

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Evelyn Helen Barbosa

**DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA AVALIAÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
sob a perspectiva dos professores, pais e crianças**

TAUBATÉ - SP
2022

EVELYN HELEN BARBOSA

**DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
sob a perspectiva dos professores, pais e crianças**

Projeto de pesquisa apresentado à Defesa, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a educação básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Taubaté - SP

2022

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

B238d Barbosa, Evelyn Helen

Desafios e oportunidades da avaliação na Educação Infantil :
sob a perspectiva dos professores, pais e crianças / Evelyn Helen
Barbosa.-- 2022.

138 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Suelene Regina Dônola Mendonça,
Departamento de Pedagogia.

1. Avaliação mediadora. 2. Educação infantil. 3. Escola
democrática I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-
graduação em Educação. II. Título.

CDD – 372.21

Dedico este estudo a todos os professores, alunos e pais que acreditam em uma educação de qualidade e de participação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por ser o centro de toda a minha jornada.

Agradeço também aos meus filhos e marido, por estar sempre presente e entender algumas de minhas ausências.

À minha amiga de profissão Marinalva Sampaio, a qual foi a incentivadora para que eu iniciasse e permanecesse no mestrado.

À minha irmã Adrielle Barbosa, que sempre me motivou em todas as minhas escolhas e me apoia diariamente.

Minha eterna gratidão à Prefeitura Municipal de São José dos Campos, por financiar parte dos meus estudos através da concessão de bolsa e por ser meu local de trabalho desde o início da minha carreira docente, sendo meu espaço de construção profissional.

Um carinho e gratidão especial à professora e doutora Suelene Regina Donola Mendonça, a qual orienta ativamente a elaboração deste trabalho e, com seu jeito acolhedor, questionador e principalmente com sua serenidade, me transmite muita tranquilidade, segurança e autoconfiança para seguir com este estudo.

A todos os professores que atuam no MPE da UNITAU em busca de um ensino reflexivo e de qualidade, meu respeito e admiração.

Desde já, agradeço aos professores que irão compor a banca examinadora, os quais irão contribuir de forma significativa para este estudo.

“Existe uma cultura da infância submersa, por isso creio que seja uma tarefa importante, para quem trabalha com as crianças, torná-la visível”.

(VECCHI, 2005, p.46)

RESUMO

Esta pesquisa tem como problema central as seguintes perguntas: como se dá a avaliação nas turmas de quatro e cinco anos na Educação Infantil numa escola pública municipal do Vale do Paraíba? Qual perspectiva dos alunos, dos pais e dos professores sobre a Avaliação na Educação Infantil? O objetivo principal é investigar como ocorre a avaliação com as crianças de quatro e cinco anos em uma escola pública do Vale do Paraíba. Está sendo fundamentada a partir da abordagem qualitativa, tratando-se aqui de um tema de natureza social e empírica. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados o questionário com setenta e seis pais, entrevistas semiestruturadas com seis crianças entre quatro e cinco anos e 11 meses e foram realizados dois de grupos de discussão com cinco professoras dos níveis do Pré I e Pré II. Também foram analisados documentos que contribuíram para a análise em questão. O referencial teórico pauta-se na perspectiva da avaliação mediadora defendida por Hoffmann (2018), da avaliação democrática analisada por Luckesi (1998) e da concepção de Educação Infantil pautada por Barbosa; Horn (ano). É também contextualizada a pedagogia participativa a partir das perspectivas de Oliveira-Formosinho; Pascal (2019) e Rinaldi (2019), tendo como foco principal a democratização do processo avaliativo. As teorias de Dewey e Freire (1967) são também citadas como referências de educação democrática. A criança é assumida neste estudo com um ser social, pautando-se na perspectiva histórico cultural de Vygotsky (1991). Para a análise dos dados foi utilizado a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977). Como resultados identificou-se na instituição lócus desta pesquisa, práticas avaliativas relacionadas ao conceito de avaliação mediadora e à percepção de criança como protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. Identificou-se entraves presentes neste processo, bem como ações para amenizar tais dificuldades. Revelou-se como principal contribuição das crianças nesta pesquisa a orientação de discussões referentes a sua participação no processo avaliativo. Destacou-se como importante contribuição dos pais o levantamento de questões voltadas para a reflexão dos professores sobre melhorias na elaboração do relatório. Os dados indicaram o desejo e possibilidade de participação dos professores, pais e crianças no processo avaliativo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Mediadora, Educação Infantil, Escola Democrática.

ABSTRACT

This research investigates how the evaluation process of children of four and five years old is developed in public schools in *Vale do Paraiba* by the perspective of professors, parents and children. The study refers to a qualitative approach of a social and empirical theme. Data were collected from a quiz applied to sixty six parents; and interviews with six children of four and five years old performed in two discussion groups with five professors from *Pré-I* and *Pré-II*. Furthermore, references associated to the evaluation process of children were analyzed based on mediating evaluation defended by Hoffmann (2018) and the democratic evaluation of Luckesi (1998). Participatory pedagogy is also contextualized from the perspectives of Oliveira-Formosinho and Pascal (2019) and Rinaldi (2019), being the main focus directed to the democratization of the evaluation process. The theories of Dewey and Freire (1967) are also cited as references for democratic education. In this study, the child is assumed to be a social being, based on Vygotsky's (1991) historical and cultural perspective. For data analysis, Bardin's (1977) content analysis technique was used. Preliminary results show that the *locus* of this research is the evaluation practices related to mediating assessment and the perception of children as protagonists of their teaching and learning process. Obstacles were identified on this process as well as actions to minimize such difficulties. The research reveals that the main contribution of children in evaluations is the orientation of discussions regarding their participation on the evaluation process. Parents contribute doing questions aimed at improvements on the elaboration of reports by the professors. Data indicated the desire and the possibility of professors, parents and children to participate of the evaluation process.

KEYWORDS: Mediating Evaluation, Participatory Evaluation, Democratic School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Registro da P4 por meio do WhatsApp	99
Figura 2 - Registro da P5 por meio do caderno	99
Figura 3 – Planejamento da P2 com perguntas guia para a observação	102
Figura 4 – Fragmento do Relatório 1 compartilhado pela participante P4	132
Figura 5 - Fragmento do Relatório 2 compartilhado pela participante P4	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados dos bancos de dados com contribuições para a esta pesquisa	28
Quadro 2 – Categorias e eixos de análise	92
Quadro 3 – Caracterização das professoras	95

LISTA DE SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEB	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DOAJ	–	Directory of Open Access Journals
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SME	–	Secretaria Municipal de Educação
TALE	–	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	22
1.2 Delimitação do Estudo	24
1.3 Problema	25
1.4Objetivos	26
1.4.1 Objetivo Geral	26
1.4.2 Objetivos Específicos	27
1.5 Organização do Trabalho	27
2 REVISÃO DE LITERATURA	28
2.1 Avaliação na Educação infantil: O que apontam as pesquisas	28
2.1.1 Educação Infantil: O currículo a partir das normativas atuais: DCN e BNCC	36
2.1.2 Novas Perspectivas de Avaliação na Educação Infantil	54
2.2 A criança e o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva sócio-histórica	65
3 METODOLOGIA	76
3.1 Participantes	78
3.2 Instrumentos de pesquisa	79
3.2 .1 Grupo de discussão	79
3.2.2 Entrevista	80
3.2.3 Questionário com os pais	81
3.2.4 Questionário Sociodemográfico para as professoras	82
3.2.5 Análise de Documentos	82
3.3 Procedimentos para Coleta de informação (dados)	83
3.3.1 Análise dos documentos	83
3.3.2 Questionário com os pais	84
3.3.3 Entrevista com as crianças	86
3.3.4 Grupo de discussão com as professoras	89
3.4 Procedimentos para Análise de informações (dados)	92
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	95
4.1 Caracterização dos participantes	95
4.1.1 Pais e responsáveis	95

4.1.2 Professores	95
4.1.3 Crianças	98
4.2 Práticas avaliativas nas diferentes perspectivas	98
4.2.1 Perspectiva dos Professores	105
4.2.2 Perspectiva das Crianças	107
4.2.3 Perspectiva dos Pais	107
Produto Técnico: Sugestões para a construção de propostas avaliativas participativas	111
5 CONSIDERAÇÕES	158
REFERENCIAS	160
APENDICE A – Roteiro para questionário com os pais	161
APENDICE B – Roteiro para entrevistas com as crianças	166
APENDICE C – Questionário sociodemográfico para os professores	168
APENDICE D – Condução para grupo de discussão	169
ANEXO A – Termo de compromisso do pesquisador responsável	333
ANEXO B – Termo de autorização da instituição	334
ANEXO C – Ofício	335
ANEXO D – TCLE para questionário com os pais	336
ANEXO E – TCLE para entrevista com menor (aluno)	338
ANEXO F – TCLE para grupo de discussão com as professoras	350
ANEXO G – Termo de autorização de imagem para entrevista e grupo de discussão	360

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Ser professora é uma profissão complexa e exigente, sendo que ao longo da minha carreira fui construindo minha identidade, adquirindo os conhecimentos necessários e me consolidando nesta profissão.

Boa parte da profissional que sou hoje é reflexo de toda minha história, das experiências vividas como aluna e das experiências pessoais, assim como afirma Marcelo (2009), os professores trazem consigo crenças ao iniciarem sua caminhada profissional, não são “vasos vazios”.

É impossível dizer apenas: “Sempre quis ser professora!” sem contextualizar o “sempre”.

Desde pequena, antes mesmo de iniciar minha vida como aluna, me fascinava o contexto escolar. Com o decorrer do tempo, fui matriculada em uma escola de educação infantil para iniciar minha jornada como aluna. Ao contrário do que todos esperavam, minha adaptação na escola foi dolorosa, regada às lágrimas.

Minha família era compreensiva no início, porém, com uma adaptação tão extensa e intensa, a calma e a paciência estavam se tornando cada vez mais distantes para estes momentos.

Até que, ao iniciar a segunda série, Deus colocou em meu caminho uma professora que mudaria minha história, que de um jeito tão sutil e terno, me acolheu e me fez sentir parte da escola, a princípio como aluna, mas que também pelo seu jeito, me motivou muito a ser professora e me inspira na minha forma de ser professora hoje.

Passamos muito tempo de nossas vidas imersos ao contexto escolar, sendo que as experiências que vivemos compõem a nossa prática como professor, assim explica:

“[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas) antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.(TARDIF E RAYMOND, 2000, p.216)

Passando este período de adaptação tão problemático e marcante, fui me encantando ainda mais pelo “ensinar e aprender”. Concomitante a isto, minha mãe iniciou sua trajetória na igreja como catequista, fazendo cursos e ministrando encontros com crianças. Ao vivenciar suas atribuições, me encantei por aquele processo: fazer cursos, ensinar a palavra de Deus, se relacionar com diferentes famílias, ouvindo-as e acolhendo-as.

Assim como ressalta Tardif e Raymond (2000), pessoas significativas na família também são importantes fontes de influências na relação pessoal com o ensino.

Para todos na comunidade e para minha família, comentários como: “Ah, vai ser professora, com certeza! Ela tem jeito, tem vocação...” era muito comum de ser ouvido.

Eu comecei a acreditar nisso também e me sentia vocacionada ao ensino.

Sendo assim, foi a partir deste “sempre”, deste contexto vivido desde o início da minha infância que descobri que ser professora era minha vocação.

Talvez pela idade e pela inocência sobre o mundo capitalista em que vivemos, não percebia o quão custoso era conseguir cursar uma faculdade.

Meus familiares me apoiaram muito, alimentaram meu sonho me estimulando sempre, mas não tinham condições financeiras para custear meus estudos. Através deste apoio, fui trilhando caminhos para dar pernas aos meus sonhos.

Por fim, descobri o cursinho CASD, oferecido por alunos do ITA de forma gratuita, sendo necessário “apenas” passar em um Vestibulinho. Estudei muito e não cogitava não passar, pois já me via sentada nas carteiras me aproximando cada vez mais da faculdade.

E assim aconteceu. Fui chamada e me dediquei totalmente aos estudos, mas já pensando em qual seria o próximo passo que deveria dar. Durante o cursinho, conheci o PROUNI e enxerguei nele a solução para todos os meus problemas, pois através dele eu poderia cursar pedagogia na minha própria cidade e teria como gastos apenas o transporte e o material.

Todo o esforço foi válido, pois no final do ano de 2006 concluí o cursinho e realizei a prova para o Enem. No início do ano seguinte, recebi minha carta de aprovação, na verdade, meu passaporte para a faculdade.

Ao iniciar minha tão sonhada faculdade de pedagogia na UNIP em minha cidade natal, São José dos Campos, me sentia agraciada por Deus e totalmente realizada.

Neste momento me recordo de minha mãe e eu sentadas no banco da igreja nos cursos sobre a catequese. O banco da igreja e a carteira da faculdade se aproximam muito em uma analogia pessoal sobre minha história e tenho certeza da presença de Deus nestes dois contextos.

Sentada na carteira conheci a história da educação, desvendi mistérios sobre a didática do ensino, dialoguei com pensadores renomados, mas conheci e me apaixonei mesmo pela educação infantil.

No segundo semestre da faculdade, me inscrevi no processo seletivo para a realização de estágio, pois sentia a necessidade de imergir ao contexto educacional. O estágio é uma excelente oportunidade de inserção no mercado de trabalho e aproximar os conhecimentos teóricos com

os práticos, assim como explicita a Lei municipal de São Jose dos Campos n°7735 de 18 de dezembro de 2008:

Art. 2º: o Programa de Incentivo ao Estágio Remunerado objetiva proporcionar ao estudante contato com o mercado de trabalho, possibilitando-lhe adequada complementação da formação escolar e o desenvolvimento de seus talentos potenciais, experiências e práticas profissional, complemento de ensino e aprendizagem na promoção de aperfeiçoamento técnico, cultural e de relacionamento humano. (SÃO JOSE DOS CAMPOS (SP), 2008)

Tive a feliz oportunidade de complementar meus estudos com a participação no programa de estágio municipal, onde foi possível abraçar a Educação Infantil na prática, porém, nosso encontro inicial não foi tão tranquilo da forma que eu esperava.

Lembro-me claramente a mistura de sentimentos no primeiro dia que entrei na escola como estagiária: uma mistura de alegria, euforia e medo.

Neste instante minha memória também se aproxima dos sentimentos vividos quando criança no meu período de adaptação escolar. Como é possível medo e alegria caminharem tão juntas em diferentes momentos da nossa vida? Porém, o medo que antes me paralisava, agora como adulta é que o me move.

Ao entrar na sala de aula, me deparei com diversas crianças brincando. O conteúdo que eu estava adquirindo na faculdade era importante naquele momento, porém, eu não sabia exatamente como agir, nem mesmo em questões simples. A situação causou-me desespero.

Esta distância entre conhecimento teórico e a prática é explicado por Tardif como:

É exatamente em relação a estes objetos-condições que se estabelece uma defasagem, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Alguns docentes vivem essa distância como um choque (o choque da “dura realidade”, das turmas e das salas de aula) quando de seus primeiros anos de ensino (TARDIF, 2002, p.51)

Considero que neste momento vivi um choque de realidade, pois muitas coisas que estavam sendo construídas em mim como futura professora, necessitaram ser repensada.

Durante os três anos vividos com estagiária, recebi ajuda de diversos professores e gestores para que eu pudesse entender o contexto escolar: como era o funcionamento da escola, as regras, algumas dicas para se relacionar com os pais de alunos, enfim, aquele momento de estágio estava contribuindo de todas as formas para minha inserção como futura professora.

Diante desta contribuição:

A carreira também é um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes

de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção num acarreia e seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares, com suas rotinas, valores, regras, etc. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.217)

O estágio me ajudou a conhecer o universo escolar, a aprender a me adaptar nele. Abriu caminhos para novas compreensões, mas que só seriam efetivamente vividas quando entrasse em sala como professora.

Enquanto eu cursava o último ano da faculdade, prestei concurso público para professor na minha cidade. Foi um momento de muito estudo e dedicação. Eu não tinha condições financeiras de realizar um bom cursinho, mas ao realizar minha inscrição para a prova, meu pai me presenteou com uma apostila que comprou na banca de jornal. Gratidão imensa por este gesto.

Após um grande período de espera para saber o resultado, acessei a lista de aprovados e comecei a procurar meu nome de baixo para cima, pois tinha fé que teria passado, mas não em uma colocação muito alta.

Conforme meu olho corria a lista e não encontrava meu nome ia ficando desesperada. Até que encontrei! Lá estava eu na 35ª colocação. Quanta felicidade! Porém, eu ainda estava cursando a faculdade, faltando praticamente um semestre para concluí-la. E se me chamassem? O que seria de mim?

Desde então, uma professora da faculdade foi um anjo que me acalmou neste momento, dizendo que o que Deus havia guardado para mim seria meu. Graças a Deus, concluí a faculdade e em seguida iniciei como professora contratada. Após 8 meses já fui chamada para ser efetivada na rede municipal por meio deste concurso.

Desde o início escolhi a educação infantil para lecionar. O primeiro ano foi impactante, pois ao chegar à escola, deparei com professores muito experientes e antigos naquela unidade, sendo assim, fui motivo de piadas para elas.

A busca pela minha inserção no grupo de professores foi um processo árduo, com tentativas sem sucesso. Tardif explica sobre as interações ocorridas no meio escolar:

Além disso, essas interações ocorrem num determinado meio, num universo institucional que os professores descobrem progressivamente, tentando adaptar-se e integrar-se a ele. Esse meio – a escola – é um meio social constituído por relações sociais, hierarquias, etc. (TARDIF, 2002, p.50)

No ano seguinte, ao trocar de unidade escolar, me deparei com professoras totalmente diferentes, pois me acolheram e me auxiliaram em questões simples, mas que eu ainda não tinha domínio, como preenchimento de caderneta, elaboração de relatórios, etc.

Tardif (2002) explica que cotidianamente os professores compartilham seus saberes docentes entre si, desde suas organizações, materiais e macetes.

A cada dia fui me descobrindo como professora e construindo meu modo de ser, sendo que estas trocas entre foram fundamentais para meu início na profissão.

Diante de tudo que fui vivenciando como professora, aquela ideia inicial de vocação ia sumindo do meu ser, pois era evidente que para ser professora não bastava gostar de crianças ou ter jeitinho, mas necessitava de muito conhecimento e estudo.

Fui percebendo a complexidade do ensino dia a dia e me enxergando como uma profissional. Roldão (2007) explica:

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns possam sentir. É um ser profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procuramos clarificar algumas dimensões. (ROLDÃO, 2007, p.102)

Com o decorrer dos anos, fui adquirindo maior segurança e descobrindo o meu modo de dar aula, fui sendo mais autônoma e resolvendo problemas imediatos. Fui criando minhas estratégias para coisas simples, que os professores experientes já saberiam resolver.

Estes saberes profissionais adquiridos na prática são essenciais para os professores e senti o peso de sua importância no decorrer de minha carreira docente. Tardif (2002) explica estes conhecimentos como saberes específicos que são construídos baseados no cotidiano.

Após quase 10 anos de docência, já possuía muito desses conhecimentos experienciais e minha identidade profissional já estava bem enraizada. Muitos desafios no contexto escolar eu já conseguia superá-los com autonomia, porém, também observava problemas de maiores profundidades que não estavam ao meu alcance.

No decorrer da minha jornada docente realizei diversos cursos, desde cursos de pequena duração, como mais extensos, como pós-graduação em psicopedagogia e segunda licenciatura em artes. Estes cursos supriam partes das necessidades vividas no momento, mas ainda não eram suficientes.

Chegou um momento da minha carreira que eu necessitava de algo mais aprofundado, que me desafiasse ainda mais. Um aprendizado que me auxiliasse nos problemas mais complexos vividos no contexto escolar, sendo assim, fui desbravar novos horizontes: O Mestrado Profissional em Educação.

Eu me encontrava em um momento da carreira em que já estava estabilizada e possuía tranquilidade em dinamizar minhas aulas e até mesmo em inovar em certos momentos. Segundo HUBERMAN (1992) estas características as quais eu estava vivendo são denominadas como fase da diversificação.

Nesta etapa da minha vida profissional em que necessitava inovar e buscar mais dinamicidade para meu trabalho, me deparei com as barreiras hierárquicas e o engessamento da profissão docente.

Sendo assim, eu necessitava romper as amarras que me prendiam, de modo que eu conseguisse levantar argumentos e criar forças para mobilizar e resolver as situações impostas (ao menos algumas delas).

Neste instante em minha carreira também aflorou uma inquietação a qual eu possuía há algum tempo: o processo avaliativo realizado na instituição de educação infantil. Eu me questionava sobre a forma como a criança e o pai era deixado as margens deste processo, mas não sabia como incluí-los.

Fui encorajada por várias amigas parceiras de profissão a ingressar no mestrado e tentar fazer a diferença no meio escolar, mas também ouvi muitos comentários pessimistas, dizendo que eu não daria conta por ser mãe, dona de casa e ainda trabalhar fora, por isso não conseguiria adicionar a minha rotina mais esta “carga”.

Acredito que a falta de conhecimento seria uma carga mais pesada do que a busca por ele! Sei que ainda há muito caminho para percorrer em busca do conhecimento e estou descobrindo no mestrado que é um caminho sem fim, pois o conhecimento nunca acaba, ele se transforma... ele se multiplica!

Sendo assim, considero que o conhecimento se transforma e eu como pessoa e como profissional me transformo junto a ele, ou seja, este memorial não se encerra aqui, pois ainda há muito caminho e muita transformação pela frente.

1 INTRODUÇÃO

O assunto/tema insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

A avaliação na Educação Infantil sempre foi motivo de grandes indagações tanto minhas como por professores próximos. É um tema que sempre me despertou curiosidade e inquietações devido à sua complexidade e importância.

Esta etapa da educação visa à formação integral da criança e, com isso, o acompanhamento sistemático e contínuo se faz extremamente necessário. As formas de realização dos registros também são diversos, o que nos permite um universo maior de possibilidades, mas, simultaneamente, aumentam nossas dúvidas diante desta diversidade. Os pais dos alunos também são importantes neste processo, não somente por serem os leitores dos relatórios e portfólios, mas principalmente por compor o primeiro grupo social que as crianças participam: a família.

Sempre me causou muito inquietude perceber que alguns pais nem ao menos liam os relatórios ou, realizavam a leitura, mas em seguida questionavam exatamente sobre o que já constava registrado no documento. A partir disso, algumas questões me impulsionaram a realizar este estudo: Como se dá a avaliação nas turmas de quatro e cinco anos na Educação Infantil? Qual perspectiva dos alunos, dos pais e dos professores sobre a Avaliação?

As crianças, as quais são as protagonistas de todo o processo de ensino e aprendizagem, também devem ser consideradas e incluídas no contexto avaliativo, de forma que se sintam valorizadas e respeitadas.

Porém, no dia a dia em sala de aula, percebia que as crianças que já estavam terminando sua jornada na educação infantil nunca haviam visto seus próprios portfólios e relatórios de aprendizagem, o que me causava muita estranheza, pois como pode um aluno não ter acesso aos registros do seu próprio processo de aprendizagem? Como pode a criança não contribuir de forma direta na composição deste documento?

Cabe destacar que para este estudo busca-se fugir do jargão social aplicado ao conceito de protagonista, de modo que este termo é utilizado nesta pesquisa associado ao significado do termo participação, o qual segundo Pires; Branco (2007), possui uma abordagem mais democrática, ou seja, considera a participação e importância das crianças sem colocá-las como um protagonista singular, pois o processo avaliativo contempla outros sujeitos, os quais também serão considerados e ouvidos.

Neste sentido, por meio desta pesquisa pretendo levantar questionamentos e possibilidades para melhorar este processo, refletindo juntamente com os professores, pais e crianças, de modo que sejam contemplados os pontos de vistas acerca do tema. Também pretendo abordar neste estudo os impactos da atual pandemia do Corona Vírus nas coletas de dados realizadas.

Esta pandemia, também denominada COVID-19, iniciou-se na China em dezembro de 2019, sendo que em março de 2020 já havia se alastrado para grande parte do mundo. Neste momento a Organização Mundial da Saúde declarou este surto uma pandemia, necessitando que todos os países, incluindo o Brasil, promovessem medidas de segurança à saúde da população.

Dentre as medidas adotadas, as instituições educacionais sofreram profundas mudanças, pois foi necessária a suspensão das aulas presenciais de toda a rede de ensino: pública e particular. Neste sentido, o ensino foi reorganizado em propostas remotas e a avaliação também necessitou ser remodelada.

Ao vivenciar este momento no contexto escolar, foi necessário modificar e inovar algumas formas de coletas de dados para este estudo, ao qual serão consideradas e contextualizadas no decorrer da pesquisa.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

A Avaliação na Educação infantil é um tema que merece grande atenção, pois é muito complexo e subjetivo.

O conceito de avaliação é cercado de paradigmas que necessitam ser analisados e esclarecidos.

De acordo com autores renomados sobre o tema, como Hoffmann (2018), grande número de professores apresenta dificuldades no processo de avaliação, em que muitas vezes desconhecem os objetivos a serem alcançados pelas crianças e as características próprias da faixa etária. Com isso, percebe-se que ouvir os professores e acolher suas dificuldades é de extrema importância para direcionar os olhares deste estudo.

Algumas pesquisas recentes, como dos autores: Cançado (2017), Bresciane (2015) e Neves; Oliveira; Santos (2017), também apontam para a importância da participação dos demais envolvidos na avaliação, como pais e alunos, mas não aprofundaram nestas questões, dando espaços e direcionamentos para posteriores estudos.

Sendo assim, esta pesquisa é relevante, pois aprofunda nestes indícios apontados, partindo da análise das percepções de todos os envolvidos no processo de avaliação de modo que haja uma reflexão sobre o tema e possibilitando melhorias para o processo de avaliação.

As legislações atuais apontam a importância da participação e aproximação da família ao contexto escolar, assim como descrito no Currículo Paulista, o qual destina um capítulo exclusivo ao relacionamento com a família ou responsável, sendo: “Uma escuta atenta e ativa da família a integra deste processo, fomentando uma ação responsiva frente às demandas educativas cujo foco é enriquecer as experiências cotidianas das crianças”. (SÃO PAULO, 2019, p.66).

A visão de criança como ser ativo está presente em praticamente todos os documentos nacionais, sendo que na DCNEI fica ainda mais evidente ao destinar um subtítulo com a definição de 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).

Com isso, há indícios que as crianças são capazes de participar da sua própria avaliação, bem como podem contribuir com o olhar do professor neste processo, sendo uma ação necessária e prevista por importantes documentos que alicerçam a educação.

Ressalta-se a originalidade desta pesquisa ao não se restringir apenas a perspectivas dos professores, dando voz aos demais atores do processo avaliativo: pais e crianças.

A presente pesquisa contribui na abertura de espaços para a escuta dos pais, das crianças e dos professores, de modo que promova uma análise profunda sobre o processo avaliativo por meio da triangulação das diferentes perspectivas, revelando melhorias para este processo e buscando alternativas para torná-lo mais democrático.

Por meio da colaboração dos professores participantes desta pesquisa, foi construído coletivamente um produto educacional contendo possibilidades de tornar o processo avaliativo mais democrático, a partir da união de diferentes pontos de vistas, de modo que favoreça na reflexão para possíveis mudanças positivas no processo de avaliação.

1.2 Delimitação do Estudo

A presente pesquisa foi realizada em município do Vale do Paraíba, o qual possui 64 pré-escolas. Para a escolha da unidade escolar lócus da pesquisa, foi selecionado uma escola de educação infantil localizada na zona norte da cidade e de fácil acesso, com atendimento para cerca de 489 alunos, sendo que 50,3% deste montante é referente à idade pesquisada, ou seja, Pré I e Pré II.

Foi considerado como importante critério de seleção a localização da escola, optando por uma unidade escolar em que a maior parte da comunidade possuísse acesso à internet, pois devido ao momento de pandemia, a forma de comunicação e coleta de dados foi realizada preferencialmente através deste recurso.

Devido à pesquisadora trabalhar na educação infantil pública do município, ressalta-se a escolha em realizar a pesquisa na mesma unidade escolar de lotação. Tratando-se de uma pesquisa colaborativa, o vínculo da pesquisadora com as demais professoras da escola pode contribuir no envolvimento das mesmas, facilitando os diálogos, abertura e profundidade dos assuntos abordados.

Este estudo será limitado à faixa etária de 4 à 5 anos e 11 meses, ou seja, idades compreendidas no nível pré-escolar I e II e nomeadas pela BNCC como crianças pequenas.

Segundo divulgação do INEP, no censo de 2019, as matrículas na educação infantil aumentaram 12,9% nos últimos 5 anos, apontando a necessidade de investir esforços na melhoria desta etapa.

A restrição do público nesta pesquisa foi necessária, devido não só ao aumento de matrículas, mas principalmente à obrigatoriedade do ensino desta faixa etária e podendo abarcar todas as suas peculiaridades.

Assim como deliberado na lei 13.005/2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação, tem como meta primeira:

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

Para garantir a obrigatoriedade do ensino para as crianças de 4 e 5 anos, é sancionada a lei 12.796/13, a qual ajusta a LDB 9394/96, garantindo no artigo 4:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: *a)* pré-escola; *b)* ensino fundamental; *c)* ensino médio; (BRASIL, 2013)

Sendo assim, a presente pesquisa aprofunda-se nesta faixa etária devido ao aumento de matrículas e necessidade de garantir, não só a quantidade de oferta, mas também a melhoria na qualidade da avaliação nesta etapa.

