

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ERONE HEMANN LANES

PEDAGOGICIDADE EM AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Frederico Westphalen
2025

ERONE HEMANN LANES

PEDAGOGICIDADE EM AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, como requisito para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Jordana Wruck Timm

Frederico Westphalen
2025

L257p Lanes, Erone Hemann
Pedagogicidade em avaliação na Educação Infantil / Erone
Hemann Lanes. – 2025.
232 f.

Tese (doutorado) – Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2025.
Orientadora: Dra. Jordana Wruck Timm.

1. Educação Infantil. 2. Avaliação da aprendizagem.
3. Práticas pedagógicas. 4. Desenvolvimento infantil. I. Timm,
Jordana Wruck. II. Título.

CDU 37

Catálogo na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen

Reitor

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

Direção do Campus

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Ms. Alzenir José de Vargas

Coordenação do Programa de Pós-graduação:

Prof^a. Dr^a. Luci Mary Duso Pacheco

Programa

Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação – PPGEDU/URI

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas

Doutoranda

Erone Hemann Lanes

Orientadora

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm

Título

Pedagogicidade em avaliação na Educação Infantil

ERONE HEMANN LANES

PEDAGOGICIDADE EM AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, como requisito para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Jordana Wruck Timm

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm – Orientadora
Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Maria Cristina Cristo Parente
Instituição: Universidade do Minho - UMinho

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Paulo Fochi
Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Profa. Dra. Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi
Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Marinês Aires
Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Frederico Westphalen
2025

O trabalho com bebês e crianças pequenas exige que as pessoas responsáveis aprendam a ler crianças, uma das tarefas mais complexas que podemos imaginar. Ler entre linhas, ler entre gestos, ler marcas do tempo ou ler sem palavras. A tarefa de interpretar seus sentimentos e suas necessidades, seus modos de pensar, requer uma sensibilidade e uma disponibilidade particular, além de certos conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento infantil.

Maria Emília López

AGRADECIMENTOS

Durante os quatro anos de estudo no doutorado, muitas coisas aconteceram. Tive contato com muitas pessoas, muitas me ajudaram e/ou contribuíram de alguma forma com a minha caminhada, além, é claro, daquelas que fazem parte do meu dia a dia e, para mim, são fundamentais. Tenho a plena certeza de que, nesse caminho, falei muitos "obrigadas", porque prefiro o presente para viver a intensidade dos momentos. Mas, como este é um espaço reservado para isso e garantirá que o tempo não me deixe esquecer as companhias que tive nesta caminhada, deixo aqui registrado:

Obrigada por me amar, incentivar e ajudar Adri, você sabe o quanto te amo...

Obrigada por serem alegria e motivação Maria Fernanda e Rafael;

Obrigada por sempre torcerem por mim, mãe, pai, manas e manos;

Obrigada pelo incentivo e por ficarem com o Rafa nas minhas ausências, família;

Obrigada por caminhar comigo, orientadora/amiga Jordana;

Obrigada por tornarem a caminhada leve e divertida, colegas bolsistas de "estudos" paralelos;

Obrigada pela disponibilidade e abertura, professoras participantes da pesquisa;

Obrigada por possibilitar a pesquisa, rede municipal de Pinhalzinho;

Obrigada pelas contribuições, banca avaliadora;

Obrigada pela troca de saberes da prática, colegas de trabalho Joce, Alvine e Aline;

Obrigada por toda a assessoria Lia, Louise e professora Lucy;

Obrigada por todos os ensinamentos professores e professoras do PPGEDU;

Obrigada pelo comprometimento, Uri;

Obrigada pelo incentivo financeiro, Capes;

Obrigada pela acolhida na UMinho, professora Maria Cristina;

Obrigada pela parceria, colegas de casa do BBBraga;

Obrigada pela experiência do doutorado sanduíche, Capes.

RESUMO

A avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem na educação infantil apresenta desafios para educadores e redes de ensino, especialmente quanto à sua finalidade. Sua compreensão requer considerar referenciais teóricos e sua relação com diversos aspectos da prática pedagógica, como concepções, políticas, legislação, metodologias, sujeitos, práticas, relações e o contexto geral. A pesquisa de tese desenvolvida objetivou investigar a processualidade da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na educação infantil com base nas concepções, subjetividades e a formação (teórica e prática) dos/as docentes com vistas à compreensão, construção e defesa de um campo epistemológico que responda a especificidade da avaliação nesta etapa da educação. Os objetivos específicos consistiram em: inventariar e analisar a produção acadêmica que discute a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI, contida no Banco de Teses e Dissertações da Capes; compreender como e quais saberes docentes os/as professores/as mobilizam no processo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI; compreender, construir e defender um campo epistemológico que responda às especificidades da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na etapa da EI; investigar a processualidade da avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com o intuito de compreender, intencionar e planejar a escrita de relatórios descritivos, estratégia utilizada como parte da documentação elaborada no processo avaliativo na EI; investigar como a pedagogicidade se revela por meio das concepções, práticas e subjetividades das professoras da EI participantes da pesquisa. Escrita em formato de artigos (modelo escandinavo), a natureza da pesquisa foi de abordagem qualitativa, como base filosófica orientadora teve-se a hermenêutica gadameriana, como tipo de pesquisa adotado para a coleta de dados no campo teve-se a entrevista semiestruturada e o grupo focal e como metodologia de análise dos dados, a Análise Textual Discursiva. Esta tese propõe uma perspectiva organizacional para o processo de avaliação e uma sistemática para elaboração de registros concretos que sustentem relatórios valorizadores do desenvolvimento infantil. Ambas propostas se sustentam nos princípios da reflexividade, da subjetividade docente e da escuta da criança. Os achados revelam que a avaliação emerge como impulsionadora de estudos e do desenvolvimento profissional, do diálogo e parceria com as famílias e da ampliação da participação infantil, demandando práticas reflexivas, situadas e focadas na relação da criança com o conhecimento. Persiste o desafio docente de acompanhar e avaliar como as crianças mobilizam seus saberes no cotidiano, considerando a influência de suas concepções, histórias de vida, relação com as famílias e das expectativas socioculturais. Como resultados encontrados destaca-se a pedagogicidade, compreendida como um campo epistemológico composto por dimensões (mensuráveis e não) que se movimentam, em maior ou menor intensidade, no acontecer de um processo educativo, buscando alcançar o equilíbrio entre tais dimensões e assim, contribuir para a compreensão do conhecimento situado emergente sobre tal processo. Considerando a investigação da processualidade da avaliação na educação infantil, o campo epistemológico pedagogicidade é constituído pela dimensão da subjetividade (não mensurável) e pelas dimensões relativas à temática da avaliação. Tais dimensões resultam das ações de adultos e crianças envolvidos no processo educativo, estabelecidas entre eles próprios e o meio, possíveis de serem acompanhadas, mensuradas e/ou avaliadas, sendo elas, a dimensão do Acompanhamento, da Comunicação, da Expressão, do Contexto, do Diálogo e da Autoavaliação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Campo epistemológico. Pedagogicidade.

ABSTRACT

The assessment of development and learning in early childhood education presents challenges for educators and education systems, especially regarding its purpose. Understanding it requires considering theoretical frameworks and their relationship with various aspects of pedagogical practice, such as concepts, policies, legislation, methodologies, subjects, practices, relationships and the general context. The research for this dissertation aimed to investigate the process of assessing the learning and development of infants and children in early childhood education based on the concepts, subjectivities and training (theoretical and practical) of teachers with a view to understanding, constructing and defending an epistemological field that responds to the specificity of assessment at this stage of education. The specific objectives consisted of: inventorying and analyzing the academic production that discusses the assessment of learning and development of infants and children in early childhood education, contained in the Capes Theses and Dissertations Database; understanding how and what teaching knowledge teachers mobilize in the process of assessing the learning and development of infants and children in early childhood education; to understand, build and defend an epistemological field that responds to the specificities of the assessment of learning and development in early childhood education; to investigate the process of assessment through monitoring and recording children's development and learning in order to understand, intend and plan the writing of descriptive reports, a strategy used as part of the documentation prepared in the assessment process in early childhood education; to investigate how pedagogy is revealed through the conceptions, practices and subjectivities of the teachers participating in the research. Written in the format of articles (Scandinavian model), the nature of the research was qualitative, with Gadamerian hermeneutics as the guiding philosophical basis, semi-structured interviews and focus groups as the type of research adopted for data collection in the field, and Discursive Textual Analysis as the data analysis methodology. This thesis proposes an organizational perspective for the assessment process and a system for preparing concrete records that support reports that value child development. Both proposals are based on the principles of reflexivity, teaching subjectivity and listening to children. The findings reveal that assessment emerges as a driver of studies and professional development, dialogue and partnership with families and the expansion of children's participation, demanding reflective practices, situated and focused on the relationship between children and knowledge. The teaching challenge remains to monitor and assess how children mobilize their knowledge in their daily lives, considering the influence of their conceptions, life stories, relationships with families and sociocultural expectations. Among the results found, pedagogicidade stands out, understood as an epistemological field composed of dimensions (measurable and not) that move, to a greater or lesser extent, in the course of an educational process, seeking to achieve balance between such dimensions and thus contribute to the understanding of the emerging situated knowledge about such process. Considering the investigation of the procedural nature of assessment in early childhood education, the epistemological field of pedagogicidade is constituted by the dimension of subjectivity (non-measurable) and by the dimensions related to the theme of assessment. These dimensions result from the actions of adults and children involved in the educational process, established between themselves and the environment, and can be monitored, measured and/or evaluated, such as the dimensions of Monitoring, Communication, Expression, Context, Dialogue and Self-assessment.

Keywords: Early Childhood Education. Assessment. Epistemological field. Pedagogicidade.

LISTA DE QUADROS

QUADROS DO ARTIGO 1

Quadro 1: Dados das teses	52
Quadro 2: Dados das dissertações de mestrado	53
Quadro 3: Dados das dissertações de mestrado profissional	55

QUADROS DO ARTIGO 2

Quadro 1: Saberes docentes	80
Quadro 2: Proposta de percurso para a avaliação na Educação Infantil	83

QUADROS DO ARTIGO 3

Quadro 1: Registro genérico do grupo X registro concreto do grupo	113
Quadro 2: Período, delimitação do foco e sequência de registros	115
Quadro 3: Esquema de escrita	118
Quadro 4: Exemplos de escrita	119
Quadro 5: Material consultivo para a escrita	123

QUADROS DO ARTIGO 4

Quadro 1: Identificação das categorias intermediárias, finais e unidades de análise	133
Quadro 2: Encruzilhadas e sugestão de caminhos para a avaliação	145

QUADROS DO ARTIGO 5

Quadro 1: Identificação das categorias intermediárias, finais e unidades de análise	158
Quadro 2: Características das participantes da pesquisa	160

QUADROS DO ARTIGO 6

Quadro 1: Indicadores das dimensões da pedagogicidade em avaliação na educação infantil	195
Quadro 4: Pontuação dos indicadores	197
Quadro 5: Intervalo numérico de pontuação da dimensão	198

LISTA DE TABELAS

TABELAS DO TEXTO DA TESE

Tabela 1: Categorias iniciais e frequências identificadas no processo de unitarização **93**

Tabela 2: Categorias finais emergentes das análises e distribuição dos artigos **100**

TABELAS DO ARTIGO 1

Tabela 1: Distribuição das pesquisas nos programas *stricto sensu* **51**

Tabela 2: Distribuição das pesquisas nos programas *stricto sensu* delimitadas a área do conhecimento “educação” **51**

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS DO TEXTO DA TESE

Gráfico 1: Incidência total das categorias iniciais nas entrevistas	96
Gráfico 2: Incidência total das categorias iniciais no grupo focal	98

GRÁFICOS DO ARTIGO 1

Gráfico 1: Total de teses e dissertações defendidas por ano	56
Gráfico 2: Concentração dos trabalhos de acordo com as regiões do país	57
Gráfico 3: Sujeitos das pesquisas	59
Gráfico 4: Metodologias das pesquisas	60
Gráfico 5: Instrumentos de coleta de dados	61
Gráfico 6: Bases teóricas mais citadas nas dissertações de mestrado	62

GRÁFICOS DO ARTIGO 4

Gráfico 1: Incidência das categorias iniciais na análise das entrevistas	132
---	------------

GRÁFICOS DO ARTIGO 5

Gráfico 1: Incidência total das categorias iniciais no grupo focal	157
---	------------

GRÁFICOS DO ARTIGO 6

Gráfico 1: Representação gráfica da pedagogicidade identificada no exemplo	198
---	------------

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS DO TEXTO DA TESE

Figura 1: Coocorrências das categorias iniciais em um mesmo excerto no grupo focal e nas entrevistas	94
Figura 2: Coocorrências nas categorias intermediárias nas entrevistas	97
Figura 3: Coocorrências das categorias intermediárias no grupo focal	99

FIGURAS DO ARTIGO 3

Figura 1: Sistemática de registro	116
--	------------

FIGURAS DO ARTIGO 6

Figura 1: Representação gráfica do campo epistemológico pedagogicidade	188
---	------------

LISTA DE SIGLAS

AMOSC: Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina
ASQ-3: Ages and Stages Questionnaires – Third Edition
ATD: Análise Textual Discursiva
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
BNCC - EI: Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM: Centro de Educação Infantil Municipal
CEP: Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos
CIEC: Estágio Científico Avançado em Estudos da Criança
DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI: Educação Infantil
GPPE: Grupo de Pesquisa Processos Educativos: formação de professores, saberes e práticas
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC: Santa Catarina
SME: Secretaria Municipal de Educação
Unesp: Universidade Estadual Paulista
UFC: Universidade Federal do Ceará
UFC: Universidade Federal do Ceará
UMinho: Universidade do Minho
UEL: Universidade Estadual de Londrina
UENP: Universidade Estadual do Norte do Paraná
UnB: Universidade de Brasília
UFF: Universidade Federal Fluminense
Univali: Universidade do Vale do Itajaí ,
UCP: Universidade Católica de Petrópolis
UFPI: Universidade Federal do Piauí
UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSCar: Universidade Federal de São Carlos,
UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

UFAM: Universidade Federal do Amazonas

UFMS: Universidade Federal do Mato Grosso

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

USP: Universidade de São Paulo

URI: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

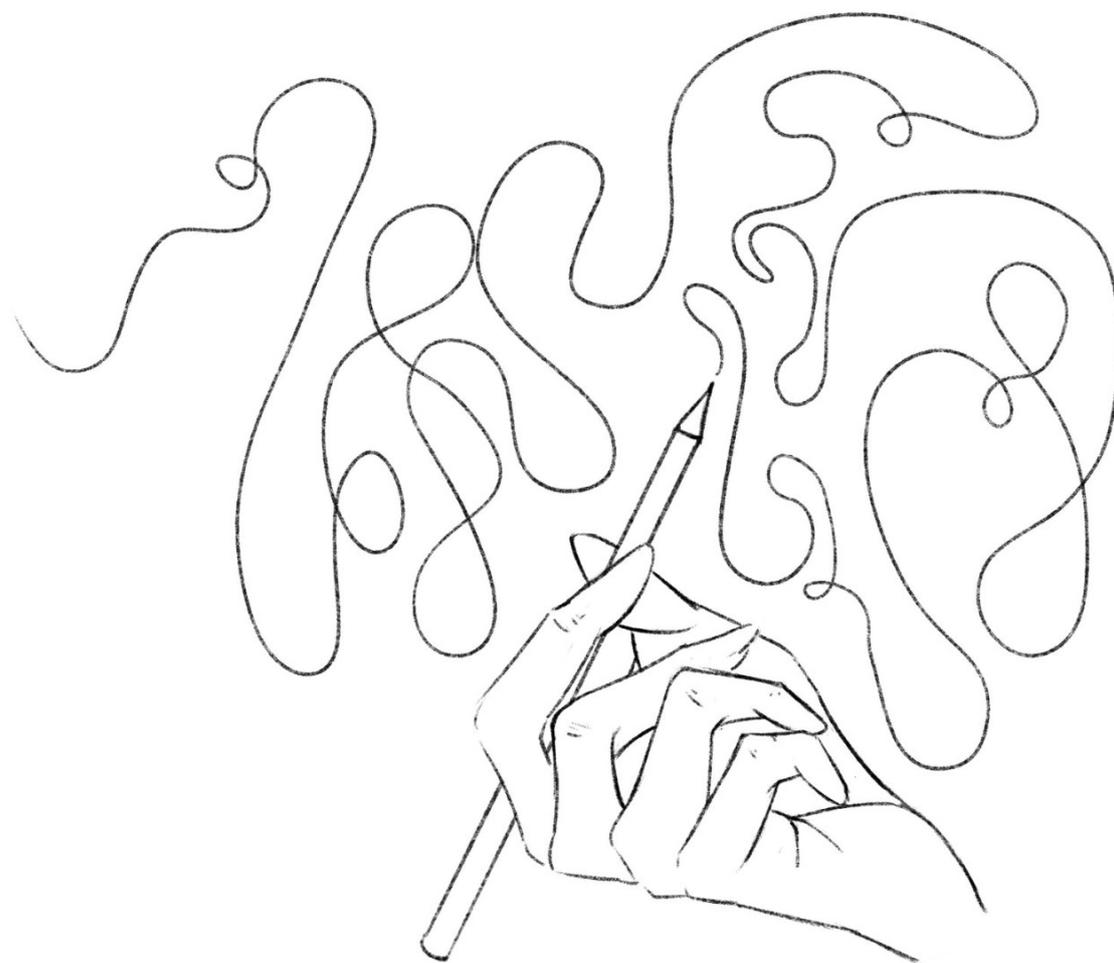
PUC/RIO: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SUMÁRIO

1 OBSERVAR E REGISTRAR.....	19
2 ANALISAR.....	35
2.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	41
2.1.1 Campo de pesquisa.....	42
2.1.2 Definição das participantes.....	43
2.1.3 Mapa do percurso.....	44
3 COMPREENDER.....	48
ARTIGO 1.....	49
PRODUÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E.....	49
DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
ARTIGO 2.....	70
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE SABERES MOBILIZAR?.....	70
4 SELECIONAR.....	92
4.1 ANÁLISES INICIAIS DOS DADOS.....	92
4.2 PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO EMERGENTE NAS ENTREVISTAS.....	95
4.3 PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO EMERGENTE NO GRUPO FOCAL.....	97
5 NARRAR.....	102
ARTIGO 3.....	103
RELATÓRIOS DESCRITIVOS: DA SISTEMÁTICA DE REGISTRO À AVALIAÇÃO EM VALORIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	103
ARTIGO 4.....	128
CARTOGRAFIAS DA AVALIAÇÃO: MAPEANDO FUNDAMENTOS E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	128
ARTIGO 5.....	153
CARTOGRAFIAS DA SUBJETIVIDADE: MAPEANDO O SABER DE SI DOS EDUCADORES NA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL.....	153
6 VALORIZAR.....	177
ARTIGO 6.....	178
A PEDAGOGICIDADE EM AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES ESTRUTURANTES.....	178
7 AVALIAR: UM EXERCÍCIO DE METASSÍNTESE.....	206
7.1 METASSÍNTESE DO PERCURSO DE PESQUISA.....	206
7.2 METASSÍNTESE SOBRE A TESE DEFENDIDA.....	209
7.3 METASSÍNTESE SUBJETIVA.....	212
7.4 METASSÍNTESE SOBRE O PERÍODO DE DOUTORADO SANDUÍCHE.....	213
REFERÊNCIAS DA TESE.....	217
APÊNDICES.....	221
Apêndice 1 – Termo de autorização para a realização da pesquisa emitido pela Secretaria municipal de educação de Pinhalzinho.....	222
Apêndice 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes (professores/ as e coordenadores/as) da pesquisa (folha timbrada).....	223
Apêndice 3 – Parecer Consubstanciado do CEP.....	225

Apêndice 4 – Roteiro de perguntas semiestruturadas da entrevista.....	230
Apêndice 5 – Planejamento dos encontros do grupo focal.....	231



Desenho de Maria Fernanda, minha filha.

