrevemos a seguir.

A avaliação mediadora não tem por finalidade apontar resultados atingidos, pontos de chegada definitivos a cada idade ou etapa, mas a investigação seria dos processos evolutivos do pensamento. Pode-se dizer, por exemplo, que uma criança de quatro anos não se expressa com clareza? Ou existe a clareza própria dela aos quatro anos? São muito subjetivos alguns critérios de “normalidade” em relação às crianças. Não raro, os professores se assustam, precipitam-se e julgam como um problema manifestações em uma etapa de desenvolvimento que a criança demonstra ter plenas condições de ultrapassar (Hoffmann, 2020, p.93)

Por esse prisma a avaliação se dá por meio da teoria histórico social, avaliando a criança valorizando seu desenvolvimento a partir do que ela traz consigo enquanto

experiência, não aplicando a teoria do desenvolvimento, que descreve o desenvolvimento da criança por etapas.

A organização das turmas por meio do agrupamento multietário é algo muito novo para os profissionais da Educação Infantil, eles ainda estão apropriando-se dessa nova realidade, assim sendo, é concebível que surjam dúvidas acerca dos processos avaliativos nesse novo contexto. Por se tratar de um projeto novo da prefeitura de São Paulo, ainda é preciso muita discussão e reflexão a respeito, principalmente no que se diz respeito à avaliação. Até mesmo a concepção do tema “Agrupamento Multietário” ainda não está muito clara entre os envolvidos.

Partindo do pressuposto que o foco do agrupamento multietário seja a interação entre as crianças e, que a construção do conhecimento seja pela troca de vivências trazidas por cada criança, assim sendo, podemos considerar que trabalhar com essa organização, seja uma proposta baseada na teoria sociointeracionista, onde o desenvolvimento da criança é consequência da interação e da relação com o meio. É importante destacar que a influência do meio pode vir a ser um fator relevante na construção do conhecimento da criança. Nesse sentido, a criança sendo vista como um ser histórico social, dependendo de suas experiências, a bagagem de conhecimentos que uma criança traz consigo, independe de sua idade. Desse modo, por esse prisma, o processo avaliativo não leva em consideração a idade das crianças.

Entretanto quando afirma-se que os mais novos aprendem com os mais velhos, e vice versa, um ponto defendido pela pesquisadora professora Dra. Suely do Amaral, no vídeo que compôs o material disponibilizado pela SME durante a “Formação da Cidade”, o foco continua sendo a interação entre as crianças e, a construção do conhecimento continua sendo o resultado dessa interação. Contudo ao se atrelar as experiências das crianças baseando-se na idade que elas possuem, em algum momento desse percurso, está se valorizando também a idade que elas apresentam, observando o desenvolvimento da criança baseados na teoria do desenvolvimento.

Diante dessa complexidade, o processo avaliativo das turmas do agrupamento multietário carece de um olhar muito refinado, necessitando de muita reflexão, de muita discussão e acima de tudo, formação a respeito desse tema. Passados quase dois anos de sua implementação, consideramos que cabe à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo trazer essa discussão aos profissionais de Educação em seus momentos formativos.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica: concepções e articulações - Caderno 2**. Organização: FOCHI, Paulo Sergio. Brasília: MEC / UNESCO, 2018a.

FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, Julia O. Em busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica. In: **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. FORMOSINHO, Julia O., PASCAL, Christine. Porto Alegre: Penso, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental**: componente curricular: Língua Portuguesa. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01 - Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares** – São Paulo: SME / DOT, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2020.