Cabe aqui ressaltar que a escola lócus desta pesquisa, atende cerca de 200 crianças nesta faixa etária e com isso, possui cerca de 10 professoras que lecionam neste nível de ensino, sendo esta uma quantidade considerável a ser convidada a participar.

Proporcionalmente ao número de alunos, conta-se também com a participação das famílias, as quais também foram convidadas a contribuir com suas perspectivas.

1.3 Problema

Devido às suas raízes históricas, firmadas em uma concepção de criança ingênua e imparcial diante do seu processo de aprendizagem, verifica-se que a visão de avaliação realiza ensaios de mudanças de paradigmas, mas que ainda precisa ser repensada e ressignificada.

Os avanços da legislação educacional apontam novos caminhos para a avaliação no âmbito da educação infantil, porém, suas redações simplistas não clarificam como deve acontecer efetivamente a avaliação, a qual se configura em um processo extremamente complexo e subjetivo.

Diante deste contexto subjetivo a qual a avaliação está inserida, faz-se necessário compreender as concepções que os professores possuem acerca da avaliação e da sua visão de infância, pois são aspectos que influenciam em todo o processo avaliativo, comprometendo a qualidade do processo de ensino - aprendizagem.

Ao considerar uma nova concepção de criança, como um cidadão reflexivo, capaz de participar ativamente de seu processo de aprendizagem, é inimaginável não a incluir também em seu próprio processo avaliativo, onde seria capaz de refletir sobre suas descobertas e dificuldades, resultando em um processo de metacognição da aprendizagem.

Visando ainda minimizar os impactos do caráter subjetivo da avaliação e complementar os olhares diante do processo de aprendizagem das crianças, constitui-se como importante tarefa acrescentar os pais neste processo, dando-lhes voz e espaço de participação.

Com isso, considera-se necessário discutir as perspectivas dos pais, professores e crianças sobre o processo de avaliação, abordando as dificuldades a serem superadas e legitimando oportunidades de uma ressignificação da avaliação na Educação Infantil a partir do entrelaçar destes olhares.

Sendo assim, é trazido como problema central desta pesquisa a escuta das perspectivas dos diferentes atores: professores, pais e crianças sobre o processo avaliativo, triangulando as informações em busca da compreensão mais ampla sobre este processo.

Neste sentido, as perspectivas dos diferentes grupos são consideradas com igual importância para a compreensão do processo avaliativo.

Gil (2002) propõe que, ao formular perguntas, é possível provocar sua problematização, sendo assim, considera-se o questionamento apropriado ao tema em discussão:

Como se dá a avaliação nas turmas de quatro e cinco anos na Educação Infantil numa escola pública municipal do Vale do Paraíba? Qual perspectiva dos alunos, dos pais e dos professores sobre a Avaliação na Educação Infantil?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar o processo de avaliação desenvolvido com as crianças de 4 anos e 5 anos e 11 meses em uma escola pública do Vale do Paraíba.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar as formas de avaliação adotadas para as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses numa escola pública municipal.
- Verificar e analisar as perspectivas dos professores diante do processo avaliativo realizado.
- Verificar e analisar o que as crianças e os pais pensam sobre a avaliação e como participam deste processo.
- Identificar quais são os fatores que impactam o processo de avaliação e estratégias adotadas pelos professores para superação.
- Construir uma proposta de avaliação participativa, envolvendo os professores, os pais e as crianças.

1.5 Organização do Projeto

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre a avaliação na Educação Infantil que apontem indícios da importância da participação das crianças, pais e professores. Aborda também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa, como as perspectivas legais da avaliação, o currículo, a abordagem sócio-histórica e a avaliação em uma perspectiva democrática.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados, seguido das Referências. Nos Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora, incluindo o produto técnico e nos Anexos constam documentos elaborados pela Universidade de Taubaté e outras instituições envolvidas neste projeto.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Avaliação na Educação Infantil: O que apontam as pesquisas

Visando subsidiar este trabalho e entender quais enfoques as pesquisas relacionadas à avaliação participativa na educação infantil tem se debruçado nos últimos 5 anos, foram realizadas consultas nas bases de dados da CAPES, BDTD e DOAJ no período de 8 a 26 de junho de 2020. Foi adotado para seleção do resultado, a leitura dos títulos e resumos de cada um.

O primeiro descritor utilizado em todas as bases de dados acima citados foi “avaliação na educação infantil”.

Como resultado na base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), foram obtidos 17 títulos de dissertações, dentre os quais, 4 autores citavam em seus trabalhos a participação dos pais e dos alunos no processo de avaliação, sendo eles: Furtado (2016), Carvalho (2015), Cançado (2017) e Bresciane (2015).

Utilizando o mesmo descritor, foram obtidos 8 resultados na base de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), sendo que nenhuma pesquisa abordava a questão da avaliação envolvendo a participação dos pais e/ou crianças.

No banco de dados da DOAJ (Directory of Open Access Journals), o mesmo descritor “avaliação na educação infantil” apontou 13 artigos sobre o tema, onde 2 trabalhos apontavam a participação das crianças na avaliação ou faziam referência à participação das famílias, sendo eles: Neves, Oliveira e Santo (2017) e Pereira e Silva (2019).

Visando encontrar pesquisas mais aprofundadas sobre a participação das crianças na avaliação, foi utilizado nos bancos de dados o seguinte descritor: “criança protagonista”.

Ao utilizar este descritor, cabe ressaltar que este termo possui ampla interpretação, sendo que para esta pesquisa considera-se o termo protagonista associado ao termo participação, sendo assim possível e aceitável pois, de acordo com Pires; Branco (2007) o termo participação e protagonista possuem conceitos polissêmicos e são utilizados por autores até mesmo como sinônimos.

O banco de dados da CAPES apontou 8 resultados, em que 2 dissertações correspondiam ao protagonismo da criança na avaliação, sendo eles: Horn (2017) e Favareto (2017).

No banco de dados da BDTD foi encontrado um único resultado com o descritor, sendo a mesma dissertação do autor Horn (2017), apontado também pela pesquisa na CAPES.

Ao realizar a pesquisa no banco de dados da DOAJ, foram obtidos 2 artigos, porém, nenhum se referia ao protagonismo da criança na avaliação.

Após pesquisar sobre a participação da criança, fez-se necessário verificar também se há pesquisas sobre a participação da família na avaliação, sendo assim, o descritor “participação da família na avaliação” foi verificado nos 3 bancos de dados aqui abordados, porém, nenhum resultado foi obtido.

Os autores acima citados foram selecionados devido aos seus trabalhos atenderem aos seguintes critérios:

- Considerar a criança como ser ativo e protagonista do processo de avaliação.
- Apontar indícios sobre a importância da participação das crianças e/ou dos pais no processo avaliativo.

Sendo assim, após esta busca, os resultados que aqui serão utilizados podem ser sintetizados da seguinte forma:

Quadro 1. Resultados nos bancos de dados com contribuições para esta pesquisa

TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO
Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil: Concepções das professoras e desafios formativos	2015	Carvalho, T.J.C.M	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
Avaliação na Educação Infantil: O que nos revelam os relatórios de um município paulista	2015	Bresciane, A.L.A.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação
Avaliação na Educação Infantil: As práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras	2016	Furtado, A.P.A.	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
Avaliação na Educação Infantil e Participação: Desafios para a gestão	2017	Cançado, N.F.C.	Universidade de São Paulo	Dissertação
A Organização da Prática Pedagógica do Professor de Pré-Escola: Contribuições dos projetos de trabalho segundo Hernández (1998)	2017	Favareto, I.A.S.A	Universidade Estadual Paulista	Dissertação

Avaliação na Educação Infantil: Acompanhamento e instrumentos de registros	2017	Neves, J.G.; Oliveira, A.P.S.B.; Santos, G.C.N.	Revista Exitus	Artigo
Avaliação na Educação Infantil e a Pedagogia da Relação e da Escuta: Documentar e refletir sobre a experiência educativa	2019	Pereira, J. R.;; Silva, F.S.	Revista Zero-a-Seis-	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, descreve-se sucintamente cada pesquisa selecionada, atentando-se para os aspectos relacionados à participação dos pais, professores e crianças na avaliação.

A dissertação de Carvalho (2015), intitulada “**Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil: Concepções das professoras e desafios formativos**”, tem como objetivo geral analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas de professores da educação infantil.

Ao tratar da avaliação, a autora faz um resgate histórico entrelaçado aos aspectos legais. Aponta também alguns instrumentos de avaliação.

Para isso, fundamenta-se em leis, como a LDB e RCNEI e em alguns autores, como Luckesi (1984), Hoffmann (2006) e Saviane (1981).

Diante da pesquisa realizada com 5 professoras de diferentes instituições na cidade do Terezina, utilizando-se de entrevistas, observação de sala de aula e análise de relatórios, fichas e planejamentos das professoras, a autora concluiu que há carência do suporte curricular, formativo e pedagógico e ao mesmo tempo, há boas intenções das professoras e equipe formadora, porém, as determinações impostas pela secretaria da educação são firmes.

Ressalta também a importância inferida ao aluno como protagonista do processo de avaliação, pois desmistifica pontos importantes como o professor como sendo o detentor do conhecimento e principalmente que o aluno não pode participar do processo de avaliação. A autora conclui ainda que é impossível mudar a avaliação apenas com a boa vontade dos professores, mas é necessária a mudança no currículo e formação docente, porém, seria uma mudança processual.

A dissertação “**Avaliação na Educação Infantil e Participação: Desafios para a gestão**”, de Cançado (2017), contextualiza a avaliação da educação infantil e posteriormente inicia algumas análises da avaliação na educação infantil.

Entre as análises feitas, cabe ressaltar a inadequação apontada pela autora em considerar a criança o foco da avaliação, atribuindo a ela certas “verdades”, rotulando-a. Nesta situação, acrescenta que os pais e professores podem interferir na autopercepção da criança, pois as rotulações resultantes destas avaliações podem impactá-las negativamente. Cançado (2017) cita também o caráter dialógico da avaliação, em que as propostas cotidianas são reconstruídas em conjunto pelos pais, professores e crianças.

Ao abordar o contexto da educação infantil, a autora aponta a relação professor aluno e a participação da família, entre outros fatores, como aspectos que devem ser discutidos e assegurados para garantir a qualidade do atendimento às crianças.

A autora escolheu um município que possui uma proposta e avaliação desenvolvida na educação infantil para realizar sua pesquisa, denominada aqui como SIMA. Para isso, realizou entrevistas com 8 professoras e com a mediadora pedagógica, realizou também análise de documentos.

Como conclusão a esta pesquisa, a autora apontou que o sistema de avaliação de qualidade realizada no município em questão, tem a intenção de avaliar a criança de maneira cognitiva e referente apenas a aspectos relacionados à leitura e escrita, ou seja, de forma fragmentada.

Aponta a necessidade de aspectos democráticos em relação à definição da avaliação de indicadores de qualidade, sendo que a participação dos envolvidos contribui para o empoderamento dos mesmos.

Conclui ainda, que a avaliação pode ser um mecanismo do fortalecimento do coletivo.

A dissertação “**Avaliação na Educação Infantil: O que nos revelam os relatórios de um município paulista**”, de Bresciane (2015), faz uma retomada aos aspectos legais que embasam os avanços e conquistas da educação infantil.

Dentre suas considerações sobre o tema, cabe ressaltar sua compreensão de criança como um ser ativo, cidadão de direitos, que compreende o mundo e o transforma.

Bresciane (2015) considera a criança como participante do processo de avaliação ao afirmar que as crianças devem tomar ciência sobre suas dificuldades e seus avanços, bem como enfatiza ser papel do professor compartilhar de forma acolhedora suas observações com as crianças.

A autora inclui a família no processo de avaliação, principalmente no que se refere às devolutivas e parcerias a favor da criança, pois determina que as famílias têm o direito de acompanhar de perto o desenvolvimento das crianças através das devolutivas dos professores, do estabelecimento de parcerias e conhecendo os objetivos e ações realizadas na escola.

Por meio da pesquisa documental realizada em cinco EMEIs, a autora teve como um de seus objetivos comunicar o que avaliam e qual a participação das famílias e das crianças neste processo em um município paulista.

Para isto, ao analisar cerca de 60 relatórios, a autora realizou a organização através de três blocos: 1. Contexto pedagógico, 2. Acompanhamento do processo de ensino aprendizagem e 3. A participação das famílias e das crianças.

Aborda-se aqui apenas o bloco 3. A participação das famílias e das crianças, o qual atende ao critério de escolha da dissertação.

Neste bloco, Bresciane (2015), descreve como é a participação das famílias nos relatos observados, mostrando que é deixada uma lacuna nos relatórios para ser preenchida pelos pais, com suas observações e comentários.

A autora também esclarece neste item que as professoras fazem referências às famílias nos relatórios, ou agradecendo e reforçando a importância das famílias durante o ano, ou questionando de forma sutil a participação dos pais nas reuniões e nos envios de tarefas.

Quanto à participação das crianças, a autora relata que em alguns relatórios há inclusão de fotos e também de desenhos realizados pelas próprias crianças, mas sem nenhum comentário é feito pela professora em relação a eles.

Entre as conclusões feitas pela autora, destaca-se a importância de os relatórios ser instrumentos eficientes na troca com as famílias e no estabelecimento de parcerias a favor da aprendizagem dos alunos, pois ao conhecer o papel da escola e contribuir com ela, a família também fomenta a sua valorização social.

A autora conclui ainda que, através da análise dos registros dos relatórios, não é possível tirar conclusões sobre a avaliação como um todo, mas já é possível analisar alguns aspectos e inclusive identificar a necessidade de revisar alguns deles.

A dissertação **“Avaliação na Educação Infantil: As práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras”** de Furtado (2016), realiza uma abordagem histórica sobre a educação infantil e sobre a avaliação, apoiando-se também em leis fundamentais sobre o tema, como LDB e DCNEI.

Em seguida, a autora defende a concepção de criança ativa como fator importante, tanto na elaboração do currículo, quando na avaliação.

Furtado (2016) diferencia e descreve avaliação na educação infantil e avaliação da educação infantil.

Ao tratar da avaliação na educação infantil, reconhece o protagonismo da criança na participação ativa no processo de avaliação, permitindo ao aluno a autoavaliação e reflexão sobre seu processo de aprendizagem.

A pesquisa realizada em seis instituições públicas de Fortaleza, com 16 professoras, por meio de questionários, entrevistas e análises de documentos, possibilitou reflexões sobre a avaliação, sendo enfatizado aqui as reflexões relacionadas à participação das crianças e famílias neste processo.

A autora utilizou um capítulo para discorrer sobre a participação das famílias na avaliação sob a perspectiva das professoras, evidenciando a importância da união da família, professor e criança como pilar da educação.

Furtado (2016) valoriza as informações trazidas pelos pais sobre as crianças e ressalta que compartilhar os registros com as famílias é importante para que se sintam acolhidas e estabelece relação de confiança ao trabalho pedagógico realizado.

As professoras participantes da pesquisa relataram que o contato com os pais acontece no dia-a-dia, na porta da sala de aula, e apontaram o excesso de ausências nas reuniões de pais e a desvalorização desta etapa básica como fatores desmotivacionais para os profissionais, mas ainda assim, a autora reforça a necessidade de superar a lacuna existente entre professores e família.

Durante a pesquisa, ao analisar a participação das crianças no processo de avaliação, ficou claro que ainda prevaleça apenas o olhar da professora sobre a criança e ocasionalmente, ocorra a participação das crianças de forma bem limitada neste processo.

Em suas conclusões, a autora enfatiza que é necessário ouvir as crianças em suas próprias avaliações para, desta forma, realmente colocá-las no centro do processo avaliativo como um ser ativo e participativo no contexto da educação infantil, o qual é defendido pelas legislações.

Favareto (2017), em sua dissertação **“A Organização da Prática Pedagógica do Professor de Pré-Escola: Contribuições dos projetos de trabalho segundo Hernández (1998)”**, realiza uma contextualização histórica sobre a educação infantil e apresenta as concepções de Hernández (1988).

Entre suas principais concepções, destaca-se aqui, o desejo em transformar a escola em um espaço de experiências coletivas e a visão de criança como sujeito ativo, capaz de construir aprendizagens.

Em relação a avaliação da aprendizagem, a pesquisa aponta para a avaliação processual e compartilhada.

Segundo a autora, Hernández (1998) divide o processo da avaliação em três fases, sendo a primeira, a avaliação inicial, ou seja, o levantamento do que as crianças já sabem e também as suas expectativas.

A segunda fase compreende a avaliação formativa, a qual se refere ao auxílio dado às crianças de modo que progridam em relação aos seus conhecimentos iniciais.

Por fim, a fase da avaliação recapitulativa, ou seja, um processo de síntese, em que se permite reconhecer tanto o processo que foi percorrido, como também a reflexão da ação da professora.

Os artigos obtidos no banco de dados da DOAJ enriquecem e complementam os olhares sobre a pesquisa e sobre o tema.

O artigo “Avaliação na Educação Infantil e a Pedagogia da Relação e da Escuta: Documentar e refletir sobre a experiência educativa” de Pereira e Silva (2019), inicia fazendo um aporte legal sobre a avaliação na educação infantil.

Em seguida, destaca-se a educação infantil como uma etapa não escolarizante, com identidade própria e que reconhece a criança como ser protagonista.

As autoras discorrem sobre a Pedagogia da relação e da escuta, preconizada e defendida por Malaguzzi (1999).

Esta concepção de pedagogia é sustentada no relacionamento e participação, sendo interessante também, pois “[...] coloca crianças, pais e professores como protagonistas, tendo em vista o objetivo de construir uma escola em que esses sujeitos se sentissem confortáveis, como se estivessem em casa” (PEREIRA; SILVA, 2019, p.104).

Neste contexto, as autoras destacam a documentação pedagógica como um meio para dar voz às crianças e como um processo cooperativo.

Pereira e Silva (2019) enriquecem o artigo com recortes de relatórios de uma escola brasileira que apresentam características da pedagogia da relação e da escuta e são fundamentadas a partir da perspectiva da avaliação mediadora defendida por Hoffmann (1996).

Entre suas conclusões, as autoras enfatizam que a documentação pedagógica resulta da observação, reflexão e registros dos professores, tendo as crianças como protagonistas. Sendo assim, permite uma análise e interpretação do ponto de vista das crianças.

O artigo “**Avaliação na Educação Infantil: Acompanhamento e instrumentos de registros**”, de Neves, Oliveira e Santos (2017), contextualiza histórica e legalmente a avaliação na educação infantil e identifica a avaliação mediadora como apropriada para esta etapa.

Ressalta-se a importância dada à parceria entre escola e família para o desenvolvimento da criança. As considerações feitas pelas autoras sobre a quantidade de horas que as crianças

passam em casa ser superior ao tempo que passam na escola são instigantes e deve ser levada em consideração.

Ainda sobre a relação entre família e escola, as autoras complementam que os registros têm a finalidade de socialização e acompanhamento, sendo assim, devem ser compartilhados com a família.

Em suas conclusões, as autoras afirmam que a avaliação na educação infantil está voltada para o acompanhamento e que os instrumentos, como portfólios e relatórios, ajudam os professores a reformularem a elaboração de estratégias para o ensino.

Conclui ainda que o bom relacionamento com os familiares é importante, esclarecendo que as informações contidas nos relatórios e portfólios devem ser feitos de modo que os pais entendam as informações e possam contribuir para o processo de ensino aprendizagem.

Ao analisar os trabalhos realizados sobre o tema nos últimos 5 anos, observou-se que grande parte deles focam seus olhares no contexto da avaliação na educação infantil para as questões históricas, legais, para a formação de professores e enfatizam as perspectivas dos professores acerca do tema.

Algumas pesquisas aqui apontadas consideram necessária a participação das famílias e das crianças no processo de avaliação, apontando a importância de uma avaliação mais democrática e abrindo caminhos para pesquisas mais aprofundadas neste aspecto.

Sendo assim, esta pesquisa pretende dar continuidade ao tema, dando voz aos professores, pais e crianças diante do processo de avaliação e refletindo sobre as dificuldades e possibilidades resultantes destas participações.

2.1.1 Educação Infantil: O currículo a partir das normativas atuais – DCN e BNCC

A discussão do currículo para a Educação Infantil inicia-se de forma legal a partir da promulgação da LDB 9394/96, a qual cita em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 1º Os currículos a que se refere o caput. (BRASIL, 1996).

Neste artigo, procura-se garantir um currículo comum para todo o território nacional, mas também contempla a necessidade de flexibilizar parte dele, atendendo às especificidades regionais.

Em 1998, o RCNEI veio atender à LDB, servindo como documento norteador do currículo nacional. Sua organização é através de eixos e distribuídos em dois volumes: Formação Pessoal e Social, contendo com o eixo a Identidade e Autonomia e o volume Conhecimento de Mundo, contemplando os eixos: Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática, Artes Visuais, Música e Movimento.

O RCNEI cita em seu texto base que os eixos de aprendizagem se relacionam, conversando entre si, porém, sua organização induz a uma fragmentação da aprendizagem.

Em 2001, a lei 13.005 aprova o PNE, o qual prevê a universalização da educação infantil, considerando-a ensino obrigatório para as crianças de 4 e 5 anos.

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2001).

A partir das mudanças estabelecidas no PNE, fez-se necessário revisar o currículo da educação básica, buscando atender a esta nova realidade.

Com isso, há um intenso processo de revisão e atualização do currículo, o qual é divulgado em 2013 através das DCNEB.

A DCNEB aponta a definição de currículo como “conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2013, p.23).

Partindo desta definição, a elaboração do currículo vai atribuindo maior valorização para os aspectos sociais e culturais, ampliando suas concepções e significados.

O documento também cita em seu texto, que o currículo são produções para além da instância governamental, mas que deve “considerar o poder privilegiado que a esfera governamental possui na produção de sentidos nas políticas, pois as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.” (BRASIL, 2013, p.24).

Com isso, é despertada a questão sobre o currículo não ser elaborado por instâncias governamentais maiores para serem meramente executadas pelas instâncias menores, mas sim, há uma consideração da cultura produzida pelas escolas.

Os efeitos das políticas curriculares, no contexto da prática, são condicionados por questões institucionais e disciplinares que, por sua vez, têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, expressas em diferentes publicações. As políticas estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações. (BRASIL, 2013, p.24).

Desta forma, percebe-se que apesar de possuir um caráter unificador para o currículo, a lei prevê que seu texto possa assumir diferentes interpretações na prática devido à diversidade de leitores e de contextos.

A partir desta questão, ressalta-se o alerta feito por Hoffmann (2018) ao apontar o perigo da falta de embasamento teórico dos professores diante das diversas decisões de natureza curricular e didática, pois causam profundos impactos na aprendizagem.

Em relação à educação infantil, a DCNEB reconhece as peculiaridades da faixa etária, ou seja, de 0 à 5 anos. Ressalta que é um período destinado à brincadeiras e curiosidades das crianças, mas sempre sendo acompanhadas e intencionalizadas pelos professores.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013, p. 81 e 82).

Desta forma, percebe-se a criança em um contexto escolar mais amplo, coletivo e social. Neste trecho, inicia-se também, um olhar diferenciado para a idade de 4 e 5 anos, devido ao seu ingresso ao ensino fundamental.

Cabe aqui ressaltar que o ingresso para o primeiro ano do ensino fundamental foi alterado através da Lei Federal nº 11.114, aprovada em maio de 2005, a qual altera quatro artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e estabelece que o ensino fundamental de 1ª a 8ª séries deve ser estendido para um total de nove anos.

Esta antecipação da inserção da criança de 6 anos ao ensino fundamental é preconizada na DCNEB, pois ressalta os possíveis impactos causados para as crianças dos últimos anos da educação infantil, como a realização de uma preparação para o ingresso no ensino fundamental, desconsiderando suas peculiaridades da etapa atual de desenvolvimento.

O temor pela antecipação da escolarização das crianças pequenas é uma questão que impactou a aceitação de um currículo para a educação infantil no Brasil, A DCNEB aponta em seu texto:

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à

Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. (BRASIL, 2013, p.85).

Hoffmann (2018) esclarece que, o perigo que se teme ao estabelecer um currículo para a educação infantil, trata-se da unilateralidade, em que apenas o professor decide sobre os planejamentos a serem realizados com os alunos. Deve-se haver um equilíbrio entre o que as crianças precisam saber e o que elas querem aprender.

A DCNEB não deixa de considerar a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, evitando que ocorra o perigo acima citado:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 86).

O documento procura ainda permitir articulações, prevendo a participação da criança e evitando engessar a prática docente. Sua organização também contribui para uma abordagem de forma ampla e flexível pelas instituições.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas. (BRASIL, 2013, p.95).

A partir deste trecho, percebe-se que o ensino não combina com um planejamento rígido, com rotinas fechadas e inflexíveis (HOFFMANN, 2018).

A BNCC, homologada em 2017, também flexibiliza o currículo, permitindo que seja adaptado aos diferentes contextos.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017, p.16).

A BNCC reúne princípios e valores que também orientam a LDB e as DCNEB. Reconhece que a educação assume um compromisso com o desenvolvimento global da criança.

Sua forma de estruturação inova quanto à unificação curricular, a qual procura amenizar as possíveis fragmentações do currículo. Está estruturada em cinco **campos de experiências**, os quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem em uma organização curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017).

A definição dos campos de experiências baseia-se nos “saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências”. (BRASIL, 2017). Considerando esses saberes, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para os campos acima citados, são atribuídos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais são elaborados e divididos por grupos etários, sendo aqui abordada a idade de 4 e 5 anos, denominada pela BNCC com crianças pequenas.

Cada campo de experiência amplia e aprofunda seus objetivos proporcionalmente ao aumento da idade das crianças, demonstrando continuidade dos processos de aprendizagens.

Desta forma, compreende-se que as crianças de 4 e 5 anos, as quais são pertencentes ao último grupo etário da educação infantil, avance em relação a estes objetivos descritos. Porém, os avanços no desenvolvimento devem ser considerados de forma individualizada, comparando a forma como a própria criança iniciou seu percurso na educação infantil e como está concluindo.

Segundo Hoffmann (2018), é de extrema importância considerar a história individual do aluno, revelando as especificidades de cada criança: suas conquistas em sua própria trajetória, respeitando e valorizando seu jeito de ser diferente das demais crianças.

A autora ainda ressalta o risco de classificar as crianças a partir de critérios estabelecidos pelo professor ou comparando-as com as demais, pois cada criança apresenta maneiras diferentes de alcançar os objetivos durante seu desenvolvimento. É necessário uma observação e análise qualitativa sobre as diferenças e o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um.

Hoffmann (2018, p.46) acrescenta que “por mais que os professores tentem encaixar as crianças num rol padronizado de expectativas, encontrarão pela frente o inusitado, o inesperado, diferentes reações das crianças a cada situação vivida por elas.”

Os objetivos mencionados pela BNCC não devem ser considerados como forma de padronizar a aprendizagem das crianças. Trata-se de parâmetros para nortear o processo, de modo que os objetivos são abordados de forma progressiva por cada faixa etária.

A partir da observação dos objetivos de cada campo de experiência, percebe-se que a BNCC aborda de maneira mais ampla as aprendizagens, buscando desfragmentar o currículo e permitindo estratégias mais dinâmicas para o ensino.

A BNCC aponta que cuidar e educar estão vinculados, sendo assim, o planejamento dos professores deve estar pautado nos objetivos de aprendizagem, mas sem desnaturalizar o olhar sobre situações corriqueiras que atendam às necessidades das crianças, como momentos que as ajudem a relaxar, períodos para o cuidado com o corpo, para se alimentar, etc. (OSTETTO, 2019).

Partindo deste princípio, considera-se que todo o cotidiano escolar deve ser planejado, observado, interpretado e refletido, ou seja, toda a jornada vivenciada na instituição é avaliada constantemente. (RINALDI, 2019).

A BNCC também reforça que a interação e o brincar constituem o cotidiano da infância, trazendo consigo possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento.

Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 35).

Desta forma, percebe-se que o currículo vai além dos objetivos pré-determinados em seu texto, ele valoriza todas as aprendizagens resultantes das interações e brincadeiras, acolhendo os sentimentos e emoções despertadas no cotidiano escolar.

Hoffmann (2018, p.46) enfatiza que “na maioria das vezes, serão surpreendentes ou inéditas as perguntas, brincadeiras e invenções a partir de cada situação ou brincadeira proposta.” Sendo assim, torna-se impossível desconsiderar as aprendizagens inesperadas que poderão vir a acontecer.

Observa-se também que há uma articulação entre os saberes nos direitos de aprendizagens propostos pela BNCC, sendo eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Através deles, assegura-se:

[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

Grifa-se também no trecho da BNCC acima citada, a posição dada às crianças como possuidoras de um papel ativo neste ambiente, ou seja, são consideradas protagonistas e capazes. Partindo desta concepção, pode-se caracterizar a criança como:

[...] um sujeito – autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais. Esta criança é um indivíduo autônomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com as coisas e o conhecimento. Esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence, na experiência de respeitar e ser respeitada. (MALAGUZZI, 1998, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 115).