1 OBSERVAR E REGISTRAR

Treinar-se para fazer boas perguntas, inventar novas didáticas.

Altimir, 2020

Para iniciar a escrita da tese, coloco em pauta os questionamentos pessoais e profissionais sobre o que me moveu a escolher o problema da avaliação na Educação Infantil (EI) como foco de estudo. Escrevo “problema” porque para mim a avaliação sempre foi um. Certamente o problema que me paralisava no decorrer dos anos de minha prática docente.

Escolhi a pesquisa porque talvez já tivesse consciência de que avaliação era o momento em que eu me sentia despreparada, impotente, sem saber onde buscar, de forma autônoma, conhecimento sobre o assunto e assim realizava o processo sem compreender de fato como, para quem e porque. Minhas buscas encontraram muitas respostas sobre o que não fazer na avaliação, poucas sobre o que fazer, o como fazer e o porque fazer.

Quando comecei os primeiros estudos sobre documentação pedagógica busquei compreender sua diferenciação do processo de avaliação, visto que estudiosos da área apontam que a documentação pedagógica oferece sustentação ao processo de avaliação, porém não é sinônimo dela (Fochi, 2019a, 2019b; Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019). Encantei-me com esta estratégia, contudo, ainda perdurou em minha mente: isso ainda não é avaliação, como chego à avaliação?

Com esse pensamento, adentrei aos estudos no Programa de Pós-graduação em Educação¹ desejando investigar a problemática da avaliação, sobretudo direcionada ao grupo etário dos bebês, grupo com o qual prioritariamente atuei no decorrer de minha experiência como docente na EI. As incertezas que permeavam minha prática naquele momento, eram potencializadas pela necessidade de realizar o processo avaliativo com bebês, sujeitos de tão pouca idade, que descobrem o mundo a cada movimento de suas mãos, olhos, a cada novo som, cheiro ou toque.

¹ Posteriormente, apresento o alinhamento à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas, a qual estou vinculada.

Alguns questionamentos permaneciam latentes em meu imaginário (e ainda permanecem): Como avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês de maneira ética? Como, diante de minha profissionalidade, meus saberes, minha experiência, meu eu como pessoa e docente realizar uma avaliação ética? E, sobretudo, como tamanha complexidade se materializa na avaliação considerando os diferentes sujeitos, professores e professoras que realizam o processo educativo na EI.

Ademais, um acontecimento, vivenciado durante o projeto de extensão desenvolvido como requisito para manutenção da bolsa Capes, modalidade I, também contribuiu para o amadurecimento da problemática. Trata-se da fala de uma professora, no momento em que uma outra colega realizava a socialização de uma prática desenvolvida com crianças de 1 a 2 anos, que consistiu na proposta de um contexto investigativo² sobre lavanderia. Na socialização a professora relatava a ação das crianças e com empolgação demonstrava seu encantamento por identificar aprendizagens da vida cotidiana expressas em interações e brincadeiras de crianças tão pequenas. Ou seja, relatou ações como estender roupas, usar a escova para esfregá-las, simular o uso da máquina de lavar feita de papelão por ela própria e disponibilizada no contexto, entre outros aspectos.

Contudo, enquanto a maioria do grupo de professoras presentes no momento partilhava do encantamento da colega que realizava o relato, ouvi falas relativas à visão de que as crianças estavam imersas naquela proposta porque ninguém às havia “mandado”, pois se fosse preciso, não fariam. Naquele momento uma hipótese perpassou minhas reflexões: Como a imagem de criança, aquela que reside no mais profundo e íntimo imaginário das docentes tece o caminho, o olhar e a linguagem que expressam nos documentos que elaboram sobre a avaliação na EI? Qual é o limite de entendimento entre a imagem da criança como um ser potente, protagonista, histórico, social e de direitos, e o que se espera dela quanto à avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem por parte dos/as professores/as? Quais concepções sobre avaliação na EI revelam?

Essa fala curta e objetiva da professora, carrega consigo tantas concepções que remetem a reflexões sobre como as crianças são vistas, inseridas no mundo e

2 Os contextos investigativos têm como propósito materializar as intencionalidades pedagógicas e investigativas originadas na ação das crianças, por meio da organização de espaços e oferta de materiais selecionados, na sala referência e/ou fora dela, com a abrangência de diferentes linguagens.

avaliadas pelos adultos, por isso, ousei escrever que este episódio também me instigou a pensar se sabemos (sinto-me incluída neste questionamento) avaliar na EI.

No decorrer dos processos vivenciados no doutorado, o foco na avaliação com os bebês foi se ampliando, juntamente com o próprio foco dado à avaliação em si no contexto da pesquisa. Ou seja, inicialmente minha intenção era pesquisar o conteúdo da avaliação elaborada pelos/as docentes, após as primeiras investigações passo a considerar a processualidade da avaliação, abrangendo toda a etapa da EI.

Posteriormente, já quase ao final do processo, vivenciei a experiência do doutorado sanduíche, na Universidade do Minho em Portugal, na qual tive a oportunidade de ampliar os questionamentos e a busca por caminhos que oferecessem respostas às minhas inquietações na pesquisa. Além das inúmeras aprendizagens vivenciadas a partir dos diálogos e orientações da professora doutora Maria Cristina Parente, os diálogos com educadoras de infância, visitas à instituições, os estudos realizados em materiais teóricos, como a análise das teses que abordam a temática da avaliação defendidas no país, possibilitaram compreender modelos e concepções de avaliação e nesse sentido, refletir acerca de práticas adequadas a etapa da educação infantil no âmbito da avaliação alternativa e autêntica.

Essas inquietações permearam os anos de pesquisa no doutorado e estiveram comigo até o final do processo, de modo que, após o aprofundamento teórico inicial na temática da avaliação, as experiências vividas no decorrer do doutorado e um pouco mais madura na pesquisa, busquei compreender a avaliação na EI, enquanto processo complexo, que se relaciona a tantos outros aspectos e dimensões da prática pedagógica, educativa e humana da educação de bebês e crianças. Nesse sentido, busquei desenvolver uma pesquisa que busca compreensões, têm viés crítico, mas também valoriza proposições e caminhos ao processo de avaliação em uma perspectiva construtivista crítica (Kincheloe, 2006).

Avaliar é preciso, caso contrário, considero o risco de retornarmos a EI na perspectiva assistencial, vivenciada até a promulgação da Constituição Federal de 1988, momento em que, majoritariamente, não importava o trabalho realizado na instituição, desde que os pais tivessem onde deixar os filhos e filhas para dedicarem-se ao trabalho. Portanto, acredito que não podemos cair na tentação de

dizer que não é correto ou necessário avaliar na EI, pois ao realizarmos um processo educativo, no contexto de uma instituição de educação formal, assumimos o compromisso com a oferta de oportunidades de aprendizagens e desenvolvimento ampliados e diferenciados daqueles que bebês e crianças vivenciam em outros espaços e por isso, precisam ser avaliados e acompanhados.

Tendo em vista o destacado anteriormente e na ânsia pela busca de sentido para a avaliação na EI, firmo minha posição em defesa da importância do processo de avaliação na EI, assumindo-a a partir dos ensinamentos de Nóvoa (2017), ou seja, como uma postura, como a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional; como uma condição, um estilo, como a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor; como um arranjo e rearranjo, buscando permanentemente novas formas de atuar, que se traduz em uma opinião, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão.

Nesse íterim, considerando meu olhar como pesquisadora, que potencializa a complexidade e as inúmeras/tantas/profusas variáveis que a problemática da avaliação abarca, considero que a interpretação da problemática pode valer-se de sistemáticas para o acompanhamento dos processos, mas também necessita ir além e buscar compreender o que é isso que se mostra no processo de avaliação na EI, por meio de uma tessitura argumentativa que entrelaça o material empírico, os argumentos teóricos e os da pesquisadora (Souza; Galiazzi, 2016).

Em tempo, destaco o desejo de realizar uma pesquisa que possa contribuir efetivamente para o desenvolvimento da prática docente na EI, auxiliando o cotidiano dos professores e professoras para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças. Esta vinculação teórica e prática se evidencia também pela escolha da pesquisa de caráter qualitativo com alinhamento à linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen. Tal vinculação se reflete no âmbito do desenvolvimento de estudos dirigidos aos processos de formação de professores e suas relações com os espaços institucionais, com a produção de conhecimento sobre saberes, etnoconhecimentos e práticas educativas constituintes da identidade docente e aos fenômenos decorrentes do constituir-se professor, bem como a função docente e sua natureza, o desempenho docente, e o conhecimento profissional necessário ao seu

desempenho. Nesse sentido, a tese apresentada toma a pesquisa na modalidade *stricto sensu* como instrumento primordial de reflexão, crítica, análise e contribuição para a necessária relação desta com a prática pedagógica dos/as professores/as da educação básica.

No âmbito do Grupo de Pesquisa Processos Educativos: formação de professores, saberes e práticas (GPPE), do qual faço parte, já foi desenvolvida uma dissertação de mestrado que aborda a temática da avaliação na EI. De autoria de Ritieli Anese, intitulada Avaliação e a autonomia da criança na educação infantil: estudo de caso de uma escola de orientação montessoriana, esta dissertação foi defendida em 2021 e teve como objetivo investigar as possíveis contribuições da pedagogia montessoriana e os critérios utilizados pelos professores no desenvolvimento da avaliação na EI.

Portanto, no âmbito do doutorado esta tese é a primeira a abordar a temática. Visualiza-se a sua relevância científica pela proposição de uma nova metodologia para o acompanhamento da processualidade da avaliação na EI, com a prospecção de gerar frutos teóricos e formativos para a melhor compreensão da problemática. A relevância social se caracteriza pelo potencial de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, pois coloca em discussão o modelo dominante de avaliação da aprendizagem na EI, que carece da dimensão ética para avaliar crianças de tão pouca idade e apresenta-se predominantemente centrada na padronização dos resultados. A temática da tese carece de investigações e seus achados podem contribuir para a elaboração de orientações teóricas, legais e práticas.

Sinalizo também a humildade e o inacabamento que deve acompanhar um/a pesquisador/a na constituição da pesquisa, colocando-me diante dos ensinamentos de Paulo Freire na busca por ascender a curiosidade epistemológica acerca da problemática da avaliação na EI, sem contudo, perder de vista a compreensão de que “histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã” (Freire, 1996a, p. 16).

Como o processo de avaliação na EI pressupõe que os/as docentes compreendam que as especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, de pouca idade, que vivem a infância e portanto, “descobrem” o mundo a cada ação, precisa se realizar a partir da valorização das aprendizagens e não especificamente pelo que foi aprendido ou não pela criança, ultrapassando a

perspectiva de medição e considerando a de acompanhamento, apresento, na sequência, a justificativa da problemática da avaliação na EI, buscando evidenciar seu valor para a elaboração de uma tese.

A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na EI é um dos grandes desafios enfrentados pelas redes de educação e pelos/as professores/as, dadas as dificuldades em discernir para que avaliamos nesta etapa. Para conhecer as crianças? Para saber o que conhecem, ou o que ainda precisam conhecer? Para que o/a professor/a avalie sua própria prática? Para comunicar o trabalho realizado às famílias? Para cumprir com as exigências da instituição? Esses são alguns dos questionamentos frequentes no imaginário e nas falas do/as professores/as.

Para compreender o que significa avaliar na EI é necessário adentrar aos referenciais que discutem o conceito de avaliação, e ademais, tecer considerações aos inúmeros aspectos a que esta dimensão da prática pedagógica se relaciona, visto que avaliar não é um ato neutro. Assim como qualquer outra ação desenvolvida no espaço escolar, nele estão imbricadas as concepções adotadas, as políticas educacionais e a legislação vigente, as metodologias, os sujeitos, as práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas, as relações, os espaços, ou seja, o contexto amplo do fazer pedagógico de uma instituição.

Em âmbito legal, os desafios da avaliação na EI são amparados por diversos documentos (Brasil, 1996; 2009a; 2009b; 2012; 2015; 2017) que a normatizam como primeira etapa da Educação Básica e orientam as concepções e modos de realização do processo avaliativo. Destaco alguns desses documentos, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB), que no inciso I do artigo 31, define que a avaliação será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Já no inciso V, orienta a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009b) complementam as indicações apontadas pela LDB, com destaque para estratégias de observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano e da utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.) constituindo a documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição

junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil (Brasil, 2009b). Mais recentemente, em 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relativo a etapa da EI, as orientações têm sido reforçadas no sentido de que a avaliação nesta etapa tem o caráter de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, bem como o monitoramento das práticas desenvolvidas na instituição.

Dada a complexidade da temática, a avaliação tem sido objeto de estudos nas diferentes etapas da educação. O diálogo com esta bibliografia, em contexto amplo e/ou específico da EI, pode ser estabelecido tendo como interlocutores alguns autores pesquisadores como: Haydt (2012), Hoffmann (2010a, 2010b, 2018), Luckesi (2006), Freire (1996b), Saul (2006), Gatti (2003) e outros. Estes buscaram, sobretudo, contribuir para a compreensão da significação da avaliação no espaço escolar, bem como das metodologias avaliativas adequadas para acompanhar e proporcionar o desenvolvimento integral da criança. A ênfase de suas discussões reside na compreensão de que ao avaliar uma criança, o/a professor/a não o faz somente em relação ao que ela apresenta como produto final do processo de ensino, mas também aos recursos, aos sistemas, as intervenções realizadas, a sua própria atuação, as suas percepções e conhecimentos acerca do processo, aspectos imersos nas tensões existentes entre a escola, o ensino, a aprendizagem, o conhecimento, o/a professor/a e a criança.

Nesse âmbito, as discussões sobre a avaliação de contexto têm ganhado espaço no cenário das pesquisas e das políticas educacionais, buscando situar-se como uma avaliação comprometida com o acompanhamento de todas as dimensões que envolvem o dia a dia educativo das instituições e com a melhoria da qualidade da oferta nesta etapa da educação. Discutida pelo viés da avaliação “da” Educação Infantil, a avaliação de contexto, se articula a avaliação “na” Educação Infantil, pois se dirige à realidade particular e aos sujeitos institucionais pertencentes àquele contexto educativo, levando em consideração a sala de referência, planejamento, organização espacial e temporal, rotinas, oferta de elementos, brinquedos, etc., ou seja, da instituição como um todo, de modo a subsidiar o contínuo aprimoramento do Projeto Político Pedagógico, nos aspectos estrutural, relacional e prático, através da elaboração de planos de ação realizáveis e do consequente monitoramento destes (Brasil, 2015).

Filho e Castro (2018) apontam que a avaliação de contexto vem sendo assumida como forma de resistência que contraria o que é convencional e hegemônico no campo da EI, especialmente com a recusa de estereótipos sobre as crianças e de aspectos generalistas do seu desenvolvimento, quando são avaliadas sem considerá-las pertencentes ao contexto de oferta.

Mas não só: rompe também com a ideia de responsabilizar individualmente professores(as) e demais profissionais da área, por não conseguirem efetivar uma prática pedagógica diferenciada, que corresponda às reais necessidades das crianças. Essa perspectiva avaliativa propõe a observação e a discussão da realidade histórica, social e cultural desses(as) profissionais, considera a trajetória de vida e formativa de cada um(a) e busca identificar potencialidades que, coletivamente, possam ser fortalecidas, resultando em novas definições para a cotidianidade na Educação Infantil (Filho; Castro, 2018, p. 16).

Diante de tal afirmação, compreendo que para avaliar individualmente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, é preciso considerá-las em relação, tanto com outros sujeitos, quanto com o espaço e com as relações sociais que estabelece, dada a incoerência da observação das crianças somente de maneira individual, suspensas em seus comportamentos, desconsiderando que estão inseridas na vida coletiva da instituição.

Como o campo educacional é uma área de constantes tensionamentos, que nem sempre convergem para aspectos positivos, vemos a ampliação de discussões que se colocam como contrárias aos rumos que a avaliação de contexto tem assumido em nosso país, na maioria dos casos, sob a premissa da melhoria da qualidade do atendimento, dos resultados relativos à aprendizagem das crianças e como indutoras de políticas públicas.

Um exemplo disso é a análise que Neves e Moro (2013) realizaram acerca dos equívocos da adoção de testes em larga escala. Trata-se do primeiro movimento nacional que foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com o teste psicológico americano *Ages and Stages Questionnaires – Third Edition* (ASQ-3). Com vistas a apontar os inúmeros riscos da adoção dos testes em nível nacional, as autoras focaram suas análises no viés de concepção inatista e biológica do desenvolvimento humano, bem como, na grande ênfase na maturação neurológica com que estes testes avaliam as crianças.

Passados alguns anos dessa primeira tentativa, no ano de 2021, a EI passou então a fazer parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por meio

da Portaria nº 10, sancionada em 8 de janeiro. Conforme o parágrafo 2º, artigo 5 da portaria “A Educação Infantil será avaliada a cada dois anos exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva”. O texto não apresenta outras informações acerca de como tal avaliação será feita, somente declara, no artigo 6º, que será instituída uma comissão especial composta por diferentes órgãos, entidades e pesquisadores da área com o fim de assessorar técnica e pedagogicamente a formulação dos instrumentos de avaliação e a progressiva ampliação da população de referência do Saeb.

Com isso, a portaria revela que a avaliação na EI focalizará insumos e processos, com plano de implementação tendo o ano de 2026 como referência para conclusão. Neste contexto, é primordial manter a ciência de que não é possível adentrar a estas perspectivas avaliativas desconsiderando as especificidades das crianças, da infância, assim como, da própria identidade do trabalho na EI. É preciso que nos perguntemos constantemente sobre o que representa para a criança vivenciar essa avaliação em um momento esporádico do seu período escolar, qual será a participação das crianças na elaboração dos instrumentos e proposto questionário eletrônico, se a EI estará sob o risco de práticas preparatórias para a avaliação em larga escala e ainda, sobre como garantir que esses processos sejam éticos.

Avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças como parte do trabalho pedagógico das instituições educativas permanece como um campo nebuloso no âmbito das práticas, das normativas e das pesquisas que buscam mapear indicadores de qualidade com foco nos insumos e processos (Sousa; Pimenta, 2016), de modo que aquilo que nos é apresentado como uma possibilidade de avanço no sentido de mapear lacunas e necessidades de investimentos para avançarmos no processo de avaliação interna das instituições, pode tornar-se um risco de que o foco da avaliação recaia sobre a criança e não sobre a educação que lhe é oferecida (Neves; Moro, 2013).

É nessa trajetória, que encontram-se os sujeitos principais dos processos educativos, crianças e professores/as, que no entretecer de suas ações desempenham, ou não, o tão convocado protagonismo compartilhado na EI (Junqueira, 2014; Junqueira; Vargas, 2017; Rinaldi, 2017), pois permitir que o contexto entre em cena como um elemento inerente ao diálogo que se desencadeia quando os processos avaliativos são realizados sobre e com as crianças, sobretudo,

orientados pelos pressupostos de que a avaliação de seu desenvolvimento e aprendizagem perpassa pelo debate do que lhes é proposto no cotidiano da instituição, é uma discussão de extrema complexidade.

Considerando o exposto, a investigação sobre a avaliação na EI, foco desta pesquisa, parte da compreensão de que no começo da trajetória educacional são vividas as experiências afetivas, sociais, relacionais e cognitivas fundamentais para o desenvolvimento humano (Cunha; Costa, 2018), que lhe possibilitam aprendizagens que se alargam ao longo da vida. Para tanto, a grandiosidade dessa dimensão da prática pedagógica nos convoca a realização de processos avaliativos pautados principalmente na ética para elaboração de documentações que evidenciem as aprendizagens de crianças de pouca idade, que possuem modos e especificidades próprias de se expressar, interagir, brincar e se comunicar, rompendo com a visão adultocêntrica da definição objetiva do que se espera que a criança aprenda na etapa da EI.