Sendo assim, a elaboração do planejamento do professor deve ser realizada de forma orientada, pautada no currículo proposto, mas sem perder de vista a centralidade da criança neste contexto.

Desta forma, percebe-se que o currículo passa a assumir um papel de extrema importância para o planejamento e acompanhamento das aprendizagens, ou seja, influencia na forma de acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem na Educação Infantil.

A seguir, será abordado o processo avaliativo pautado nas normativas elucidadas.

2.1.2 Novas perspectivas de avaliação na Educação Infantil

A LDB 9394/96 é um marco legal de conquistas para a educação brasileira. Para a avaliação na educação infantil, garantiu através do artigo 31, nos incisos I e V a avaliação processual e a legalidade da documentação:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996).

A partir desta promulgação, a avaliação na educação infantil é vista de forma singular, preocupada com o processo de aprendizagem da criança e não com sua promoção para o ensino fundamental.

Obteve-se, através desta lei, o privilégio da análise qualitativa sobre a quantitativa quanto ao processo de avaliação. (HOFFMANN, 2019)

Hoffmann (2018) esclarece a importância da LDB para o contexto avaliativo nas escolas, pois, a partir dos anos 70, as avaliações foram intensificadas nas escolas, porém, havia falta de estudos e discussões teóricas sobre o tema, resultando em influências da concepção classificatória de avaliação, sendo que ainda hoje é possível encontrar práticas atreladas a esta concepção devido às suas fortes raízes.

Barbosa; Horn (2008) acrescenta que a avaliação deste período, além de ser objetiva, era dividida por áreas, sendo elas: cognitiva, afetiva e motora. Os professores utilizavam situações pontuais e dirigidas para analisar cada área de desenvolvimento da criança, preenchendo formulários e lacunas de documentos avaliativos.

Devido a prevalência dos critérios objetivos e da concepção de ciência ser baseado e métodos quantitativos, a avaliação não era questionada e nem refletida. (BARBOSA:HORN, 2006).

No decorrer do contexto histórico vivenciado pela educação, promulga-se a DCNEB, a qual visa estabelecer uma base nacional para o ensino básico e faz inferências à avaliação na educação infantil:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. (DCNEB, 2013, p.95).

A DCNEB confirma a necessidade da avaliação processual e acrescenta a reflexão como importante elemento para este processo. Corrobora com a inserção da observação da criança de forma individual e grupal e com a avaliação como guia das práticas pedagógicas.

Porém, ao referir sobre a forma como o professor responde às manifestações das crianças, destaca-se o caráter subjetivo da avaliação, o qual é uma característica própria do ato de avaliar.

Hoffman (2018) justifica esta subjetividade ao considerar que a própria interação entre professor e aluno é subjetiva. aponta que os registros do professor sobre um aluno revelam suas concepções teóricas e o grau de acompanhamento de sua prática sobre a aprendizagem do aluno.

A autora acrescenta ainda que, cada criança é carregada de mistérios, pensamentos e sentimentos, tornando-as únicas. O professor interpreta os processos vividos nas relações com as crianças também de maneira própria.

Esta interpretação é apresentada na documentação elaborada pelo docente, o qual revela e sustenta todas as suas concepções. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019)

Rinaldi (2019) esclarece que é impossível que a avaliação seja livre de subjetividade e insiste na necessidade de uma rigorosa subjetividade, em que, através da documentação pedagógica, sejam explicitadas as interpretações e perspectivas adotadas, capturando, assim, as subjetividades existentes na interação de um grupo.

Com isso, busca-se maior reflexão e comprometimento no processo avaliativo, passando a assumir responsabilidade pelas próprias concepções assumidas, pois não há como se esconder em uma objetividade científica. (RINALDI, 2019)

Seguindo o processo histórico das legislações, grifa-se o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, promulgada em 1998. Este documento de caráter não obrigatório, mas com aspecto orientador, aberto e flexível, busca subsidiar e dialogar com o currículo construído no cotidiano escolar.

Seu grande destaque é a abordagem de criança apontada em sua redação, destacando um olhar diferenciado e singular para a criança, considerando-a como um ser integral e ativo, ou seja, a concepção de criança trazida neste documento é de um sujeito social e histórico, o qual é marcado pelo meio social ao qual frequenta, mas também o transforma.

O RCNEI destaca a criança como um ser que pensa e sente. Um ser que a todo momento busca compreender o mundo em que vive, elaborando hipóteses e construindo conhecimento através das interações sociais.

Neste sentido, Rinaldi (2019) corrobora com seus estudos, apontando que esta visão de “criança rica”, potente e ativa, a qual vivencia e constrói seus conhecimentos em um meio social, deve também ter o direito democrático de ser ouvida e reconhecida como cidadã na comunidade.

Hoffman (2018) ressalta que esta visão de criança e seu contexto sociocultural deve ser considerada nas práticas avaliativas, sendo necessário considerar também a perspectiva da criança.

Ao abordar o cuidar e o educar na escola, o RCNEI dissolve as polêmicas trazidas pela história e incorpora de maneira integrada estas duas funções, compreendendo o cuidar como parte integrante da educação. O documento defende que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (RCNEI, p.23, 1998).

O documento destaca também que para obter o desenvolvimento integral da criança, é necessário considerar os aspectos afetivos e os cuidados com aspectos biológicos, cabendo ao

professor se atentar a estas necessidades das crianças, as quais são manifestadas através de diferentes linguagens.

Hoffman (2018) realiza um alerta neste sentido, ao apontar que não é coerente realizar uma prática avaliativa a partir de uma visão padronizada ou fragmentada do desenvolvimento infantil. “(...) no que se refere à avaliação na educação infantil, só podemos nos referir às aprendizagens das crianças no contexto mais amplo do seu desenvolvimento, sem fragmentar essas análises em aspectos cognitivos, afetivos e sociais ou em conteúdo específicos” (p.40).

A partir destas perspectivas, o RCNEI defende um processo avaliativo baseado na observação e registro do professor para apoiar sua prática docente, de modo que resulte em uma visão integral da criança, mas ao mesmo tempo na identificação de suas particularidades.

Em sua edição são apontados alguns meios de registro de observação do desenvolvimento das crianças, sendo: escrita, fotos, gravação de áudio e vídeos e produções das crianças, sendo estes potentes materiais para reflexão do professor.

O RCNEI aponta como práticas de avaliação equivocadas a reprovação de crianças com idades de 6 anos das salas de alfabetização, bem como práticas de atribuição de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, carinha feliz ou triste conforme o julgamento do professor.

Ao mesmo tempo, enaltece a avaliação processual, destinada ao auxílio do desenvolvimento da aprendizagem e do fortalecimento da autoestima.

A função formativa da avaliação é também abordada no documento, ao qual insere a criança e os pais como atores que merecem saber sobre o processo de avaliação, incluindo as conquistas dos alunos bem como as dificuldades a serem superadas. Porém, adverte quanto ao cuidado em não apontar questões que o aluno ainda não consegue realizar sozinho sem o intuito de mostrar as suas potencialidades para a superação, pois caso contrário, apenas influirá negativamente em sua autoestima e sentimento de impotência e fracasso.

Sendo assim, o RCNEI abriu caminhos para que a criança pudesse receber um olhar mais singularizado e ao mesmo tempo sendo valorizada as suas necessidades como um ser social.

Além destes avanços, a mais recente legislação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incorporou grande parte das conquistas trazidas pelo RCNEI e a enriqueceu.

A partir dela é reafirmada a avaliação como acompanhamento da aprendizagem do aluno e do grupo por meio de diversos registros, podendo ser realizados pelos professores ou crianças.

Segundo a BNCC, a educação infantil deve:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referencia para melhorar o desempenho da escola, dos professores e alunos. (BRASIL, 2017, p.17).

Partindo do princípio de que as legislações consideram os registros como fundamentais para o processo de avaliação, percebe-se que em todo momento que são citados legalmente, possuem ampla interpretação, pois são abordadas de forma genérica e superficial, deixando brechas para interpretações variadas. (OSTETTO, 2019)

Com isso, busca-se orientar o processo de registro e avaliação a partir de embasamentos teóricos que guiem e esclareçam as lacunas e as generalizações causadas pelas legislações educacionais brasileiras.

Desta forma, ao considerar os principais aspectos legais da avaliação: o acompanhamento processual e a expedição de documentação, encontra-se a avaliação mediadora como uma perspectiva teórica de avaliação adequada à educação infantil e que melhor respalde e oriente os requisitos legais impostos. Compreende-se avaliação mediadora como:

[...] que envolve procedimentos essenciais (não lineares, mas complementares): a) uma observação atenta e individualizada das crianças; b) a análise reflexiva de suas ações educativas visando a oferecer-lhes melhores e diferentes oportunidades de aprendizagem. (HOFFMANN, 2018, p. 16).

Tal definição deixa claro que as concepções de avaliação mediadora se encaixam perfeitamente nas orientações legais referentes à avaliação na educação infantil, principalmente ao considerar o movimento de observação, reflexão e ação, o qual norteia este tipo de avaliação e contempla a dinamicidade do desenvolvimento infantil. (HOFFMANN, 2018)

Hofmann (2019) esclarece alguns princípios norteadores deste tipo de avaliação, sendo eles: Permitir que os alunos expressem suas ideias; não apontar o certo e errado, mas sim auxiliar na reflexão de melhores resoluções; realizar atividades individuais menores e sucessivas para acompanhar e entender a criança e realizar registros significativos do processo de aprendizagem.

Percebe-se por meio deste movimento as potencialidades das crianças, tornando-as ativas em seu próprio processo de aprendizagem. Desta forma, considera-se o conceito de criança como:

[...] uma pessoa, e não como alguém que está esperando para ser pessoa, ou seja, como alguém que tem 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. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p.48).

Rinaldi (2019) considera que a visão de infância é uma construção social, política e histórica, o qual trouxe consigo uma visão pública de criança como imatura, impotente e frágil.

Sendo assim, por meio da avaliação mediadora, verifica-se uma reconceitualização de criança, auxiliando na construção de uma nova visão de infância, a qual permite espaço para que crianças se reconheçam como pertencentes, ativas e capazes.

Esta reconceitualização torna-se importante, pois, a expectativa que se tem da criança e a visão e reflexão que se faz acerca da infância, está relacionada às teorias e posturas adotadas pelos professores. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019).

Dessa forma, o professor precisa ter interiorizado esta nova visão de criança, de forma que seja refletida em seu ato de ensinar e avaliar.

Tratando-se de crianças inteligentes e ativas em seus processos de aprendizagem, o erro passa a ser visto de forma diferenciada, ou seja, de forma natural e até mesmo como forma de buscar por novas aprendizagens.

Ao abordar a questão do acerto e do erro na perspectiva mediadora, Luckesi (1998) corrobora ao ampliar sua caracterização no processo de aprendizagem, considerando-os como sucesso ou insucesso. O fato de não atingir o sucesso de um objetivo não é caracterizado um erro, mas sim uma oportunidade para avançar na solução pretendida, possibilitando um novo salto na aprendizagem.

Rinaldi (2019, p.137) esclarece que “Proceder por tentativas e erro não degrada os caminhos didáticos, na verdade, isso os enriquece no plano do processo (quer dizer, do processo e de nossa consciência dele) assim como no plano ético.” Nesta perspectiva, o erro permite possibilidades e vai perdendo gradativamente sua característica negativa.

A forma como o erro é visto e considerado na avaliação impacta diretamente nas crianças, pois, se utilizado como oportunidade para novas aprendizagens, torna-se um aliado, mas se utilizado para classificar e rotular os alunos, apenas assumirá posturas excludentes e discriminatórias. Dessa forma Godoi (2010) alerta:

A avaliação, da maneira como aparece, acaba se tornando um instrumento forte e presente nesse momento da educação, podendo trazer consequências negativas às crianças. Não queremos uma avaliação classificatória e seletiva na educação, pelo contrário, almejamos uma avaliação que auxilie o trabalho do professor e que favoreça o crescimento da criança, e não a sua exclusão, e isso não deve se restringir à educação das crianças pequenas, mas deve ser válida para todos os níveis escolares. (GODOI, 2010, p.41 *apud* HOFFMANN, 2018, p.24).

A avaliação mediadora busca utilizar o erro como parte do processo e a favor da aprendizagem, de forma que a criança seja respeitada e o trabalho efetuado pelos professores seja intencional e reflexivo.

Sendo assim, uma avaliação bem realizada é aquela que aponta os elementos potenciais dos alunos, ficando de fora a mera questão do acerto ou do erro. (PACHECO, J.; PACHECO, M. F., 2012)

Considerando que os princípios que norteiam a avaliação a impacta diretamente em sua qualidade e profundidade, cabe explicitar também a percepção de acompanhamento e reflexão, o qual é realizado pelo professor sobre os alunos na avaliação mediadora.

Acompanhar as crianças na avaliação mediadora possui caráter intencional em busca de intervenção pedagógica. É definido por Hoffmann (2018, p.14) como “[...] permanecer atento a cada criança, pensando em suas ações e reações, sentindo, percebendo seus diferentes jeitos de ser e de aprender”.

A reflexão é considerada como fundamental no processo avaliativo, pois não basta acompanhar, é necessário refletir para poder planejar e intervir. É apontada no contexto da avaliação mediadora como essencial para compreender as concepções e procedimentos avaliativos de forma mais ampla, sendo que sem ela, “(...) 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, 2018, p.17).

O acompanhamento e a reflexão caminham juntos, complementando-se. Para tornar visível e auxiliar este processo mútuo, o registro e a documentação pedagógica apresentam-se como principais facilitadores e norteadores do trabalho docente. Ela também é apontada pelas legislações educacionais como forma de acompanhar e atestar as aprendizagens dos alunos.

Hoffmann (2018) reforça a importância do embasamento teórico do professor sobre o desenvolvimento infantil para que seja possível realizar tais conexões com a prática.

Com isso, a teoria passa a ser utilizada de forma reflexiva, e não como forma de aprisionar o professor, articulando-a com interpretações a favor da prática docente. (RINALDI, 2019).

A reflexão a partir da documentação é a melhor maneira de o professor tomar ciência de suas próprias teorias, a qual é adquirida pelas suas formações acadêmicas e culturais. (RINALDI, 2019).

Desta forma, a documentação pedagógica registra o processo de aprendizagem do aluno, mas também revela as formas de ensino do professor, os seus conhecimentos e suas percepções.

O professor ocupa um papel de problematizador da ação ao conhecer seu aluno, o que faz com que sua observação sobre a criança, seus limites e suas potencialidades, seja fundamental para a realização do seu planejamento e ação pedagógica. (FRANCO, 1995, *apud* HOFFMANN, 2018).

O professor é, portanto, um mediador na aprendizagem do aluno, sendo que o ensino não pode se resumir no que o professor deseja transmitir, mas sim no que a criança deseja aprender, deste modo, o professor aprende a ensinar junto com as crianças, buscando a melhor maneira de proceder. (RINALDI, 2019).

Mas isso não significa que o professor não possua um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, ele se revela como peça fundamental para legitimar as curiosidades dos alunos, tornando-se cocriador da aprendizagem. Rinaldi (2019) ressalta que é necessário um professor poderoso, que seja adequado às crianças poderosas, valorizando a posição de ambos.

Desta forma, evidencia-se a dimensão da responsabilidade do professor sob seus alunos, sendo que o registro de todas as observações, reflexões legitimam suas decisões e intervenções, assumindo importante papel.

Os registros realizados e transformados em documentação pedagógica são preconizados pelas legislações educacionais aqui citadas, demonstrando a importância e necessidade de sua realização pelos professores.

A documentação está intimamente relacionada à avaliação mediadora. Segundo Hoffmann (2018), os diferentes registros, como fichas, pareceres, anotações, relatórios, entre outros, são instrumentos que integram o processo avaliativo, constituindo-se como uma ferramenta para a reflexão do fazer pedagógico, tornando-o mais significativo.

Cabe resgatar aqui o conceito de documentação, o qual é histórica e culturalmente atrelado à coleção de documentos utilizados para confirmar a verdade dos fatos. (RINALDI, 2019).

Mesmo diante das modificações que este conceito vem sendo submetido, ainda se percebe a utilização dos relatórios e portfólio de aprendizagens como atestados para confirmar a aprendizagem dos alunos.

Com isso, observa-se que muitas instituições ainda se preocupam excessivamente com o preenchimento de formulários e relatórios, demonstrando um exagero na formalização da avaliação e revelando sua perspectiva de comprovação, desvirtuando o real significado da avaliação. (HOFFMANN, 2018).

Sendo assim, cabe retomar e clarificar o real sentido da documentação e entender o objetivo de fazê-lo.

Documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem da criança. Cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo. Usa-se o material para projetar a ação educacional, para partilhar com as famílias e com a organização, para monitorar o cotidiano de ensino e a sua relação

com as aprendizagens das crianças, para fazer investigação praxeológica. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019).

Nesta perspectiva, documentar assume um conceito mais amplo e complexo, o qual demanda do professor intensa observação, registro e reflexão de cada aluno.

Quando a documentação não é utilizada desta forma, corre-se o risco de tornarem-se superficiais, focando apenas na ação pedagógica do professor e não no desenvolvimento do aluno. Arrisca-se também, a não considerarem as especificidades das crianças e serem elaborados apenas no final do ano, desconsiderando o percurso da aprendizagem e servindo apenas para apresentar para as famílias no encerramento do ano. (HOFFMANN, 2018).

Barbosa; Horn (2006) alertam sobre a ética e responsabilidade social ao realizar registros para compor a documentação pedagógica, bem como a coleta fragmentada de informações sobre as crianças, a qual empobrece e esvazia de sentido estes documentos.

Quando a documentação é realizada processualmente, acompanhando realmente o desenvolvimento da criança, o professor estabelece compromisso com a evolução da criança, o qual é o grande objetivo da avaliação mediadora. (HOFFMANN, 2018).

Além de comprometer-se com o desenvolvimento da criança, esta nova perspectiva de avaliação trás indícios de um processo avaliativo mais democrático e participativo, em que a criança é capaz de participar da construção de sua própria documentação e os pais não ficam restritos em conhecer sobre a aprendizagem do filho apenas no final do processo.

Desta forma, faz-se necessário refletir sobre a necessidade de abordagens mais democráticas no ambiente escolar, em especial no processo avaliativo.

2.1.3 A avaliação como um processo democrático

Alguns importantes autores, como Dewey e Paulo Freire, apresentam alternativas participativas como forma de combater a pedagogia transmissiva que permeia a história da educação brasileira, incluindo no processo avaliativo.

Segundo estes autores, a concepção transmissiva de educação deve ser mudada, criando redes de práxis participativas, onde os atores principais: crianças, pais e professores, devem ser respeitados. As alternativas participativas e holísticas destes autores devem ser cada vez mais consideradas nas práticas atuais. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019).

Dewey foi o responsável pelo movimento conhecido como Escola Nova ou Progressiva, o qual buscava reformar a escola tradicional, totalmente elitista e conservadora em uma escola nova, radicalmente progressiva, social e democrática. (CARVALHO, 2015).

Resumidamente, pode-se dizer que Dewey desenvolveu, desde a última década do século XIX, uma perspectiva baseada na participação dos estudantes em seu processo de aprendizagem, considerando a vida em comunidade como contexto essencial para uma educação que contribua com a reforma social. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019).

Da mesma forma, Freire também foi um crítico da educação transmissiva, a qual chamava de Educação Bancária. Ele considerava esta forma de educação como uma prática social opressiva, sendo assim, seu trabalho deu origem a uma pedagogia crítica, relacionando o conhecimento como formas de poder. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019).

Partindo das concepções destes autores revolucionários, em busca de uma escola democrática e participativa, compreende-se então que o processo de ensino e aprendizagem não pode ser realizado de forma unilateral, abordando apenas o olhar do professor sem considerar os demais atores envolvidos. O objetivo das pedagogias participativas é:

[...] o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, em uma experiência contínua e interativa. A imagem da criança é um ser ativo e competente; a motivação para a aprendizagem é sustentada pelo interesse intrínseco na tarefa e pela motivação intrínseca na criança. A atividade da criança é compreendida como uma colaboração essencial com o processo de aprendizagem; o papel do professor consiste em organizar o ambiente educativo e observar a criança, de forma a compreendê-la e responder-lhe. O processo de aprendizagem é um desenvolvimento interativo entre criança e adulto; os espaços e tempos pedagógicos são projetados para permitir e facilitar esta educação interativa. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p.16).

Nesta perspectiva participativa tanto o professor quanto os alunos são valorizados, considerados e possuidores de papel ativo. Todo sucesso individual, social ou cívico é valorizado e não apenas o sucesso acadêmico. A escola é uma instituição comprometida, contextualizada e aberta ao envolvimento com os pais e comunidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019).

Desta forma, nota-se que a realização de práticas democráticas na escola é um contexto amplo e que requer a participação e envolvimento de todos. Neste sentido, fica evidente que todo processo de ensino-aprendizado pode e deve ser democratizado, incluindo a avaliação.

Rinaldi (2019) considera que a documentação representa importante suporte para o reconhecimento do relacionamento entre os três protagonistas das experiências educacionais: professores, pais e crianças.

A documentação pedagógica permite que o trabalho desenvolvido se torne acessível e proporcione o embate democrático, porém, destaca-se que ela deve ser construída com o grupo e promova um espaço de interlocução com as famílias. (BARBOSA; HORN, 2006).

O processo de avaliação em uma pedagogia participativa é visto como uma maneira de garantir que as aprendizagens possuam valor e exerçam impactos sobre a criança, a família, a comunidade e a sociedade, garantindo que a educação seja empoderadora e transformadora. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019).

A educação como transformação é fundamental em uma perspectiva democrática e é assim defendida por Freire (1967, p.90) “A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança”.

Sendo assim, promover uma avaliação participativa a qual permita que seus atores assumam papéis de destaque e importância social neste contexto educativo, aponta caminhos para a mudança, a qual é tão necessária.

Ao se referir aos atores principais acerca da avaliação, cabe aqui contextualizá-los diante deste processo.

Na perspectiva participativa, a criança é vista como ser social, ativo e capaz. Partindo deste princípio, sua participação efetiva em seu próprio processo avaliativo permite que desenvolva uma visão positiva de si mesma e contribua para o desenvolvimento da cidadania. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019).

Ao permitir que participe da avaliação, tendo contato e contribuindo com a construção da documentação sobre seu processo de aprendizagem, a criança tem a possibilidade de revisar e refletir sobre as experiências vividas, podendo realizar uma auto-organização do conhecimento e uma autoavaliação. (RINALDI, 2019).

Com a documentação a criança se vê sob uma nova luz, pois comenta sobre si mesma, ouve o comentário das outras pessoas, podendo ser adultos ou até mesmo crianças, resultando na construção do conhecimento e de sua identidade.

A autora ainda acrescenta “Aos olhos das crianças, isso pode demonstrar que aquilo que fizeram tem valor, tem significado, e assim elas descobrem que “existem” e podem sair do anonimato e da invisibilidade, observando que aquilo que dizem e fazem tem importância, é ouvido e apreciado: é um valor. (RINALDI, 2019, p.136).

Isto é viver a democracia. É valorizar e respeitar a criança, despertando seu sentimento de pertencimento e responsabilidade social.

Freire (1967) defende que é necessário criar disposições democráticas para substituir hábitos de passividade, sendo assim, novas práticas avaliativas podem favorecer na construção de hábitos participativos.

Barbosa; Horn (2006) apontam possibilidades de registros para compor a documentação pedagógica em que as crianças são incluídas na sua construção, como na composição do livro

da vida ou memória do grupo, em que as crianças registram em um diário coletivo seus sentimentos e situações cotidianas significativas.

As autoras sugerem ainda as entrevistas como importante instrumento de diálogo e autoavaliação, em que as crianças são ouvidas e os laços afetivos são estreitados com seus professores. A escuta dos comentários dos amigos também é um instrumento de partilha e discussão potencial para a democratização do processo avaliativo.

Outras ações como Assembleias e Conselhos Escolares são importantes meios de escuta e participação das crianças, desde assuntos amplos do ambiente escolar, até mesmo em assuntos relacionados à sua própria avaliação. (SÃO PAULO: SME/COPED, 2020).

É necessário promover os registros que compõem a documentação sob a ótica das crianças, podendo utilizar instrumentos já conhecidos, como filmagens, fotos murais, mas desta vez realizadas pelas próprias crianças, bem como registros artísticos como desenhos e pinturas. (SÃO PAULO: SME/COPED, 2020).

Neste contexto, acrescenta-se também a participação dos pais como importantes atores no processo de avaliação.

Já é claro que a documentação permite que pais e responsáveis acompanhem as aprendizagens vividas por seus filhos na instituição escolar, mas cabe ressaltar que por meio deles é possível também alimentar um canal de relações, ampliando o compromisso partilhado de educar as crianças. (OSTETTO, 2019).

É possível realizar uma parceria real com os pais nos processos avaliativos, para isso é necessário que os objetivos sejam compartilhados, que haja o respeito mútuo e a vontade comum de pactuar. Precisa de uma comunicação viva, onde tudo é partilhado, avanços, problemas, busca por soluções e implementação de políticas, mas requer tempo, confiança e muito esforço. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019).

Desta forma, considera-se a participação dos pais importante no processo de avaliação, porém, percebe-se que se trata de um envolvimento complexo, mas que oportuniza grandes resultados.

A necessidade de os pais assumirem posturas participativas e responsáveis perante a escola é preconizada por Freire (1967), o qual afirma que o homem brasileiro deveria ganhar sua responsabilidade social e política participando e introduzindo-se nos destinos das escolas de seus filhos.

Por meio da participação dos pais, muitas dúvidas e concepções acerca da avaliação seriam eliminadas. Hoffmann (2018) alerta que muitas vezes os pais denunciam a subjetividade

e a superficialidade das documentações a eles apresentadas, preferindo fichas de avaliações, notas e conceitos que diminuam o caráter vago deixado nas documentações.

Com isso, percebe-se que a participação dos pais se faz necessário não só por curiosidade do que as crianças fazem na escola, mas para entender o processo de aprendizagem do seu filho. A documentação, desta forma, irá exemplificar a riqueza do potencial da criança. (RINALDI, 2019).

A documentação proporciona aos pais uma extraordinária oportunidade, pois lhes dá a possibilidade de saber não só o que o seu filho está fazendo na escola, mas também como e por quê, conhecendo o significado que a criança dá ao que faz e os significados compartilhados com as outras crianças. É um ensejo para que os pais vejam aspectos desconhecidos de seu filho, vejam em certo sentido, a criança “invisível” que raramente conseguem enxergar. Mas a documentação ainda oferece aos pais o valor da comparação, da discussão e da troca com outros pais, estimulando o crescimento da percepção de cada pai/mãe acerca de seu próprio papel e de sua identidade. (RINALDI, 2019, p. 113).

Os benefícios com a participação dos pais no processo avaliativo são consideravelmente significativos, tanto relacionados ao novo olhar direcionado ao filho como sobre a si mesmo, refletindo e assumindo suas responsabilidades.

Mas para que haja a interação e troca com outros pais, é necessário superar as reuniões de pais tradicionais, promovendo encontros participativos. Luckesi (1967, p. 19) alerta que “os encontros são realizados de tal forma que não há meio de conversar. São todos os pais de uma turma de trinta ou mais alunos para conversar com um único professor num mesmo momento. O ritual é criado para que efetivamente não haja um encontro educativo”.

Cada vez mais é necessário transformar a escola em um local democrático, em que todos possam ser ouvidos, assim preconizado por Dewey ao apontar a configuração da escola como uma minissociedade, promotora de interações e compreensão social. (CARVALHO, 2015).

Barbosa; Horn (2006) propõem que sejam utilizados o diálogo e entrevistas com os pais como instrumentos de registros para compor a documentação pedagógica das crianças, bem como coletando depoimento dos pais sobre observações realizadas sobre seus filhos no ambiente familiar como forma de estreitar os laços com as famílias e criando uma comunicação constante e permanente.

Ao possibilitar a participação dos pais e crianças, a escola democrática favorece o reconhecimento do trabalho do professor por parte da comunidade, pois passam a conhecer sua intencionalidade pedagógica.

A abertura do professor diante de outros olhares permite também maior legitimidade de sua documentação pedagógica, pois ao compartilhá-la com outros atores deste processo, como

os pais, crianças ou até mesmo outros professores, a avaliação se tornará mais reflexiva, abrindo-se para outros pontos de vistas e suscitando novas questões ou hipóteses (HOFFMANN, 2018).

Ao compartilhar a documentação, a avaliação passa a ser um evento coletivo, em que crianças, pais, colegas ou qualquer ator possa participar desse processo. “O material documentado é aberto, acessível, utilizável e, portanto, legível”. (RINALDI, 2019, p.134).

Compartilhar a documentação representa participar de um verdadeiro ato de democracia, dando suporte à visibilidade e à cultura da infância, tanto dentro quanto fora da escola: participação democrática, ou “democracia participante”, que é resultado da troca e da visibilidade. (RINALDI, 2019, p.113).

Sendo assim, é notória a importância de democratizar o ambiente escolar, bem como a própria avaliação. Permitir a participação dos envolvidos é uma forma de legitimar a avaliação, bem como dar visibilidade ao processo de ensino aprendizagem. Com isso, é possível também movimentar o olhar dos pais a favor da educação infantil, a qual é uma etapa tão importante da educação básica.