Para isso, Hoffmann (2018) destaca que é primordial que os/as professores/as compreendam o que é avaliação, pois muitos nem mesmo são conscientes do processo e realizam a reprodução de modelos, sem questionamento, sem reflexão, a respeito do significado da avaliação na ação educativa. O posicionamento da autora é de que avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com a intenção de favorecer-lhe o máximo desenvolvimento.

Considerar que não há uma única sistemática e caminho de organização do processo é um ponto de partida para qualquer docente e pesquisador que busca aprofundar estudos nesta temática, visto que as próprias DCNEI dão autonomia para que as instituições criem procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Brasil, 2009b).

No entanto, cabe-nos a constante investigação acerca do quanto esse processo criativo designado às instituições pode gerar desconcompassos entre o que se faz, enquanto prática efetiva e o que se propõe nos textos normativos. Há a necessidade de se investir na especificidade da avaliação voltada para a EI e na identidade institucional e docente das práticas avaliativas realizadas nela, tomando como indicadores de referência as dimensões éticas, políticas, estéticas, pedagógicas, formativas, estruturais, entre outras, pois a complexidade do processo

educacional, as especificidades da docência nesta etapa, transcendem aspectos normativos e instrucionais e adentram aspectos relacionados ao cotidiano das instituições, das crianças, professores/as, famílias e comunidade onde está situada.

Transcender, no contexto da presente pesquisa é considerado como a busca permanente por ir além do ordinário para chegar a um grau superior de compreensão acerca da problemática, de modo que buscará “substituir o esforço explicativo pelo compreensivo, trocar a meta da previsão pela da descrição, levando-me à busca de uma causalidade interna nos fenômenos investigados” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 18).

O **objetivo geral** que orientou o percurso da pesquisa foi delimitado em: Investigar a processualidade da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI com base nas concepções, subjetividades e a formação (teórica e prática) dos/as docentes com vistas à compreensão, construção e defesa de um campo epistemológico que responda a especificidade da avaliação nesta etapa da educação.

Para concretizar o desenvolvimento deste, os **objetivos específicos** foram definidos em:

- Inventariar e analisar a produção acadêmica que discute a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI, contida no Banco de Teses e Dissertações da Capes;
- Compreender como e quais saberes docentes os/as professores/as mobilizam no processo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI;
- Compreender, construir e defender um campo epistemológico que responda às especificidades da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na etapa da EI;
- Investigar a processualidade da avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com o intuito de compreender, intencional e planejar a escrita de relatórios descritivos, estratégia utilizada como parte da documentação elaborada no processo avaliativo na EI;
- Investigar como a pedagogicidade se revela por meio das concepções, práticas e subjetividades das professoras da EI participantes da pesquisa.

Para tanto, as vozes de professoras atuantes na EI, articuladas as da pesquisadora e aos estudos teóricos da área, suscitaram compreensões e novas interpretações com vistas a responder ao seguinte **problema de pesquisa**: Considerando as normativas legais, os estudos teóricos, as práticas e concepções das docentes participantes da pesquisa, o que se compreende por pedagogicidade em avaliação na Educação Infantil e como ela se revela por meio das concepções, práticas e subjetividades das professoras da EI participantes da pesquisa.

O termo pedagogicidade se refere a construção e defesa de um campo epistemológico. Emergiu como uma conquista das primeiras investigações sobre a temática, fruto de intuição e reflexão, que, no decorrer do processo da pesquisa, acabou assumindo o papel de caminho condutor na busca pela compreensão da processualidade da avaliação na EI. Este termo está desenvolvido com profundidade no artigo 6 da tese, porém adianto a compreensão deste, como um campo epistemológico constituído pelas dimensões (mensuráveis e não) que se movimentam, em maior ou menor intensidade, no acontecer de um processo educativo, buscando alcançar o equilíbrio entre tais dimensões e assim, contribuir para a compreensão do conhecimento situado emergente sobre tal processo.

Para melhor delimitar o escopo do estudo e explicitar a originalidade da proposição teórica que defendo, considero necessário estabelecer uma distinção entre o conceito de pedagogicidade e o conceito de pedagogia, dada a aproximação semântica que possuem. Segundo Cambi (1999), a pedagogia é uma ciência da educação, intrinsecamente ligada à história e à sociedade, que não se limita a um conjunto de técnicas ou métodos de ensino, mas engloba uma reflexão crítica sobre os processos educativos em seus contextos históricos, sociais e culturais. A pedagogia, nessa perspectiva, busca compreender como os saberes são transmitidos, como as relações de poder se manifestam na escola e como a educação pode contribuir para a transformação social.

Em contraposição, o conceito de pedagogicidade, desenvolvido na tese, refere-se a um campo epistemológico específico da avaliação na EI, que não se refere à análise dos processos educativos em geral, mas se concentra na compreensão das dimensões que estruturam a avaliação nessa etapa da educação.

Diante dos delineamentos investigativos organizados para o desenvolvimento da pesquisa, o produto final, materializado por meio deste texto, defende a seguinte **tese**: As concepções, subjetividades e a formação (teórica e prática) das docentes,

aliadas às dimensões do Acompanhamento, da Comunicação, da Expressão, do Contexto, do Diálogo e da Autoavaliação revelam o teor da pedagogicidade inerente ao processo de avaliação no contexto da EI.

A tese foi organizada em sete blocos que mapeiam o tema e os percursos da pesquisa. A partir dos títulos, os blocos representam a metáfora aos percursos necessários ao processo de avaliação na EI e atribuem valor à apresentação estética do material produzido. A metáfora é compreendida como figura de linguagem, que produz sentidos figurados, por fazer comparações implícitas e assim se tornar um recurso expressivo.

Quanto ao formato, a estrutura da tese é composta por artigos independentes, cada um explorando um aspecto específico da pesquisa. Esses artigos são acompanhados pelas descrições introdutórias gerais que contextualizam o tema, definem os objetivos e o percurso realizado, bem como, das discussões finais, que buscam integrar os resultados e destacar as contribuições de cada artigo para o desenvolvimento do tema.

Considerando a investigação da processualidade da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI, a metáfora utilizada para intitular os blocos que compõem o texto visa representar tal processo, os caminhos e o seu movimento, que resumidamente se constitui por: Observar e Registrar, Analisar, Compreender, Selecionar, Narrar, Valorizar e Avaliar.

O primeiro bloco, visão inicial do mapeamento, se intitula **Observar e Registrar** e trata das reflexões que realizei a partir da observação e registro das experiências que vivi, do que me instiga, me move e me guia enquanto pessoa, professora e pesquisadora diante da problemática da avaliação na EI. Em seguida, este bloco contextualiza a problemática, apresenta a proposição da tese e os objetivos traçados para sua verificação.

O segundo, intitulado **Analisar**, apresenta o caminho metodológico percorrido no desenvolvimento da pesquisa, a fundamentação teórica das escolhas metodológicas e o desenho do percurso composto pela definição do campo, participantes e estratégias utilizadas na coleta dos dados.

O terceiro, por sua vez, intitula-se **Compreender**, é composto pelos dois artigos iniciais da tese, os quais buscam construir caminhos teóricos compreensivos e interpretativos referentes à problemática em questão. O primeiro artigo deste bloco trata do estado do conhecimento sobre a temática, está construído e

publicado na Revista Estudos em Avaliação Educacional³. O segundo artigo está publicado na Revista Diálogo Educacional⁴ e teve como objetivo identificar como e quais saberes docentes os/as professores/as mobilizam no processo avaliativo na etapa.

O quarto bloco da tese, **Selecionar**, detalha o tratamento dos dados feito pela metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD). Nele é descrito o processo de seleção, organização e interpretação dos dados, desde a unitarização e categorização até a definição da construção dos metatextos interpretativos.

O bloco intitulado **Narrar** é o quinto e tem como objetivo narrar a compreensão emergente do processo de pesquisa desenvolvido por meio dos metatextos. Este bloco é composto por três artigos. O primeiro, intitulado *Relatórios descritivos: da sistemática de registro à avaliação em valorização da aprendizagem e do desenvolvimento na educação infantil*⁵, apresenta reflexões que consideram os dados coletados junto às professoras participantes no que diz respeito às suas compreensões sobre o que é avaliar e qual documento representa e/ou apresenta a avaliação que realizam, no caso, os relatórios descritivos.

O segundo artigo foi intitulado *Cartografias da avaliação: mapeando fundamentos e desafios da avaliação na educação infantil*, apresenta os caminhos percorridos pelas reflexões acerca dos dados coletados nas entrevistas. Por sua vez, o terceiro artigo apresenta os caminhos percorridos pelas reflexões acerca dos dados coletados no grupo focal e foi intitulado *Cartografias da subjetividade: mapeando o saber de si dos educadores na avaliação em educação infantil*.

O sexto bloco possui o título **Valorizar**, é composto pelo artigo que apresenta, defende e reflete sobre o campo epistemológico pedagogicidade, as dimensões e indicadores que o constitui e sua relação com o processo educativo.

Finalmente, o sétimo bloco, tem o seu objetivo como título: **Avaliar**. Nesse

3 LANES, Erone Hemann; TIMM, Jordana Wruck. Produções sobre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 33, p. e08769, 2022. DOI: 10.18222/eaee.v33.8769. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eaee/article/view/8769>. Acesso em: 1 set. 2022.

4 LANES, Erone Hemann; TIMM, Jordana Wruck. Avaliação na Educação Infantil: que saberes mobilizar?. Revista Diálogo Educacional, v. 23, n. 76, 2023. DOI: 10.7213/1981-416X.23.076.DS19. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view29760>. Acesso em: 10 abr. 2023.

5 Artigo aceito para publicação na Revista Portuguesa de Educação a 23 de setembro de 2024, encontra-se em processo de edição de cópia. Conforme declaração emitida pela revista terá o DOI <https://doi.org/10.21814/rpe.34390>.

bloco busco assumir uma postura meta-reflexiva mediante o processo de pesquisa desenvolvido.

Ao longo do texto, desenhos acompanham e constroem os caminhos da tese e os mapas vivos da avaliação.



Desenho de Maria Fernanda, minha filha.

2 ANALISAR

Então, qual é o segredo? Não há segredo, nem chave, a não ser o de examinar permanentemente nossos entendimentos, conhecimentos e intuições, e partilhá-los e compará-los com os de nossos pares. Não é uma “ciência” transferível, mas antes uma compreensão, uma sensibilidade para o conhecer.

Rinaldi, 2017

Os caminhos metodológicos seguidos e a respectiva relação que apresentam com a investigação da problemática são descritos e refletidos neste bloco, intitulado Analisar. Para tanto, apresento as abordagens, a natureza, o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados que nortearam a pesquisa.

Inicialmente destaco que a natureza da pesquisa é de base qualitativa, considerada como o meio de compreensão dos processos históricos, sociais e, especialmente subjetivos, sobretudo pelo envolvimento de seres humanos⁶, como é o caso desta.

Segundo Chizzotti (2001, p. 52) a partir da abordagem qualitativa é possível fundamentar a pesquisa “em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos”. Para o autor, essa dinâmica compreende a participação do pesquisador, a compreensão, a interpretação e a partilha densa que realiza com os sujeitos, fatos e locais que constituem o objeto da pesquisa.

Nessa interação, busca-se extrair os significados visíveis e latentes, que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e assim, posteriormente traduzir tais compreensões e interpretações em um texto que deve mobilizar a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para a realização de análises científicas.

A base filosófica orientadora da pesquisa foi a hermenêutica gadameriana, compreendida como uma orientação para análises interpretativas, de compreensão

⁶ Os encaminhamentos referentes à ética na pesquisa envolvendo seres humanos foram realizados junto ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos. O presente projeto de pesquisa está aprovado de acordo com os preceitos éticos e metodológicos da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, sob o parecer número 5.822.880.

e de atribuição de sentido às linguagens derivadas do processo de pesquisa, sejam elas textos, gestos, atitudes e/ou ações de comunicação e interação entre os sujeitos.

Em geral, os dicionários traduzem a hermenêutica como uma técnica interpretativa ou uma arte da interpretação (Blackburn, 1997). Contudo, esta definição embora pareça simples e objetiva não o é, de modo que ao longo de sua historicidade a hermenêutica já assumiu significados amplos e diversos. Desde sua origem esteve preocupada com a compreensão humana e com a interpretação de textos escritos.

Gadamer é reconhecido como uma das personalidades da hermenêutica contemporânea, sobretudo devido a obra *Verdade e Método*, publicada em 1960. Seus estudos pautaram-se em Schleiermacher, Dilthey e Heidegger e avançaram na compreensão da hermenêutica como uma teoria que transcende a aplicação de processos metodológicos (Grondin, 1999), para dizer que "a hermenêutica é, muito antes, uma visão fundamental acerca do que significa em geral, o pensar e o conhecer para o homem na vida prática, mesmo se trabalhando com métodos científicos" (Gadamer, 2005, p. 18-19).

A pesquisa pautada na filosofia hermenêutica busca, portanto, descobrir os significados daquilo que se apresenta. No contexto desta, intentamos investigar e compreender o que é que se mostra na processualidade da avaliação na EI considerando os componentes que interferem na compreensão de tais significados. Gadamer define tais componentes em três: o outro, o contexto e o intérprete, de modo que por meio das análises hermenêuticas ocorre a fusão de horizontes entre os três elementos, pois o intérprete e o outro não se desvinculam da herança histórica na qual estão inseridos, ou seja, do contexto.

Ao desenvolver esta tese, assumi o papel de intérprete, com a consciência de que os achados resultantes da pesquisa estão limitados ao meu modo de compreensão do fenômeno que investiguei, da situação histórica em que me situo e ao meu próprio inacabamento compressivo.

Considerando a concepção de círculo hermenêutico proposta por Gadamer, busquei partir do todo, ou seja, da avaliação na EI, ir até as partes, ou seja, as concepções, subjetividades e a formação (teórica e prática) dos/as docentes aliadas às dimensões do Acompanhamento, da Comunicação, da Expressão, do Contexto, do Diálogo e da Autoavaliação, para então voltar ao todo e desenvolver

possibilidades de compreensão da pedagogicidade inerente ao processo de avaliação no contexto da EI.

Para Gadamer (2005, p. 489) “compreender uma pergunta significa colocar essa pergunta. Compreender uma opinião significa compreendê-la como resposta a uma pergunta”. Ao colocar em pauta a problemática da avaliação na EI, destaco-a como inerente ao processo histórico que a constituiu até os dias atuais, portanto, afetada pela história. Isso quer dizer que o movimento de busca por compreendê-la e interpretá-la está atrelado à sua “historicidade efetual” (Grondin, 1999) e assim, de minha consciência sobre ela.

Contudo, para que meu olhar interpretativo não caia nas armadilhas da limitação dos hábitos imperceptíveis do pensar, mas mantenha a vista atenta a problemática, destaco que conforme Gadamer (2005), a compreensão de um texto necessita de um projetar, que orienta o intérprete a compreender os próprios sentidos e expectativas que o afetam, pois diante de nossa historicidade,

[...] compreender é sempre um compreender-se, incluindo um encontro consigo mesmo. Compreender significa, então, o mesmo que aplicar um sentido à nossa situação, aos nossos questionamentos. Não existe, primeiro, uma pura e objetiva compreensão de sentido, que, ao depois, na aplicação aos nossos questionamentos, adquirisse especial significado. Nós já nos levamos conosco para dentro de cada compreensão, e isso de tal modo, que, para Gadamer, compreensão e aplicação coincidem (Grondin, 1999, p. 193).

Segundo Gadamer (2005) todo e partes sempre estão em relação constante, a palavra é um todo que se desdobra, a frase é um todo que se desdobra, o parágrafo, o livro. Por isso “li” os dados que compuseram o *corpus* da pesquisa com a minha interpretação chocando-os com as minhas tradições, pré-concepções, diálogos e orientações que tive no processo, a partir desses choques fui ressignificando-as e construindo novas interpretações.

Nesse sentido, a pesquisa de tese buscou reconhecer a voz do outro, em um processo aberto à interpretação contextualizada, valorizando os sentidos expressivos como condição para pensar a realidade situada no campo de pesquisa. Para isso, articulei três estratégias para a coleta de dados: i) entrevista individual semiestruturada composta por dez questões; ii) grupo focal realizado em quatro encontros de 1h e 30 min de duração; iii) diário de formação escrito pelas participantes.

A partir de perguntas semiestruturadas, busquei construir um diálogo e capturar o discurso livre das docentes. A organização antecipada para a realização da entrevista parte do alerta de Chizzotti (2001, p. 45) de que “antes de ir a campo, é necessário elaborar o questionário, o esquema da entrevista, a grade de observação, as questões do texto etc. e o registro dos dados fundamentais da pesquisa”, com o objetivo de prever os procedimentos que serão adotados, as circunstâncias e controlar as incidências das variáveis.

Quanto ao grupo focal, considero que por meio dele foi possível a inserção concreta às perspectivas teóricas, às crenças, valores e concepções que se entrelaçam no desenvolver dos processos avaliativos realizados pelas professoras participantes da pesquisa.

Além disso, esta estratégia metodológica é recomendada por Flick (2008) na realização de pesquisas que abordam temas tabus, como é o caso da avaliação na EI. Segundo ele,

Particularmente, ao estudar opiniões e atitudes sobre assuntos considerados tabus, por várias vezes sugeriu-se a utilização de dinâmicas de grupo para a discussão desses tópicos, por considerar este tipo de procedimento mais apropriado do que a situação clara e bem organizada de uma entrevista isolada (Flick, 2008, p. 180).

Os grupos focais podem ser entendidos e utilizados como simulações de discursos e de conversas cotidianas, quando tenta-se coletar os dados dentro do contexto e criar uma situação de interação, produção de dados e insights que talvez não aconteceriam em uma conversa individual. Para criar esse clima de diálogo e incentivar a participação de todas as professoras, os encontros foram realizados em momentos de leitura de textos sucedidos de reflexões; debates a partir de perguntas potencializadoras; dinâmicas de escrita e a partir de comentários que emergiram do próprio diálogo. Busquei instigá-las a refletir sobre a importância do seu papel como professoras, da dimensão das influências que exercem na vida de muitas crianças que por elas passam durante os anos de docência, sobre como se identificam como professoras diante da complexidade do cotidiano da EI, entre outras reflexões, que aos poucos foram nos levando a temática da avaliação.

Como destaca Flick (2008), o moderador deve buscar um equilíbrio em sua conduta entre guiar (diretamente) o grupo e moderá-lo (não-diretamente). Nesse sentido, busquei ouvir mais do que falar, porém atenta a manutenção do foco da

discussão nas questões pertinentes/inerentes à avaliação na EI, com a compreensão de que o grupo focal é uma estratégia de entrevista em grupo, portanto não tem a pretensão de encontrar soluções para a problemática, outrossim, alcançar níveis de reflexão aprofundadas pela colaboração coletiva.

Para documentar os dados de modo a permitir a identificação das falas individuais e a diferenciação entre os enunciados utilizei a gravação em áudio, que posteriormente foi transcrita na integralidade.

O diário de formação consistiu em um convite feito no primeiro encontro do grupo focal. Com a entrega de um caderno e uma caneta provoqueei as participantes a escreverem nele toda e qualquer informação, reflexão ou sentimento que não socializaram no momento dos encontros, fosse por constrangimento, por considerarem inadequado relatar no grande grupo ou mesmo por lembrarem em outro momento. Estes cadernos foram entregues a mim no último encontro e os registros foram transcritos e analisados junto aos áudios do grupo focal, portanto seu conteúdo foi inserido nas análises descritas no penúltimo artigo da tese.

Em síntese, a escolha pela articulação entre as estratégias de grupo focal e entrevista considerou que o desenvolvimento de uma pesquisa que tem como pressuposto a defesa de determinada tese, se constitui em uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação dos sujeitos envolvidos, no esforço de elaborar e reelaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade, que podem servir para a composição de soluções e/ou novos olhares aos problemas (Lüdke; André, 2018).