2.2 A CRIANÇA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO

Ao considerar a criança de quatro a cinco anos da educação infantil como um ser social, a qual possui uma história construída a partir de inter-relações com seus pais, seus parentes, amigos, vizinhos que convivem num determinado bairro, enfim, considera-se que esta criança possui uma riqueza de experiências socioculturais. (BARBOSA, 2012, *apud* HOFFMANN, 2018).

Este contexto social deve ser considerado e valorizado, pois parte-se do princípio básico do ser humano como sendo produto e origem de cultura. Neste ponto de vista, a criança não é um vir-a-ser, mas já é um ser oriundo deste contexto social. (DEHEINZELIN, 1994, *apud* HOFFMANN, 2018).

Considerando estes princípios, as teorias de Vygotsky tornam-se importantes fundamentos para esta pesquisa, pois seus principais aspectos referem-se à dimensão social do desenvolvimento humano.

Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da

espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (DE LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 24).

Segundo a teoria Vygotskyana, a relação do homem com o mundo não é realizada de forma direta, mas sim mediada. “As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana” (OLIVEIRA, 2008, p.27)

Estas ferramentas são denominadas por Vygotsky como instrumentos e signos, sendo os instrumentos “um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza”. (OLIVEIRA, 2008, p. 29) E os signos são considerados por ele como instrumentos mentais.

Os signos podem ainda ser ampliados a um contexto social ao serem partilhados os seus significados, podendo aprimorar as interações sociais. (OLIVEIRA, 2008).

A linguagem apresenta-se como fundamental, pois em determinado momento, há a união com o pensamento, em que o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. A associação do pensamento e linguagem se dá devido à necessidade de interação dos indivíduos durante o trabalho, a qual requer ação coletiva e comunicação social. Este instante é crucial para o desenvolvimento da espécie humana, pois é o momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico. (OLIVEIRA, 2008).

O uso da linguagem como instrumento de pensamento supõe um processo de internalização da linguagem, que ocorre de forma gradual, completando-se em formas mais avançadas da aquisição da linguagem. Para Vygotsky, primeiro a criança utiliza a fala socializada para se comunicar. Só mais tarde é que ela passará a usá-la como instrumento de pensamento, com a função de adaptação social. Entre o discurso socializado e o discurso interior há a fala egocêntrica, que é utilizada como apoio ao planejamento de sequências a serem seguidas, auxiliando assim na solução de problemas. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, P.29).

Percebe-se assim, que a fala é tão importante quanto à ação, pois quanto mais complexos os problemas a serem resolvidos pelas crianças, maior é a importância da fala. A fala egocêntrica está interligada a fala social, como exemplo, se a criança não consegue resolver um problema, ela solicita a ajuda de outro. (VYGOTSKY, 1991).

A interação assume um papel de destaque no desenvolvimento do ser humano, sendo que a importância dada ao papel do outro social, defendida por Vygotsky, cristaliza-se em um conceito específico de sua teoria, essencial para a compreensão da relação dada entre o desenvolvimento e a aprendizagem: o conceito de zona de desenvolvimento proximal. (OLIVEIRA, 1997, *apud* LOPES; LUCCA, 2012).

A zona de desenvolvimento proximal ou potencial diz respeito às atividades que as crianças ainda não conseguem realizar sozinhas, mas que com auxílio de outras pessoas é possível realizar. (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Partindo desde conceito, as autoras complementam também com o conceito de zona de desenvolvimento real, o qual consiste nas capacidades que as crianças possuem de realizar certas atividades sozinhas, sem auxílio.

No âmbito educacional, o conceito de zona de desenvolvimento proximal proporciona contribuições ao processo de aprendizagem e avaliação, pois propõe a observação dos progressos e das possibilidades intelectuais dos alunos, analisando suas potencialidades e não apenas determinando um momento específico para mensurar se já alcançaram ou não os objetivos. (HOFFMANN, 2018).

Segundo Vygotsky, a mediação, como intervenção pedagógica desafiadora, é tarefa essencial do avaliador, cujo papel é o de desenvolver estratégias desafiadoras para que a criança, a partir dos conceitos que já construiu, alcance formas mais elaboradas de compreensão da realidade. (HOFFMANN, 2018, p. 37.).

Neste sentido, a intervenção pedagógica é fundamental para que o aluno possa avançar em seus conhecimentos, sendo papel do professor agir de modo intencional na zona de desenvolvimento proximal dos alunos de modo que avancem, o que não ocorreria sem esta intervenção. (OLIVEIRA, 2008).

Hoffmann (2018) destaca que cada etapa vivida pelo aluno é importante e precede novas conquistas, sendo necessário que os professores considerem as fases das crianças como um projeto de futuro. Como algo que ainda não se concretizou, mas que se forem oferecidas oportunidades, irá acontecer.

A autora estende ainda esta concepção para a temática avaliativa, destacando que “o processo avaliativo precisa ensaiar o movimento do ‘ainda não é’, ou ‘ainda é’, enunciando o princípio dialético do conhecimento: toda descoberta da criança está relacionada a conquistas anteriores e é prenúncio de novas conquistas”. (HOFFMANN, 2018, p. 133).

A avaliação nos ajuda na tomada de consciência dos acertos, o que é decisivo para o fortalecimento da autoestima, propiciando avanços para novas aprendizagens (ampliação da zona de desenvolvimento proximal); além disto, reforça a validade do percurso que está sendo feito. (PACHECO, J; PACHECO, M. F., 2012, p.14).

Com isso, percebe-se que uma avaliação realizada de forma processual proporciona um ambiente de maior segurança e autoestima, contribuindo para que haja o progresso das crianças em sua zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky contribui ainda, ao discutir o papel do brinquedo e da brincadeira de faz de conta.

Em uma brincadeira de faz de conta a criança é levada a agir em um mundo imaginário, onde a situação é estabelecida pelo significado atribuído à brincadeira. Com isso, “o brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados”. (OLIVEIRA, 2008, p.66).

A autora esclarece ainda que a brincadeira de faz de conta possui regras, pois as crianças devem agir de acordo com os papéis que assumem. Desta forma, as fazem agir de forma mais avançada do que se encontram.

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto de significado. (OLIVEIRA, 2008, p.67).

Desta forma, os brinquedos auxiliam as crianças a se desvincularem de situações concretas, sendo capazes de abstraírem.

As imitações que ocorrem nas brincadeiras também são importantes e não devem ser reduzidas a meras cópias, pois são reconstruções individuais do que observam. As crianças aprendem ao observar outras crianças em situações informais. (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Sendo assim, observa-se que a perspectiva sócio-histórica trás contribuições ao desenvolvimento das crianças, partindo da ideia de construção do conhecimento a partir de trocas realizadas entre os indivíduos e o meio.

Observa-se que a perspectiva sócio-histórica traz contribuições ao desenvolvimento das crianças, partindo dos pressupostos de que os sujeitos são ativos e intervêm em sua realidade, desenvolvendo-se na prática social intencionalmente criada na atividade educativa. Vygotsky em suas pesquisas e atuação na educação, sempre nos deixa clara a relevância do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento humano: o ensino precede o desenvolvimento.

3 MÉTODO

Considerando a definição de pesquisa como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p.17), pretende-se neste capítulo, delinear as metodologias que serão utilizadas, de modo que produzam evidências bem fundamentadas para a resolução do problema desta pesquisa.

Para tanto, foi utilizada como base metodológica a abordagem qualitativa, a qual é explicada por Minayo como:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21 e 22).

Considerando esta explicação, a abordagem qualitativa é a que melhor irá fundamentar esta pesquisa, pois o tema aqui abordado é de natureza social e empírica, carregada de subjetividade.

Baseada em seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois, primeiramente são realizadas pesquisas em obras de autores renomados sobre o tema em questão, visando obter maior familiaridade com o assunto, ou seja, “Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p.41).

Após a realização da pesquisa bibliográfica, a qual fundamenta os próximos movimentos em busca da resolução do problema desta pesquisa, foi realizado como instrumentos para coleta de dados, entrevistas, questionários e o grupo de discussão.

Em relação aos procedimentos técnicos escolhidos para serem utilizados, considera-se este trabalho como uma Pesquisa Colaborativa, a qual caracteriza-se pela coprodução de saberes, a partir da interação crítica e reflexiva entre pesquisador e professores, de modo que não haja posturas hierárquicas, mas sim que todos participem de forma colaborativa. (IBIAPINA, 2008)

Cabe ressaltar a diferenciação de colaboração e de cooperação, pois trata-se de conceitos diferentes que mudam a essência da pesquisa, assim explicado por Boavida e Ponte (2002):

(...) a cooperação é uma palavra derivada do verbo latino *operare* (operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema), enquanto que a palavra colaboração é derivada de *labore* (trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim) Nesse caso, na cooperação uns ajudam o outro (co-operam) e na

colaboração, o partícipes trabalham conjuntamente (co-laboram). (apud IBIAPINA, 2008, p.50)

Neste sentido, no processo colaborativo há uma via de mão dupla, em que pesquisadores e professores compartilham de um objetivo em comum, em uma atividade partilhada para promover a reflexão e reelaboração de práticas educativas. (IBIAPINA, 2008).

A autora esclarece ainda que nesta perspectiva, não se espera que a característica de todos os participantes seja idêntica, pelo contrário, as competências múltiplas dos participantes se conectam no desenvolvimento da pesquisa, cabendo a eles ter definido qual sua função na pesquisa e sabendo que suas competências irão contribuir neste movimento colaborativo.

Ibiapina (2008) ressalta ainda que conflitos são inerentes à interação humana e fazem parte deste processo colaborativo. Ela os classifica como potenciais para o aprofundamento da questão, transformando-se em ferramentas de críticas e reflexão. A ausência de discordâncias pode tornar a discussão superficial e resultar em consensos prematuros.

Sendo o problema desta pesquisa: “como se dá a avaliação nas turmas de quatro e cinco anos na Educação Infantil numa escola pública municipal do Vale do Paraíba e qual perspectiva dos alunos, dos pais e dos professores sobre a Avaliação na Educação Infantil”, optou-se pela Pesquisa Colaborativa para que as possíveis soluções sejam refletidas junto com os envolvidos, buscando fundamentações teóricas para respaldar a realidade vivenciada de fato. Buscou-se aproximar-se do problema para melhor compreendê-lo e esclarecê-lo.

Assim, pretendeu-se através desta pesquisa colaborativa, investigar na ação e diretamente com os professores o problema desta pesquisa ao invés de simplesmente estudá-la de maneira distanciada. Esta prática de pesquisa auxilia na aproximação dos pesquisadores e da universidade ao ambiente de educação básica, onde ocorre de fato a vivência escolar.

Partindo deste princípio, considera-se de fundamental importância, delimitar e contextualizar os participantes desta pesquisa.

3.1 Participantes

De acordo com os objetivos desta pesquisa, faz-se necessário considerar a participação de pais, alunos e professores para a resolução do problema em questão.

A escola a qual será lócus desta pesquisa possui 10 professoras que lecionam no Pré I e Pré II e atende o total de 489 crianças, sendo 212 destes alunos matriculados no nível foco desta pesquisa, ou seja, com faixa etária de 4 anos e 5 anos e 11 meses.

Para a realização do grupo de discussão desta pesquisa foram convidadas as 10 professoras dos níveis de interesse deste estudo, de modo que a participação se deu por meio da adesão, pois trata-se de um compartilhamento de experiências e práticas sobre a avaliação de maneira voluntária e colaborativa. A princípio, esperava-se a adesão de ao menos 6 professoras, porém, este número alterou-se para **5 PROFESSORAS** devido à desistência de 5 professoras logo nas etapas iniciais da pesquisa.

A estas desistências, considera-se como possível causa o excesso de demandas que os docentes estão vivenciando no ambiente escolar devido ao ensino híbrido, ou seja, parte das crianças frequentam a aula presencialmente e outra parte de forma remota.

Estas alterações na rotina das docentes se deram para atender as normatizações e protocolos de segurança devido ao atual período pandêmico.

Em relação à participação dos **responsáveis**, foi aplicado questionário por meio Google Docs para os **127 PAIS** dos alunos matriculados nas classes das cinco professoras participantes da pesquisa.

Porém, sabe-se que o retorno estimado dos questionários não atinge sua totalidade, sendo assim, foi considerada na análise desta pesquisa a quantidade recebida efetivamente, ou seja, **76** respostas.

Visando também a participação das crianças, foram convidadas à realização das entrevistas **6 CRIANÇAS**, as quais foram indicadas pelos professores participantes da pesquisa. O critério utilizado pelas professoras para a escolha das crianças foi a desenvoltura do aluno diante do meio do aplicativo de comunicação e sua facilidade de comunicação, considerando sua faixa etária.

As entrevistas foram realizadas pelo aplicativo Zoom, devido ao atual momento de pandemia.

A participação das crianças convidadas se deu por meio da aceitação das mesmas e da autorização dos responsáveis com a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores.

Esta organização de escolha para a participação dos alunos, visou garantir a escuta de amostras de crianças dos dois níveis de ensino pesquisado

A seguir, descreve-se detalhadamente os instrumentos de pesquisa a serem utilizados com os participantes nesta pesquisa.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: Grupo de discussão com professores, Entrevistas individuais com as crianças, Questionários com os pais e Análise Documental.

3.2.1 Grupo de Discussão

O grupo de discussão caracteriza-se como um método, ultrapassando a ideia de ser apenas uma técnica de pesquisa de opiniões. (WELLER, 2006).

Através da discussão de um grupo específico é possível levantar experiências comuns vivenciadas por diversos indivíduos de uma mesma categoria, sendo este grupo considerado representantes do grupo social em que vivem e não apenas propagadores de opiniões isoladas. (WELLER, 2006).

Historicamente os grupos de discussão passaram a ser utilizados como método de pesquisa na década de 80, especialmente em estudos sobre a juventude. Também foram utilizados em pesquisas com crianças, com pessoas com deficiência e adultos de diferentes gerações. Neste sentido, Weller (2006) enfatiza:

“(...) os grupos reais se constituem como representantes de estruturas sociais, ou seja, de processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: suas representações de gênero, classe social, pertencimento étnico e geracional. (WELLER, 2006, p. 246).

Sendo assim, o grupo de discussão foi escolhido como instrumento para esta pesquisa, visando reconstruir o contexto social vivenciado pelas professoras do nível pesquisado, de modo que as participantes representem a categoria através de seus relatos e reflexões.

O critério de seleção para a formação do grupo não se dá por meio de quantidades estatísticas de participantes, mas sim pela base de conhecimento e experiência dos participantes. (WELLER, 2006).

Sendo assim, como critério essencial para o estudo, considera-se a participação de professoras que atuem apenas no nível do Pré I e II, a qual se refere esta pesquisa.

Para a realização de um grupo de discussão Weller (2006) orienta que não haja um roteiro fechado a ser seguido, como um questionário de perguntas e respostas, mas apresenta critérios para a condução de um grupo, como: estabelecer contato de confiança com os participantes, iniciar com uma pergunta vaga e continuar com questões que permitam narrativas, dirigir as

perguntas ao grupo, permitir que falem na ordem que desejarem e intervir apenas quando necessário.

Partindo desta premissa, foi elaborado um roteiro (Apêndice D) com o objetivo de nortear questões importantes a serem discutidas, mas buscando sempre um debate amplo com os participantes. Os assuntos contidos no roteiro foram desenvolvidos em dois encontros através do aplicativo Zoom em horário oposto ao horário de trabalho de todos os participantes e da pesquisadora.

3.2.2 Entrevistas

A entrevista é um instrumento que possibilita obter informações de participantes com diferentes características, que saibam ler e escrever ou não e que consigam responder as questões com autonomia ou que necessitem do auxílio do entrevistador em sua compreensão. (GIL, 2002)

Sendo assim, a entrevista foi escolhida por atender as particularidades dos participantes infantis, pois eles ainda não sabem ler e escrever e puderam contar com o auxílio do entrevistador no entendimento das questões. Ao estar próximo dos participantes foi possível compreender melhor suas respostas ao observar suas manifestações.

A entrevista foi parcialmente estruturada, ou seja, com um roteiro guia abordando questões centrais, mas podendo haver flexibilidade no decorrer da entrevista (GIL, 2002).

A elaboração do roteiro considerou o tempo de concentração das crianças pequenas, a linguagem simples e específica para a faixa etária e a ludicidade através da inserção do desenho e está anexada no Apêndice B desta pesquisa para possíveis consultas.

Destaca-se que as entrevistas foram realizadas pelo aplicativo Zoom, visando garantir a preservação dos mesmos devido ao presente momento de pandemia e ocorreram fora do horário de trabalho da pesquisadora e do horário de aula dos alunos.

3.2.3 Questionários com os pais

O questionário é um instrumento de coleta de dados em que são elaboradas perguntas ordenadas a serem respondidas pelos participantes sem a presença do pesquisador. (LAKATOS; MARCONE, 2003).

Devido à facilidade de aplicação oferecida por este instrumento, ele foi escolhido como meio de coleta de dados de informações sobre a avaliação pelos pais, pois, não havendo a

necessidade da presença do pesquisador e podendo ser enviado em larga escala, possibilitou um alcance maior de respostas, dando voz a mais famílias.

Exatamente pela ausência do aplicador no momento do registro das respostas, o questionário elaborado utilizou linguagem clara e acessível aos participantes, considerando e respeitando suas singularidades.

Para o processo de elaboração do questionário, considerou-se importante pautar nas orientações de Lakatos e Marcone (2003), em que ressalta a necessidade de não redigir questionário muito longo para não causar fadiga nos participantes e com isso, comprometer a qualidade das respostas, ser acompanhado de instruções explicativas para a execução das respostas e a realização de pré-testes antes da aplicação oficial dos questionários, visando minimizar possíveis falhas e inconsistências.

Desta forma o questionário elaborado pela pesquisadora foi aplicado pelo google forms e encontra-se no apêndice A desta pesquisa, o qual buscou atender à todas as orientações de formulação, alcançando resultados consistentes a favor deste estudo.

3.2.4 Questionário Sociodemográfico para as professoras

Visando compreender o contexto sociodemográfico das professoras participantes, foi elaborado um questionário com questões fechadas a ser aplicado para as professoras por meio do Google Forms. (Apendice C)

Este instrumento foi escolhido também devido a facilidade de aplicação e por não ser necessário a presença do pesquisador no momento do seu preenchimento.

Desta forma, os professores responderam ao questionário antes da participação nos grupos de discussão, possibilitando que a pesquisadora já tivesse acesso as informações e conhecesse melhor as participantes antecipadamente.

3.2.5 Análise de Documentos

Ao realizar pesquisas em documentos buscou-se um objetivo específico por meio da consulta e análise de diferentes tipos e formatos de documentos. Sua grande vantagem é considerar que os documentos são uma fonte de dados rica e estável. (GIL, 2002).

A consulta a documentos relacionados à avaliação no contexto escolar, como Projeto Político Pedagógico, pautas de observação realizada pelos professores e relatórios de

aprendizagem dos alunos, teve como objetivo encontrar indícios das percepções que a escola e os professores possuem acerca da temática da avaliação.

Os resultados obtidos com esta coleta foram analisados e correlacionados aos demais instrumentos, complementando-os e possibilitando uma análise mais completa e profunda.

3.3 Procedimentos para Coleta de Informações/dados

Ao realizar a organização da documentação prevista, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Após encaminhar o projeto para o Comitê de Ética, o mesmo também foi encaminhado juntamente com o ofício (Anexo C) para a secretaria municipal de educação a qual a instituição lócus desta pesquisa pertence, de modo que possa ser analisada e autorizada.

A pesquisa iniciou-se somente após a aprovação do Comitê de Ética sob o parecer CAAE 40632820.0.0000.5501 e da autorização da Secretaria de Educação (Anexo B)

Inicialmente foi feito contato com a equipe de direção da escola por meio do e-mail institucional com o objetivo de explicitar o objetivo da pesquisa. Ainda neste contato inicial, foi encaminhado no e-mail institucional um convite às professoras que lecionam no nível Pré I e Pré II para participarem da pesquisa.

A equipe de direção encaminhou o e-mail e formulário convite para às professoras, as quais validaram ou não sua participação. As docentes que desejaram participar desta pesquisa preencheram um formulário pelo google docs sinalizando seu interesse de participação. Preencheram ainda um questionário sociodemográfico e disponibilizaram um contato (telefônico, WhatsApp, e-mail, etc.) de sua preferência para que a pesquisadora pudesse entrar em contato e realizar as demais etapas da pesquisa.

A partir deste momento, iniciou-se o contato direto da pesquisadora com os três grupos de participantes: Pais, crianças e Professores.

Devido à diversidade da população desta pesquisa e da utilização de três diferentes instrumentos de coleta, faz-se necessário delinear cada passo percorrido de forma segmentada, visando compreender os procedimentos para cada grupo e instrumento de coleta utilizado.

3.3.1 Análise documental

Após as professoras manifestarem seus interesses em participar desta pesquisa por meio do formulário do google docs, foi encaminhado pelo contato disponibilizado por cada, uma mensagem de recepção e agradecimento e foi comunicado a necessidade de realizar as assinaturas do TCLE e o Termo de Autorização de Imagem. Nesta mensagem foi acordado que os termos seriam disponibilizados pela pesquisadora por meio da secretaria da escola para a assinatura e devolução.

O Termo de Autorização de Imagem encontra-se no anexo G e o TCLE para os professores encontra-se no anexo F desta pesquisa e se fazem necessário devido à gravação em áudio e vídeo dos grupos de discussões, os quais serão abordados mais adiante.

Após a assinatura dos termos, foi solicitado para as docentes participantes que se sentissem à vontade em disponibilizar seus documentos de registro, organização e avaliação, que os encaminhassem para a pesquisadora por meio de fotos ou arquivos digitais para análise.

Cada professora pôde disponibilizar ou não seus registros, pois foi um convite a disponibilização destes materiais, não cabendo nenhuma influência em suas participações nas demais etapas desta pesquisa.

Três professoras disponibilizaram partes de seus acervos pessoais, sendo que uma docente encaminhou relatórios de anos anteriores por meio do WhatsApp e duas professoras compartilharam seus drives por e-mail. Os drives continham pautas de observação, registros de crianças e relatórios.

Concomitantemente, a pesquisadora solicitou via e-mail institucional o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e o Marcas da escola (registros das formações realizadas na escola), o qual foi encaminhado por mídia pela equipe de liderança.

Todos os documentos coletados foram organizados pela pesquisadora para posterior análise.

3.3.2 Questionários com os pais

O questionário enviado para as 127 famílias foi elaborado em linguagem clara e simples e antecipadamente foi testado por um responsável voluntário, que não fazia parte da pesquisa, para verificar se havia perguntas que necessitavam ser reformuladas. Após ser adequado partindo

das observações apontadas pelo respondente voluntário, o roteiro foi finalizado e encontra-se no apêndice A.

Após a revisão, foi formatado para ser aplicado pelo Google Forms, onde a primeira aba do questionário apresentava o TCLE, em que o participante poderia clicar autorizando ou não sua participação. Ao autorizar sua participação, o respondente era encaminhado para a próxima página, a qual permitia acesso para o preenchimento do formulário. O responsável que não autorizou, clicou finalizando sua participação na mesma página com uma mensagem de agradecimento. O TCLE destinado aos pais está disponível no anexo D.

O formulário contou com questões fechadas e apenas uma questão final aberta. Não foi inserido campo para identificação do nome da criança ou do responsável, visando garantir o sigilo e proteção aos envolvidos.

O Google Forms foi escolhido por se tratar de uma ferramenta de fácil manuseio e compreensão e principalmente por ser a ferramenta que a secretaria municipal utiliza com os pais e alunos no ensino remoto desta escola, sendo assim, a comunidade já estava habituada com este tipo de preenchimento.

Sendo assim, após toda a preparação do formulário, realizou-se a distribuição dos questionários para os **PAIS**.

Para isso, a pesquisadora gravou um vídeo explicativo sobre o objetivo da pesquisa e a forma de participação dos pais e o encaminhou junto com o link de acesso ao formulário do google docs aos grupos de WhatsApp das turmas participantes da pesquisa, ou seja, duas turmas de pré II e três turmas de Pré I, totalizando 127 responsáveis.

Ressalta-se que para a inserção do link nos grupos, foi necessário que as professoras incluíssem o número do WhatsApp da pesquisadora no período de coleta de dados. A data da coleta iniciou-se no dia 20 de maio de 2021, em uma quinta-feira. Este dia da semana foi escolhido visando impactar o menos possível na rotina do grupo, pois nos primeiros dias da semana já havia muitas demandas de atividades para as crianças e recados para os pais.

No terceiro dia após o envio do link, verificou-se que o número de respostas havia estacionado, sendo assim, a pesquisadora optou por encaminhar manualmente o link do formulário para o WhatsApp de cada pai pertencente ao grupo, com isso, houve um salto na quantidade de respostas.

Foram considerados para análise desta pesquisa 76 formulários, os quais foram respondidos até a data pré-estabelecida, ou seja, entre o dia 20 a 23 de maio de 2021 e a compilação das respostas encontram-se no apêndice (E)

3.3.3 Entrevistas com as crianças

A participação das **CRIANÇAS** também é de extrema importância para esta pesquisa, sendo assim, após a distribuição dos questionários aos pais, foi realizada as entrevistas com os dois alunos e quatro alunas indicadas pelas docentes.

Para isso, as questões foram elaboradas pela pesquisadora de modo claro e sucinto, com linguagem apropriada para a faixa etária e utilizando recursos como o desenho e como relatórios com fotos, de modo servisse como um apoio para as crianças e dinamizasse o processo.

Após a elaboração do roteiro para a entrevista, ela foi realizada com duas crianças voluntárias, não participantes da pesquisa e de forma individual, sendo respectivamente uma criança de 4 e outra de 5 anos, de modo que a pesquisadora pudesse observar o alcance das questões e o entendimento deste grupo etário.

Ao observar o andamento das entrevistas testes, a pesquisadora reorganizou algumas questões e finalizou o roteiro, o qual encontra-se no apêndice B.

Em seguida, cada professor participante da pesquisa indicou um aluno de sua turma para participar da entrevista. O critério de seleção foi a partir da percepção da professora quanto à maior facilidade para se expressar verbalmente e maior desenvoltura diante dos aplicativos de comunicação utilizados pela instituição.

Após a indicação, convite e adesão dos alunos, foram encaminhados para a assinatura dos responsáveis o TCLE para menores e o Termo de autorização de imagem elaborados pela pesquisadora.

Estes termos estão respectivamente no anexo E e H desta pesquisa e foram entregues impressos para quatro responsáveis de forma presencial e dois foram enviados via WhatsApp para que os responsáveis pela criança assinassem e devolvessem a cópia digitalizada da mesma forma.

Estava previsto a participação de cinco crianças: uma de cada sala participante da pesquisa. Porém, uma criança convidada do Pré II não pode participar no dia agendado devido à problemas familiares, com isso, a pesquisadora juntamente com a professora da turma considerou prudente convidar outra criança para garantir a participação de ao menos um aluno da referente turma.

A segunda criança convidada realizou a entrevista da data agendada, porém, o responsável pelo primeiro aluno convidado entrou em contato diretamente com a pesquisadora solicitando uma nova oportunidade, pois o aluno estava muito ansioso em poder participar, sendo que a família já havia assinado os termos e já haviam solucionado suas questões particulares.

Com isso, a pesquisadora agendou uma nova data e realizou a entrevista, totalizando desta forma seis crianças participantes, sendo três do Pré I e três do Pré II.

Esta alteração não abalou a organização pré-estipulada, pois foi ouvido o número mínimo de aluno esperado por turma e ainda acrescentou, balanceando a escuta das idades, sendo três crianças de 4 anos e três crianças de 5 anos.

Visando a segurança e saúde das crianças neste momento de pandemia, foi utilizado o aplicativo de comunicação Zoom para a realização da entrevista. A escolha deste aplicativo foi de acordo com a ferramenta a qual a escola já estava utilizando para a comunicação com os pais e crianças nas aulas remotas, evitando intercorrências relacionadas à usos de novas tecnologias de comunicação.

Apesar de prever a utilização de meios que os responsáveis já estavam acostumados, cinco entrevistas ocorreram tranquilamente pelo aplicativo Zoom, porém, em uma entrevista, o áudio do aplicativo não funcionou. Sendo assim, depois de mais de dez minutos de tentativas para solucionar o problema em questão, a pesquisadora juntamente com o responsável pela criança, optou por realizar a entrevista por meio de vídeo chamada pelo WhatsApp. Com isso, a qualidade da entrevista ficou um pouco comprometida, necessitando repetir várias vezes algumas questões para poder ser entendida, porém, foi possível realizar a transcrição e análise.

As entrevistas foram gravadas em vídeo pelo próprio aplicativo e com filmagem com câmera pela pesquisadora e as transcrições foram realizadas na íntegra. Para isto, todas as crianças participantes e seus responsáveis foram avisados anteriormente e assinados os termos cabíveis.

As entrevistas foram previamente agendadas com os responsáveis e ocorreram fora do horário de trabalho da pesquisadora e buscou atender o horário considerado mais adequado para cada participante, visando impactar o menos possível em suas rotinas.

Foi realizada a vídeo chamada para cada participante no horário combinado, de modo que a pesquisadora pôde conversar com cada criança individualmente e realizar as perguntas previamente elaboradas.

Estava previsto no roteiro que as entrevistas fossem iniciadas com um desenho, porém, durante as duas primeiras entrevistas, foi nítido que o tempo destinado ao desenho inicial feito pelas crianças estava extenso e deixando a entrevista um pouco exaustiva. Observou-se ainda que por se tratar de uma interação on-line, a realização do desenho no momento da entrevista proporcionava um clima vazio, onde a criança demonstrava não estar muito confortável, sendo assim, para as quatro entrevistas restantes foi solicitado que as crianças realizassem o desenho antes da entrevista e encaminhasse a foto para a pesquisadora.

Esta alteração tornou o tempo da entrevista mais eficiente e ao possuir previamente a foto do desenho, a entrevistadora conseguiu explorá-la melhor no momento da entrevista, questionando as crianças sobre detalhes realizados em sua produção.

Tradando-se de crianças pequenas, foi solicitada a presença dos responsáveis no momento da entrevista, garantindo a segurança e bem-estar.

O adulto auxiliou na organização do aplicativo, posicionando a câmera em direção à criança e ligando o áudio. Esta preparação durou em média três a quatro minutos.

A pesquisadora orientou o responsável de maneira cordial à não intervir nas respostas da criança, de modo que ela pudesse sentir-se à vontade. Também foi orientado ao adulto que se posicionasse ao lado da criança, mas fora do alcance da câmera, visto que o participante era apenas o aluno. Foi ressaltado para o adulto a importância de sua presença para o bem-estar da criança e foi demonstrado pela pesquisadora a gratidão pela disponibilidade.

Mesmo diante da preparação do equipamento e dos combinados com as famílias, observou-se que em uma entrevista a mãe do participante falava baixinho próximo a ele, repetindo as perguntas da entrevistadora e o acelerando em suas respostas. Mesmo com o intuito de ajudar, percebeu-se que a criança estava um pouco retraída e necessitava de mais tempo para se expressar.

Os ruídos do ambiente é um fator a ser mencionado, pois em uma entrevista foi notório que a criança se dispersava devido as falas ao seu redor e som de TV, com isso, era necessário chamá-lo algumas vezes para que pudesse se concentrar na entrevista.

A utilização do fone foi benéfica para alguns participantes, possibilitando maior concentração e impedimento dos ruídos externos à entrevista, porém, em uma entrevista o uso do fone foi motivo para dispersar o entrevistado, pois o fone caía frequentemente ou a própria criança o colocava e tirava com frequência.

Estes fatores mencionados não comprometeram a entrevista, mas se faz importante relatar as situações inusitadas vivenciadas por meio de uma entrevista remota com crianças, a qual não é uma prática frequente e neste momento se fez necessária devido à pandemia.

De maneira geral, as entrevistas ocorreram conforme o esperado e atenderam ao objetivo da pesquisa. O tempo das entrevistas foram entre 14 e 22 minutos e foi observado que as crianças de cinco anos alcançaram os tempos mais extensos de entrevista e tiveram menos distrações.

Entende-se que a entrevista de maneira remota foi a mais adequada para o atual momento, sendo eficiente para a pesquisa e seguro para os participantes.

Foi garantido à criança o direito de desistir de sua participação a qualquer instante, porém, todas as crianças realizaram a entrevista até o final e, em sua maioria, demonstrou satisfação em realizá-la.

3.3.4 Grupo de Discussão com as professoras

Ao obter os dados dos questionários com os pais e das entrevistas com as crianças, foi iniciada a escuta com as cinco **PROFESSORAS** participantes.

Foi encaminhado por meio do google forms um questionário sociodemográfico, o qual encontra-se no apêndice C. Visando resguardar o anonimato, neste formulário não houve o preenchimento do nome do professor, apenas um pseudônimo, de modo que a pesquisadora pudesse fazer as análises identificando e correlacionando os dados.

Em decorrência da atual pandemia do novo Corona vírus, os encontros do grupo de discussão foram realizados virtualmente via aplicativo Zoom, o qual permite que os participantes se vejam e se comuniquem de forma clara. Esta medida foi comunicada aos participantes desde o momento do convite e se fez necessária para a garantia à segurança e bem-estar das professoras participantes.

A princípio, era previsto três encontros para o levantamento das ideias e discussões principais, pois temia-se que a interação por meio midiático pudesse fadigar as professoras e desgastar o debate.

Porém, a participação calorosa de todas fez com que os encontros ocorressem apenas em dois dias, sendo o primeiro encontro com duração de aproximadamente duas horas com uma pausa de cinco minutos e o segundo encontro com aproximadamente duas horas e meia e duas pequenas pausas.

Considera-se a duração dos grupos suficientes tanto pela qualidade dos diálogos, quanto pelo tempo, pois conforme Weller (2006) aponta, os grupos podem durar cerca de uma, duas ou se estender por até três horas.

Os dois grupos ocorreram a noite, após o horário de trabalho dos participantes. Foi possível contar com a presença das cinco professoras nos dois grupos, o que possibilitou uma continuidade nos debates de forma ampla e completa.

As professoras presentes nos grupos puderam representar seu contexto social, pois lecionam no nível abordado pela pesquisa e compartilharam suas experiências e vivências. Ao se tratar da questão quantitativa, Weller (2006, p.248) ressalta: “O critério de seleção não se

orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e experiência dos entrevistados sobre o tema.”

Sendo assim, a participação das cinco professoras tornou-se significativa e expressiva diante do pertencimento ao seu grupo social e do conhecimento que possuem partindo de suas vivências diante do tema de estudo desta pesquisa.

Faz-se importante relatar algumas intercorrências decorrentes do uso do aplicativo de comunicação, sendo a questão mais significativa a ser pontuada: a oscilação do sinal da internet dos participantes e da própria pesquisadora.

Mesmo tomando todas as precauções, como obter um plano de internet razoável e conectar-se ao cabo de rede, em alguns momentos a imagem e/ou o som travava, sendo necessário solicitar que o participante repetisse seu argumento. Aconteceu ainda da internet de alguns dos participantes cair e retornar, bem como da própria pesquisadora e, com isso, os participantes dispersavam um pouco.

Apenas em dois momentos houve a intervenção de membro de familiares, porém não ocasionou impactos significativos.

Mesmo diante destas intercorrências, não foi identificado perdas para esta pesquisa e os grupos atenderam aos objetivos propostos, porém, faz-se necessário registrar questões inesperadas por se tratar de uma forma de interação pouco utilizada em grupos de discussões, mas que foram necessárias devido ao momento pandêmico.

Durante o primeiro grupo de discussão foi realizado levantamento inicial das perspectivas que as cinco professoras possuíam sobre a avaliação na educação infantil, incluindo suas dificuldades e assertividades, bem como os impactos da pandemia neste contexto.

No segundo encontro foi socializado os resultados obtidos com as pesquisas realizadas com os pais e crianças, sendo que os dados coletados não foram minuciosamente tratados, mas organizados de forma ampla, visando apontar os dados brutos para as professoras. Foi apresentado, ainda, as dificuldades e assertividades apontadas pelas próprias professoras no primeiro encontro, visando dar continuidade ao tema e buscar alternativas de superação.

Diante dos dados apresentados, foi realizado uma discussão e reflexão de modo que as professoras pudessem contribuir com sugestões de melhorias para a avaliação na educação infantil, partindo dos resultados obtidos com a participação dos pais e crianças.

Pretende-se realizar ainda um terceiro encontro, após toda a análise dos dados serem realizadas, pois a pesquisadora irá compilar as observações e reflexões das professoras, de modo a compor produto técnico com dicas para promover um processo de avaliação mais participativo

na educação infantil. Desta forma, neste terceiro encontro, pretende-se que as professoras validem sua redação final.

Ressalta-se que os encontros foram gravados em vídeo e áudio pelo próprio aplicativo e por câmera da pesquisadora e foram transcritos na íntegra.

Para isso, foi solicitado a autorização de imagem dos participantes com antecedência, juntamente com o TCLE (Anexos F e G). Os nomes das professoras não foram revelados em nenhum momento da pesquisa, sendo trocados por pseudônimos e as gravações serão arquivadas por 5 anos, sendo utilizadas apenas para esta pesquisa.

Para a realização da presente pesquisa, buscou-se delinear todos os passos a serem realizados, visando garantir a segurança e o respeito a todos os participantes, de modo que pudessem contribuir com a pesquisa de forma tranquila e acolhedora.

Ressalta-se como benefício aos participantes um momento de reflexão sobre o tema e sua contribuição através do compartilhamento de suas percepções.

3.4 Procedimentos para Análise de informações (dados)

Foi realizado como procedimento de análise dos dados coletados a Análise de Conteúdo, definido por Bardin (2016) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos.

Franco (2005) reforça que apenas a descrição das características das mensagens pouco contribui para a análise dos dados, porém, quando relacionadas às questões sobre causa e efeito das mensagens, elas crescem em significado e ao mesmo tempo, necessita de mais conhecimentos teóricos do analista.

Para tanto, a análise foi organizada da seguinte maneira: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise compreende na organização e sistematização das ideias e hipóteses iniciais, realizando indicadores e categorias para direcionar a análise. A exploração do material trata-se da aplicação das decisões sistemáticas tomadas. O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação constituem em propor inferências e interpretações sobre os objetivos previstos, nesta etapa busca-se maior rigor nos resultados. (BARDIN, 2016)

Sendo assim, por meio desta escolha de procedimento para a análise dos dados, buscou-se não apenas descrever, mas principalmente analisar os dados em profundidade, embasando-os em conhecimentos teóricos.

Para tanto, foi realizada a leitura flutuante dos dados, os quais foram possíveis selecionar os materiais que continham informações referentes ao problema desta pesquisa e descartar as demais informações.

Por meio da leitura algumas hipóteses foram sendo levantadas, como:

- As crianças não sabem que são avaliadas, mas tem curiosidade e competência para saber e participar.

- Os pais não compreendem o processo de avaliação ao qual seus filhos estão imersos, mas demonstram interesse em conhecê-lo.

- Os professores realizam práticas de avaliação de forma processual e utilizam diferentes estratégias de registro e documentação.

- O relatório final trás desconfortos para os professores e não esclarecem de forma efetiva a aprendizagem das crianças para os pais.

Em seguida, foi realizado a codificação dos dados de todas as etapas desta pesquisa de forma manual, analisando-os a partir dos estudos realizados. Os dados foram agrupados de acordo com temas relevantes que atendessem ao problema desta pesquisa. Em seguida foram organizados e categorizados conforme o quadro abaixo:

Quadro 2. Categorias e Eixos de Análise

CATEGORIA	EIXOS
PERSPECTIVAS DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> - Como as professoras realizam o processo de avaliação. - Dificuldades nas práticas avaliativas e possíveis soluções.
PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS	<ul style="list-style-type: none"> - Como compreendem o processo avaliativo. - Como participam deste processo.
PERSPECTIVA DOS PAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Como compreendem o processo avaliativo. - Considerações sobre o relatório de aprendizagem dos filhos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir serão apresentados os resultados obtidos por meio das análises realizadas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a obtenção dos resultados desta pesquisa fez-se necessário ouvir os diferentes atores do processo avaliativo, sendo importante caracterizá-los.

A seguir cada grupo de participantes é contextualizado, sendo possível compreender melhor as análises realizadas mais adiante.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

4.1.1 Pais e responsáveis

A partir das respostas do questionário enviado pelos **76 responsáveis** foi possível contextualizar o grupo de participantes que contribuiu com esta pesquisa.

Destaca-se que 93,4% dos respondentes são os próprios pais das crianças, contribuindo pela proximidade com a vivência escolar. Os demais 6,6% compreendem em pais, tios ou colegas.

Em relação à número de filhos, 43,7% dos respondentes possuem dois filhos, 31% possuem apenas um filho, 16,9% possuem 3 filhos e 8,3% mais de três filhos.

A maior parte dos participantes possui entre 31 e 40 anos, correspondendo à 53,5%. Em seguida apresenta-se o grupo de 40 a 50 anos, correspondendo à 22,5% e o grupo entre 25 e 30 anos com 15,5%. Os extremos de idade representaram a minoria, sendo 2,8% com mais de 50 anos e 5,6 entre 18 e 24 anos

Quanto ao ramo de trabalho observa-se que 28,6% são trabalhadores autônomos, 17,1% são do lar e destaca-se uma porcentagem considerável de desempregados no momento, ou seja, 11,4%. Os demais 42,9% trabalham no comércio, fábricas, saúde ou servidor público.

Neste sentido, é possível pressupor que mais da metade dos participantes possuem tempo disponível para participar da vida escolar do filho de forma mais próxima, pois o trabalho autônomo e do lar normalmente permitem maior flexibilidade de horário.

Tratando-se do nível de escolaridade dos participantes, 41,4% possuem nível médio, 30% nível superior, 14,3% nível técnico, 8,6% segundo grau e 5,7% pós-graduação, ou seja, percebe-se que a maioria dos participantes possuem nível de escolaridade considerável, podendo ser um fator positivo para a participação deles nesta pesquisa, pois pode-se supor neste sentido que terão

maior compreensão das perguntas dos questionários, bem como sobre questões relacionadas aos os relatórios de aprendizagens das crianças.

4.1.2 Professores

O quadro a seguir apresenta os professores participantes, de modo que sejam contextualizados e considerados nas próximas análises.

Quadro 3. Caracterização dos professores

	P1	P2	P3	P4	P5
IDADE	54 anos	42 anos	33 anos	39 anos	44 anos
ESTADO CIVIL	Casada	Solteira	Casada	Solteira	Solteira
FILHOS	0 filhos	0 filhos	1 filho	2 filhos	0 filhos
ESCOLARIDADE	Pedagogia; Pós-graduação; Formação em alfabetização	Pedagogia	Pedagogia; 2 pós-graduação; 2 licenciatura.	Magistério; Pedagogia; Pós-graduação.	Pedagogia; 2 pós-graduação.
VÍNCULO	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo
JORNADA	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial
TEMPO DOCENTE	4 anos	17 anos	11 anos	12 anos	13 anos
TEMPO DOCENTE COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS	4 anos	8 anos	5 anos	7 anos	11 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao observar o tempo de exercício como docente das participantes, é importante considerar que foi constituído um grupo heterogêneo, com uma professora no início de sua carreira, três professoras em meio de carreira e uma professora próxima do final de carreira.

Segundo Tardif (2002, p.36) os saberes docentes são constituídos “(...) pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares curriculares e experienciais.” Neste sentido, ao considerar os relatos compartilhados por um grupo de professoras, as quais vivenciam diferentes etapas de suas carreiras, obtém-se uma visão mais abrangente em relação ao problema desta pesquisa.

De acordo com Huberman (1992), os professores vivenciam o “ciclo de vida profissional docente” organizados em fases. Relata ainda que não há necessariamente linearidade entre as fases.

O autor destaca que cerca dos três primeiros anos docentes é o período do início da carreira profissional, em que o professor se encontra na fase caracterizada pela sobrevivência e pela descoberta.

Para Tardif e Raymond (2000), trata-se de uma fase de exploração, na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, se inicia através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante e é condicionada pelas limitações da instituição.

A fase seguinte, considerada como fase intermediária, em que compreende no mínimo 10 anos de profissão, é explicada por Huberman (1992) como um período em que o professor adquire sentimento de competência pedagógico crescente. A fase da estabilização possui como característico o sentimento de pertencimento a um corpo profissional, bem como a incorporação de sua identidade. Nesta fase, destaca-se ainda que “o conhecimento didático do conteúdo aparece como um elemento central dos saberes do docente.” (MARCELO, 2009, P.118).

A última etapa explicitada por Huberman (1992) trata-se da fase da diversificação, sendo esta a etapa em que os percursos individuais se diferenciam ainda mais. Ela ocorre em torno de quinze a vinte e cinco anos de docência.

Segundo o autor, nesta fase pode ocorrer uma “crise existencial”, em que o professor se põe em questão, ocorre o distanciamento afetivo e serenidade. Pode ocasionar ainda um certo conservantismo e um desinvestimento na carreira.

Ao abordar este ciclo, percebe-se que ao vivenciar diferentes etapas de sua carreira, as professoras participantes contribuíram através de suas vivências e saberes docentes, os quais foram constituídos, em grande parte, através do seu tempo de trabalho.

4.1.3 Crianças

Foram entrevistadas seis crianças no total. Três delas possuíam 4 anos, sendo duas do sexo masculino e uma do sexo feminino. Outras três crianças possuíam 5 anos, todas do sexo feminino.

Destaca-se que as crianças participantes eram alunas regularmente matriculadas na escola desde o ano de 2020 e participaram de, ao menos, parte do tempo do ensino remoto oferecido pela instituição.

No atual momento todas as crianças frequentam o ensino híbrido, sendo que inicialmente frequentavam presencialmente a escola em dias alternados e posteriormente passaram a frequentá-la semanalmente, ou seja, intercalando entre uma semana presencial e na semana seguinte via ensino remoto, realizando as atividades postadas no portal oficial da secretaria municipal de educação e encaminhando os registros das atividades para seus professores.

Esta observação se faz importante pois, durante as entrevistas, foram aplicadas questões referentes ao ensino remoto realizado no ano de 2020 e sobre o retorno para o ensino presencial, o qual está sendo de modo gradual e nomeado por ensino híbrido.

4.2 PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS DIFERENTES PERSPECTIVAS

Considera-se fundamental para esta pesquisa a participação dos professores, das crianças e dos pais, pois por meio delas torna-se possível realizar reflexões mais abrangentes sobre o tema em questão.

A princípio, ressalta-se que as professoras participantes revelaram que ainda não haviam refletido sobre a avaliação sob a ótica dos demais envolvidos neste processo:

P4: Eu nunca parei, na verdade, para pensar o que o pai gostaria que tivesse escrito, por exemplo, no relatório.

P2: Eu acho que o primeiro passo está sendo hoje com você, o despertar para essa questão, porque antes, não sei se vocês, porque eu acho que realmente ainda não tinha despertado para essa questão, a avaliação, o acompanhamento dos registros, de uma certa forma a gente faz com as crianças, mas não a questão do relatório,

não o relatório em si, mas foi o primeiro passo de despertar o olhar para essa questão, então, já é um grande ganho.

Estes relatos demonstram que as professoras não haviam refletido sobre as perspectivas dos pais e crianças no processo avaliativo. Porém, esta reflexão se faz necessária visto que, segundo Rinaldi (2019), a família, a criança e o professor são sujeitos inseparáveis e integrados, os quais são interessados e afetados pelo projeto educacional.

Para isso, será discutido a seguir a perspectiva de cada grupo de participantes, pois levantaram questões significativas que foram refletidas com os professores, visando a compreensão do processo avaliativo de forma mais abrangente e vislumbrando propostas que aprimorem o processo de avaliação e ainda contemple uma perspectiva democrática.

4.2.1 Perspectiva dos professores

Conhecer como ocorre a avaliação permite refletir sobre toda a prática docente, desde o planejamento, a observação, o registro e a documentação final do trabalho realizado com as crianças.

Hoffmann (2018) enfatiza a importância de conhecer e refletir sobre os princípios que embasam a avaliação, pois eles norteiam e refletem todo o trabalho pedagógico de uma escola.

Desta forma, por meio dos relatos das professoras participantes dos grupos de discussões, identificou-se como é realizado a avaliação por elas na instituição lócus da pesquisa.

A concepção de avaliação como um **processo** e **acompanhamento** esteve presente na fala da maioria das professoras, destacando-se os seguintes relatos:

*P4: eu entendo a avaliação como um processo, um **processo** de **acompanhamento**. A gente acompanha...nos ajuda nas nossas observações, nos ajuda nos registros: onde estamos e para onde vamos. Eu enxergo como um processo.*

*P3: eu também acho que vai nessa linha, um **processo** a partir do que a gente planeja, do que a gente espera. Avaliação, na verdade, a gente deveria avaliar o tempo todo. (...)*

*P1: avaliação para mim é um **acompanhamento**, é você acompanhar o **processo** de aprendizagem da criança ao longo de toda a jornada, através de diversos registros. E auto-reflexão. (...)*

*P2: é um registro reflexivo das observações que o professor faz de um determinado período da vivência das crianças com uma intencionalidade. São as observações, as reflexões que o professor faz. Vem de um planejamento, de uma intencionalidade pedagógica. Eu acredito que tem um tempo, porque não é avaliação de um período longo, mas é um **processo**...é um período curto.*

*P5: eu acho que fui a primeira e não fui tão clara...quando a gente fala em avaliação a gente pensa em resultado. Resultado de um trabalho. Eu acho que eu fui muito objetiva, muito prática. Mas é tudo isso: um **processo**... um processo, sim é um processo, mas a gente espera chegar em um resultado.*

Partindo destes relatos, aproxima-se a concepção de avaliação apresentado pelas professoras ao conceito de avaliação mediadora defendida por Hoffmann (2018), a qual define como uma avaliação de caráter processual visando a melhoria do objeto avaliado, acompanhando o percurso da criança e potencializando seu desenvolvimento.

O Projeto Político Pedagógico da instituição lócus da pesquisa ressalta em seu texto que “A rede de ensino municipal, na qual a escola está inserida, concebe a avaliação de forma contínua e processual.” Sendo assim, é notório a importância dada para a avaliação nesta perspectiva e concepção.

Para que seja possível documentar o acompanhamento do professor, Hoffmann (2019) ainda alerta que se faz necessário o uso de instrumentos que auxiliem neste processo, tornando-se ferramentas significativas para o fazer pedagógico.

Neste sentido, as professoras participantes também relataram em suas falas a necessidade de diferentes tipos de **registros** como instrumentos para o acompanhamento em suas práticas avaliativas:

*P3: (...) então talvez a gente poderia usar mais a tecnologia...áudio...não sei. Eu não consegui ainda nada além da foto e do escrito, mas tem muita gente que faz outras coisas. Tem vários recursos para fazer esse **registro**.*

*P2: O **registro** é matéria prima para compor, para documentar os processos de aprendizagens e compor o relatório do final do período. Eu também escrevo bastante, faço anotações a mão, foto, faço vídeos, áudios.*

*P5: esse negócio de **registro** é interessante, eu aprendi na outra escola e me ajuda muito. Eu uso um caderno normal, grande. Em cada folha do caderno eu coloco o nome da criança. E tudo sobre a criança eu vou escrevendo lá.*

P1: A minha forma de registro que tenho utilizado e gostei muito foi através do caderno e das minis histórias.

P4: eu também faço uso das anotações manuais e do celular bastante também. Eu gravo e mando lá no grupo que sou eu e eu mesma. Eu gravo até as falas das crianças também, coloco para gravar e eles gostam. E algo que depois de alguns cursos que eu fiz eu aprendi, a gente esta sempre aprendendo, este caderninho está sempre nas mãos e o celular também. (...)

Todas as professoras utilizam em suas práticas o registro por meio de diferentes instrumentos. Percebe-se a necessidade que cada uma delas tem em se adaptar ao recurso que melhor atenda suas demandas e necessidades.

Em suas falas são notáveis a troca de experiências e conhecimentos como uma estratégia para compor sua ação didática, neste caso, a organização dos registros:

P1: Aprendi com a outra professora a usar o drive, comecei a usar o drive e pra mim foi maravilhoso, eu achava ele estranho, mas fui me familiarizando com ele. Eu uso o drive, gravo no celular e o caderno.

Tardif (2002) corrobora neste sentido afirmando que “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula etc.”. (TARDIF, 2002, p.53)

Algumas professoras compartilharam suas formas de registro como forma de ilustrar e compreender melhor suas estratégias para observação e documentação:



Figura 1: Registro da P4 por meio do WhatsApp

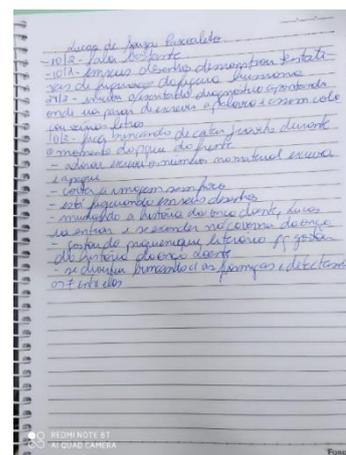


Figura 2: Registro da P5 por meio manuscrito em caderno

Percebe-se que todas as professoras utilizam como base o registro manuscrito, porém, grande parte associa este formato aos registros áudio visuais, os quais são estratégias que conseguem capturar o contexto vivenciado de forma mais completa.

Oliveira-Formosinho; Pascal (2019) compreendem que os registros realizados por meio de fotos, vídeos e áudios capturam mais informações e possibilitam melhor contextualização da aprendizagem, sendo um excelente complemento para os registros manuscritos, os quais possuem um formato mais reduzido.

A professora P1 revela em sua fala a utilização de mini-histórias como um dos recursos utilizados para registro.

P1: No caderno eu também coloquei o nome de cada criança e fui compondo as minis histórias e também gravando as crianças pelo celular em algumas propostas. (...)

Segundo Fochi (2019, p.16), as mini-histórias são “breves relatos visuais e textuais” realizados a partir de observações, reflexões e registros visando a comunicação de breves situações do cotidiano.

Trata-se de uma prática menos frequente na instituição lócus da pesquisa, sendo apresentada como estratégia de registro de apenas uma professora, porém, observa-se pela sua conceitualização que se refere à uma observação de situações espontâneas, sendo um registro com formato próprio.

Segundo Ostetto (2019), estes múltiplos registros realizados pelos professores a partir de suas observações são denominados Documentação Pedagógica. Este processo de documentação possibilita a construção de memórias e narrativas sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento das crianças.

Para compor a documentação, independentemente dos instrumentos escolhidos pelo professor avaliador, faz-se necessário que haja uma observação atenta e acolhedora diante dos contextos vivenciados com as crianças na instituição, pois é a partir das observações que os registros irão ocorrer.

Ostetto (2019) acrescenta que não há documentação sem a observação. É necessário observar, estar atento à todas as dinâmicas ocorridas e as relações pedagógicas, tendo um olhar aberto e sensível.

As professoras ressaltam em suas falas a importância da observação, sendo destacada a impossibilidade de realizar os registros sem a **observação**:

*P1: eu priorizaria o **observar**, porque você não consegue registrar tudo, mas você observando consegue a previsibilidade, consegue antecipar muitas coisas para você fazer um registro significativo (...).*

Oliveira-Formosinho; Pascal (2019) detalham que a observação pode ocorrer de duas maneiras: observações espontâneas, as quais são realizadas notas ocasionais, e observações planejadas, as quais são agendadas previamente de forma cuidadosa.

É possível identificar ambas as formas de observação nas práticas das professoras participantes, destacando a observação espontânea na seguinte fala:

P5 Como que eu faço? Tudo o que a criança faz, uma fala da criança, um pensamento, eu pego uma folha sulfite e anoto a data e escrevo por exemplo “José falou tal coisa”, “Maria conseguiu figurar”, qualquer coisa...é qualquer coisa mesmo...

Percebe-se que a professora observa e valoriza os acontecimentos e conquistas das crianças em momentos diversos, independente se a situação estava prevista ou não. Este tipo de observação, em que o professor observa e registra diferentes situações do cotidiano que lhe

chamam a atenção, são fundamentais para que o professor conheça e compreenda cada criança. HOFFMANN (2018).

Hoffmann (2018) esclarece que esta observação continuada, com pequenas anotações fragmentadas, pode parecer desarticulada, mas quando o professor as agrupar para refletir e tomar decisões referentes às suas ações pedagógicas, elas farão sentido e serão de extrema importância.

As observações planejadas também são importantes e aparentemente frequentes nas práticas das professoras:

P4: (...)sempre que a gente faz um planejamento eu já penso naquelas boas perguntas: até pra fazer mesmo assim para as crianças, porque a gente vai conduzindo de uma maneira que eles mostram o que eles sabem, o que eles querem aprender, então, sempre quando eu faço o planejamento de uma proposta ou dentro do nosso planejamento mesmo eu já vou pra aquela situação de observação com algumas boas perguntas e dali saem outras coisas, eles se colocam melhor e eu consigo ter um material mais completo e mais elaborado, já pensando no relatório. Já pensando no final desse processo de avaliação.

P2: (...)se a gente tem uma pergunta direcionada para aquele momento, para aquela proposta, é o eixo da nossa observação.

Em seus relatos, as professoras descrevem que ao elaborar o planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças, elas antecipam questões que consideram essenciais para a observação no momento da aplicação das atividades.

Demonstram nesta prática a realização da observação planejada, de modo que antecipam em seus planejamentos questões que consideram importantes observar naquele contexto de aprendizagem, direcionando o olhar docente.

Esta prática é valorizada por Freire (1996), em que alerta que observar sem uma pauta pode dispersar o olhar, sendo importante o planejamento e pauta de observação.

Alguns documentos foram compartilhados pelas professoras, ilustrando seus relatos e tornando perceptível a intencionalidade pedagógica no planejamento e organização para a observação das propostas.

Figura 3: Planejamento da P2 com perguntas guia para a observação.