Para alcançar tais propósitos, a ATD foi definida como metodologia de análise do *corpus* delimitado na coleta de dados no campo de pesquisa. A partir dela, a promoção do confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o problema e o conhecimento teórico construído a respeito dele, foi traduzido, como preconiza a ATD, pela elaboração de metatextos, compilados e descritos no decorrer dos artigos que compõem a tese.

Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 34), a ATD é compreendida como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Com base nos autores e considerando que os fatos e os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador, tampouco este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições (Lüdke; André, 2018), a etapa da desconstrução dos textos se deu a partir dos sentidos que a descrição e interpretação dos mesmos pode suscitar a partir dos sujeitos envolvidos, ou seja, trata-se de um processo que não é neutro.

Neste sentido, o *corpus* de análise contemplou uma seleção e delimitação rigorosa, incluindo produções escritas e outras expressões linguísticas. No âmbito desta pesquisa, o mesmo foi constituído pelos referenciais teóricos e legais que abordam a problemática aliados aos dados coletados no campo.

A etapa inicial da desconstrução e unitarização do *corpus* buscou “perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 40) com a construção das unidades de análise. Posteriormente, na etapa da categorização, foi realizado o processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, com o agrupamento de elementos semelhantes, considerando a categoria elencada *a priori* e as emergentes.

As investigações realizadas anteriormente a pesquisa de campo, suscitaram a emergência de uma categoria de análise *a priori* envolvida na problemática da avaliação na EI, a saber: a subjetividade docente, pois considero que,

De fato, aquele que pergunta já deve saber o que perguntar para fazê-lo e, portanto, já possui uma noção daquilo mesmo que quer saber. Caso contrário, sem nenhuma noção prévia sobre aquilo que está sendo buscado, seria impossível saber o que se está buscando (Silva, 2017, p. 256).

Contudo, a categoria elencada *a priori* não foi arbitrária, pois considero o movimento circular hermenêutico no processo de compreensão dos textos *corpus* da pesquisa. Ou seja, as análises não se limitaram a uma prescrição de leitura do texto, relacionando partes e todo, mas consideram que quando um sujeito compreende, ele realiza um movimento dentro de um acontecer mais geral, algo do qual participa, mas que está em curso independentemente do seu querer e, portanto, pode demandar re-interpretações (Gadamer, 2005; Silva, 2017). Nesse sentido, a subjetividade docente no processo avaliativo se manteve como categoria de análise, porém sofreu re-interpretações que levaram minhas pré-compreensões e

posições prévias às novas possibilidades projetadas na busca pelo aprofundamento da compreensão.

A definição das categorias emergentes ocorreu a partir das compreensões originárias do total do *corpus*, valendo-me dos métodos indutivo e intuitivo com vistas a elencar unidades de sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo e que representassem as “aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador com base em seu envolvimento intenso com o fenômeno investigado” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 46).

Nesta etapa, utilizei o software MAXQDA como ferramenta para auxiliar na identificação e codificação de trechos relevantes nas transcrições das entrevistas e do grupo focal, com a posterior organização, visualização, análise e interpretação dados textuais por meio dos gráficos gerados pelo software, que permitiram identificar padrões, temas e relações complexas nos dados.

Por fim, a expressão das compreensões atingidas originou a elaboração dos metatextos compreendidos como o resultado de “ciclos de pesquisa em que, por meio de um processo recursivo de explicitação de significados, pretende-se atingir uma compreensão cada vez mais profunda e comunicada com maior rigor e clareza” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 54) acerca da problemática investigada, sobretudo no sentido de compreender a pedagogicidade envolvida no processo de avaliação na EI, considerando aquilo que não é mensurável em indicadores, mas que constituem dimensões fundamentais e complexas inerentes ao processo.

Destaco ainda, que o desenvolvimento desta pesquisa considerou a carga de valores, concepções, interesses e princípios que me orientam como pesquisadora, pois é a partir da interrogação que faço aos dados, baseada no que conheço do assunto, portanto, em toda a teoria (que tive acesso) disponível a respeito e pelas vivências práticas como professora da EI e formadora de professores, é que se tornou possível compreender e construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (Lüdke; André, 2018, p. 5).

2.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Diante das bases metodológicas estruturantes da pesquisa, descrevo neste tópico os modos de concretização do percurso realizado. Para tanto, discorro sobre

a definição do campo de pesquisa, dos participantes, dos encontros, dos materiais *corpus* de análise.

2.1.1 Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada na rede municipal de educação de Pinhalzinho, cidade localizada no oeste de Santa Catarina (SC), que no ano de 2023 (período da coleta de dados) atendia 1.443 crianças na etapa da EI, distribuídas em 85 turmas e 8 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), onde atuavam 96 professores/as pedagogas regentes de turma, 74 agentes educativos (profissionais com contrato efetivo via processo seletivo em nível de ensino médio) e 20 estagiários (estudantes do ensino médio), somando-se ainda os/as funcionários/as de outras necessidades na instituição⁷.

A escolha desta rede aconteceu a partir do trabalho de formação continuada desenvolvido com as professoras do grupo etário dos bebês, no decorrer do ano de 2022, em função do projeto de extensão requisitado para a manutenção da bolsa Capes, modalidade I, a qual fui bolsista. O contato com estas profissionais instigou meu desejo por refletir, problematizar, e quiçá, contribuir com a qualificação da docência na EI desta rede, constituindo uma pesquisa viva, intrinsecamente relacionada às práticas realizadas nesta etapa e a possível qualificação a partir da melhor compreensão delas.

O desejo por tal qualificação também foi um aspecto latente nas manifestações, falas e questionamentos evidenciados pelos gestores municipais e docentes, enfim, pelas pessoas com as quais tive contato no desenvolvimento do projeto de extensão. Isso revela o compromisso ético com que a rede municipal de educação de Pinhalzinho vem repensando suas práticas e buscando qualificar a formação de seus/as professores/as.

Outro aspecto determinante para a escolha, se referiu ao modo como os encontros foram realizados no projeto de extensão, ou seja, ocorreram uma vez a cada mês, com a abordagem de uma temática diferenciada a cada encontro. Considero que a possibilidade de aprofundamento das discussões está relacionada à organização temporal dos encontros, pois a pouca continuidade na abordagem

⁷ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Pinhalzinho (SME).

das temáticas, acaba se tornando um limitante para que se configurem melhores compreensões e reelaborações das práticas com maior afinco.

Para tanto, o contato inicial com a rede foi realizado com o envio de um convite à participação via contato telefônico e encaminhamento de um projeto, contendo a justificativa e descrição da pesquisa, os caminhos metodológicos e o cronograma prévio de encontros, bem como da solicitação de sugestão de datas e turnos que melhor se adequassem a disponibilidade de liberação das professoras do trabalho para possibilitar a participação. O aceite do referido projeto pela Secretaria Municipal de Educação (SME) foi traduzido pela assinatura do Termo de Autorização para a realização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Pinhalzinho (apêndice 1).

2.1.2 Definição das participantes

A escolha das docentes foi realizada com o auxílio da SME de Pinhalzinho, que forneceu a listagem de profissionais (e seus respectivos contatos telefônicos) que se adequaram aos critérios de inclusão (explicitados a seguir) estabelecidos para a participação na pesquisa.

Com essas informações em mãos, a pesquisadora realizou um sorteio para seleção aleatória das participantes, que foram convidadas primeiramente via ligação telefônica e, posteriormente, conforme o aceite, via assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido às participantes (apêndice 2).

Considerando os objetivos delimitados na pesquisa, sobretudo no sentido de compreender as concepções, subjetividades e a formação (teórica e prática) que se demonstram articulados às influências temporais, de formação e carreira, foi necessário o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão para a seleção/sorteio das participantes. Para tanto, descrevo, na sequência, os critérios de inclusão, que ao mesmo tempo “dizem” dos critérios de exclusão. Assim destaco:

- a) 75% das participantes eram efetivas na rede municipal de educação;
- b) Profissionais com diferentes idades cronológicas;
- c) Profissionais com diferentes tempos de carreira;
- d) 3 representantes de cada grupo etário: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas;
- e) 3 coordenadoras pedagógicas.

A escolha pelo mínimo de 3 representantes de cada grupo etário e de 3 coordenadoras pedagógicas, ocorreu pelo fato de que, durante os encontros do grupo focal, o diálogo com pares que exercem a mesma função na instituição de EI se ampliou significativamente.

As participantes com diferentes tempos de carreira e com idades cronológicas diferenciadas representaram possibilidades ampliadas de análise quanto às concepções de avaliação na EI em uma perspectiva histórica, tanto quanto a formação docente para atuação nesta etapa da educação, quanto à concepção/imagem de criança/infância que revelaram. Por este mesmo motivo, foram coletados dados sociodemográficos nas entrevistas.

O percentual mínimo de participantes efetivos na rede considerou a possibilidade de que as compreensões e possíveis conhecimentos construídos no percurso da pesquisa pudessem ultrapassar o período de realização e se ampliar com as vozes de profissionais que permanecem atuando na rede em regime efetivo.

Participaram efetivamente das entrevistas e dos encontros do grupo focal 10 professoras, embora o sorteio tenha selecionado 12 docentes. Uma professora entrou em licença maternidade e outra teve problemas de saúde durante o processo. Mesmo assim, considero que o número de participantes permitiu entrevistas e encontros dialogados, com a possibilidade de aprofundamento e de escuta de todas as vozes.

2.1.3 Mapa do percurso

Anterior ao início dos encontros em grupo focal foram realizadas as entrevistas com cada participante, agendadas previamente, de forma on-line, com o tempo de duração coerente com o número de questões, o que abrangeu em média 20 a 30 minutos.

Para o registro deste momento, foi utilizado o recurso tecnológico de gravação de tela OBS Studio, além de um caderno, em que anotei percepções e/ou reflexões pertinentes às respostas e manifestações advindas das participantes. Posteriormente, as respostas foram transcritas e analisadas no sentido de contribuir na constituição da tese.

Sendo assim, as perguntas semiestruturadas foram compostas por dois momentos. No primeiro momento, o foco de investigação esteve na coleta dos

dados sociodemográficos das participantes. Esses dados foram fundamentais para conhecer e posteriormente analisar o percurso histórico teórico e legal da EI que já vivenciaram, a formação inicial e continuada que as constituem na trajetória profissional, ou seja, questões que permitiram refletir sobre os saberes docentes, concepções, valores e crenças que as acompanham.

Após o primeiro momento, que serviu também para estabelecer o início do diálogo, construir um clima tranquilo para adentrar às questões que demandam maior reflexão para serem respondidas, teve início o segundo momento. Neste, as questões versaram sobre a temática da avaliação na EI e tiveram o objetivo de fornecer elementos para análises e interpretações.

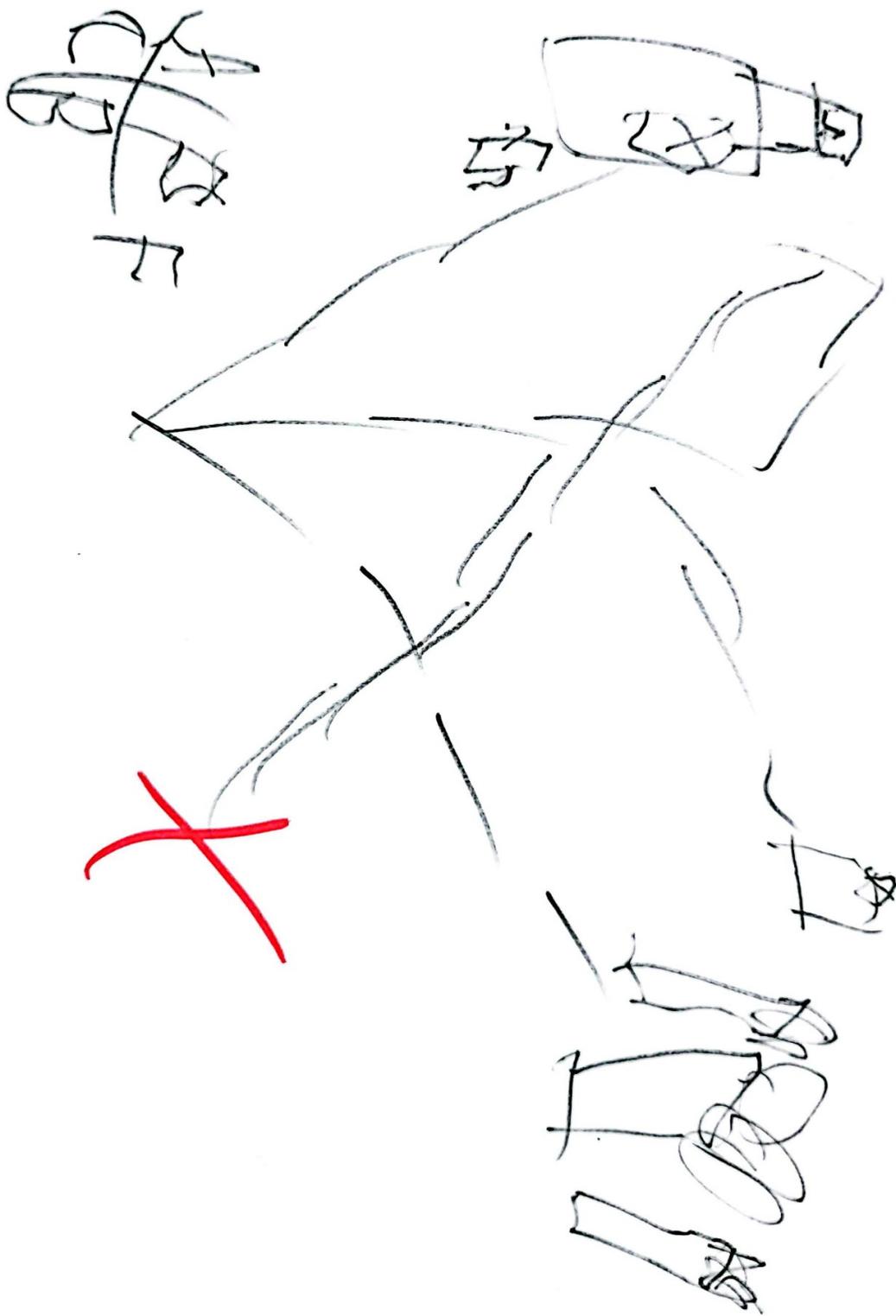
Foram realizados quatro encontros do grupo focal, em quartas-feiras sucessivas, com a duração de 1h e 30 min cada. O local físico foi disponibilizado pela SME de Pinhalzinho, tendo acontecido em um dos Ceims da rede. Em cada encontro foram utilizadas temáticas potencializadoras dos diálogos, leituras, apresentação de materiais relacionados a avaliação na EI, dinâmicas e reflexões sobre a concepção do campo epistemológico desenvolvido na tese.

Os encontros foram antecipadamente planejados, contudo, durante o percurso surgiram outras necessidades e interesses junto ao grupo, avaliadas como pertinentes e assim compuseram as discussões. Destaco que a experiência de realização do grupo focal ultrapassa a descrição em palavras, pois a intensidade, a profundidade das expressões e emoções que o diálogo coletivo provoca é único.

Dentre os passos que ainda não foram concluídos, está a socialização das compreensões possibilitadas pela pesquisa na rede municipal, mais especificamente com as professoras participantes. Esta ação será realizada após a defesa da tese.

Destaco ainda que todo material produzido no decorrer da pesquisa será armazenado em HD externo, assim como os materiais físicos preservados pelo período de 5 anos, sob resguardo e responsabilidade exclusivamente da pesquisadora. Estes materiais permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificações e identificações e, após, inutilizados, tanto os físicos como os on-line. Os físicos, oriundos da pesquisa, serão descartados de forma ecologicamente correta, obedecendo aos princípios da resolução do meio ambiente. Os on-line serão excluídos permanentemente da nuvem ou de qualquer arquivo de computador.

Na sequência do texto da tese, mapeio os caminhos percorridos na análise dos dados coletados.



Mapa desenhado pelo Rafael, meu filho, durante uma brincadeira.

3 COMPREENDER⁸

A surpresa só poderá ocorrer quando olharmos para trás e virmos porque chegamos a determinado ponto.

Brunner, 2008

Neste bloco apresento os dois artigos iniciais da tese. Ambos, ao mesmo tempo em que refletem a imersão naquilo que orienta legalmente a problemática da avaliação na EI, permitem conhecer o mapeamento teórico das produções sobre o assunto em busca de maior compreensão, ao mesmo tempo em que possibilitaram novas interpretações e (re)elaborações por parte da pesquisadora.

O primeiro artigo, intitulado *Produções sobre a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil*, possui o objetivo de analisar a produção científica sobre avaliação do desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil, a partir da busca bibliográfica no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Analisa teses e dissertações evidenciando elementos como ano de publicação dos estudos, concentração dos trabalhos nas diferentes regiões do país, sujeitos predominantes nas pesquisas, metodologias e instrumentos de coleta de dados, bem como teóricos mais citados nos estudos, entre outros aspectos que desenham o cenário da temática neste banco de dados, permitindo inferir resultados e considerações finais descritas no artigo.

O segundo artigo intitulado *Avaliação na educação infantil: que saberes mobilizar?*, teve como objetivo identificar como e quais saberes docentes os/as professores/as mobilizam no processo avaliativo na EI. Nele apresento reflexões acerca das normativas legais, perpassando por autores clássicos que discutem os saberes docentes, para então, propor um percurso que visa articular saberes e ações orientadoras do processo de avaliação na etapa.

⁸ Os artigos apresentados na sequência usam a concordância verbal em terceira pessoa, pois foram escritos para submissão em revista científica junto ao nome da orientadora da pesquisa, a professora Dra. Jordana Wruck Timm. Os itens relativos à contextualização da pesquisa permanecem escritos em primeira pessoa.

ARTIGO 1

PRODUÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a produção científica sobre avaliação do desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil. Para tanto, procedeu-se à busca bibliográfica no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os resultados apontaram a relevância das pesquisas para a constituição do corpus de referenciais que abordam o tema em âmbito nacional, sobretudo em razão do reduzido número de estudos encontrados. Também se identificou a necessidade de pesquisas que contemplem as especificidades dos processos avaliativos realizados com a primeiríssima infância, visto que nenhuma tese se dedica a essa faixa etária e apenas três dissertações se direcionam à avaliação da aprendizagem de bebês e do contexto da creche.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Educação Infantil. Desenvolvimento da Criança.

INTRODUÇÃO

Em âmbito nacional, a educação infantil vem passando por transformações significativas, sobretudo a partir de 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual determinou a obrigatoriedade, por parte dos municípios brasileiros, da realização das revisões curriculares ou elaboração dos currículos, para aqueles que ainda não o tinham. Embora desde a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, documento que serviu como base teórica para a elaboração da BNCC, já se apontasse um avanço na direção de colocar a criança como foco central do processo educativo, as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo, além de serem considerados os princípios éticos, políticos e estéticos como indicadores da produção do conhecimento nas escolas infantis, foi a partir do caráter mandatório da BNCC que teve início o movimento mais efetivo de repensar as ações para a busca de uma identidade para o processo de ensino e aprendizagem nessa etapa, assim como para afirmar sua função sociopolítica e pedagógica no campo educacional (Barbosa et al., 2016).

Os sistemas e redes de ensino, instituições públicas e privadas, bem como muitos professores, pesquisadores e demais profissionais envolvidos com a

educação, têm se ocupado de estudos voltados ao aprofundamento do entendimento sobre como a criança aprende e se desenvolve, para, a partir disso, pensar em práticas que promovam seu acesso ao conhecimento cultural, científico e a ricos contextos, experiências, interações e brincadeiras que garantam seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse movimento, podemos compreender que todas as dimensões que compõem a prática educativa nessa etapa passaram a ser problematizadas e (re)avaliadas com olhares voltados tanto aos textos dos documentos orientadores do processo educativo na educação infantil – notadamente as DCNEI e a BNCC –, quanto aos sujeitos nele envolvidos, sobretudo crianças e professores. Assim, o presente estudo destaca a avaliação como dimensão constitutiva das práticas nessa etapa, situando-a entre as temáticas emergentes a serem investigadas.

Contudo, o ato de (re)pensar um processo exige primeiramente considerar seu percurso histórico de debate, pesquisa e elaboração conceitual, visto que qualquer objeto de estudo deve ser situado nos contextos histórico e social e no campo científico com o qual se relaciona (Morosini; Fernandes, 2014). Assim, neste estudo nos apoiamos nos pressupostos da pesquisa qualitativa, do tipo estado do conhecimento, entendido como:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Para tanto, esta investigação tem como objetivo mapear o estado do conhecimento das produções acadêmicas oriundas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que abordam a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças na educação infantil.

A relevância desse mapeamento parte da defesa de que a educação nessa etapa não apenas abriga crianças, durante certo tempo em um lugar, mas é um espaço de formação e, portanto, de desenvolvimento e aprendizagem. Para acompanhar tal desenvolvimento de maneira integral e significativa, é imprescindível o conhecimento das pesquisas que se ocupam dessa problemática, no sentido de “[...] conhecer o já construído e produzido, para depois buscar o que ainda não foi

feito” (Ferreira, 2002, p. 259), fomentando pesquisas e potencializando as discussões e práticas realizadas nas instituições educativas.

Cançado e Corrêa (2021), ao abordarem a questão da avaliação e qualidade da educação infantil a partir da análise de uma experiência municipal, defendem a necessidade de ampliar as discussões sobre a avaliação, buscando reconhecer e respeitar as especificidades desse nível de ensino. Para as autoras, os processos avaliativos precisam ser autênticos, democráticos e devem promover a participação.

O REVELAR DAS PESQUISAS

Para delimitar o *corpus* da presente pesquisa, tomamos como ponto de partida o foco de interesse inicial e específico das pesquisadoras, o qual se circunscreve no processo avaliativo com bebês. Nesse sentido, uma primeira busca no *site* do catálogo de teses e dissertações da Capes, realizada em março de 2021, usando o descritor *avaliação AND aprendizagem AND bebês*, resultou em 50 trabalhos. Desses, 40 estavam incluídos nas dissertações de mestrado, oito em teses de doutorado e outros dois em programas de mestrado profissional.

A leitura dos títulos das oito teses e duas dissertações de mestrado profissional revelou a centralidade desses trabalhos na área da saúde, não apresentando relação com processos avaliativos realizados em instituições educativas. Quanto às dissertações de mestrado, foi possível identificar dois títulos relacionados ao foco deste estudo, contudo, diante de tais resultados, consideramos pertinente ampliar as possibilidades do banco de dados, para que mais trabalhos pudessem ser identificados. Nesse sentido, as duas dissertações⁹ encontradas não foram analisadas nesse momento, pois subentende-se que estas apareceriam na pesquisa ampliada para toda a etapa da educação infantil.

Nesse âmbito, foi necessário repensar os descritores utilizados para viabilizar a coleta de dados. Uma busca empregando o amplo descritor *avaliação na educação infantil* revelou um total de 1.105.470 trabalhos. Diante da inviabilidade de considerar essa quantidade de estudos, adotamos o descritor *“avaliação” AND “aprendizagem” AND “educação infantil”*, resultando em 338 trabalhos, distribuídos conforme mostra a Tabela 1.

⁹ As duas dissertações são de Santos (1994) e de Lichy (2014), cujas referências estão listadas ao final.

Tabela 1 - Distribuição das pesquisas nos programas *stricto sensu*.

Programa <i>stricto sensu</i>	Total de trabalhos
Doutorado	59
Mestrado	233
Mestrado Profissional	41
Profissionalizante	5
Total:	338

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Elaboração das autoras.

Notamos a ocorrência de um número significativo de trabalhos, assim como a maior concentração destes nos programas de mestrado. Para refinar a busca e direcioná-la ao nosso campo de interesse, delimitamos aos estudos defendidos na área do conhecimento “educação”, o que resultou na identificação de 178 trabalhos, divididos conforme demonstra a Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição das pesquisas nos programas *stricto sensu* delimitadas a área do conhecimento “educação”.

Programa <i>stricto sensu</i>	Total de trabalhos
Doutorado	33
Mestrado	124
Mestrado Profissional	21
Total:	178

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Elaboração das autoras.

Nesse momento, optamos pela leitura de todos os títulos, buscando identificar os trabalhos que estivessem correlacionados à problemática desse estado do conhecimento. Das 33 teses encontradas, apenas sete mostravam maior correlação com a problemática de estudo, considerando-se, entre estas, também as que apresentavam foco em registros, portfólios, análise de documentos legais relacionados à etapa da educação infantil, avaliação de um tema específico, para além da relação direta com o termo “avaliação”. O Quadro 1 descreve os dados relativos às teses.

Quadro 1 – Dados das teses

Autor/Ano	Objetivo
Steinle (2018)	Teve como objetivo geral analisar o entendimento teórico-prático das professoras pré-escolares sobre a avaliação da aprendizagem na educação

	infantil originado da formação continuada.
Souza (2017)	Analisou as concepções de avaliação que se expressam nas práticas no contexto da creche, a partir dos sentidos que os profissionais produzem para essa ação, bem como suas condições de produção, considerando a perspectiva macro que se refere ao contexto das políticas, suas concepções, seus processos de elaboração e implementação.
Oliveira (2017)	Investigou os subsídios teórico-práticos sobre avaliação na creche, dispostos em publicações federais do Ministério da Educação (MEC) de caráter mandatório e orientador, no período de 2000 a 2015.
Gomes (2016)	Investigou a relação entre a sistemática avaliativa para educação infantil proposta pela secretaria municipal da educação investigada e as práticas avaliativas existentes nas unidades de atendimento de educação infantil dessa rede.
Magalhães (2016)	Realizou um modelo de análise do desenvolvimento da atividade-guia de uma criança na primeira infância, a partir das contribuições do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural para a avaliação do desenvolvimento realizada cotidianamente pelo professor de educação infantil.
Colasanto (2014)	Investigou o registro da participação das crianças nos relatórios de avaliação, a partir da perspectiva teórica da concepção de escola democrática, considerando a criança como ator social e propondo que suas experiências constituam o centro do planejamento e que a proposta curricular preveja a participação da criança.
Lopes (2011)	Analisou as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na educação infantil enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico em ação, considerando o conceito de documentação pedagógica como atividade de recuperação, escuta e reelaboração da experiência e como atividade que se relaciona ao planejamento, à avaliação e à reconstrução do projeto político-pedagógico.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Elaboração das autoras.

A leitura dos 124 títulos referentes às dissertações de mestrado possibilitou delimitar o universo de 23 pesquisas que focavam o processo de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil. Nesse montante, os dados de três trabalhos não foram encontrados, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Dados das dissertações de mestrado

Autor/Ano	Objetivo
Amaro (2018)	Investigou como as professoras de um centro municipal de educação infantil percebem o processo de avaliação das crianças na prática pedagógica, analisando as concepções que as professoras apresentam sobre o processo de avaliação na educação infantil, suas práticas avaliativas e orientações pedagógicas que seguem para realização da avaliação e a relação que as professoras estabelecem entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem das crianças.
Cançado (2017)	Teve como objetivo estudar como se configura a avaliação desenvolvida nas pré-escolas de um município paulista, considerando a relação entre avaliação e qualidade na educação infantil.
Castro (2017)	Investigou a predominância teórica nos estudos da área da avaliação da aprendizagem escolar e de que forma os fundamentos epistemológicos subjacentes às produções sobre avaliação da aprendizagem têm subsidiado as

	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), além de investigar quais contradições são evidenciadas nas discussões em torno da avaliação na educação infantil.
Furtado (2016)	Investigou como as professoras que atuam na educação infantil em uma rede municipal compreendem a avaliação das crianças, analisando as orientações e os instrumentos que seguem, suas concepções sobre aprendizagem, desenvolvimento e avaliação e como consideram o papel da criança e de suas famílias no processo de avaliação.
Castilho (2016)	Objetivou identificar e analisar as concepções sobre avaliação, dos professores e uma coordenadora que atuam na primeira etapa da educação infantil, especificamente na modalidade creche, no agrupamento do maternal (três anos), buscando constatar se a finalidade do processo avaliativo, nas práticas desenvolvidas com as crianças, é pautada tendo em vista seu desenvolvimento e aprendizagem.
Kawada (2016)	Objetivou conhecer as experiências, desafios e expectativas quanto aos processos de elaboração e socialização da documentação pedagógica como mediação à construção de conhecimentos escolares na educação infantil, como instrumento de mediação à construção de conhecimentos necessários ao planejamento e à avaliação das práticas pedagógicas cotidianas de crianças e professores no contexto da educação infantil.
Bresciane (2015)	Objetivou investigar o que os relatórios de acompanhamento e avaliação dos alunos revelam sobre as concepções e práticas de avaliação na educação infantil em uma rede municipal.
Carvalho (2015)	Investigou as relações entre a formação dos professores e sua prática avaliativa com crianças pequenas, tendo como objetivo geral analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas de professores da educação infantil.
Magrini (2015)	Analisou, nas ações pedagógicas oriundas da educação infantil, as contribuições para a aprendizagem dos valores e como se avalia este procedimento, investigando assuntos como idade propícia para iniciar a escolarização, dificuldades da educação infantil, os benefícios para a criança, a diferença entre educação infantil e depósito de crianças, o cuidar/educar e avaliar na educação infantil.
Correia (2015)	Teve como objetivo geral mapear e compreender os limites e possibilidades do portfólio na autoavaliação da aprendizagem, por crianças que integram uma turma de educação infantil, investigando o valor informacional do portfólio, empreendido na avaliação da aprendizagem, para os seus autores, ou seja, as crianças.
Lichy (2014)	Buscou compreender a relação entre a produção dos registros na educação infantil e o quanto eles se configuram como documentações pedagógicas proporcionando a prática reflexiva e o olhar para os bebês, partindo da concepção de documentação pedagógica defendida pelas pedagogias do norte da Itália e da Associação Criança em Portugal. Investigou como os registros periódicos evidenciam o olhar para os bebês, como os registros podem se transformar em documentações pedagógicas com vistas ao planejamento e à avaliação das práticas e como as documentações pedagógicas estão a serviço da prática reflexiva do professor.
Gláp (2013)	Teve como propósito sistematizar a produção científica realizada em torno do tema avaliação na/da educação infantil com o estado da arte (2000-2012). O objetivo da investigação foi compreender como os estudiosos da educação infantil vêm pesquisando os processos avaliativos nela desencadeados.
Sousa (2013)	Investigou a prática avaliativa no processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação infantil, a partir das seguintes categorias de análise: prática pedagógica do professor e o desenvolvimento da criança; metodologia de avaliação do desenvolvimento da criança; e instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica da educação infantil.
Coelho (2009)	Pesquisou o processo de construção da avaliação da aprendizagem de crianças de 4 a 16 meses de idade e suas relações na aprendizagem das crianças, analisando a importância da ação do professor da educação infantil nesse

	processo.
Santos (2008)	Visou a compreender sobre como avaliar a criança no momento em que aprende brincando, discutindo a infância, a criança, a educação infantil e a melhor forma de o professor registrar seus avanços a partir dos fundamentos da avaliação que considera a ludicidade.
Lusardo (2007)	Objetivou investigar a compreensão de professoras acerca do papel do portfólio no processo de avaliação das crianças que frequentam as classes de educação infantil.
Moura (2007)	Objetivou investigar, explicitar e analisar os sentidos de avaliação presentes nas concepções de professoras e alunos da educação infantil e suas repercussões no processo de aprendizagem, visando à construção de conhecimentos que permitissem repensar a prática educativa.
Raizer (2007)	Objetivou compreender e mapear as possibilidades de os portfólios avaliativos serem desenvolvidos com um sentido e um significado formativos.
Corrêa (2007)	Analizou a avaliação e a qualidade da educação infantil por meio dos processos avaliativos realizados na creche e na pré-escola, as práticas avaliativas vivenciadas pelas crianças e professoras e os sentidos produzidos pelos professores sobre a avaliação e a qualidade da educação infantil a partir do desenvolvimento do trabalho pedagógico.
Steinle (2006)	Resumo não encontrado.
Carvalho (2002)	Resumo não encontrado.
Valverde (1994)	Analizou os relatórios de avaliação semestrais elaborados pelos professores, com a preocupação de investigar qual era o seu significado para os próprios professores e pais de alunos, enquanto um elo de comunicação entre ambos, sendo um possível instrumento para aprimorar o processo ensino-aprendizagem.
Santos (1994)	Resumo não encontrado

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Elaboração das autoras.

Já dentre as dissertações elaboradas nos programas de mestrado profissional, foi possível identificar três títulos com aproximação à problemática, conforme se verifica no Quadro 3.

Quadro 3 – Dados das dissertações de mestrado profissional

Autor/Ano	Objetivo
Fernandes (2017)	Objetivou analisar os fatores que dificultam as docentes em proceder à avaliação das crianças em conformidade com as normas estabelecidas pela secretaria municipal de educação do município investigado
Tonello (2015)	Objetivou desenvolver um projeto de formação inicial, para ser replicado por outros formadores, com o intuito de promover a mudança das práticas avaliativas, incentivando a reflexão sobre o papel da avaliação na educação infantil e a elaboração de portfólios como instrumentos da avaliação formativa.
Lamas (2014)	Objetivou descrever e analisar como ocorre a utilização da avaliação e o uso do relatório descritivo individual na educação infantil pelos professores e gestores escolares, de modo a apontar as dificuldades e propor um melhor uso desse instrumento.

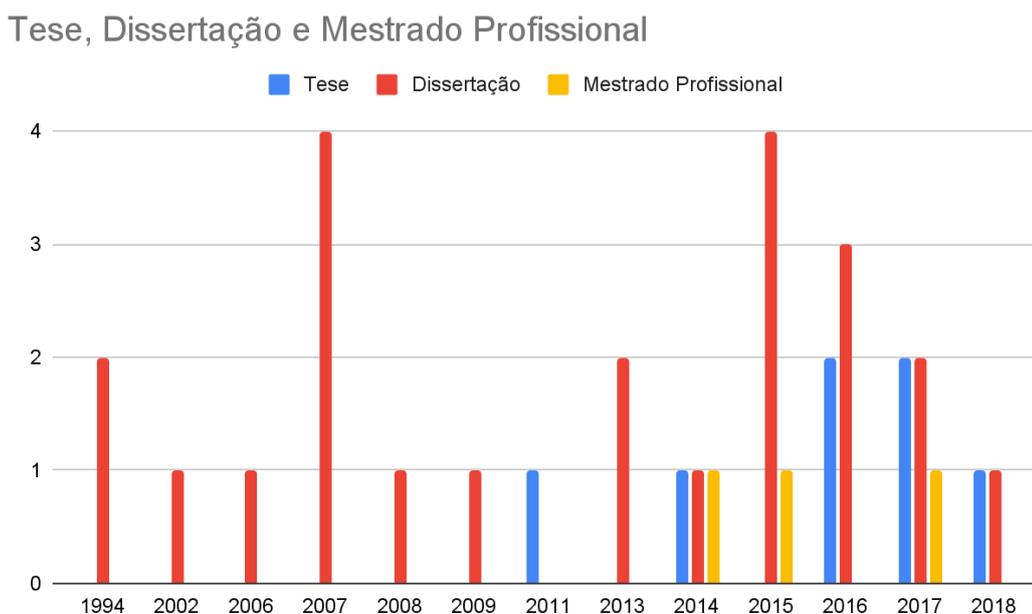
Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Elaboração das autoras.

Os títulos desconsiderados delimitavam o foco dos estudos em práticas pedagógicas, currículo, formação continuada, análises de políticas públicas e livros

didáticos referentes à etapa da educação infantil, além de pesquisas na área do ensino fundamental e educação especial.

Dentre os dados/trabalhos disponíveis no referido banco da Capes, os estudos selecionados estão distribuídos entre 1994 e 2018. Importante ressaltar que a primeira tese defendida nessa temática ocorreu apenas em 2011, o que pode ser considerada tardia se comparada com as primeiras dissertações datadas em 1994. Outro aspecto importante a ser destacado é o aumento considerável de defesas ocorridas a partir de 2013, mais especificamente de 2015 a 2017, concentrando cinco defesas a cada ano, entre programas de mestrado e doutorado. Esses resultados podem ser visualizados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Total de teses e dissertações defendidas por ano

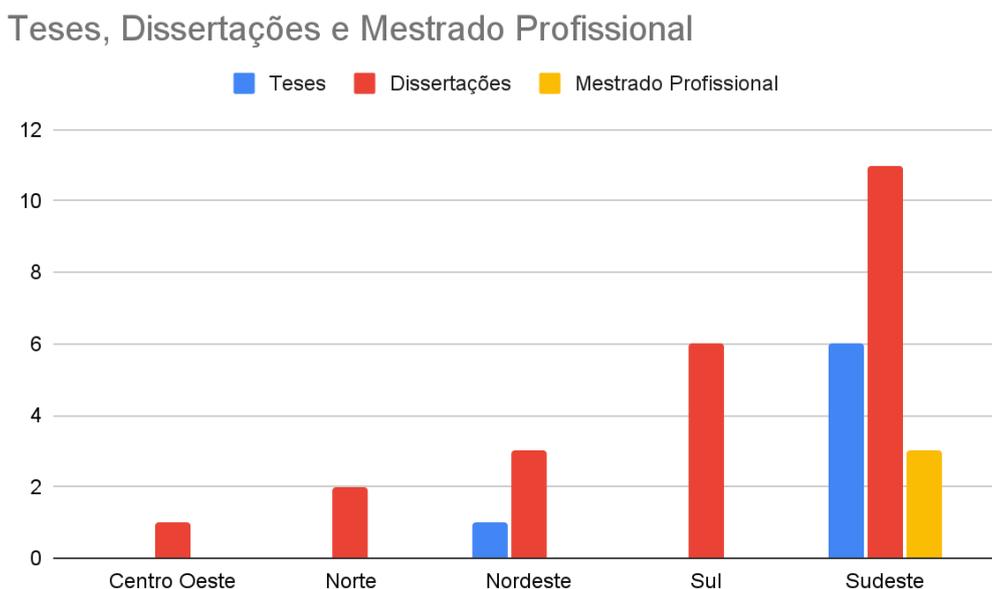


Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Elaboração das autoras.

Nesse intervalo de tempo, notamos a predominância de trabalhos realizados em programas de mestrado, correspondendo a 69,7% do total, enquanto as teses equivalem a 21,2% e as defesas em mestrado profissional a 9,1%. As regiões do país em que as teses e dissertações foram defendidas compõem um aspecto fundamental a ser analisado, pois nos revelam também as instituições e os pesquisadores orientadores que investigam a temática da avaliação na educação

infantil. Conforme mostra o Gráfico 2, verifica-se que a região Sudeste¹⁰ concentra a maior parte dos trabalhos, totalizando 20 entre teses e dissertações, o que corresponde a 60,6% do total. Tal resultado pode ser entendido pelo fato de o maior número de instituições de educação superior estar localizado nesta região.

Gráfico 2 - Concentração dos trabalhos de acordo com as regiões do país



Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Elaboração das autoras.

Dentre as teses, a instituição que possui o maior número de defesas é a Universidade Estadual Paulista (Unesp), concentrando três trabalhos. Na sequência aparecem a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO) e a Universidade de São Paulo (USP), com um trabalho defendido em cada uma delas.

Já as dissertações de mestrado dividem-se em 16 instituições, o que caracteriza uma distribuição variada, considerando o total de 23 trabalhos identificados abordando a temática da avaliação na educação infantil. Nesse cenário aparece a Universidade Estadual de Londrina (UEL), com quatro dissertações defendidas, seguida por PUC/SP, UFC, USP e Unesp, com dois trabalhos em cada uma. As outras 11 instituições concentram um trabalho em cada: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade do Vale do

¹⁰ Composta pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais.