CONTEXTO DE APRENDIZAGENS

Propostas	Orientações	Perguntas
<p>Cotidiano</p> 	<ul style="list-style-type: none"> Colocar as crianças em contato com a natureza com mais frequência. Regar as plantas, limpar os vasos das flores, tirando as folhas secas e gravetos que caem das árvores Brincar ao ar livre Brincar na areia 	<p>As crianças estão mais cuidadosas com a natureza e com o outro?</p>
<p>Investigação: elementos da natureza encontrados na escola que despertam interesse.</p>	<p>Acompanhar e registrar as observações que as crianças trazem: formigas, borboletas, e outros seres vivos que aparecem para a essência curiosa e exploratória da criança.</p>	<p>O que as crianças perseguem? O que encanta as crianças? No que as crianças estão concentradas?</p>

A partir de suas falas e das documentações compartilhadas, como a figura 3, é perceptível que as professoras possuem como prática a realização do planejamento das atividades a serem realizadas concomitante com perguntas para direcionar o olhar no momento da observação. Esta prática relaciona-se com a observação planejada e demonstra-se frequente na escola lócus da pesquisa.

Desta maneira, é possível perceber a presença da observação e do registro ao ato de planejar. Segundo Hoffmann (2018), os registros obtidos a partir das observações das situações vivenciadas com as crianças irão nutrir os professores de informações necessárias para dar continuidade ao processo educativo.

Por meio da reflexão compartilhada pela P5, percebe-se a ligação entre a observação, o registro e o planejamento no processo avaliativo:

*P5: (...) por causa do planejamento eu observei que a Maria tampa os ouvidos, é com ela, com essa menina que eu vou ter de desenvolver um jeito (porque eu sei a partir dos meus registros) que ela comece a apreciar os momentos de leitura. E como que eu vou fazer isso? Esse é nosso ponto fundamental como professora. Aí estou criando uma forma diferente: uma leitura teatral. Aí hoje ela vibrou assim “Owww, nossaaaa!!!” porque eu já sei que ela tem essa dificuldade em apreciar. E como eu sei? A partir do registro. E como eu sei deste registro? A partir do planejamento. (...) Tudo é a base do relatório, **tudo é a avaliação** – uma coisa que liga a outra, que liga a outra, é uma série de emaranhados.*

Com este relato a professora explica que o planejamento leva em consideração as observações e registros sobre as crianças, e ao mesmo tempo são interligados, ocorrendo de forma não linear. Hoffmann (2018, p.17) afirma que “**A observação, a reflexão e a ação**, que caracterizam a avaliação continuada, ocorrem em tempos não estanques ou delimitados, podem se dar de forma simultânea ou paralela (...)”.

Desta forma, a P5 exemplifica com sua vivência a dinamicidade deste processo e a importância da observação-reflexão-ação. Nesta fala, percebe-se que conforme explica Freire

(1996), por meio da reflexão sempre haverá como resultado descobertas e transformações, sendo elas de si próprio, do outro ou do meio.

Esta professora descobriu a singularidade de uma criança e pôde transformar a sua ação docente e com isso resultar na aprendizagem da criança.

A observação-ação-reflexão caracterizam a dinâmica da avaliação. Nesta perspectiva, a concepção de avaliação mediadora é basilar neste processo, pois somente a partir da observação e reflexão torna-se possível a construção de novos conhecimentos, juntamente com professor que possui postura mediadora. (HOFFMANN, 2018).

Após o término desse processo de observação, registro, reflexão e planejamento, se faz necessário sintetizar e formalizar este percurso, o qual é feito com a elaboração e emissão do Relatório.

O relatório final é apresentado pelas professoras participantes como documento o qual formaliza este processo, sendo realizado ao término de cada semestre e apresentado nas reuniões de pais.

Os relatórios resultam das observações e registros realizados, sendo finalizados em uma narrativa a qual revela o processo de aprendizagem dos alunos e o trabalho planejado e realizado pelo professor. (OSTETTO, 2019).

De acordo com suas vivências, P2 esclarece em seu relato como é realizado o relatório na instituição:

P2: A partir dos dados coletados, dos registros, o planejamento, as observações que a gente fez num determinado período, o que a gente vai vivenciar dos interesses das crianças, aquilo que, entre aspas, sobressai, a partir de todos os registros, de tudo que nós coletamos, porque os registros são matéria-prima para compor esse relatório, sem registro dificilmente você vai fazer um relatório mais próximo do real.

Seu relato apresenta como o relatório é elaborado, destacando a importância dos registros para que o documento cumpra sua função de narrar o processo de aprendizagem de maneira real e significativa.

Desta forma, percebe-se a complexidade e amplitude deste documento. A participante revela também em sua fala o quanto o relatório é significativo:

P2: (...) eles (os pais) não enxergam a grandiosidade do que está ali nas entrelinhas, do que a gente quis colocar, do objetivo que a gente traçou, que a criança talvez alcançou, ou que foi até além do que a gente esperava, muitas vezes eles (os alunos) vão além do que a gente espera.

Neste relato, o relatório é apresentado como um documento potente, o qual revela o percurso em direção aos objetivos, bem como o potencial e as conquistas das crianças.

Segundo a perspectiva da participante P2, existe uma desproporcionalidade do reconhecimento dado para este documento entre pais e professores, sendo para o professor algo grandioso e para os pais não.

Além de sua funcionalidade, este documento visa atender a uma determinação legal prevista pela LDB 9394/96:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, ele legitima o percurso percorrido, o trabalho do professor e evidencia o desenvolvimento das crianças.

Diante de tantas informações colhidas no processo avaliativo, as participantes apontam que os **objetivos** a serem alcançados neste processo de ensino e aprendizagem devem estar claros e evidentes no relatório, pois é necessário saber onde se quer chegar com o trabalho pedagógico:

*P5: Quando você vai ler um projeto que a gente fez, tem os nossos **objetivos**, onde a gente quer chegar e, a partir desses objetivos de onde a gente quer chegar, a gente vai colocar, inserir no relatório; no relatório, a gente vai inserir esses objetivos que a gente se propôs a alcançar; a gente vai ler os relatórios individuais de cada criança e os introduzir nessas expectativas; e aí vai sair o relatório.*

*P3: Eu acho que a gente vem daquilo que a P5 estava falando, a gente vem dessas expectativas, desde as outras perguntas, a gente vem construindo esse relatório a partir da observação, registros, das boas perguntas, e que muita gente utilizava antes, eu ainda utilizo muito essa pauta do olhar do que a gente precisa de acordo com os **objetivos**, alcançar naquela criança de como ela estava no começo, do que ela foi fazendo, executando, tendo interesse, envolvimento, ou não, e a gente só coloca o que ela evoluiu, o que ela conseguiu, como ela está no nosso olhar, como está aquela criança hoje em dia e, nesse olhar, é um olhar de escola, um olhar pedagógico, para aquela criança de certa faixa etária (...).*

Neste sentido, considera o ambiente pedagógico como um espaço em que articulam os objetivos e as propostas pedagógicas, adequando-se para as determinadas faixas etárias, oportunizando descobertas e aprendizagens. (HOFFMANN, 2018).

Apesar da importância dos objetivos apontadas pelas participantes, Hoffmann (2018) alerta que o currículo na Educação Infantil é necessário para garantir a intencionalidade nos planejamentos e ações pedagógicas, priorizando o caráter norteador dos seus objetivos, mas

torna-se importante ter clareza dos objetivos de aprendizagens na medida em que eles servem como meio para nortear o caminho e não para delimitar um resultado a ser atingido ou um ponto de chegada.

De forma sintetizada, mas não reduzindo a grandiosidade das ações, o processo avaliativo ocorre a partir da observação, registro e planejamento, podendo ocorrer de forma não linear. Para legitimar o processo, é elaborado um relatório final a partir da documentação pedagógica construída, visando atender as determinações legais prevista para a Educação Infantil.

Vale ressaltar que o relatório não se trata de um documento estático com o passar do tempo, sendo assim, ele é passível de mudanças e transformações. Neste sentido, as constantes mudanças no formato dos relatórios são apontadas pelos professores como dificultadores do processo de avaliação:

*P3:Eu acho que vem do tempo também, não sei o quanto tempo as meninas estão (trabalhando como professora) muito bem, mas parece que são mais novas, mas o relatório era um pouco **diferente**. (...) Então, a gente tenta escrever numa forma, por isso que eu falei do antigamente, porque o nosso relatório vem **mudando**, ele está num processo (...).*

A participante P3 faz uma reflexão significativa por meio de sua fala, pois alega que durante seu tempo como docente, percebeu mudanças na elaboração do relatório, ou seja, com o passar dos anos, este documento vai adquirindo novas formas e se reestruturando.

Estas reestruturações podem ser justificadas devido às transformações de concepções sobre a criança e o professor diante do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva se faz necessário retomar a forma como o professor e as crianças eram vistos no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme explica Oliveira-Formosinho; Pascal (2019), inicialmente a educação tradicional atuava como um processo de transmissão de conhecimentos, em que a criança era vista como uma tábula rasa e o professor era o transmissor do conhecimento.

Com a universalização da escolarização houve mudanças quantitativas, mas principalmente qualitativas. A introdução de abordagens pedagógicas participativas, como John Dewey e Paulo Freire contribuíram para mudanças no século XX. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019)

Tratando-se de um processo de grande magnitude, suas mudanças vão se revelando na prática docente de forma gradativa, em que a criança passa a ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem, bem como o professor deixa de ser somente um transmissor de saberes.

Neste sentido, os relatórios elaborados sobre o processo de aprendizagem também são influenciados por estas transformações e novas concepções educacionais. Segundo Hoffmann (2018), o processo avaliativo fundamenta-se nas percepções dos avaliadores, de suas concepções sobre a avaliação, seus valores e sua visão de criança.

Desta forma, torna-se inevitável as mudanças na elaboração dos documentos avaliativos, principalmente ao considerar a amplitude permitida pelas normatizações referentes à realização do relatório, de acordo com a LDB é previsto em seu texto que haja: “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996).

No texto legal, não há uma formatação pré-definida para esta documentação, tornando-a ampla e flexível.

Diante das mudanças que ocorrem em relação ao formato da documentação expedida, Hoffmann (2018, p 118) alerta que “A questão principal não está na nomenclatura utilizada, mas no que se compreende sobre estes instrumentos”.

Sendo assim, percebe-se a complexidade na elaboração de documentos avaliativos, bem como o acompanhamento das transformações pelas quais a educação percorre.

As concepções teóricas aderidas pelo contexto educacional são assumidas pelas docentes e reveladas em seus relatórios. Neste sentido, ressalta-se o caráter subjetivo da avaliação, que parte de uma interpretação, onde cada indivíduo interpreta o que observa de maneiras diferente e única. (HOFFMANN, 2018).

Partindo desta premissa, em que a subjetividade se faz presente no processo avaliativo, ressalta-se os temores apontados pelas professoras participantes relacionados à elaboração e **juízo** dos seus relatórios:

*P2 Então, o estresse rola, porque a gente sabe que é uma tarefa gigante, a gente tá escrevendo para o outro, a gente pode ser **juízo** pela nossa escrita, selecionar o que colocar e como colocar, a gente precisa ser criativa nesta escrita também, a gente sabe o que colocar, que são os interesses, aquilo que a criança evoluiu, as interações, as escolhas, a espontaneidade da criança, a gente sabe tudo isso, mas como que a gente faz isso, qual a arte que está por detrás disso para entregar bem as palavras, para compor esse texto?*

A participante P2 revela seu temor pelo possível juízo dos leitores em relação à sua escrita, pois as escolhas das informações a serem relatadas, bem como a própria construção da escrita é tida como uma arte. Esta inquietude se dá devido à singularidade das escolhas e escrita de cada docente.

Segundo Hoffmann (2018), se diversos professores observarem a mesma criança, cada um apontará questões diferentes observadas sobre ela. Isto ocorre, pois, avaliar envolve sentimentos, concepções e experiências, as quais são únicas para cada pessoa.

Com isso, percebe-se a presença do caráter subjetivo da avaliação, o qual permite uma amplitude nas interpretações de acordo com os diferentes pontos de vistas e concepções.

Ao redigir um relatório o professor assume seu ponto de vista e se **responsabiliza** por ele. (RINALDI, 2019). Por meio dos relatos as professoras demonstram uma inquietação neste sentido, pois percebem que suas observações podem diferir das observações do seu leitor.

Porém, para minimizar o caráter subjetivo da avaliação, se faz necessário que a visão unilateral seja superada. (HOFFMANN, 2018), isto ocorreu com a participante P5 ao afirmar que a Orientadora de Escola realiza a leitura de seu relatório e propõe alterações:

P5 aí depois eu volto de novo, porque com certeza aquilo a Orientadora vai tirar, aí eu tiro antes que ela fale... é muito louco.

Ao permitir que outra pessoa leia o relatório é possível minimizar as subjetividades presentes na escrita do documento, pois a própria professora fez reflexões sobre sua escrita e permitiu que outra pessoa lesse e apresentasse sugestões para a melhoria da escrita deste documento e possibilitando mais um ponto de vista.

Rinaldi (2019) sugere que não se busque uma objetividade no ato de avaliar, mas realize uma rigorosa subjetividade. Para isso, insiste na necessidade de compartilhar a documentação com outros leitores, como pais, crianças ou outros educadores, tornando as interpretações contestáveis. Neste sentido, ressalta-se aqui a importância de compreender os diferentes pontos de vistas dos envolvidos no processo avaliativo, minimizando a subjetividade contida neste processo.

Sendo assim, o temor apresentado pelas professoras se baseia na subjetividade presente no processo de avaliação, mas ao mesmo tempo, a busca pelo ponto de vista dos leitores se torna um caminho para amenizar visão unilateral da criança.

Cada vez mais a avaliação se apresenta como um ato complexo. Relatar este processo demanda grande esforço e competências do professor. A **capacidade de escrever** apresenta-se como uma dificuldade presente no cotidiano das professoras participantes:

P3 eu acho que uma dificuldade, pelo menos para mim, é a dificuldade também de que a gente pouco escreve,

P4: Falta mesmo exercitar a escrita, verdade. É a dificuldade mesmo do que escrever, como escrever, pensar para quem nós vamos escrever, a gente tem que

escolher as palavras, e a gente tem um modo particular de falar, a nossa linguagem, a linguagem pedagógica, e quando vai pôr no relatório, o pai não vai compreender.

Os professores revelam a dificuldade e complexidade no ato da escrita, sendo que Freire (1996) explica que escrever realmente não é fácil e dá medo, sendo que é necessário exercitar a escrita no cotidiano para superar esta dificuldade.

Rinaldi (2019, p.134) compactua com a preocupação das docentes ao afirmar que “uma documentação efetiva requer larga experiência em leitura e escrita documental. Sabe-se que para escrever bem é fundamental realizar boas leituras, bem como praticar a escrita no cotidiano.

Neste sentido, é possível considerar que no cotidiano as professoras não possuem muitas oportunidades de leitura e escrita, sendo a escrita do relatório a principal ação neste sentido e, com isso, trazendo muitas angústias e inquietações. Porém, as autoras acima citadas, reforçam a necessidade de continuar escrevendo como exercício para superar tal dificuldade.

Além de possuir a capacidade de escrever, as professoras apontam a preocupação em **o que e como escrever** em seus relatórios, visando ainda atender a seus leitores: os pais.

*P4 Então, a minha maior dificuldade é essa, é primeiro peneirar o que é mais importante para ter naquele relatório e, depois, **como escrever**, será que quem lê vai entender qual foi a minha intenção? Será que eu estou sendo clara?*

*P3: Acho que é muito essa parte do que falar, do que escrever, como escrever para esse pai nesse momento, do que escrever para esse pai, pelo menos essa é uma das preocupações, “**será que ele vai entender?**”*

Diante de toda a documentação pedagógica construída pelo professor, é necessário reorganizá-la, dando significado e revelando o processo vivenciado pela criança.

Hoffmann (2018) alerta que acumular materiais sobre as crianças e selecioná-los de forma aleatória não será condizente ao processo de aprendizagem vivenciado. A autora ainda afirma que é preciso reconstituir os caminhos percorridos pelas crianças ao realizar sua documentação. Desta forma, a autora legitima a preocupação das professoras em saber o que selecionar para narrar em seus relatórios.

Em relação a atenção atribuída aos leitores, ou seja, aos pais, Oliveira Formosinho; Pascal (2019) corroboram ao apontar a comunicação como o aspecto central da documentação pedagógica, sendo necessário a compreensão para que a comunicação aconteça.

Com isso, a preocupação dos professores em relação a compreensão que o leitor terá sobre o relatório é relevante pois, demonstram atentar-se à função comunicativa deste documento.

Sendo assim, compreende-se que é fundamental que os relatórios cumpram seu papel comunicativo em relação aos pais, os quais são apresentados pelas professoras como os principais leitores.

Os professores participantes ainda revelam em suas perspectivas que as demandas do dia a dia comprometem a realização da observação, registro e elaboração dos relatórios, pois o **tempo** não se torna suficiente.

*P3 (...) e com a **correria** da sala, a gente está em tempos diferentes agora, e a gente acaba não registrando e depois isso talvez se perde.*

*P5: Em cada folha do caderno eu coloco o nome da criança. E tudo sobre a criança eu vou escrevendo lá. Mas é claro que não dá, **durante o dia é muito punk**, eu estou dizendo em tempos normais, não em tempos agora com o escalonamento, em tempos normais que o negócio é punk.*

*P2: Só que a gente esbarra nas **demandas de tarefa** e sempre alguma coisa a gente deixa para depois, isso acontece muito com a avaliação, porque assim, **são só 24 horas por dia**, e ultimamente com a busca ativa a gente trabalha sem parar, e são tantas as questões que a gente precisa investir na prática pedagógica, que a avaliação é mais uma, porque são vários momentos e todos partem da avaliação.*

*P1: (...) porque você não tem como dar total atenção naquela **correria**, aos conflitos que aparecem também, então eu prefiro também gravar para depois ir selecionando e anotando.*

Hoffmann (2018) compreende em seus estudos que o dia a dia do professor de educação infantil é repleto de tarefas a serem cumpridas, mas alerta ao perigo da rotina repetitiva e das ações improvisadas.

Oliveira-Formosinho; Pascal (2019) corroboram ao afirmar que os registros audiovisuais necessitam de mais tempo para que sejam analisadas e interpretadas.

Porém, Xavier (2013) alerta para a sutileza com que o tempo acelera as ações dos professores, mas que eles não podem se tornar vítimas do tempo, pois a organização do tempo é individual. O professor tem a liberdade de gerenciar o seu tempo docente, sendo assim o tempo não é neutro e depende da organização de cada um para realizar seus objetivos.

A **quantidade de crianças** presentes em sala de aula também foi um fator apontado pelas professoras como dificultador para a realização de bons registros, sendo fundamental para o processo avaliativo:

*P2:Essa é a falta de bons registros, porque a gente não consegue ser tão fiel nessa parte de registro, de observação, de trinta alunos, eu falo pela **quantidade**. Eu acho que as atividades paralelas também que a gente vem desenvolvendo, a gente tem que sempre estar priorizando uma coisa ou outra, o tempo que a gente se organiza para poder compor esses relatórios.*

Segundo a LDB 9396/96, é previsto em seu artigo 25:

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Desta forma, percebe-se que a LDB não determina uma quantidade exata de alunos por sala, apenas aponta a necessidade de uma proporcionalidade adequada entre os números.

A escola lócus desta pesquisa possui turmas de 25 crianças para a faixa etária de quatro anos e turmas de 30 crianças para a faixa etária de cinco anos, contando apenas com a professora regente da turma.

Segundo Gasparini; Barreto; Assunção (2005) algumas circunstâncias desfavoráveis no ambiente escolar contribuem para a improvisação do trabalho docente e para sua descaracterização. Dentre os fatores apontados pelos autores, a excessiva quantidade de alunos por sala estão sempre presentes nos apontamentos dos professores e são ainda considerados disparadores para o estresse dos docentes.

Hoffmann (2018) afirma que seria impossível observar tudo o que acontece com as crianças em uma situação de aprendizagem. Neste sentido, é possível associar tal afirmação também à quantidade de alunos presentes na sala de aula, sendo impossível observar todos os 25 ou 30 alunos em um contexto de aprendizagem.

Ainda segundo a autora, esta dinamicidade do trabalho docente na educação infantil deve transparecer nos registros dos professores.

De acordo com os impasses apontados pelas professoras, como tempo, excesso de demandas, salas numerosas e as dificuldades relacionadas com a escrita do relatório, considera-se ainda a necessidade de identificar **estratégias para superar** ou, ao menos amenizar essas tribulações.

Ao dialogarem acerca de suas dificuldades sobre a escrita do relatório, em especial sobre em selecionar o que escrever de modo que os pais compreendam, elas ainda revelam o comprometimento e sentimento de responsabilidade que possuem:

*P3: Eu acho que essa fala da P2 é também sobre o **compromisso**, não é? O **compromisso do que foi feito**, o compromisso do que você está entregando, o que você fez para aquela criança mesmo, o seu compromisso quando você descreve, e o compromisso daquela sua escrita, do que aconteceu e do que você está escrevendo.*

*P2: (...) porque todas têm interesse de **compor um bom relatório**, e para compor um bom relatório, **precisa ter um bom registro, de boas observações, precisa ter realizado um bom planejamento**, aquela observação.*

Diante destas falas, as professoras demonstram que desejam revelar o processo de ensino e aprendizagem realizado com as crianças por meio de bons relatórios, de modo que os pais compreendam tudo o que foi vivenciado por seus filhos.

Percebe-se que as docentes se responsabilizam por todo o processo avaliativo vivenciado com seu aluno e não apenas com o relatório final.

As professoras demonstraram que suas inquietações ocorrem ainda pelo desejo de realizarem um bom registro. Mesmo diante das dificuldades apontadas, algumas ações já são realizadas por algumas delas de modo a amenizar as dificuldades presentes no processo avaliativo.

Primeiramente, observa-se que a professora P5 procura **antecipar a escrita** dos seus relatórios visando atender aos prazos finais e organizar seu tempo, visto que as demandas pedagógicas presentes no cotidiano são extensas.

P5: Sim, é igual eu falei para vocês, eu começo um mês, ou até mais, mas eu fico olhando o relatório, cada vez que eu vou fazer de algum aluno, eu volto, aí eu começo tudo de novo, porque eu esqueci alguma coisa do primeiro relatório, aí depois eu volto de novo.

A falta de tempo e excesso de demandas foi uma questão apontada pelas professoras como um dificultador. Durante sua participação, P5 revela sua prática, a qual buscou estratégias para a organização do seu tempo.

A **utilização de diferentes recursos** para o registro também foi apontada nas falas de todas as professoras como estratégia para conseguirem realizar bons registros, pois utilizam anotações manuais, drive, celular, mini-histórias, fotos, áudios e vídeos.

Destaca-se, ainda, na fala da participante P1 a **parceria entre as docentes**, em que compartilham suas estratégias de registros com as demais:

P1: Aprendi com a P2 a usar o drive, comecei a usar o drive e pra mim foi maravilhoso, eu achava ele estranho, mas fui me familiarizando com ele.

O compartilhamento informal das práticas entre as docentes apresentou-se como um meio de superação das dificuldades encontradas pela P1.

Tardif; Raymond (2000) corroboram ao afirmar que há saberes docentes aos quais são construídos no próprio fazer docente, sendo que se resultam da ação em busca de resoluções de problemas do cotidiano.

Os autores ainda esclarecem que há saberes com os quais são possíveis de adquirir apenas com a prática e com a socialização profissional, entre a troca de experiências com os pares, assim como ocorreu com a participante P1.

Sendo assim, a estratégia utilizada de compartilhamento de saberes e experiências é um meio fundamental de superação de dificuldades e construção dos saberes docentes.

Diante da dificuldade de observação e registro devido ao excesso de alunos por sala, também são encontradas nas falas das professoras algumas ações para auxiliar neste sentido:

P4: mas sempre que a gente faz um planejamento eu já penso naquelas boas perguntas: até pra fazer mesmo assim para as crianças, porque a gente vai conduzindo de uma maneira que eles mostram o que eles sabem, o que eles querem aprender, então, sempre quando eu faço o planejamento de uma proposta ou dentro do nosso planejamento mesmo eu já vou pra aquela situação de observação com algumas boas perguntas e dali saem outras coisas, eles se colocam melhor e eu consigo ter um material mais completo e mais elaborado, já pensando no relatório. Já pensando no final desse processo de avaliação.

P2: Tem uma frase que é um pouco grosseira, que fala assim: Quem vê tudo não vê nada. É grosseira a frase, mas ela é pontual.

Por meio de suas falas, as professoras evidenciam que optam por direcionar o olhar, escolhendo o que observar como forma de alcançar todas as crianças da turma.

Fochi (2019, p.23) corrobora neste sentido ao afirmar que “Escolher contar algo sobre as crianças diz muito mais do que querer contar tudo”.

Sendo assim, as professoras caminham nesta perspectiva e buscam por meio de seus planejamentos **escolher o que observar**, direcionando o olhar. Desta forma, minimizam o impacto da quantidade de alunos por sala, pois compreendem a impossibilidade de observar tudo e todos ao mesmo tempo e organizam sua estratégia para o direcionamento do seu olhar pedagógico.

Rinaldi (2019) afirma que é indispensável delimitar campos de observação, pois observar implica escolher, sendo assim, esta prática torna-se plausível e necessária.

Luckesi (1998) explica que se faz necessário definir o que se espera do aluno logo no plano de ensino, evitando que seja muito ampla as possibilidades de julgamento. Neste sentido, ao elaborar perguntas guias em seu planejamento, o professor antecipa as questões principais a serem observadas e refletidas sobre a criança.

Após compreender o processo de avaliação e seus entraves por meio das perspectivas das professoras, torna-se fundamental refletir sobre este processo incluindo as perspectivas dos pais e das crianças, os quais são fundamentais na avaliação.

4.2.2 Perspectivas das crianças

Esta pesquisa considera importante compreender o que cada grupo de sujeitos pensam sobre o processo avaliativo. Neste caso, ao ouvir as crianças, faz-se necessário identificar o que sabem sobre o processo de avaliação ao qual estão inseridas e se participam deste processo.

Sendo assim, suas respostas revelaram questões importantes. Primeiramente, ao questionar as crianças participantes sobre a ação de suas professoras em relação às suas aprendizagens, apenas uma criança informou saber que sua professora anota o que ela realiza e aprende na escola.

Neste caso, ao perguntar: “Você sabia que sua professora anota tudo o que você aprende de legal aí na escola para mostrar para seus pais?” a criança responde:

C5:Eu sei, poque as vezes quando eu vejo ela, ela fica escrevendo, porque um dia a gente estava lá e ela começou a mostrar o livro... e ela começou a ver os sonhos da gente.

No relato, a criança se refere ao projeto “pedagogia dos sonhos” em que a professora pergunta para as crianças qual o seu sonho e em outro dia retoma os sonhos para serem discutidos, sendo assim, a participante demonstra compreender que ela é observada pela sua professora e que suas ações são registradas e retomadas.

O registro dos contextos de aprendizagem são fundamentais para o processo avaliativo e para a composição e elaboração do relatório final, sendo assim, ao ter conhecimento sobre a observação e ser compartilhado os registros com as crianças, assim como a professora fez, é uma importante ação para incluir as crianças no seu processo avaliativo.

Partindo deste relato, percebe-se que a criança é capaz de compreender que é observada e que suas ações são registradas, sendo assim, considera-se a importância que mais crianças pudessem ter esta oportunidade de compartilhamento de informações.

As crianças são atores importantes no contexto avaliativo, mas, em sua maioria, desconhecem este processo e nem ao menos tem acesso ao relatório final elaborado pelas professoras, pois também desconhecem este documento. Apenas uma criança afirmou já ter visto seu próprio relatório:

PESQUISADORA: Você já viu seu relatório?

C2:Sim

PESQUISADORA: E quem mostrou para você seu relatório

C2:Eu vi quando eu estava entrando para a sala.

PESQUISADORA: E seu relatório estava com quem? Com a mamãe, com a professora? Com que estava?

C2:Com o meu pai

*PESQUISADORA: o quê que estava escrito, me conta?
C2: Estava escrito que eu aprendi várias coisas.*

Perante este relato, percebe-se que esta criança viu seu relatório de forma ocasional e por meio de seu pai. Apesar da ocasionalidade da situação, a criança demonstra que o relatório é importante, pois apresenta informações positivas relacionadas a ela ao dizer que “estava escrito que eu aprendi várias coisas”.

Neste sentido, Rinaldi (2019) aponta para a importância desta ação, pois sentem-se valorizadas ao perceberem que o que fazem tem importância. Portanto, entende-se como fundamental que mais crianças também possam ter acesso ao seu relatório, possibilitando assim a chance de se sentirem de fato, valorizadas por meio de suas produções.

Entende-se que os professores são fundamentais para que as crianças compreendam o processo pelo qual estão inseridas. Informar as crianças sobre o relatório é extremamente importante e é o primeiro passo para incluí-las de forma ativa neste processo.

Todo o processo educativo vivenciado na escola é importante e influencia na forma como a própria criança se vê diante dele. Por meio da pergunta: “o que a professora faz com seu trabalho?”, cinco crianças restringem suas respostas apenas na forma como é arquivado o material.

*C6: Ela guarda. A gente guarda na gavetinha lá nossa.
C1: quando a gente termina e seca ela sempre fala para a gente ver os nossos nomes. Quando lá (a gavetinha) está muito cheio, ela pega um negocinho, um papel e põe todas as atividades dentro, aí a gente leva para casa.
C2: Ela coloca na nossa gavetinha. (Depois) as atividades a gente traz para casa
C3: Faz nada... Ela guarda também*

Nas salas de aula cada criança possui uma gavetinha em um armário ao seu alcance, onde os desenhos realizados são guardados. Após a gaveta completar sua lotação, a professora guarda em um envelope para ser enviado para a casa, sendo que algumas professoras encaminham o envelope para os pais na reunião de final de semestre e outras enviam aleatoriamente.