Itajaí (Univali), Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal do Mato Grosso (UFMS).

As defesas realizadas em programas de mestrado profissional encontram-se em duas instituições – a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com um trabalho, e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com duas defesas. Observou-se que o contexto das universidades em que se concentram as defesas tanto de teses quanto de dissertações é predominantemente de instituições públicas – federais e estaduais –, com um total de 25 trabalhos, superando os oito defendidos em instituições particulares, considerando o montante de 33 estudos identificados.

Nas palavras de Morosini e Fernandes (2014, p. 156), a partir desses dados quantitativos iniciais,

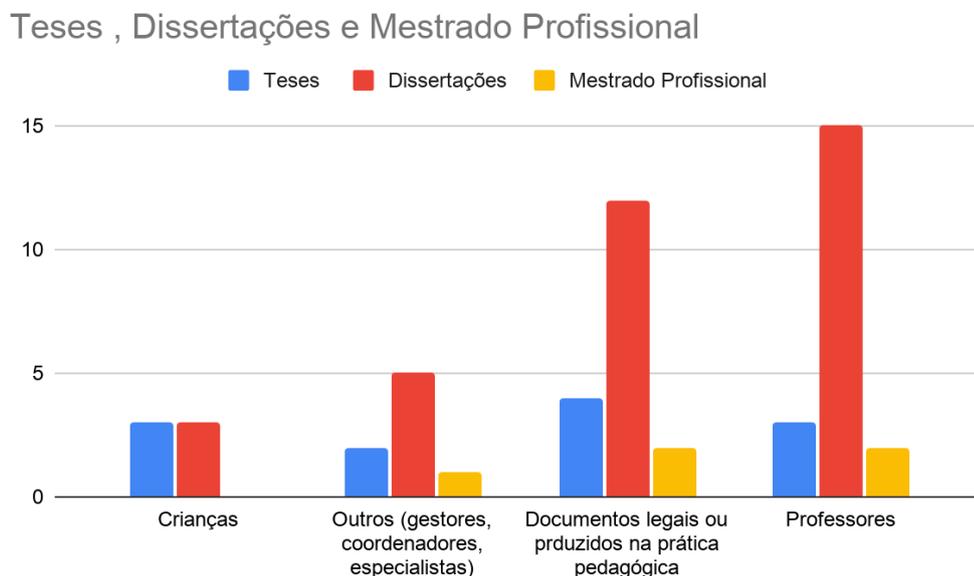
[...] faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. Em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, conseqüentemente, em suas regras constitutivas.

Nesse contexto, para aprofundar as reflexões acerca do já produzido no campo da problemática da avaliação na educação infantil, procedeu-se à leitura dos resumos dos trabalhos identificados. Ressaltamos que três resumos de dissertações de mestrado não foram encontrados, tanto no banco de teses e dissertações da Capes quanto em *sites* de busca na internet, e, portanto, a leitura dos resumos considerou 30 trabalhos. Para sistematizar o processo de leitura, organizamos todos os trabalhos em tabelas contendo a referência com autor, título, ano e local de defesa, objetivo, bases teóricas, metodologia utilizada na coleta de dados e resultados.

Essa análise possibilitou identificar a ocorrência predominante dos sujeitos participantes das pesquisas, que se diferenciam entre as teses e dissertações. Enquanto nas teses os documentos legais ou documentos produzidos na prática pedagógica, identificados principalmente pelos relatórios de avaliação elaborados pelos professores no processo avaliativo das crianças, integram o maior número dos

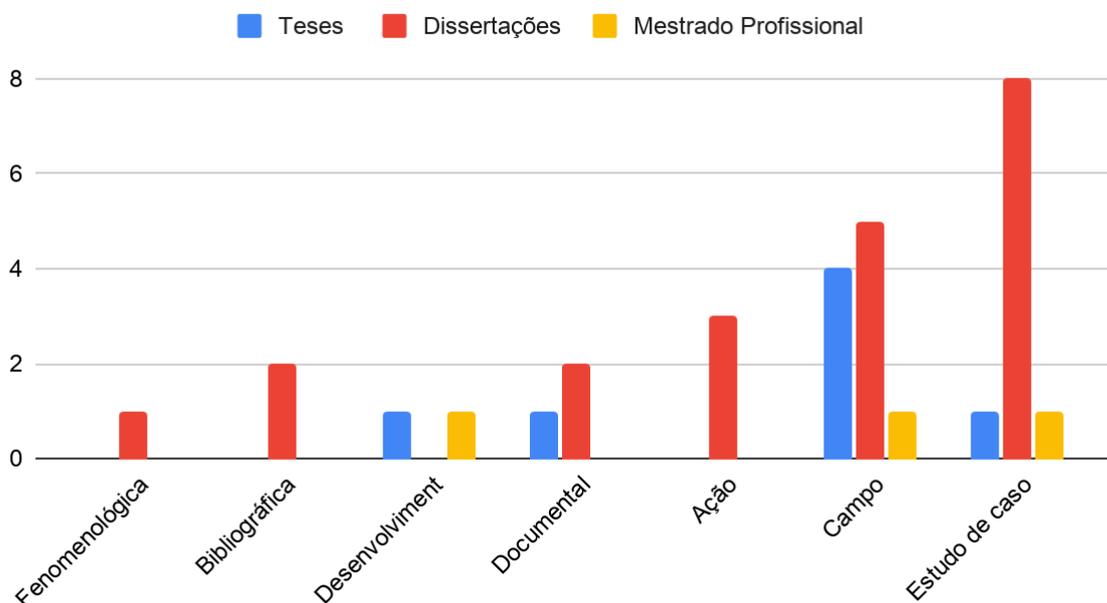
trabalhos, nas dissertações de mestrado os professores figuram como sujeitos principais das pesquisas. Tais dados ficam evidentes no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Sujeitos das pesquisas



Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Elaboração das autoras.

Entre as dissertações de mestrado foi identificado, ainda, um trabalho em que pais das crianças também foram sujeitos da pesquisa. As metodologias predominantes nos trabalhos foram a pesquisa de campo e o estudo de caso, conforme pode ser verificado no Gráfico 4. Importante destacar também que, dentre as dissertações de mestrado, encontramos uma pesquisa que apresenta o estado da arte da avaliação na/da educação infantil entre 2000 e 2012, defendida por Graciele Glap, pela UEPG.

Gráfico 4 - Metodologias das pesquisas**Teses , Dissertações e Mestrado Profissional**

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Elaboração das autoras.

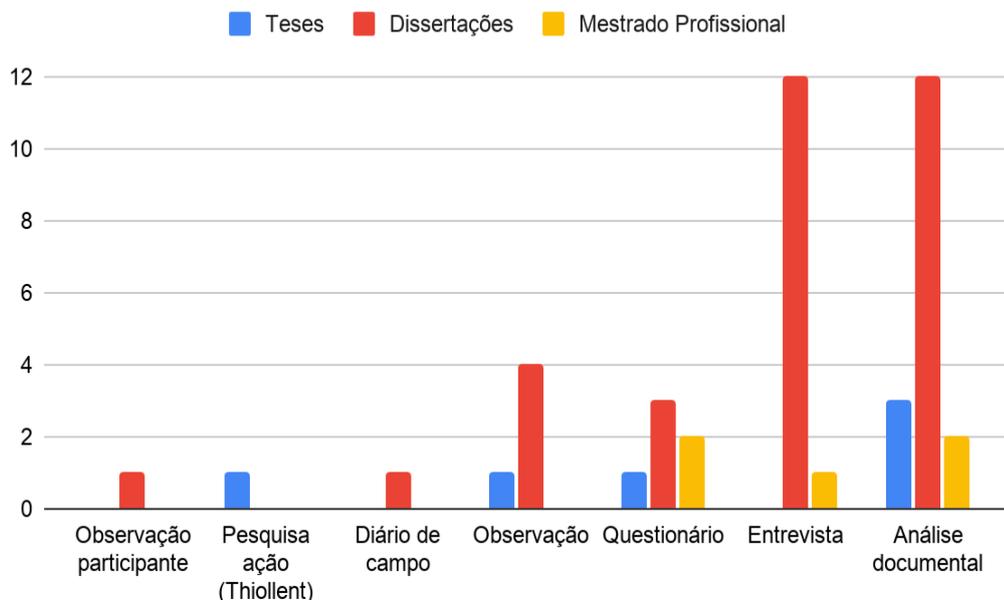
Guiadas pelo pressuposto de Ferreira (2002), que discute a funcionalidade da leitura dos resumos para a elaboração do estado do conhecimento acerca de determinada temática, ressaltando que cumprem com a finalidade de informar ao leitor, de maneira rápida, sucinta e objetiva sobre o trabalho do qual se originam, pela opção teórica manifesta, pelo tema que anuncia, pelos objetivos explicitados nas pesquisas e pelos procedimentos metodológicos adotados pelo pesquisador, analisamos também os instrumentos de coleta de dados utilizados. Contudo salientamos que alguns resumos não apresentavam todas as informações que pretendíamos buscar e, com isso, percebemos que entre os resumos há ambiguidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles (Ferreira, 2002).

Nesse âmbito, o Gráfico 5 demonstra que a análise documental foi o instrumento mais utilizado entre teses, dissertações de mestrado e mestrado profissional. Surpreendentemente a entrevista possui a mesma ocorrência da

análise documental entre as dissertações de mestrado, porém não esteve entre as técnicas empregadas em nenhuma das teses.

Gráfico 5 - Instrumentos de coleta de dados

Teses, Dissertações e Mestrado Profissional



Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Elaboração das autoras.

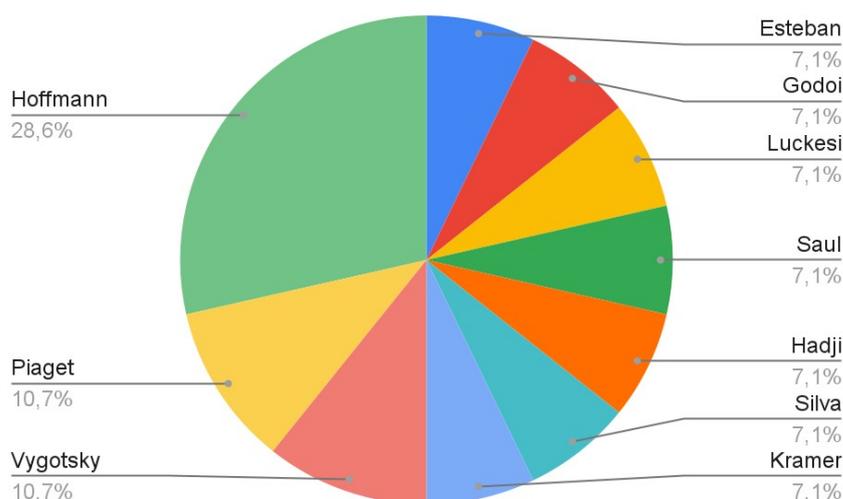
Outro aspecto identificado na leitura dos resumos foi a predominância de instituições de educação infantil públicas como campo de investigação das pesquisas. Dentre as teses, verificou-se que cinco delimitaram como campo de pesquisa instituições públicas municipais e, ainda, uma delas associando o estudo a uma instituição internacional. No contexto das dissertações de mestrado, identificamos um trabalho realizado em uma instituição particular, sem fins lucrativos, outros dois em instituições particulares, uma pesquisa elaborada em ambas configurações, pública e privada, e um estudo realizado em uma instituição universitária. Os demais resumos que apresentaram a informação do campo de pesquisa apontam para a realização dos estudos em instituições públicas. Quanto às três dissertações de mestrado profissional, em duas delas foi possível identificar o campo de investigação em instituições públicas.

Já a busca pelas bases teóricas que fundamentam as pesquisas sobre a avaliação na educação infantil suscitou reconhecer uma diversidade de autores citados. Nos trabalhos defendidos em programas de mestrado profissional

identificamos os seguintes autores: Kramer, Campos, Rosemberg, Villas Boas, Micarello, Lüdke e André, Gatti, Franco, Hadji, Perrenoud, Zabalza, além de Hoffmann, citada em dois deles.

Entre as dissertações, as bases teóricas, a partir das quais a problemática da avaliação foi discutida, apresentam-se com uma grande diversidade de autores, a saber: Villas Boas, Sousa, Dahlberg, Moss e Pence, Imbernón, Ariès, Nóvoa, Hessen, Rosemberg, Fontana, Cruz, De La Taille, Oliveira, Dantas, Ferreiro, Teberosky, Perrenoud, Moro, Oliveira-Formosinho, Dias Sobrinho, Rodrigues, Alípio Casali, Afonso, Draibe, Cappelletti, Bachi e Bondioli, Zabalza, Wallon, Fernando Becker, Freinet, Merleau-Ponty, Ricover, Huizinga, Bicudo, Hojas. O Gráfico 6 mostra a frequência dos autores citados em mais de um trabalho.

Gráfico 6 - Bases teóricas mais citadas nas dissertações de mestrado



Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Elaboração das autoras.

Entre as teses, as bases teóricas descritas no corpo dos sete resumos lidos apontam para a ocorrência de diferentes autores que não se repetiram em nenhum dos trabalhos: Rosemberg, Freire, Apple e Beane, Pasquale, Oliveira-Formosinho, Azevedo, Benzoni, Cláudia Fernandes, Domingos Fernandes, Alicia Bonamino, Paulo Freire e Hoffman.

Constatamos que os estudos de Jussara Hoffmann representam a base teórica de maior relevância entre as teses, dissertações e mestrado profissional,

estando citada em trabalhos de ambos os programas. Nesse viés, é possível inferir que os objetivos delimitados nos trabalhos analisados perpassam as proposições acerca da temática avaliação na educação infantil realizadas por essa autora. Em seu livro intitulado *Avaliação e educação infantil*, Hoffmann (2018, p. 13) defende a avaliação como processo que se refere “[...] a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”.

A leitura dos resumos permitiu-nos, também, conhecer do que tratam as pesquisas. Constatamos que a maior parte dos trabalhos de ambas as modalidades – teses e dissertações – busca investigar as concepções teórico-metodológicas dos professores referentes à avaliação da aprendizagem, constituindo o cenário de 18 trabalhos que citam, na descrição dos seus objetivos, termos como entendimento, concepções, sentidos, significado, compreensão, desafios, expectativas, melhor forma de prática reflexiva, papel e ação do professor. Considerando o total de 30 resumos lidos, esse montante corresponde a 60%.

Assim, salientamos que conhecer a produção dos sentidos e dos significados adotados pelos professores nos processos avaliativos que realizam em suas práticas ocupou o foco majoritário dos objetivos elencados nas pesquisas identificadas neste estado do conhecimento. Corroborando esse aspecto, destacamos Hoffmann (2018, p. 87-88) que, ao discutir o papel do professor ao avaliar, afirma que:

A tomada de consciência do professor sobre o seu envolvimento pessoal ao avaliar o impulsiona a observar mais e melhor as crianças, a conversar com elas, a questionar e a discutir suas reações com os pais, diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores e outros adultos que convivem com elas. Ao compreender que seu olhar avaliativo percebe a criança a partir de um entendimento próprio, que ele interpreta o que vê, tenderá a buscar outros pontos de vista que o levem a ampliar a compreensão dessas manifestações.

Nesse contexto, é possível inferir que as pesquisas consideram o papel do professor e a sua compreensão sobre o que significa avaliar na educação infantil como um dos aspectos fundamentais para a realização de práticas avaliativas coerentes com as especificidades desta etapa da educação, ou seja, superando a relevância de estudos centrados em orientações instrumentais e/ou advindas de documentos oficiais, sejam da esfera federal ou das redes municipais, que também

se configuram como importantes, porém, necessitam do sujeito professor para que se concretizem a partir da relação teoria e prática.

A busca inicial de trabalhos delimitada para constituição deste estado do conhecimento com foco no processo avaliativo realizado com bebês revelou a escassez de estudos relativos a este grupo etário. Diante da ampliação da pesquisa para adentrar as diferentes faixas etárias que compõem a educação infantil, constatamos a permanência dessa escassez, pois houve o acréscimo de apenas uma dissertação que não havia sido encontrada quando utilizamos o descritor *bebês*. Assim, as dissertações que se dedicam ao estudo da avaliação da aprendizagem com bebês circunscrevem-se pela autoria de Lichy (2014), Coelho (2009) e Santos (1994) com a identificação dada pelo título do trabalho, pois o resumo não foi localizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, circunscrito pelo desafio de mapear e discutir um recorte da produção acadêmica acerca da temática da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, mais especificamente a partir das teses e dissertações disponíveis no banco da Capes, coaduna com a proposição de Ferreira (2002) ao discutir os aspectos pertinentes às pesquisas realizadas com a denominação “estado do conhecimento”. Para a autora, esta modalidade de investigação tenta “[...] responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado” (Ferreira, 2002, p. 258).

Os dados quantitativos revelados neste estudo apontam para um número significativo de trabalhos acerca da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, sobretudo dentre as dissertações. Contudo, entre as teses, é notória a carência de estudos. Outrossim, a maioria dos trabalhos direciona-se ao contexto amplo, apresentando análises e resultados que generalizam a avaliação aos diferentes grupos etários que compõem essa etapa da educação. A ausência de teses, aliada ao restrito número de três dissertações que discutem os processos avaliativos realizados com a primeiríssima infância, evidencia a carência de abordagens mais específicas e que possam contribuir com o debate sobre qual é a

pedagogia da pequena infância, alicerçada na compreensão de que o trabalho pedagógico com os bebês e crianças bem pequenas exige atenção para algumas especificidades (Fochi, 2015, 2018).

Para finalizar os apontamentos apresentados neste estudo, destacamos a relevância da abordagem com que a temática da avaliação na educação infantil foi apresentada na totalidade dos trabalhos analisados, estando coerentes com as bases teóricas (Hoffmann, 2018; Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019; Guimarães; Cardona; Oliveira, 2014) e legais (Brasil, 2009; Brasil, 2017) que compõem as referências principais para a discussão do tema em âmbito nacional. Em síntese, os trabalhos partem do pressuposto de que “[...] avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível de desenvolvimento” (Hoffmann, 2018, p. 13). Entretanto, cabe salientar a necessidade de que as concepções defendidas em âmbito teórico e legal adentrem as realidades das instituições e redes de ensino que atendem à educação infantil em nosso país, pois, a partir do amplo estudo de Ribeiro (2018), avistou-se o longo caminho que precisamos percorrer para a construção e consolidação de uma avaliação da aprendizagem e desenvolvimento, coerente com a perspectiva da garantia dos direitos fundamentais das crianças e com as especificidades da educação nesta etapa.

Nesse contexto, é possível inferir que a avaliação não é um processo neutro e tampouco isolado das demais dimensões da prática pedagógica, mas sim engloba pressupostos curriculares, metodológicos, concepções de criança, infância e trabalho pedagógico na educação infantil, ou seja, é permeada pela complexidade do entrelaçar dos aspectos objetivos e subjetivos que o envolvem, sobretudo relativos ao papel do professor, suas concepções, sentidos e significados atribuídos aos processos avaliativos.

REFERÊNCIAS

AMARO, Vanelli Pires. **Avaliação na educação infantil: percepção de professores de uma escola pública de Sorocaba (SP)**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na Base Nacional Comum

Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 11, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRESCIANE, Ana Lucia Antunes. **Avaliação na educação infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista**. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CANÇADO, Natalia Francine Costa. **Avaliação na educação infantil e participação: desafios para a gestão**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CANÇADO, Natalia Francine Costa; CORRÊA, Bianca Cristina. Avaliação, qualidade e educação infantil: análise de uma experiência municipal. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e-07719, 2021.

CARVALHO, Sílvia Helena Raimundo de. **Avaliação na educação infantil: considerações a partir de uma experiência**. 2002. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

CARVALHO, Thatianny Jasmine Castro Martins de. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil: concepções das professoras e desafios formativos**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CASTILHO, Vanessa Maria Redigolo. **Avaliação: concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações**. 2016. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

CASTRO, Tainara Pereira. **Avaliação da aprendizagem à luz da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a formação de professores**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

COELHO, Maria Fernanda d'Ávila. **O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: uma questão de avaliação?** 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

COLASANTO, Cristina Aparecida. **Avaliação na educação infantil: a participação da criança**. 2014. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

- CORRÊA, Maria Thereza de Oliveira. **Avaliação e a qualidade da educação infantil**: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola. 2007. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- CORREIA, Larissa Costa. **O portfólio na autoavaliação da aprendizagem**: em foco, a educação infantil. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.
- FERNANDES, Marisa Pinheiro de Oliveira. **Relatório descritivo na educação infantil**: impasses e proposições em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas ‘estado da arte’. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- FOCHI, Paulo (org.). **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.
- FURTADO, Ana Paula Azevedo. **Avaliação na educação infantil**: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- GLAP, Graciele. **Avaliação na/da educação infantil**: estado da arte 2000-2012. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013.
- GOMES, Luciana Kellen de Souza. **O dito e o vivido**: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- HORN, Daiane. **A prática reflexiva de uma professora e a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social (Fuvates), Lajeado, RS, 2017.

KAWADA, Valdejane Tavares. **A documentação pedagógica como mediação à construção do conhecimento escolar na educação infantil.** 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

LAMAS, Flavio Lucio. **Avaliação na educação infantil: análise do uso do relatório descritivo individual na rede municipal de Juiz de Fora.** 2014. 161 F. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.

LICHY, Juliana Guerreiro. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil.** 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LUSARDO, Raquel Costa Cardoso. **Avaliação em educação infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio.** 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2007.

MAGALHÃES, Giselle Mode. **Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da psicologia histórico-cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino.** 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

MAGRINI, Marcela de Castro Alves. **“A”+“vali”+“ação” =Avaliação: um instrumento de valor na educação infantil.** 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 13 out. 2014.

MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. **A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem.** 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de. **Avaliação na creche: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015).** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019.

RAIZER, Cassiana Magalhães. **Portfólio na educação infantil:** desvelando possibilidades para a avaliação formativa. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2007.

RIBEIRO, Bruna. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil:** um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018218>. Acesso em: 10 mai. 2022.

SANTOS, Marcell d'Andrea. **A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância.** 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

SANTOS, Tania dos. **Avaliação de bebês em creche:** uma prática pedagógica necessária a uma instituição comprometida com o aspecto educacional. 1994. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 1994.

SOUSA, Juliana Ferreira de. **A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil:** o fazer do professor da rede municipal de Teresina. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SOUZA, Marina Pereira de Castro E. **Políticas e práticas de avaliação na creche:** uma pesquisa na rede pública do município do Rio de Janeiro. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

STEINLE, Marilzete Cristina Bonafini. **Avaliação da aprendizagem:** contemplando o universo da educação infantil. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2006.

STEINLE, Marilzete Cristina Bonafini. **Avaliação na educação infantil:** decorrências da formação continuada de duas professoras. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018.

TONELLO, Denise Maria Milan. **Portfólios na educação infantil:** um projeto de intervenção fundamentado na ação formativa. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VALVERDE, Sonia Larrubia. **Relatórios de avaliação das Emeis de São Paulo:** uma necessidade ou exigência legal? 1994. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

ARTIGO 2

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE SABERES MOBILIZAR?

RESUMO:

A avaliação na Educação Infantil se diferencia expressivamente da avaliação nas demais etapas da educação e representa um desafio tanto para a elaboração de documentos norteadores quanto para o desenvolvimento das práticas. A proposta deste estudo bibliográfico consiste em apresentar reflexões sobre a avaliação nesta etapa, tomando como ponto de partida aspectos pertinentes ao conceito de avaliação definido pelas orientações legais em vigência e pelas discussões teóricas específicas da área, com o objetivo de identificar como e quais saberes docentes os/as professores/as mobilizam no processo avaliativo. Destaca-se o papel fundamental dos/as docentes como agentes políticos comprometidos e transformadores das práticas. Considera-se a necessidade de que os textos dos documentos legais referentes à avaliação apresentem orientações mais específicas e aprofundadas no sentido de possibilitar clareza quanto à finalidade da avaliação na Educação Infantil. Propõem-se a adoção de uma perspectiva organizacional para o processo avaliativo, considerado como complexo e não linear. Conclui-se que, para além de definir um conjunto de saberes docentes mobilizados na avaliação, importa compreender que o processo é reflexivo, permanente, contínuo e mesmo que se repita um número indefinido de vezes, sempre haverá aspectos a serem revisitados, tanto no percurso avaliativo adotado, quanto nos saberes mobilizados.

Palavras-chave: Saberes docentes. Avaliação. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas e educativas realizadas na Educação Infantil abarcam um conjunto de elementos: adaptação, acolhida, planejamento, tempos, espaços, materiais, linguagens, rotina, brincadeira, interações, hipóteses de escrita, saberes das crianças, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, desenho, registro, documentação pedagógica, desenvolvimento infantil, escuta, movimento, formação, experiências, currículo, gestão, família, colegas docentes, acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem, avaliação, etc. Certamente, se perguntarmos a um/a professor/a da Educação Infantil qual desses itens tem maior importância na realização de seu trabalho, serão necessários alguns minutos de reflexão para o recebimento de uma resposta, que tende a ser parcial e não conclusiva.

Os itens citados anteriormente se conectam entre si e, possivelmente, a outros diversos que ainda poderiam ser elencados, compondo uma rede complexa que nos leva a entender que um não se efetiva sem o outro e por isso não suporta o status de maior importância. Embora esta etapa da educação, em âmbito nacional e internacional, ao longo das últimas décadas, venha batalhando tanto pelo

reconhecimento do trabalho que realiza, da importância deste para a vida da criança, bem como do espaço e papel que a criança ocupa e desempenha na sociedade, muito ainda precisamos nos aprofundar sobre a complexidade das práticas desenvolvidas na Educação Infantil.

A avaliação ocupa um lugar desafiador tanto no contexto das práticas quanto no contexto das políticas que normatizam a etapa, pois é composta por dois objetos que ao mesmo tempo em que se distinguem, se relacionam profundamente. A avaliação “na” Educação Infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças como sujeitos e como coautoras de seu desenvolvimento, assim, trata do acontecer pedagógico e do efeito que este gera sobre elas (Didonet, 2014). Por sua vez, a avaliação “da” Educação Infantil se refere ao fenômeno educativo, visando responder se e o quanto ele atende a sua finalidade, aos objetivos e às diretrizes que definem a identidade desta etapa da educação, portanto, envolve os sujeitos responsáveis pelo processo, o espaço em que acontece e as relações que estabelece com o meio sociocultural, ou seja, avalia o contexto da oferta da educação desenvolvida com as crianças (Didonet, 2014).

Independentemente do foco da avaliação, o debate sobre a temática está instalado já há algum tempo, principalmente a partir da elaboração da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica (Brasil, 2018) e, recentemente, pela implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Brasil, 2021). Para Didonet (2014, p. 339), tal debate deve evoluir para a compreensão “da forma justa de apoiar, incentivar e mediar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nos estabelecimentos de educação infantil”.

No entanto, o recente e amplo estudo exploratório realizado por Ribeiro (2018) abrangendo 125 municípios do país, buscando verificar se as orientações federais relativas à avaliação expressas na legislação vigente e nos documentos normativos da área são compreendidas, implementadas e utilizadas pelas redes municipais e suficientes para garantir que esta ocorra de forma alinhada aos fins e objetivos da Educação Infantil, evidenciou a majoritária incoerência com esses. Os resultados da pesquisa apontam para a ocorrência de avaliações classificatórias, focadas em determinadas áreas do conhecimento (português e matemática) ou ainda no comportamento da criança, restringindo-se à mera aquisição de competências e habilidades. Padronizações que desconsideram as singularidades

do desenvolvimento de cada criança, como ser único, e que, portanto, não apresentam ao mesmo tempo, as mesmas características no decorrer deste.

Outro desafio pertinente a ser apontado são as particularidades da avaliação de bebês, sobretudo de 0 a 1 ano, e a avaliação de crianças bem pequenas e pequenas. Conforme anunciado anteriormente, partimos da compreensão de que cada criança é única e se desenvolve em seu ritmo próprio, contudo, a ressalva quanto à diferenciação necessária na avaliação dos bebês diz respeito ao fato de que eles não expressam verbalmente as opiniões sobre seus próprios fazeres, mas percebem-se e fazem várias coisas consigo (Guimarães, 2011) e com o entorno que lhes é proporcionado. Nessa perspectiva, engendram outras formas de observação, registro e escuta por parte dos/as professores/as.

Diante do exposto, é notório destacar que as orientações legais sobre a avaliação na Educação Infantil, em âmbito federal, soberanas as normatizações elaboradas pelos sistemas de ensino municipais, aproximam-se aos princípios da Educação Infantil e aos direitos da criança (Ribeiro, 2018), o que nos remete ao questionamento do motivo das efetivações práticas das orientações, em sua maioria, ainda estarem inadequadas e quais seriam as ações necessárias para superar este cenário.

Neste sentido, apontamos os/as professores/as como agentes principais de transformação, sujeitos que fazem o ato educativo acontecer e diariamente mobilizam diferentes saberes para legitimar suas práticas. Reconhecer e compreender os saberes docentes necessários para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pode contribuir para o empoderamento dos/as profissionais, no sentido de torná-los cientes do trabalho que realizam e de sua capacidade de propor adequações em seus contextos de atuação, tornando-os propositores e não apenas reprodutores de ações que possivelmente consideram inadequadas, ou ainda, ajudá-los a superar os desafios e lacunas existentes no processo avaliativo, identificando necessidades de formação.

Para tanto, a proposta deste estudo consiste em apresentar reflexões sobre a avaliação na Educação Infantil, tomando como ponto de partida aspectos pertinentes ao conceito de avaliação definido pelas orientações legais em vigência e pelas discussões teóricas específicas da área, objetivando caminhar entre os saberes docentes que nos possibilitam avistar um ponto de chegada para a seguinte

questão: quais saberes os/as professores/as mobilizam para realizar a avaliação na Educação Infantil?

Alicerçado no estudo bibliográfico, o texto inicia dialogando com as orientações legais nas quais as redes de ensino e os/as professores/as buscam suporte para realizar a avaliação, com o intuito de problematizar os principais pressupostos presentes nos textos das leis. Posteriormente, apresentamos a discussão sobre os saberes docentes discutidos por três autores clássicos da área, com vistas a refletir sobre quais, a nosso ver, são mobilizados para o ato de avaliar na Educação Infantil. Para tanto, propomos um percurso, não linear, de ações a serem desenvolvidas no processo avaliativo, considerando que a efetivação destas resulta da mobilização de diversos saberes. Não pretendemos classificar, verificar ou definir a rigor quais são os saberes mobilizados pelos professores na avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois temos ciência de que tais ações não contemplam a complexidade dos processos educativos, tampouco de avaliar. Intentamos sim, compreender a forma fluida com que os saberes são mobilizados nas atuações dos/as professores/as.

Finalizamos destacando a importância e a necessidade de que os/as professores/as compreendam que avaliar na Educação Infantil se diferencia expressivamente da avaliação nas demais etapas da educação e, portanto, os saberes docentes mobilizados no processo são compostos por outras tantas dimensões da complexa prática realizada nesta etapa.

BASES LEGAIS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os documentos legais que se referem especificamente à avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na Educação Infantil¹¹ podem ser compostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDBEN), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), publicada em 2010, e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2017. A análise dos textos dos documentos aponta para algumas diferenciações,

11 Optamos por refletir sobre três principais documentos que fazem referências específicas a avaliação “na” Educação Infantil, porém, documentos que articulam a discussão entre avaliação “na” e “da” também compõem as bases de orientações legais sobre a temática.

concordâncias e complementaridades no que diz respeito aos focos dados para orientar o processo avaliativo.

A LDBEN trata de forma sucinta o assunto, apresentando apenas um inciso no artigo 31. Interessante notar que orienta a avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, porém não se refere ao acompanhamento do trabalho pedagógico e das práticas, orientações que aparecem respectivamente nas DCNEIs e na BNCC.

Outro aspecto de diferenciação aparece na citação dos termos aprendizagem e desenvolvimento, visto que na LDBEN encontra-se no texto apenas o termo desenvolvimento, já nas DCNEIs encontra-se tanto o termo desenvolvimento quanto aprendizagem, ao passo que na BNCC o foco é dado para a aprendizagem, de modo que o termo desenvolvimento não aparece no parágrafo referente à avaliação, passando a fazer parte do texto somente no momento em que são elencados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

É pertinente refletir sobre o que tais opções de escrita podem desencadear na interpretação das leis, pois considerando as especificidades do trabalho na Educação Infantil e a própria organização deste por meio do arranjo curricular em campos de experiência proposto na BNCC, apresentar foco na aprendizagem ao tratar da avaliação pode incorrer no risco das práticas desenrolarem-se pelo viés conteudista e de transmissão do conhecimento, com a avaliação voltada a verificar se a criança aprendeu ou não o que foi ensinado. Soa adequada a utilização dos dois termos, diante dos vastos estudos realizados por grandes teóricos da educação, como Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros, que esclarecem a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento no ser humano, bem como para atender aos fins da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, ou seja, o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Quanto aos modos de realização da avaliação, a LDBEN anuncia o caráter de acompanhamento e a utilização de registros, o que posteriormente vem a ser complementado nas orientações descritas pelas DCNEIs. Nestas, indica-se a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.) e a produção de

documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem delas (Brasil, 2010).

Já na BNCC, os modos de realização da avaliação são descritos com um texto ligeiramente diferenciado, com destaque para a descrição do foco da observação, orientado a se dar na trajetória de cada criança e de todo o grupo, para reconhecer as conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Quanto aos registros, amplia as orientações contidas nas diretrizes, no sentido de que devem ser realizados em diferentes momentos, ou seja, a interpretação possível do texto da lei é de que devem contemplar a jornada diária das crianças na instituição e não somente durante as atividades, que de maneira equivocada são consideradas como essencialmente pedagógicas¹², bem como no decorrer do ano, e não somente em momentos específicos de entrega da avaliação às famílias. Aos exemplos de instrumentos, além daqueles já descritos nas DCNEIs (citados no parágrafo anterior) são acrescentados o portfólio e textos, sugestionando que por meio do uso dos diferentes instrumentos é possível evidenciar a progressão da criança ocorrida durante o período observado.

Retomando a orientação contida nas DCNEIs, quanto à possibilidade de que as próprias instituições e sistemas de ensino elaborem seus instrumentos de avaliação, consideramos que essa perspectiva abre dois caminhos interpretativos. O primeiro, em viés positivo, permite que o processo avaliativo seja adaptado ao currículo e à realidade sociocultural do local, questão prevista na LDBEN e posteriormente na BNCC. Essa flexibilização legitima as referências culturais e regionais onde as instituições estão inseridas e, dessa forma, reconhece a diversidade de infâncias, suas vivências e suas características múltiplas com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, dadas as dimensões continentais de nosso país. Por outro lado, existe o viés negativo, as falhas na interpretação do texto, que levam ao desconhecimento ou a opções incoerentes com o que se deseja e orienta para a elaboração de procedimentos de avaliação na Educação Infantil.

Ambos os documentos aqui analisados apresentam orientações objetivas quanto à avaliação não possuir caráter classificatório, de retenção ou de

¹² As atividades denominadas “pedagógicas” abarcam especialmente: jogos dirigidos, colagens, recortes e desenhos coletivos, contação de histórias e atividades voltadas ao ensino da leitura e da escrita. De maneira equivocada as atividades “pedagógicas” são compreendidas como as únicas que ensinam algo para as crianças (Buss-Simão, 2014), quando na Educação Infantil, as aprendizagens ocorrem a todo o momento na vida cotidiana da instituição.

comparação, distanciando-se do processo dualista de avaliar as crianças em “‘aptas’ e ‘não aptas’, ‘prontas’ ou ‘não prontas’, ‘maduras’ ou ‘imaturas’” (Brasil, 2017, p. 39). Contudo, o estudo de Ribeiro (2018) apresentou fragmentos de relatórios que demonstram tamanha incoerência diante dessas orientações, com enfoque apenas nas competências e habilidades não adquiridas pelas crianças, gerando listas de itens que supostamente as crianças estão em “falta” em relação ao restante da turma, ou seja, classificando-as em aprendeu ou não, fez ou não, participou ou não, etc., e ainda em comparação com os/as colegas.

No texto da BNCC nota-se que a superação dessa perspectiva se dá pela compreensão de que a avaliação da criança está intimamente relacionada às condições de oferta das práticas, bem como serve como subsídio para (re)pensar o modo como elas estão sendo desenvolvidas, ou seja, “trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (Brasil, 2017, p. 39). Nesse sentido, a BNCC aponta como papel dos/as professores/as “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2010, p. 39). Trata-se de um papel amplo e complexo do qual emerge a necessidade de um trabalho coletivo e articulado entre professores/as, coordenação, gestão, famílias e as próprias crianças.

O termo monitorar introduz a discussão sobre outro aspecto a ser analisado. Diferentemente da LDBEN e das DCNEIs, a BNCC não apresenta no corpo de seu texto o termo “avaliação”, assim como não há um tópico específico para a discussão do assunto. As orientações contidas são breves e se referem ao “acompanhamento” e “monitoramento” das práticas e das aprendizagens e não especificamente à avaliação na Educação Infantil. Diante das tensões¹³ ocorridas durante a elaboração das versões preliminares da BNCC, emerge o questionamento acerca da opção pelo não aprofundamento de um tema tão complexo em um documento mandatário que apresentou várias reestruturações para a área da educação.

Contudo, compreendemos a relação entre acompanhamento e avaliação como a possibilidade de avançar na discussão sobre a temática, sobretudo

13 Segundo Fochi (2020), a construção da BNCC se deu em meio a uma agenda política peculiar, o documento homologado passou por quatro versões. Na versão homologada, apesar da tentativa de mudança de rumo que estava sendo dada ao documento, graças à luta travada por movimentos sociais e por pesquisadores ocorreu a manutenção de muitos dos conceitos e ideias defendidos e amplamente discutidos nas primeiras versões.

considerando a documentação, anunciada pelos documentos oficiais como o instrumento para a realização de tal acompanhamento. Necessário ressaltar a diferenciação entre os conceitos de “documentação” e de “documentação pedagógica” feita por Fochi (2019), destacada por ele como fundamental para não reduzir o conceito a simples técnica de registrar ou compilar informações. Segundo o autor, a documentação pedagógica é a estratégia pedagógica,

[...] envolve um modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos. [...] este conceito, enquanto uma estratégia para a construção do conhecimento praxiológico, vai muito além de um modo de registrar e comunicar, pois transforma o sistema de relações no interior das escolas e reposiciona crianças e adultos no processo educativo (Fochi, 2019, p. 13-14).

Na perspectiva da transformação do sistema de relações que envolvem o processo de avaliação e no esperar do alcance da documentação pedagógica como estratégia, é notório perceber que nas DCNEIs o destinatário da documentação inclui as famílias, destacando o intuito de possibilitar que estas conheçam “o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (Brasil, 2010, p. 29), ou seja, abre-se a possibilidade para que o acompanhamento e a avaliação sejam realizados de forma compartilhada, participativa e democrática (Oliveira-Formosinho, Pascal, 2019), com todos os envolvidos no processo, professores/as, crianças e famílias.

Concordamos com Ribeiro (2018) quando aponta para o longo caminho a ser percorrido na construção e consolidação da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil na perspectiva da garantia dos direitos fundamentais das crianças, pois ainda carecemos da compreensão sobre o que de fato significa avaliar nesta etapa (Hoffmann, 2018). Nesse âmbito, reside a necessidade de construir reflexões contributivas com os processos, os saberes docentes envolvidos na avaliação pode ser uma delas.