Neste sentido, surge uma inquietação, pois diante de suas falas as crianças não demonstram sentir-se valorizadas perante suas produções, as quais fazem parte de seu processo de aprendizagem.

Apenas uma criança relata mais uma possibilidade a ser realizada com suas pinturas: a exposição no mural.

C4: Ela deixa no chão para secar e depois põe no negócio que fica as pinturas (gavetinhas) e lá fora, no mural.

Apesar de ser apresentado mais uma possibilidade de utilização de sua produção, sua fala parece não transparecer empolgação ou sentimento de valorização de seu trabalho.

Entende-se que o processo avaliativo deve valorizar as potencialidades e conquistas dos alunos, sendo assim, compreende-se que, por não conhecerem e por não participarem do próprio processo avaliativo, as crianças não sabem que suas produções são mais que meros arquivos dos gaveteiros.

Perante esta discussão, evidencia-se que o **desconhecimento** da maioria das crianças sobre o processo de avaliação bem como sobre o seu relatório reduz a potencialidade da avaliação.

Durante as entrevistas foi apresentado para as crianças participantes um relatório para que pudessem conhecer o documento ao qual estava sendo realizado os questionamentos.

Diante das participações das crianças, percebe-se uma ligação entre as respostas das questões: “o que aprendeu de mais legal na escola? Ou “o que você faz na escola de legal?” com a questão “o que você gostaria que tivesse em seu relatório?”

Por meio das respostas foi notório que as crianças gostariam de destacar em seus relatórios o que foi mais significativo para elas. Observou-se que dois participantes evidenciaram com mais nitidez esta ligação:

C4: (o que aprendeu de mais legal?) Desenhar, pintar, desenhar um coração, dar oi e escrever o nome.

(o que gostaria que tivesse em seu relatório?) Escrito o oi e aprender a escrever.

C3: (o que você faz na escola de legal?) Desenhar o Patati Patatá e o Bob Esponja e o nome.

(o que gostaria que tivesse em seu relatório?) Um desenho do Patati Patatá.

Diante destas falas percebe-se que a criança reflete sobre suas vivências na escola atribuindo significado a elas.

Desta forma, foi possível questionar com as docentes se, ao elaborarem os relatórios, é acolhido e registrado as vivências que as crianças consideram mais significativas para elas, ou se apenas prevalece o olhar e as considerações dos professores nos relatórios.

Neste sentido, destaca-se que ao questionar as professoras sobre esta questão, sobressaiu a seguinte fala da participante P3:

*P3: muitas vezes a gente coloca a foto (no relatório), a gente faz, coloca a foto, só não realmente mostra para eles, **nem dá a opção de escolha também.***

Sendo assim, entende-se que os relatórios contemplam apenas a visão do professor sobre a aprendizagem da criança, deixando os significados construídos pelas crianças às margens do registro. Rinaldi (2019) esclarece que a elaboração do relatório requer escolhas, porém, seria primordial que as escolhas pudessem ocorrer de forma coletiva, ou seja, crianças e adultos.

A Documentação Pedagógica permite dialogar a cultura do adulto com a cultura da criança, tornando-as visíveis. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019). Neste sentido, compreende-se a criança como um ser de direitos e ativo, capaz de participar da composição de sua documentação pedagógica juntamente com o seu professor.

Considerando ainda que o processo avaliativo vai além dos registros e relatórios, abordando também o currículo, faz-se necessário considerar também a perspectiva da criança diante do currículo ao qual estão inseridas.

Neste sentido, percebe-se, a partir dos relatos das crianças participantes, que elas apresentam desejos sobre o que gostariam de aprender, porém, apenas duas crianças compartilharam este desejo com sua professora.

PESQUISADORA: o que você ainda não aprendeu, mas queria aprender na escola?
C2: Aprender o joguinho de achar o negocinho. (fez sinal com as mãos, demonstrando um círculo, fazendo referência à um jogo que tem na sala de aula)
PESQUISADORA: Você já contou isso para professora, que você queria aprender esse jogo?
C2: Sim.
PESQUISADORA: E ela está te ajudando?
C2: sim

No relato acima, a criança compartilha com sua professora seu desejo e é ouvida e atendida por ela. Observa-se ainda mais uma criança a qual compartilhou com sua professora sua vontade:

C6: Eu queria aprender a somar de menos. Eu só sei somar de mais.
PESQUISADORA: entendi e você falou isso para a professora? você já contou isso para ela?
C6: Sim
PESQUISADORA: E o que ela te falou?
C6: Não lembro

Neste relato não fica esclarecido se a criança foi atendida pela professora ou apenas comunicou seu desejo.

De acordo com as professoras participantes, a avaliação orienta o **planejamento** e por meio dele é possível saber ainda o que as crianças desejam aprender:

*P2: Avaliação é muito importante, é imprescindível, porque para a gente **poder direcionar o nosso próximo trabalho**, ele é fruto da avaliação, a avaliação vai direcionar as escolhas para as próximas propostas, para os próximos planejamentos.*

*P4: mas sempre que a gente faz um **planejamento** eu já penso naquelas boas perguntas: até para fazer mesmo assim para as crianças, porque a gente vai conduzindo de uma maneira que eles mostram o que eles sabem, **o que eles querem aprender**.*

Desta forma, percebe-se que as professoras apontam em seus relatos a necessidade de planejamentos que atendam às necessidades das crianças, porém ainda se verifica lacunas ao associar com as falas das crianças, as quais não compartilharam com seus professores suas ambições quanto à sua aprendizagem.

Hoffmann (2018) alerta para o perigo da unilateralidade, devendo colocar em questão o que as crianças precisam aprender e o que elas querem aprender. Concomitantemente, a autora esclarece que atender aos interesses da criança não significa permissividade ou improvisação por parte dos professores.

Sendo assim, torna-se necessário que o professor negocie as atividades e projetos com os alunos, sendo possível até mesmo uma negociação do currículo com as crianças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019).

Neste sentido, faz-se necessário ampliar a escuta do professor diante das necessidades e desejos dos alunos pois, segundo Rinaldi (2019, p.209) “Escutar é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizagem”.

Ao perceber a **importância do compartilhamento do currículo**, as falas das crianças evidenciando que a maioria não compartilha com sua professora suas ambições de aprendizagens, são extremamente significativas pois, torna-se fundamental a inclusão dos desejos de aprendizagem das crianças no planejamento do professor, de modo que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma significativa e com isso, resulte no desenvolvimento integral do aluno.

Além das perspectivas das crianças, faz-se necessário compreender ainda as perspectivas dos pais, os quais também são sujeitos que possuem ideias relacionadas ao processo avaliativo de seus filhos.

4.2.3 Perspectiva dos Pais

Segundo os dados coletados por meio dos questionários com os pais, o primeiro a ser ressaltado refere-se a forma como os pais são informados sobre o que é desenvolvido com seus filhos.

Ao questionar as maneiras pelas quais os pais ficam sabendo sobre o que foi trabalho com as crianças e as aprendizagens dos seus filhos, os participantes puderam elencar mais de uma opção, pois existem vários meios de comunicação utilizados para tal divulgação.

Alarantemente, apenas 31,4% dos participantes relataram ser informados por meio do relatório. 79,9% foram informados por meio das reuniões de pais e 68,6% nos grupos de WhatsApp.

Sendo assim, percebe-se que o relatório é o documento oficial para transmitir tais informações, o qual é disponibilizado para os responsáveis nas reuniões semestrais, mas é o meio menos considerados e menos compreendidos pelos pais do que os meios mais informais, como o grupo de whatsapp.

Diante desses dados, é questionável se a função comunicativa do relatório está sendo efetiva, pois tal documento tem a principal função comunicar as propostas desenvolvidas, bem como as aprendizagens das crianças

De acordo com as professoras, indaga-se se os pais realmente realizam a leitura dos relatórios enviados a eles:

P5: a gente sabe que tudo que a gente faz tem um objetivo, eu acho que o relatório é exatamente para mostrar, para provar o nosso objetivo e onde a gente chegou, mas isso não garante que os pais vão ler, apesar deles insistirem para ver essa prova, porque é uma prova, é um documento, é uma prova para mostrar o nosso trabalho, que nós não estamos lá só para brincar, para cuidar da criança, só que eles não veem.

Além da incerteza das professoras sobre a leitura dos relatórios pelos pais, foi observado ainda que 82,6% dos pais alegam compreender o processo de aprendizagem do seu filho por meio da leitura do relatório da criança, porém, este dado cai em contradição ao realizar outra pergunta, questionando se os pais procuram a professora para sanar dúvidas após a leitura do relatório, em que 81,5% dos pais declaram que sim.

Este dado torna-se extremamente significativo, pois insinua que, em grande parte, o relatório apresentado não esclarece totalmente as expectativas dos pais.

Associado a este dado, acrescenta-se a fala da professora participante, ao qual relatou perguntar para a mãe de uma aluna se ela lia o relatório de sua filha:

P4 (...) aí eu falei (para a mãe) “Ah, mas você lia o outro (relatório do ano anterior)?” e ela: “Eu lia, mas eu não entendia muito bem”.

Esta fala auxilia na justificativa dos dados apontados acima, evidenciando que, apesar da realização da leitura, o responsável não compreendia o que estava redigido no relatório, tornando-se necessário procurar a professora para sanar suas dúvidas.

Hoffmann (2018) esclarece que as perguntas dos pais referentes à aprendizagem dos filhos após a leitura dos relatórios evidenciam a superficialidade dos relatos elaborados pelos professores sobre a aprendizagem do aluno.

Sendo assim, entende-se como primordial refletir sobre os relatos elaborados pelos professores e como são compreendidos pelos pais, os quais são os receptores deste documento.

A falta de compreensão dos pais sobre o objetivo da Educação Infantil, compromete o entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem narradas nos relatórios.

Apesar de os objetivos dos níveis estarem claros para as professoras, percebe-se em algumas respostas dos pais que para eles isto não está muito esclarecido:

*Último ano do meu filho no pré e ele não sabe juntar as palavras, **apenas brinca**. Tento fazer com que ele aprenda e alfabetizar em casa, mas tenho medo de ensinar de forma errada e vou ter que procurar professor particular para auxiliá-lo nessa parte para que não vá para o ensino fundamental sem saber nada das letras e nem dos números. Gostaria que tivesse na escola brincadeiras com esse intuito de ensinar.*

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as crianças desta faixa etária, quatro e cinco anos, aprendem e se desenvolvem a partir das **interações e brincadeiras**. Neste sentido, ao afirmar que o filho necessita de professor particular, pois apenas brinca na escola, percebe-se que o responsável desconhece o princípio básico do currículo para etapa escolar de seu filho.

Segundo os professores, os objetivos de aprendizagens são compartilhados com os pais por meio das reuniões de pais de início de semestre, esclarecendo assim:

*P3: no ano passado mesmo teve aquela **reunião**, pelo menos, ela comentou no ano passado, a **gente falou sobre alguns objetivos por nível, faixa etária**, não falou? Eu lembro de ter falado. A gente pergunta o que o pai espera da escola, faz aquela dinâmica, ou outras dinâmicas, acolhida, muitas vezes a gente explica sobre os objetivos a serem atingidos no nível, esse ano não tem, isso é certeza.*

Nota-se que no ano atual, ao qual a pesquisa foi realizada, não ocorreu a reunião de pais para o compartilhamento dos objetivos por nível, podendo ser a causa do desconhecimento sobre as brincadeiras realizadas na Educação Infantil apontadas pelo pai participante da pesquisa.

Rinaldi (2019) corrobora ao afirmar que divulgar a documentação pedagógica sobre as vivências das crianças não deveriam ser limitadas apenas às reuniões de pais, a linguagem verbal poderia ser substituída, compartilhando os registros até mesmo nos painéis nas paredes da escola.

Oliveira-Formosinho; Pascal (2019) acrescenta ainda a importância da conexão entre os pais e o ambiente escolar. Fomenta a parceria dos pais no processo de avaliação, mas esclarece a necessidade do compartilhamento dos objetivos com eles.

Sendo assim, entende-se que a função comunicativa do relatório é prioridade e deve ser considerada ao elaborar este documento. Compreende-se que para que os pais possam entender o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido com seus filhos, devem primeiramente conhecer os objetivos da Educação Infantil.

Para isso, o professor precisa estabelecer uma conexão constante com as famílias, compartilhando os objetivos e aproximando-os do contexto escolar.

Apesar do ruído presente na função comunicativa do relatório, percebe-se a importância atribuída a este documento pelos pais pois, a partir de uma questão aberta no questionário destinado à participação das famílias sobre suas percepções quanto ao relatório, evidenciou-se o seguinte comentário:

O ensino fundamental deve estar atento ao relatório do pré-escolar.

Com seu relato, o responsável participante demonstra considerar como importante e válido as informações contidas no relatório da pré-escola e a continuidade da aprendizagem no ensino fundamental.

Segundo Hoffmann (2018), os relatórios favorecem a continuidade do processo vivenciado pelo aluno, sendo assim, faz-se necessário acessar este documento, o qual se torna um elo das ações educativas realizadas pelos diferentes professores com o decorrer dos anos.

De acordo com as professoras participantes, não se sabe até que ponto os relatórios realizados por elas são lidos pelas professoras do ensino fundamental. Questionam até mesmo se os relatórios da pré-escola chegam até os docentes do primeiro ano.

*P5: o nosso relatório é um documento para eles levarem para o 1º ano, mas eu não sei **até que ponto esse documento tem alguma valia**, se serve para servir de base para os professores do 1º ano*

*P4: Então, eu acho bom ler e, realmente, **no ensino fundamental eles não leem e muitos pais nem fazem com que esse relatório chegue para o ensino fundamental**, porque na verdade as professoras do pré-2 nos anos anteriores, a gente passa para família e pede que a família encaminhe, aí a família fica esperando o professor do 1º ano pedir, mas o professor do 1º ano não vai pedir.*

Hoffmann (2018) adverte que é inadmissível que um professor assumira uma nova turma e desconheça todo seu processo de aprendizagem anterior, não identificando nada do percurso de seu aluno.

Apesar de não ser possível mensurar até que ponto os relatórios são acessados e lidos no ingresso ao primeiro ano, esta questão levantada pelo pai participante possibilitou uma reflexão acerca da prática das professoras participantes desta pesquisa.

Outra importante questão apontada nas respostas dos pais, refere-se às **frases prontas** presentes nos relatórios dos filhos, bem como não transparecer como a criança realmente é:

*Gosto de registros que sejam **diferentes**.
As vezes não condiz como a criança é realmente, **muitas frases prontas** que se repetem a cada ano.*

O adjetivo “diferente” mencionado pelo pai respondente é bastante abrangente, porém, será relacionado e interpretado juntamente com as frases prontas, pois possuem certa proximidade.

Oliveira-Formosinho; Pascal (2019) ressaltam que ao observar as crianças deve-se compreender a visão de mundo específica de cada uma delas, suas competências e suas necessidades específicas.

A observação das especificidades das crianças é evidenciada na redação do relatório pois, o documento abrange todo o processo vivenciado, sendo assim, cada criança vive uma experiência particular.

Partindo deste princípio, os relatórios não deveriam ser similares entre as crianças, considerando que cada ser é único, com suas singularidades.

Porém, a partir da comparação dos relatórios representados na Figura 5 e Figura 6, é perceptível o registro padronizado do desempenho dos alunos:

Figura 4: Fragmento do Relatório 1 compartilhado pela participante P4

Os avanços da **J** neste semestre foram ainda mais significativos. Nas rodas de conversa argumenta de acordo com os assuntos abordados quando solicitado. Lê diferentes tipos de textos buscando informações ou apenas para entreter. Sua escrita encontra-se na fase Alfabética, embora já apareça em sua escrita sílabas compostas ainda necessita de alguns ajustes ortográficos. Produz pequenos textos acerca dos estudos.

Em Matemática realiza contagem termo a termo, na recitação numérica atingiu o número 10.999. Nos jogos quantifica, compara quantidades e realiza registro convencionalmente dos números de até 3 dígitos. É capaz de solucionar situações problemas através de registro ou cálculo mental. Conhece os recursos de medição de tempo - dia, semana, mês e ano.

Figura 5: Fragmento do Relatório 2 compartilhado pela professora P4

Os avanços do **L** neste semestre foram ainda mais significativos. Nas rodas de conversa argumenta de acordo com os assuntos abordados. Sua escrita encontra-se na fase Alfabética para escrever HIPÓPOTAMO usou "IBOPOTAMO" assim como para JACARÉ usou "JACARL". Em relação a leitura está curioso e procura ler as palavras que estão a sua volta.

Em matemática realiza contagem termo a termo, na recitação numérica atingiu o número 199. Nos jogos quantifica, compara quantidades e realiza registro convencionalmente dos números de até 100. É capaz de solucionar situações problemas simples através de registro ou cálculo mental. Conhece os recursos de medição de tempo - dia, semana, mês e ano.

Considerando o fragmento dos dois relatórios, percebe-se que a professora utiliza a mesma estrutura, com frases prontas referentes as mesmas áreas de conhecimentos a serem descritas, assim como foi apontado por meio do registro do pai participante da pesquisa.

Diante desta observação, considera-se que ambas as crianças são observadas com o mesmo objetivo, ou seja, hipótese de escrita e noções matemáticas.

Estes relatórios exemplificam ainda a prática descrita pela professora P3 em seu relato:

P3: Isso remete aquilo que eu comentei acho que da outra vez, a gente é muito "atingir as metas", os objetivos, e isso fazia parte do objetivo geral que vinha da nossa matriz curricular, "recitar tal coisa", "contar termo a termo", a gente já tinha objetivos estabelecidos e que, muitas vezes, a gente colocava outras coisas, mas que no geral virava só isso mesmo, da sala toda, até porque a gente tem essa planilha do Pré-2 para preencher, que muitas vezes a gente utiliza aqueles mesmos dados para todos. Então, vai ficar, realmente, talvez até de ano para ano igual, porque normalmente escreve ou não escreve, precisou de ajuda ou não...

Ao relacionar os objetivos citados pela professora P3 com os fragmentos dos relatórios das figuras 5 e 6, percebe-se que é evidenciado em seus relatórios os objetivos do nível, uniformizando os relatos.

Os relatos e documentos apontam que as professoras utilizam a repetição na narrativa nos relatórios, porém, os objetivos do nível são identificados como justificativa para as repetições. Como exemplos de objetivos, as professoras destacam a hipótese de escrita e realização da contagem termo a termo.

Neste sentido, Hoffmann (2018) alerta que não se deve limitar-se apenas aos dados sobre os objetivos, pois os Relatórios finais não servem para apresentar uma análise constativa, mas relatar todo o processo vivenciado pelo aluno.

Sendo assim, admite-se a possibilidade de conter algumas frases semelhantes nos relatórios para abarcar questões centrais do currículo, as quais são visíveis nas planilhas e tabelas disponibilizadas pela escola, porém, é fundamental que as professoras não se limitem a elas, procurando contextualizar e registrar as experiências individuais das crianças, pois os pais esperam por isso.

Outro aspecto pontuado por alguns responsáveis foi a **ausência do relato sobre as dificuldades** apresentadas pelas crianças.

*Se a criança apresente **dificuldade** que venha prejudicar seu desenvolvimento futuro oriente os responsáveis para buscar ajuda.*

*Relatórios **não apontam pontos a melhorar, dificuldade** e nível de aprendizado de maneira clara e força que nos pais podemos ajudar neste processo.*

Considerando que o relatório revela o processo de aprendizagem do aluno, ele deve relatar as potencialidades das crianças e confiar no seu processo permanente de aprendizagem. Sendo assim, nenhum apontamento feito será definitivo ou absoluto, pois o processo de avaliação possui o movimento do “ainda”, incluindo a aprendizagem ou as dificuldades. (HOFFMANN, 2018).

Sendo assim, considera-se que as dificuldades apresentadas não devem ser narradas apenas no relatório final como um diagnóstico negativo, mas pontuadas no decorrer do processo.

As professoras participantes corroboram com esta perspectiva por meio de seus relatos:

*P5: não há necessidade, acho que não é necessário fazer isso, porque os pais sabem dessa dificuldade, não precisa marcar isso para criança, ter um relatório frisando isso, a gente tem que trabalhar as dificuldades sim, mas eu acho, depois de todos esses estudos que a gente tem feito, que não há necessidade não, o pai não precisa ficar sabendo que o filho sabe isso ou não, **cabe a nós, professores**, desenvolver essas dificuldades e **tornar essas dificuldades algo passageiro**.*

P3: Até mesmo porque quando elas (dificuldades) são gritantes, a gente tem essa reunião também com os pais, com a equipe gestora, tudo mais, e tudo isso é relatado de outra forma, a orientadora faz o registro, ou a diretora, do que foi falado, a mãe assina, depois ela chama de novo para ver se resolveu, então, a gente acaba procurando a família de uma outra forma, com um outro registro.

Diante das falas das professoras, fica claro que a avaliação é vista como um processo, cujo relatório não se resume apenas como o registro do ponto de chegada. Elas enfatizam a comunicação com os pais sobre as dificuldades das crianças durante o processo, como forma de apoio e não meramente como constatação ou rótulo.

A comunicação realizada com as famílias das crianças com dificuldades ocorre durante o processo. Segundo o relato, além da comunicação oral com os pais, é realizado também um registro escrito juntamente com a Orientadora em livro específico de atendimento as famílias, ou seja, não é relacionado ao relatório emitido pela professora. Após um período a família é convocada novamente para averiguar se as dificuldades foram sanadas.

A participante P5 ainda acrescenta em sua fala o comprometimento docente em relação as dificuldades, enfatizando seu papel mediador: *“cabe a nós, professores, desenvolver essas dificuldades e tornar essas dificuldades algo passageiro.”*

Hoffmann (2018) esclarece que as observações do processo avaliativo não são apenas dos alunos, mas abrange as ações mediadoras dos professores de modo que contribuam para a superação e evolução do desenvolvimento das crianças portanto, o papel do professor é fundamental na aprendizagem da criança, bem como na superação de suas dificuldades.

Neste sentido, compreende-se que as ações e intervenções realizadas pelo professor para superar ou amenizar as dificuldades do aluno deve estar presente no registro do relatório, pois o registro aborda não só a aprendizagem da criança, como também a ação pedagógica do professor.

Sendo assim, compreende-se que as dificuldades devem ser compartilhadas com as famílias durante o processo de ensino e aprendizagem, pois apenas no decorrer desta dinâmica que é possível realizar ações para a superação dos alunos.

Ao deixar para registrar as dificuldades apenas no final do processo, ou seja, no relatório, não haverá mais funcionalidade e será apenas um ato constatativo, rotulando a criança.

Conclui-se ainda que as dificuldades fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, sendo assim, elas devem ser registradas no relatório desde que sirvam para narrar o percurso da criança e a ação mediadora da professora, juntamente com as intervenções necessárias para a superação, porém, o compartilhamento desse processo com os pais se faz necessário e é esperado por eles.

Seguindo com os apontamentos realizados pelos pais, a próxima questão a ser abordada trata-se das **questões comportamentais** das crianças:

*Embora eu entenda que não seja função de um professor, mas de um psicopedagogo, seria interessante um maior conhecimento dos mesmos nas **questões comportamentais dos alunos** no ambiente escolar – certamente. Isso agregaria muito valor para os responsáveis. Mas entendo que as escolas – e professoras – ainda não possuem esse tipo de suporte para a avaliação.*

O responsável participante da pesquisa vai além da narrativa das questões comportamentais presente nas crianças, abordando ainda a competência e conteúdo de conhecimento do professor.

Apesar de o pai não direcionar as questões comportamentais diretamente para o relatório, ao abordar esta questão com as professoras foi possível realizar importante reflexão. Em relação ao registro de comportamentos nos relatórios os professores afirmam que:

*P4: Eu acho que quando a **questão comportamental influencia muito**, por exemplo, até a deixar mais evidente uma dificuldade, ou até mesmo no andamento da turma, muitas vezes uma criança, o comportamento dela, influência no caminhar todo da turma, **eu acho que deveria constar sim**. Eu acho que tem que constar sim, **também já tiraram muita coisa que eu escrevi, mas eu acho que deveria ter ficado**.
P3: **Às vezes de forma sutil consta**, como a P4 comentou talvez do José, não sei se você conseguiu enxergar o José em algumas coisas nesse sentido, através de intervenções que a professora colocou, na resistência, nos conflitos.*

As duas participantes que se pronunciaram sobre a problemática evidenciam em suas falas a necessidade de incluir questões comportamentais nos relatórios.

No relato da professora P4 “já tiraram muita coisa que eu escrevi, mas eu acho que deveria ter ficado”, percebe-se que esta participante já realizou registros nesta temática em seus relatórios, porém, afirma que relatos deste tipo foram retirados, possivelmente pela Orientadora Escolar.

Apesar do comportamento interferir no ambiente escolar, considera-se que as condutas sociais são construídas gradativamente pelas crianças por meio da mediação dos adultos que convivem com elas, internalizando de forma processual os valores morais (HOFFMANN, 2018).

A autora ainda afirma que as crianças até cinco anos de idade ainda não terão se desenvolvido totalmente em relação à comportamentos, sendo assim, entende-se que se trata de um processo, um tornar-se.

Sendo assim, por se tratar de um processo de formação ao qual não se finda nesta idade escolar, não é possível considerar esta questão no relatório, pois só é possível esperar das crianças aprendizagens condizentes com sua faixa etária.

A partir deste esclarecimento, é possível compreender o porquê de a Orientadora Escolar retirar do relatório da professora P4 as questões comportamentais relatadas, pois são aprendizagens em construção.

Portanto, diferentemente das dificuldades de aprendizagens, as quais fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, para as questões comportamentais não há justificativas que possibilitem a inserção destas questões nos relatórios, porém, são fatores aos quais os pais gostariam de ser informados durante o processo e que algumas professoras consideram relevantes para ser compartilhado informalmente com as famílias, sem constar oficialmente nos relatórios.

Todas as perspectivas apontadas pelos pais diante do processo de avaliação dos seus filhos foram consideradas, bem como algumas reflexões dos professores acerca das temáticas levantadas, reafirmando e contextualizando a visão dos responsáveis.

5 CONSIDERAÇÕES

Investigar o processo avaliativo de uma escola da educação infantil foi o principal objetivo desta pesquisa. A partir dele, buscou-se ainda conhecer as perspectivas dos diferentes atores envolvidos neste processo: os professores, pais e crianças, visando compreender o processo com maior amplitude.

A abertura para a escuta dos pais e crianças realizadas neste estudo também foi uma ação para suprir a lacuna existente nas pesquisas atuais sobre avaliação na Educação Infantil, as quais predominam apenas a perspectiva dos professores, buscando assim, contribuir com resultados inovadores sobre o tema.

Primeiramente, destaca-se que as concepções acerca da avaliação e conceito de criança que as professoras possuem são refletidas e evidenciadas em suas práticas avaliativas, sendo identificadas na instituição lócus desta pesquisa práticas relacionadas à concepção de avaliação mediadora, defendida por Hoffmann (2018), bem como o reconhecimento da criança como ser protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o estudo realizado, o processo avaliativo realizado na escola lócus desta pesquisa, ocorre de forma processual, por meio da observação, registro, reflexão e planejamento e, no fim de cada semestre, documentado por meio do relatório.

Foi possível identificar na prática das professoras participantes as diferentes formas de registros como forma de sistematizar a observação e de refletir para planejar novas ações.

Ao conhecer o processo avaliativo foi possível descobrir as dificuldades vivenciadas pelas docentes, destacando-se o tempo, o excesso de demandas, a quantidade de alunos por sala e as dificuldades acerca da escrita do relatório.

Por meio das falas das docentes identificou-se ações para amenizar as dificuldades presentes, como a antecipação da escrita do relatório, a utilização de diferentes tipos de registros e o compartilhamento dos saberes entre as docentes.

Este diálogo possibilitou ainda superar alguns pontos de resistência dos docentes, de modo que não se tratasse apenas de obviedades, mas sim, realizasse uma verdadeira expedição investigativa em busca de possíveis ações de melhorias para o ato de avaliar.

Predomina-se como eixo central desta pesquisa a participação dos pais e das crianças, de modo que suas respostas contribuíram para nortear as discussões e reflexões com as professoras nos grupos de discussões. Buscou-se conhecer o processo avaliativo por meio de outros olhares, compreendendo-os e utilizando-os como suporte orientador para melhorias no ato de avaliar.

A participação das crianças permitiu reflexões sobre a inclusão delas em seus processos avaliativos, desde a participação nos planejamentos até no auxílio da confecção do seu relatório, pois foi evidente o desconhecimento delas em seu próprio processo de avaliação.

As crianças demonstraram por meio de suas falas o desconhecimento do processo avaliativo e a falta de valorização de seu professor em relação às suas produções, as quais revelam suas aprendizagens e conquistas.

Algumas de suas respostas transmitiram informações explícitas e diretas, porém, destaca-se que também foi necessário compreender questões implícitas, as quais as respostas forneciam indícios de informações a serem discutidas e refletidas com os docentes participantes.

Ouvir as crianças possibilitou uma humildade pedagógica por parte dos professores transformando seus olhares, constituindo uma profundidade sobre o processo avaliativo e possibilitando indicações de estratégias para a participação das crianças, de modo que elas se reconhecessem e se percebessem neste processo.

A participação dos pais possibilitou uma reflexão mais abrangente sobre a elaboração dos relatórios, pois os dados evidenciaram que grande parte deles não compreendem o relatório dos filhos ao realizarem a leitura do documento. Por meio deste dado, foi possível refletir com os professores pontos de atenção e melhorias ao elaborar este documento, ou seja, foi um dado extremamente relevante o qual anunciou a necessidade de o relatório cumprir a sua função principal: a comunicação.

Os pais respondentes destacaram ainda o desejo que estivesse contido no relatório questões comportamentais das crianças e suas dificuldades. Manifestaram o descontentamento em perceber frases prontas nos relatórios, sem personalizar o processo de aprendizagem do seu filho, ou seja, a participação dos pais anunciou e denunciou importantes questões sobre o processo avaliativo, os quais foram fundamentais para compreender o tema em questão em maior profundidade.

Desta forma, ao identificar as perspectivas dos diferentes atores do processo avaliativo: professores, pais e crianças, foi possível triangular as informações, tecendo um verdadeiro diálogo entre eles e, com isso, promovendo ampla compreensão e promovendo avanços neste processo.

Destaca-se que ao acolher as respostas dos pais e das crianças nesta pesquisa, respeitando-os e validando suas percepções por meio das reflexões nos grupos de discussão com os professores, foi um ato democrático, vislumbrando ampliar as ações participativas destes atores no ambiente escolar.

As ações participativas no processo avaliativo demonstraram ser possível, pois ao abranger a compreensão das crianças e dos pais sobre o tema, foi possível ampliar a reflexão dos docentes e potencializar a democratização do ato avaliativo, pois as professoras identificaram e até mesmo criaram instrumentos de registros em que os pais e crianças pudessem participar deste processo.

Diante dos relatos das professoras identificou-se que já ocorrem algumas ações participativas em suas práticas docentes de forma pontual, ou seja, é evidenciado que estas ações democráticas são possíveis pois já ocorrem em algumas práticas docentes, necessitando apenas ser ampliadas.

Partindo de suas experiências docentes, as participantes elaboraram sugestões possíveis de serem implementadas visando ampliar a participação dos pais e das crianças, tonando a avaliação um processo mais democrático.

Os dados desta pesquisa revelaram ainda que os professores, pais e crianças participantes da pesquisa desejam ampliar as ações democráticas no contexto escolar, em especial, no processo avaliativo. Observou-se ainda que os pais e crianças participantes demonstraram sentir-se pertencente ao serem questionados e ouvidos.

Desta forma, conclui-se que no contexto realizado esta pesquisa, é possível a realização de práticas avaliativas participativas na Educação Infantil, podendo ser realizadas e adaptadas para as realidades das diferentes instituições de Educação Infantil.

O produto técnico construído a partir deste estudo contempla diversas dicas de ações possíveis de serem realizadas nas escolas, de modo que propicie a participação de todos os envolvidos no processo avaliativo.

Sendo assim, este estudo procurou ampliar as pesquisas e ir além, sendo um convite para a transformação e mudanças no campo da prática docente.

Ressalta-se que além de possível, as práticas democráticas são necessárias, pois somente foi possível elencar sugestões de melhoria para o processo avaliativo, devido à participação dos diferentes atores envolvidos neste processo.

A reflexão torna-se mais completa ao conhecer as diferentes perspectivas por meio de uma ação democrática de escuta e respeito.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. Lei n.º. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília. MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 5/2020a (Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-ppcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 31 mai. 2021.

BRESCANE, A. L. A. **Avaliação na Educação Infantil: O que nos revelam os relatórios de um município paulista**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontífca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CANÇADO, N. F. C. **Avaliação na Educação Infantil e Participação: Desafios para a gestão**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

CARVALHO, T. J. C. M. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil: Concepções das professoras e desafios formativos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CARVALHO, V. B. **John Dewey e o trabalho pedagógico na educação Infantil**. Curitiba: Appris Editora, 2015.

CENSO ESCOLAR (MEC/INEP, 2020) Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/6836830

COUTINHO, A. C; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.15, p.1-15, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16266>> Acesso em: 24 mai. 2021.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2018.

DE LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão.** São Paulo: Summus Editorial, 1992.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

FAVARETO, I. A. S. A. **A Organização da Prática Pedagógica do Professor de Pré-escola: Contribuições dos projetos de trabalhos segundo Hernández (1998).** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

FOCCHI, P. **Mini Histórias: Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.** Porto Alegre: Paulo Foch Estudos Pedagógicos, 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FURTADO, A. P. A. **Avaliação na Educação Infantil: As práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais em Fortaleza na perspectiva das professoras.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GASPARINI, S. M; BARRETO, S. M; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.2, p.189-199. Maio/ago, 2005.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B, A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*. [S. l.], v. 34, n. 100, p. 29-42, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/178749> > Acesso em: 28 mai. 2021.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2002

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCON, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, C. M. B; LUCCA, J. A. **Psicologia da Educação II: Piaget, Vygotsky, Winnicott e Wallon.** Paraná: Editora Unicentro, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios.** Formação docente. Belo Horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago. - dez. 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NEVES, J. G.; OLIVEIRA, A. P. S. B.; SANTOS, G. N. C. **Avaliação na Educação Infantil: Acompanhamento e instrumentos de registros**. Revista Exitus, Santarém, vol.7, n.3, p. 374-400, set. – dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO J.; PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: Um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

OLIVEIRA, J, B, A; GOMES, M; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta as aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.28, n.108, p.555-578, jul./set. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGvLvmGSXhBTL5F6zfwm/abstract/?lang=pt> > Data de acesso: 24 maio. 2021.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

OSTETTO, L. E. **Registros na Educação Infantil: Pesquisa e Prática Pedagógica**. Campinas: Papirus Editora, 2019.

PACHECO, J.; PACHECO, M. F. **A Avaliação da Aprendizagem na Escola da Ponte**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PEREIRA, J. R.; SILVA, F. S. **A Avaliação na Educação Infantil e a Pedagogia da Relação e da Escuta: Documentar e Refletir sobre a experiência educativa**. Revista Zeroa-seis, Florianópolis, v.21, n.39, pág. 99-119, jan – junho 2019.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. **Protagonismo Infantil: co-construindo significados em meio as práticas sociais**. Paideia, Brasília, vol 17, n.38, p.311-320, 2007.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SÃO PAULO (S.P). **Currículo Paulista**. São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação e Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil**. – São Paulo: SME/ COPED, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, n. 73, dezembro/2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

WELLER, W. Grupos de Discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.241-260, maio/ago, 2006.

APÊNDICE A
ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO COM OS PAIS

1. Assinale qual seu grau de parentesco com o aluno:

- Pai ou Mãe
- Avós
- Tios
- Outros: _____

2. Qual sua idade?

- Entre 18 e 24 anos
- Entre 25 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Mais de 50 anos

3. Qual seu grau de escolaridade?

- 1º grau (1º ao 5 ano)
- 2º grau (6º ao 9 ano)
- Nível médio
- Técnico ou Profissionalizante
- Nível Superior
- Pós Graduação Latu Senu (Especializações)
- Mestrado e/ou Doutorado

4. Qual ramo de trabalho?

- Indústria / Fábrica
- Comércio
- Saúde
- Servidor Público
- Autônomo
- Trabalhador Informal
- Do lar
- Desempregado no momento
- Outros:

5. Qual sua renda familiar?

- Igual ou Inferior à um salário mínimo
- De um a dois salários mínimos
- De dois à três salários mínimos
- De três à quatro salários mínimos
- De quatro à cinco salários mínimos
- De cinco à sete salários mínimos
- Mais de sete salários mínimos

6. Quantos filhos possuem?

- 1
- 2
- 3
- Mais de 3

7. Com que frequência você participa da reunião de pais do seu filho na pré-escola?

- Sempre
- Quase Sempre
- Às vezes
- Nunca

8. Durante os anos em que seu filho (a) frequentou a pré-escola nesta instituição, você foi informado pela escola sobre o que seria trabalhado e desenvolvido com ele (a)? (Exemplos: os projetos que seriam trabalhados, os jogos e brincadeiras que seriam realizados e qual o objetivo deles).

- Sim. Totalmente.
- Mais ou Menos.
- Não fui informado

9. Se a resposta anterior for: “Sim. Totalmente” ou “Mais ou Menos”, assinale a(s) forma(s) como foi informado sobre os trabalhos desenvolvidos com seu (a) filho (a).

(Se necessário, assinale mais de uma opção)

- Reunião de pais
- Murais na escola
- Grupo de WhatsApp
- Relatórios ou Informativos
- Outros: _____
- Não fiquei sabendo

10. Em todo o período em que seu(a) filho(a) frequentou a educação infantil nesta instituição (mesmo em anos anteriores), você participou de alguma proposta na escola sobre os trabalhos e projetos que estavam sendo desenvolvidos com ele(a)? Quais?

- Apresentações
- Oficinas
- Feira Cultural
- Outros: _____

Não Participou

11. Você gostaria que a escola promovesse mais momentos em que os pais pudessem participar mais ativamente do acompanhamento das aprendizagens dos alunos?

Sim

Não.

12. De maneira geral, como você considera os relatórios de aprendizagem do (a) seu(a) filho(a) que são entregues no final de cada semestre?

ótimo

bom

a melhorar

13. Ao receber e ler o relatório de aprendizagem do (a) seu (a) filho (a), fica claro todo o processo de aprendizagem que ele(a) percorreu? Ou seja, Você compreende tudo o que ele (a) aprendeu na escola? Seus avanços e suas dificuldades?

Sim, totalmente

Mais ou Menos

Não compreendo o relatório

14. Após a leitura do relatório de aprendizagem, você procura a professora da sala para tirar dúvidas com relação a aprendizagem do seu filho ou sobre termos escritos no relatório que você não compreende?

Sim. Sempre

Às vezes

Nunca

15. Em relação aos dois tipos de relatório: dos anos anteriores sobre as aulas presenciais ou a do ano de 2020 sobre as aulas remotas, qual relatório te agradou mais?

Dos anos anteriores

Deste ano

Tanto faz

16. Justifique sua resposta anterior. (Se necessário, assinale mais de uma opção)

Possui mais informações

As informações são mais claras

O estilo da formatação

Possui mais fotos

Outro motivo: _____ São

Iguais, não fez diferença.

17. Deixe suas impressões sobre os relatórios de aprendizagem que são entregues todos os anos sobre seu (a) filho (a). Os pontos que te agradam, o que você não gosta, as questões que você não compreende bem, sugestões de melhorias, etc.

APÊNDICE B**ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS**

1. Faça um desenho mostrando o que você e seu professor fazem na escola. Após o desenho, conte um pouquinho sobre ele.

E depois, o q a professora faz com seus trabalhos...desenhos...pinturas..?

2. O que você já aprendeu na escola? (sua professora fica feliz por você ter aprendido isso? Como ela demonstra? Ela já te falou isso?)
3. O que você ainda gostaria de aprender? Você já contou isso para sua professora?
4. Como está sendo este ano na escola com a pandemia? O que está acontecendo de diferente? O que foi bom? o que foi ruim?
5. No ano passado e em partes deste ano você não foi para a escola e realizou o ensino remoto, fazendo as atividades e mandando para a professora. O que você achou de estudar em casa? O que você aprendeu com as atividades do ensino remoto?
6. Qual ensino foi mais legal? Presencial ou remoto? Por quê?
7. Você sabia que sua professora anota o que você já aprendeu de legal na escola em um relatório? (Mostrar alguns modelos para ilustrar)
8. Você já viu seu próprio relatório? Quem te mostrou?
(Caso tenha visto, complementar com a questão abaixo)
5.1 O que você achou do relatório? Você acha que faltou alguma coisa no seu relatório para deixá-lo mais bonito ou mais legal?
6. O que você gostaria que estivesse no seu relatório para sua família ver?

7. Você gostaria de participar auxiliando na organização do seu portfólio/relatório?
Tem alguma ideia de como você poderia ajudar?

Agradecer a participação da criança e da presença do responsável e se despedir.

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO PARA OS PROFESSORES**

1. Nome Fictício:
2. Idade:
3. Estado civil:
4. Número de filhos:
5. Formações acadêmicas:
6. Ano de conclusão de cada habilitação
7. Tempo total de docência:
8. Tempo de docência específica com crianças de 4 e 5 anos:
9. Vínculo: () Efetivo () Contratado () Eventual
10. Carga horária de trabalho () Parcial () Integral

APÊNDICE D

CONDUÇÃO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO

1º ENCONTRO – Objetivo: Realizar um levantamento inicial sobre as perspectivas dos professores sobre a avaliação na educação infantil, incluindo suas dificuldades e assertividades.

QUESTÕES DE AQUECIMENTO	Concepções das professoras sobre a avaliação	- O que vocês entendem por avaliação?
QUESTÕES CENTRAIS	Como realizam o processo	<ul style="list-style-type: none"> - Como vocês realizam a avaliação com os alunos? - Como vocês realizam os registros? - O que consideram importante observar e registrar? - As crianças participam de alguma forma? - Fale um pouco sobre os relatórios elaborados nos finais de semestre. Como registram? Como é o processo? - Como foi a realização desse processo de avaliação na pandemia? - Como você avalia essas mudanças na pandemia? Pontos positivos e negativos. - Como foi o formato do documento expedido para as famílias de acompanhamento e avaliação dos alunos? Suas considerações sobre este novo formato.

<p>QUESTÕES FINAIS</p>	<p>Reflexões sobre o processo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as maiores dificuldades neste processo? - O que poderia ser melhorado? - Vocês acreditam que é possível a participação das crianças na avaliação?
----------------------------	-----------------------------------	--

2º ENCONTRO - Objetivo: Socializar os dados obtidos nas pesquisas realizadas com os pais e crianças e as dificuldades/assertividades apontadas pelas próprias professoras no encontro anterior. Refletir e registrar quais ações são possíveis de realizar na melhoria do processo de avaliação, considerando as perspectivas dos pais, das crianças e das próprias professoras. Sistematizar as boas práticas já realizadas pelas professoras e apontar meios de suprir as dificuldades relatadas por elas através de trocas de experiências.

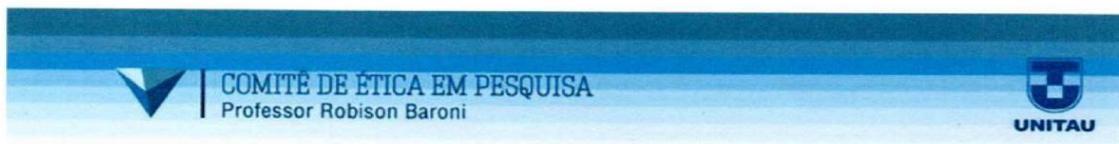
<p>QUESTÕES DE AQUECIMENTO</p>	<p>Sensibilização e abertura para a perspectiva democrática</p>	<p>“Será que é possível a participação das crianças na avaliação? Como?”</p>
<p>QUESTÕES CENTRAIS</p>	<p>Socialização das pesquisas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Devolver os dados obtidos nas perspectivas dos pais, das crianças e das professoras. - Quais ações são possíveis realizar para atender às observações dos pais e das crianças, contribuindo para a melhoria do processo de avaliação? - Quais práticas vocês já realizam que minimizam as dificuldades apontadas pelas

		professoras? Quais práticas também poderiam ser incorporadas visando amenizar as dificuldades?
QUESTÕES FINAIS	Reflexão pessoal	Foi possível realizar reflexões sobre sua prática avaliativa? O que ficou marcante para você em nossas discussões nestes dois encontros?

3º ENCONTRO – Objetivo: Validação do produto educacional redigido pela pesquisadora a partir das discussões e análises dos encontros dos grupos focais anteriores.

QUESTÕES DE AQUECIMENTO	Apresentação do Produto Final	- Contextualizar como foi estruturado o registro realizado pela pesquisadora a partir das discussões anteriores.
QUESTÕES CENTRAIS	Leitura e Validação da redação do produto.	- Entregar uma cópia para cada participante ler e validar a redação final feita pela pesquisadora. - Registrar os ajustes que considerem necessários.
QUESTÕES FINAIS	Agradecimento	- Agradecimento e encerramento dos encontros. Levar um objeto significativo que sintetize o que foi discutido para ser compartilhado com as professoras. (Exemplo: um bloco de anotações, postit, caneta, etc. O

		objeto irá depender das discussões e conclusões obtidas pelo grupo).
--	--	--

ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**TERMO DE COMPROMISSO**
DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu **Evelyn Helen Barbosa**, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**Desafios e Oportunidades da Avaliação na Educação Infantil: Sob a perspectiva dos professores, pais e crianças**”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

São José dos Campos, 24 de Novembro de 2020
Evelyn Helen Barbosa

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº. PPGEDH – 035/2020 e anexos, sobre a natureza da pesquisa intitulada **“DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Sob a Perspectiva dos Professores, Pais e Crianças”** com propósito de pesquisa a ser executado pela aluna **Evelyn Helen Barbosa**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (**UNITAU**), sob o acompanhamento da professora **Dra. Suelene Regina Donola Mendonça**, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de:

(1) envio de convite a 10 professores da EMEI Idelena Menezes Treffilio de Carvalho, os quais lecionam em turmas do nível pré I e pré II para participação em atividade não presencial de grupo focal, para compartilhamento de suas experiências e práticas sobre avaliação, os quais se disponibilizem, voluntariamente, a participar da pesquisa, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantido o anonimato da instituição e dos profissionais envolvidos; (2) envio de convite a um grupo de 200 pais/responsáveis e aplicação de questionário, não presencial, via ferramenta Google, contendo 16 questões objetivas, junto aqueles pais/responsáveis que se disponibilizem, voluntariamente, a participar da pesquisa, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantido o anonimato dos envolvidos; (3) realização de entrevista, não presencial e respeitando-se o tema da pesquisa, junto a um grupo de 6 a 10 crianças dos níveis de escolaridade foco da pesquisa, as quais serão indicadas pelos professores e cujos responsáveis assinarem os termos de autorização necessários para participação das mesmas, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantido o anonimato da instituição e dos estudantes envolvidos; (4) análise de documentos referentes a processos/encaminhamentos pedagógicos/avaliativos: PPP, planejamento do professor, pautas de observação; (5) todas as ações propostas para o desenvolvimento da pesquisa serão de conhecimento da Equipe Gestora da Unidade Escolar e garantirão o não comprometimento da jornada de trabalho/estudo dos envolvidos.

São José dos Campos, 18 de fevereiro de 2021.

Jhonis Rodrigues Almeida Santos
Secretário de Educação e Cidadania
Município de São José dos Campos – SP
CNPJ: 46.643.466/0001-06

ANEXO C - OFÍCIO

1

ANEXO I – OFÍCIO



Universidade de Taubaté

Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76 Autarquia Municipal de Regime Especial Recredenciada pelo CEE/SP

CNPJ 45.176.153-0001 -22 PróRua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté/PRPPG -SP

-reitoria de Pesquisa e Pós -graduação -

(12) 3624217 prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 035/2020

Taubaté, 17 de novembro de 2020

Prezada Senhora

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de mestrado, pela aluna **Evelyn Helen Barbosa** do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2020 e 2021, intitulada “*Desafios e Oportunidades da Avaliação na educação Infantil: Sob a perspectiva dos professores, pais e crianças*”. O estudo será realizado com professores, alunos e responsáveis em uma escola de educação infantil municipal, sob orientação da Profª Dra. Suelene Regina Donola Mendonça.

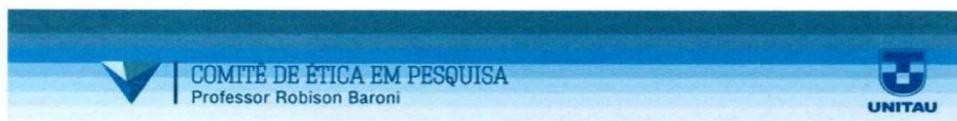
Para tal, será realizada aplicação de questionário para os pais encaminhado pelo aplicativo Google forms, será realizada entrevista individuais com crianças e grupo focal com os professores, todos pelo aplicativo de comunicação zoom ou meet. Será mantido o anonimato da Instituição e dos docentes. Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Conselheiro Moreira de Barros, 203, CEP 12.010-080, telefone (12) 3625-4218, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração. Atenciosamente,


 Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
 Coordenadora do Programa de Pós-graduação
 Profissional em Educação

Ilmo. Jhonis Rodrigues Almeida Santos

Secretário de Educação – Sec. Mun. de Educação de São José dos Campos
 Rua Dr. Felício Savastano, 240 – Vila Industrial
 São José dos Campos/SP – CEP 12220-270

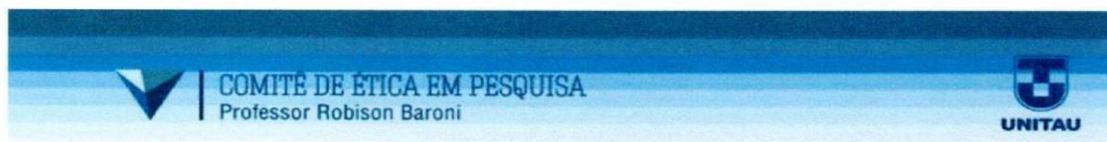
ANEXO D - TCLE PARA QUESTIONÁRIO COM OS PAIS**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“Desafios e Oportunidades da Avaliação na Educação Infantil: Sob a perspectiva dos professores, pais e crianças”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Evelyn Helen Barbosa**. Nesta pesquisa pretendemos **Investigar o processo de avaliação com as crianças de 4 e 5 anos em uma escola pública do Vale do Paraíba e Construir de forma colaborativa uma proposta de avaliação participativa, envolvendo os professores, os pais e as crianças, por meio de questionário semi estruturado aplicados aos responsáveis legais dos alunos do nível de Pré I e Pré II, através do Google Forms.**

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em **contribuir para a reflexão sobre a temática da avaliação e compartilhar concepções sobre o tema** e os riscos que a pesquisa poderá causar aos voluntários **é que algumas questões podem despertar inquietudes aos participantes ou sentirem-se desconfortáveis, solicitando a saída da participação da pesquisa ou o desejo de não responder a determinadas questões.** Entretanto para evitar que ocorram danos aos participantes **será garantido os direitos de anonimato, de abandonar ou deixar de responder a qualquer pergunta sobre a pesquisa, bem como solicitar que os dados fornecidos por ele durante a coleta de dados, não sejam utilizados.** Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).



Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone **12 988144259 (inclusive ligações à cobrar)** ou e-mail **evelyn_ehb@yahoo.com.br**

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

E. H. Barbosa

Evelyn Helen Barbosa
(Pesquisador responsável)

Participante

NOME DO PESQUISADOR: Evelyn Helen Barbosa

Consentimento pós-informação

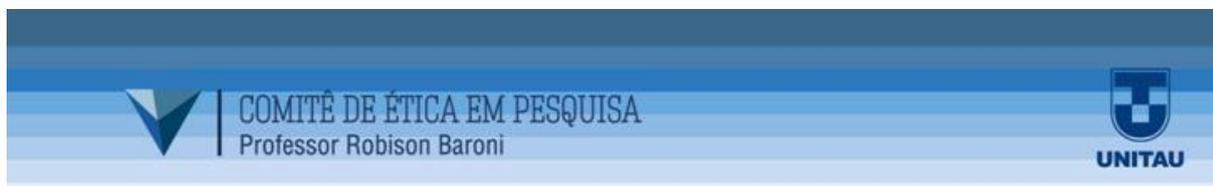
Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“Desafios e Oportunidades da Avaliação na Educação Infantil: Sob a perspectiva dos professores, pais e crianças”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) participante

ANEXO E – TCLE ENTREVISTA COM MENOR (ALUNOS)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Desafios e Oportunidades da Avaliação na Educação Infantil**”. sob a responsabilidade do pesquisador **Evelyn Helen Barbosa**. Nesta pesquisa pretendemos “**Investigar o processo de avaliação com as crianças de 4 e 5 anos em uma escola pública do Vale do Paraíba e Construir de forma colaborativa uma proposta de avaliação participativa, envolvendo os professores, os pais e as crianças.**”

A participação dele é voluntária e se dará por meio **de entrevistas em grupos através de vídeo chamada por aplicativo de comunicação, como Zoom, Meet ou WhatssApp**. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, **podendo não favorecer que lhe sinta à vontade, causar pequenos desconfortos e desejo de não responder algumas questões que lhe cause certo incomodo**. Apesar disso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, de responsabilidade do pesquisador responsável. Se ele aceitar participar estará **contribuindo para a reflexão sobre a temática da avaliação e compartilhar suas concepções sobre o tema** Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone **12 988144259**. (Inclusive ligações à cobrar) ou pelo e-mail **evelyn_ehb@yahoo.com.br**. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

Evelyn Helen Barbosa

(assinatura)

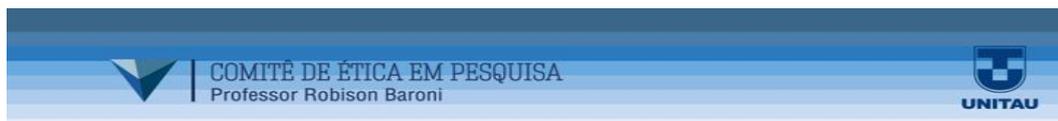
Consentimento Pós-informação

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20____.

_____ Assinatura do (a) Responsável

ANEXO F -TCLE PARA GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS PROFESSORES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“Desafios e Oportunidades da Avaliação na Educação Infantil: Sob a perspectiva dos professores, pais e crianças”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Evelyn Helen Barbosa**. Nesta pesquisa pretendemos **Investigar o processo de avaliação com as crianças de 4 e 5 anos em uma escola pública do Vale do Paraíba e Construir de forma colaborativa uma proposta de avaliação participativa, envolvendo os professores, os pais e as crianças, por meio de grupos focais, os quais serão possíveis discutir a temática através de vídeo chamada por aplicativo de comunicação, como Zoom, Meet ou WhatsApp.**

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em **contribuir para a reflexão sobre a temática da avaliação e compartilhar concepções sobre o tema** e os riscos **que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que algumas questões podem despertar inquietudes aos participantes ou sentirem-se desconfortáveis, podendo deixar de responder algumas questões ou solicitando a saída da participação da pesquisa.** Entretanto para evitar que ocorram danos **aos participantes será garantido os direitos de anonimato, de abandonar ou deixar de responder a qualquer pergunta sobre a pesquisa, bem como solicitar que os dados fornecidos por ele durante a coleta de dados, não sejam utilizados.** Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone **12 988144259 (inclusive ligações à cobrar)** ou e-mail **evelyn_ehb@yahoo.com.br**

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Pesquisador responsável _____

Participante _____

NOME DO PESQUISADOR: Evelyn Helen Barbosa

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “pesquisa “**Desafios e Oportunidades da Avaliação na Educação Infantil: Sob a perspectiva dos professores, pais e crianças**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

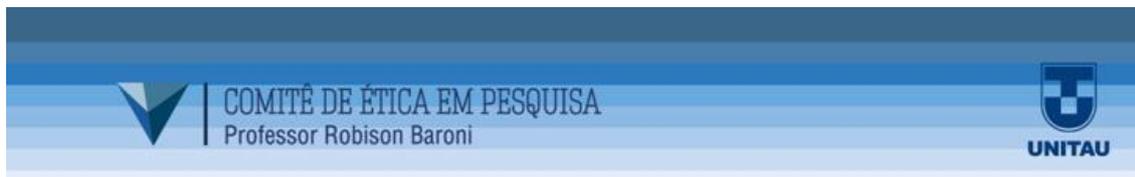
Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Participante _____

Pesquisador responsável _____

ANEXO G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM PARA GRUPO DE DISCUSSÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Evelyn Helen Barbosa** do projeto de pesquisa intitulado “**Desafios e Oportunidades da Avaliação na Educação Infantil**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na **Resolução do CNS nº 466/12 e nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).**

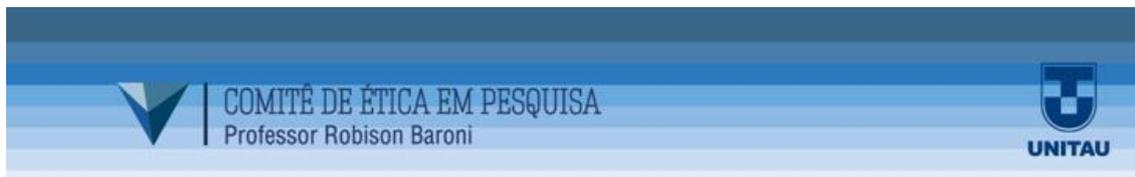
Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

Com tarja preta sobre os olhos Sem tarja preta sobre os olhos

_____, ____ de ____ de 20__

Pesquisador responsável _____ Participante _____

ANEXO F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM PARA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS (MENOR)



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem do menor _____ e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Evelyn Helen Barbosa** do projeto de pesquisa intitulado “**Desafios e Oportunidades da Avaliação na Educação Infantil**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na **Resolução do CNS nº 466/12 e nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).**

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

() Com tarja preta sobre os olhos () Sem tarja preta sobre os olhos

_____, ____ de ____ de 20__

Pesquisador responsável _____ Responsável Legal _____