AÇÕES QUE ENVOLVEM ACOMPANHAR E AVALIAR: SABERES DOCENTES EM AÇÃO

Há mais de vinte anos, Rocha (2001) nos advertia sobre o nascimento de uma Pedagogia da Educação Infantil, possível de analisar criticamente o real, a partir de reflexões sistemáticas, procedimentos e conceituações próprias, ou seja, constituía-se como um campo de conhecimento em construção. Nos últimos anos, vemos o campo ganhar forma e firmar sua posição como primeira etapa da educação básica, entre outros fatores, em decorrência do surgimento de pesquisas localizadas no próprio campo das pedagogias para a pequena infância, principalmente com os Estudos da Infância e Estudos da Criança¹⁴.

Neste contexto situa-se a docência na Educação Infantil, que se diferencia das demais etapas da educação, pois é permeada por concepções de infância, de criança, de modos de conceber e proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento, etc. Ou seja, nenhuma das dimensões¹⁵ do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil ocorre de forma isolada, há uma estreita articulação entre os diferentes elementos que compõem a jornada das crianças e dos adultos nas instituições.

Nessa perspectiva, compreendemos que o processo de avaliação na Educação Infantil se articula aos demais elementos do fazer pedagógico e constitui uma parte fundamental deste, visto que possibilita tanto avaliar o processo educativo e a própria prática docente, quanto acompanhar suas influências no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Para Contreras (2002, p. 211):

Avaliar a importância educativa de uma certa prática é avaliar também o que para nós significa e supõe intimamente. Assim, o processo de autoconhecimento profissional nasce e retorna ao contexto de relações nas quais tentamos desenvolver nossas próprias convicções e recursos como profissionais da educação.

Dito isso, ressaltamos que discorrer acerca dos saberes docentes mobilizados no processo de avaliação significa buscar compreender os/as professores/as, o caráter fortemente subjetivo da avaliação (Hoffmann, 2002),

¹⁴Segundo Barbosa; Delgado; Tomás (2016), embora possuam diferenciações no tocante às metodologias de investigação, às perspectivas teóricas que definem os conceitos e à análise de dados, os Estudos da Infância (conceitual) e os Estudos da Criança (aqui e agora) compartilham um mesmo objeto de estudos, amparados pelos pressupostos da centralidade da criança na investigação, a alteridade infantil, a dimensão geracional, e, o caráter interdisciplinar da investigação com crianças.

¹⁵Além do planejamento, observação, registro e reflexão, podemos acrescentar como dimensões da prática pedagógica na Educação Infantil, os tempos (rotina), os espaços, os materiais, a articulação entre educação e cuidado, a escuta, as interações, a brincadeira, a jornada parcial ou integral, entre outros.

questionar-se sobre o que permeia suas ações e, assim, investigar: quais saberes docentes são mobilizados no processo de avaliação na Educação Infantil? O que é necessário saber para avaliar? É possível um/a professor/a declarar que sabe avaliar?

Não são recentes as pesquisas que se aprofundam na investigação sobre o que os docentes necessitam saber para abarcar em suas práticas a complexidade dos processos educativos. Vários estudiosos se dedicam à temática dos saberes docentes, dentre eles, citamos os escritos de Gauthier (1998), Pimenta (1997, 2009), Tardif (2011) e Fossatti et al.

Os estudos de Gauthier (1998) são motivados pela busca do conhecimento do repertório de saberes próprios ao ensino, condição fundamental para a profissionalização docente, pois toda profissão precisa formalizar os saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Para Pimenta (1997), o interesse surge como uma forma de contribuir para a constituição da identidade profissional e com a ressignificação dos processos de formação, incluindo a formação inicial universitária, a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência. Já Tardif (2011) buscou identificar a natureza dos saberes docentes, pois suas análises consideram tais saberes inseparáveis das demais dimensões da educação e do trabalho realizado diariamente pelos/as professores/as. Fossatti et al., por sua vez, fazem uma leitura de autores¹⁶ que abordam a temática para então ampliar proposições, considerando que os docentes, no desenvolvimento da prática pedagógica, articulam diversos tipos de saberes.

Uma síntese das proposições discutidas pelos autores é apresentada no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Saberes docentes

Autor	Saber docente	Descrição
	Saberes disciplinares	Produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, relacionados à matéria, às áreas do conhecimento.
	Saberes curriculares	Relacionados ao programa escolar. A escola organiza certos saberes produzidos pelas ciências para transformá-los num <i>corpus</i> de ensino. Os professores/as devem conhecer o programa, pois lhes serve de guia para planejar e avaliar.
	Saberes das ciências da	Relacionados a determinados conhecimentos profissionais, típicos da profissão, que não auxiliam diretamente na ação pedagógica, mas contribuem com

¹⁶ Dentre eles: Pimenta, Tardif, Lessard e Lahaye.

Gauthier	educação	o ofício ou com a educação em geral (noções sobre sindicato, carreira docente, classes sociais, diversidade cultural, etc.). Permeiam a maneira de o/a professor/a existir profissionalmente
	Saberes da tradição pedagógica	Relacionados à representação da tradição escolar, os quais, muitas vezes, os/as professores/as possuem antes mesmo de obterem formação na área e servem de molde para guiar seus comportamentos, porém pode comportar muitos erros.
	Saberes experienciais	Saberes advindos das próprias experiências docentes, portanto de caráter pessoal e privado, que por serem repetidamente utilizados, se tornam rotineiros no desenvolvimento das ações pedagógicas. Feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por métodos científicos.
	Saberes da ação pedagógica	Resultantes dos saberes experienciais que se tornam públicos e validados por pesquisas realizadas em sala de aula e assim, passam a ser conhecidos e aprendidos por outros/as professores/as.
Pimenta	Saberes do conhecimento	Advindos de conhecimentos específicos da área, mobilizados em uma educação voltada à humanização dos sujeitos, são portanto relacionados à preparação científica, técnica e social. Visam produzir as condições de produção do conhecimento.
	Saberes pedagógicos	Relacionados à didática e dados pelas necessidades pedagógicas postas pelo real a partir da prática social da educação.
	Saberes da experiência	Relacionados a dois aspectos: a) saberes da experiência como aluno, o modo como vê a profissão professor como aluno, formação inicial; b) saberes da experiência produzidos no cotidiano docente, no processo de reflexão sobre suas práticas e suas experiências de socialização.
Tardif	Saberes disciplinares	Relacionados aos diversos campos de conhecimentos, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados à universidade sob formas de disciplinas.
	Saberes curriculares	Saberes focados nos discursos da instituição escolar, bem como seus objetivos, conteúdos e métodos.
	Saberes de formação profissional ou pedagógicos	Saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, adquiridos na formação inicial ou continuada.
	Saberes experienciais ou práticos	Partem do conceito de reflexividade para a recuperação, reprodução, reiteração do que é conhecido para o que é conhecido por ser feito, a fim de produzir sua própria prática profissional. Também partem das suas relações sociais.
	Saberes humanos ou da interação	Relacionados a valores, ética e modos de interação com os alunos ¹⁷ .
Fossatti et al.	Saberes da humanização	Saberes que embasam as relações entre professores-alunos, relativos à capacidade do ser, saber e conviver de forma integrada e harmônica.
	Saberes criativos	Relacionados a todos os conteúdos mobilizados pelo professor em prol de criar e (re)criar novas e atraentes

17 Tardif (2011) apresenta os saberes humanos ou da interação somente no início da obra e acaba não retornando a eles no decorrer do livro, porém consideramos relevante apontá-los pela importância que os valores, a ética e modos de interação com os alunos têm sobre o processo de avaliação.

		alternativas para aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem.
--	--	---

Fonte: Gauthier (1998), Pimenta (1997), Tardif (2011), Fossatti et al. (2012). Elaborado pelas autoras.

Embora apresentem diferenciações entre as terminologias e descrições sobre o que caracteriza os diferentes saberes, as pesquisas desses três autores corroboram com a compreensão de que os/as professores/as não são somente executores de tarefas, mas que no decorrer de suas ações, pensam acerca do processo, das problemáticas que surgem e buscam soluções para estas, mobilizando diferentes saberes.

Quando se trata da problemática da avaliação, a decorrência de tais ações não podem ser consideradas de forma esporádica ou isolada, é necessário compreender que para avaliar, os/as docentes realizam diversas ações resultantes da mobilização de diversos saberes. Como vimos anteriormente, os documentos legais definem orientações globais quanto à avaliação, porém a efetivação prática de tais orientações acentua a necessidade de uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico como um todo, exigindo que os/as professores/as, já no planejamento das práticas¹⁸, tenham clareza sobre o que irão observar, registrar e refletir (Freire, 1996; Ostetto, 2017).

O Quadro 2, a seguir, expressa a possibilidade de um percurso para a avaliação na Educação Infantil compreendida como processo de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem e como subsídio para a reflexão e continuidade da própria prática pedagógica. Neste percurso, compreende-se que uma ação pressupõe a outra, constituindo um movimento cíclico de mobilização de saberes docentes que as permitam executá-las, não necessariamente na mesma ordem, mas sempre com a finalidade de encontrar um sentido para a realização do processo avaliativo.

Quadro 2 - Proposta de percurso para a avaliação na Educação Infantil

Avaliação	
↓ ↑	
Acompanhar	A criança para lhe proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem no decorrer do ano e/ou da etapa da

¹⁸ Consideramos como práticas da Educação Infantil tanto as ações relacionadas aos projetos/temas de trabalho desenvolvidos com as crianças quanto às ações que integram a vida cotidiana da instituição: chegadas, saídas, sono, alimentação e higiene.

	Educação Infantil.
↓ ↑	
Elaborar perguntas	Para estabelecer uma sistemática de focos/prioridades de observação e registro diante da amplitude e complexidade do cotidiano vivido.
↓ ↑	
Valorizar	A partir dos focos estabelecidos, as manifestações das crianças, não somente as rotineiras, mas sim as mais profundas, que representam o conhecimento puro. Atribuir valor.
↓ ↑	
Reconhecer	As teorias e hipóteses elaboradas pelas crianças diante das propostas apresentadas e do cotidiano relacional vivido na instituição.
↓ ↑	
Escutar	Com a sensibilidade necessária para compreender a criança enquanto criança, vivenciando o momento presente.
↓ ↑	
Compreender	As manifestações, teorias e hipóteses das crianças sem a intenção de julgamento ou classificação.
↓ ↑	
Interpretar/refletir	Os modos como as crianças atuam para reconhecer suas teorias e hipóteses.
↓ ↑	
Analisar	A própria prática pedagógica e as interações e manifestações das crianças.
↓ ↑	
Selecionar	Dentre os diversos registros aquilo que melhor revela e reconhece as aprendizagens e desenvolvimento da criança diante do processo vivido.
↓ ↑	
Construir	Com as crianças formas de registro, documentação e memória.
↓ ↑	
Reexaminar	O processo constantemente, para (re)interpretações e (re)elaborações das próprias práticas.
↓ ↑	
Recordar	O vivido para possibilitar que as próprias crianças se sintam protagonistas do processo.

↓ ↑
Obter subsídios para a continuidade das ações pedagógicas

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Avaliar é uma prática tão antiga quanto o próprio ser humano, naturalmente as pessoas avaliam coisas, outras pessoas, situações e momentos que observam e reagem. Esta aproximação com o ato avaliativo não é nova, porém no contexto educativo deve se evitar o enfoque somente na subjetividade inerente a essas ações, embora seja impossível desconsiderá-la. É preciso conceber um ponto de equilíbrio entre o que nos constitui humanamente como seres que avaliam e o que se preconiza enquanto processo educativo, pois nossas impressões são geralmente insipientes e não muito adaptáveis a contratos formais (Parente, 2004).

Corroborando com tal perspectiva, apontamos Gauthier (1998) ao alertar que para que se tenha um ofício docente feito de saberes, não basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou conhecer a cultura, é preciso identificar os saberes próprios ao ensino, levando em conta o contexto complexo e real no qual ele evolui. O autor ressalta os riscos que se corre com a cegueira conceitual que permeia os processos educativos, pois embora “o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo” (Gauthier, 1998, p. 20).

No tocante a avaliação, quando relacionamos os saberes docentes (quadro 1) com o possível percurso para sua realização na Educação Infantil (Quadro 2), é possível perceber que os saberes disciplinares, curriculares, da ciência da educação, da ação pedagógica e/ou pedagógicos, do conhecimento, humanos ou da interação, da humanização e criativos são inerentes ao processo e podem/devem ser mobilizados pelos/as professores/as. Quanto aos saberes da tradição pedagógica e experienciais ou da experiência, é pertinente uma ressalva, pois pautando-nos em Gauthier (1998), Pimenta (1997) e Tardif (2011), compreendemos que podem comportar representações enraizadas e equivocadas sobre o processo avaliativo, derivadas das experiências dos/as professores/as como alunos, de representações demasiadamente subjetivas acerca dos processos ou ainda de práticas da sua própria experiência docente que não sejam coerentes com a identidade da avaliação na Educação Infantil.

Contudo, é preciso esclarecer que os saberes da experiência ou da tradição pedagógica não devem ser desconsiderados, outrossim, devem ser socializados, analisados e, portanto, validados. Será por meio dessas ações que os/as professores/as poderão contribuir com o aprimoramento do processo.

A validação dos saberes docentes possibilita o alcance do conhecimento praxiológico situado, “que articula dialogicamente o sujeito e seu contexto para responder à complexidade do cotidiano pedagógico” (Fochi, 2018, p. 26), pois,

A pedagogia organiza-se em torno de saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). [...] Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia. Dessa forma, a pedagogia sustenta-se em uma *práxis*, ou seja, *em uma ação impregnada de teoria e sustentada por um sistema de crenças*. Uma vez que a *práxis* é o *locus* da pedagogia ela se torna o *locus* para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 27, destaques dos autores).

Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), é necessária a recusa tanto ao academismo, no qual a lógica dos saberes é o único critério para conhecer e desenvolver conhecimento, quanto ao empirismo, pautado somente na experiência do cotidiano, não ampliada, nem refletida. É no “entre-lugar”, complexo e diverso, que se situa a possibilidade de participação dos professores para a transformação das práticas. Defendida por Nóvoa (2017), esta perspectiva trata da constituição de um terceiro lugar para a formação de professores, vista como uma formação profissional universitária, que ocorre na zona de fronteira entre a universidade e as escolas com a “construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (p. 1.116).

É indiscutível que prospectar a formação profissional tanto inicial quanto continuada, alicerçada no diálogo entre universidade e instituições educativas, com o desenvolvimento de pesquisas que partem de contextos concretos e ampliam considerações à luz de teorias, possibilitaria o conhecimento acerca do próprio ofício e, conseqüentemente do saberes docentes, necessidade apontada por Gauthier (1998) já destacada anteriormente.

Dito isso, consideramos que revelar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento realizado pela criança implica, também, na mobilização de saberes relacionados à tomada de decisões, à consciência e coerência acerca do caminho a

ser percorrido, à necessidade de lidar com os desafios e às incertezas que surgem, pois o processo não é linear e, acima de tudo, ao olhar, a observação e a escuta aguçada das crianças para perceber os fatos relevantes, críticos, potenciais, nas manifestações e modos de agir delas e assim, proporcionar situações potencializadoras a partir do observado.

A mobilização de tais saberes pressupõe que os/as professores/as desenvolvam e exercitem constantemente tais habilidades, nos levando a refletir sobre quais são os espaços formativos para tanto? Para Rinaldi (2017, p. 138):

Nesse ponto, a questão que surge claramente é a educação dos professores: ela deve ser muito ampla e abranger diversas áreas do conhecimento, não apenas psicologia e pedagogia um professor cultivado tem não só formação multidisciplinar, como cultura da pesquisa, da curiosidade, do trabalho em grupo: a cultura do pensamento baseado em projetos. Acima de tudo precisamos de professores que se sintam realmente pertencentes e participantes desse processo como professores porém, mais ainda como pessoas.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2014) a participação compartilhada de professores/as, crianças e famílias possibilita a criação de espaços, tempos e relações pedagógicas que “[...] valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos [...]” (p. 195), contribuindo para que o conhecimento seja visto como significativo e confiável, pois é construído em conjunto e validado por aqueles que estão sendo investigados, ou seja, as próprias crianças.

A avaliação compreendida como processo permeado por diversas ações, possibilita uma descrição rica, reflexiva e compreensiva acerca do que a criança viveu, manifestou e do que pode ou necessita ser ampliado. Nesse âmbito reside a gênese, o sentido da avaliação na Educação Infantil que utiliza a documentação pedagógica como estratégia e tem o acompanhamento como premissa, ou seja, tornar explícitas, visíveis e partilháveis as aprendizagens e o desenvolvimento da criança, por meio dos elementos de valor definidos durante o processo (Rinaldi, 2017).

Para concluir as reflexões aqui apresentadas, destacamos a prudência do reconhecimento de que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, busca mobilizar um conjunto de saberes que permite aos/às docentes fazerem aproximações, atribuindo valor a determinadas aprendizagens dos bebês e

crianças, com a consciência de que suas observações, registros e reflexões não alcançam a totalidade e a complexidade destas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a Educação Infantil em nosso país firme posição de importância para a vida da criança e para a sociedade, precisamos também firmar nossa posição como docentes, afirmar nossos saberes diante das práticas que realizamos e sobretudo, possuímos clareza e conhecimento sobre os fins daquilo que fazemos. Como destaca Nóvoa (2017), buscar novos caminhos para pensar as instituições educativas e a própria educação demanda “integrá-los, sempre, a partir do lugar do conhecimento, pois sem isso tudo se torna volátil, enganador, etéreo, dificultando o esforço de educar” (p. 1.120).

Najmanovich e Lucano (2008), citam uma frase inquietante de Heinz von Foerster (1911-2002) para nos dizer que *“todos tenemos una epistemología pero no sabemos que la tenemos”*. Diante das reflexões aqui apresentadas, alcançar a compreensão de que possuem conhecimentos que precisam ser valorizados e validados, significa a abertura de um caminho para a participação dos/as docentes na melhoria e/ou transformação das práticas, para que sejam vistos como agentes políticos e comprometidos com a transformação social e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação na Educação Infantil como um todo.

Na defesa da educação democrática, voltada à garantia dos direitos das crianças e da valorização de seus/suas profissionais, apontamos a necessidade de uma “perspectiva organizacional de avaliação”, que auxilie as redes de ensino e os/as professores/as na orientação e realização do processo. Não se trata de um conjunto de procedimentos específicos, mas da reflexividade necessária para tornar possível, organizar e dar sentido aos procedimentos de avaliação e aos saberes docentes mobilizados para tal. Nesse contexto,

[...] reconhecer a documentação como ferramenta possível para a aferição e avaliação nos dá um “anticorpo” extremamente poderoso contra a proliferação de ferramentas de aferição e avaliação cada vez mais anônimas, descontextualizadas e só aparentemente objetivas e democráticas (Rinaldi, 2017, p. 119-120).

Para tanto, o princípio da reflexividade cabe aqui como resposta à pergunta que apresentamos no início deste texto, sobre os saberes mobilizados pelos/as

professores/as para realizar a avaliação na Educação Infantil, pois para além de definir um conjunto de saberes, importa compreender que o processo é permanente, contínuo e mesmo que se repita um número indefinido de vezes, sempre haverá aspectos a serem revisitados, tanto no percurso avaliativo adotado, quanto nos saberes mobilizados. Nesse movimento, outros questionamentos emergem e demonstram a importância dos saberes para a formação, atuação e desenvolvimento docente e a necessidade de encontrar o sentido da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças, construir uma gramática da avaliação e uma literacia de avaliação, como defende Parente (2014).

Por fim, ressaltamos os limites deste estudo bibliográfico, que não contempla vozes reais dos professores e professoras envolvidas com o desafio da avaliação na Educação Infantil ano após ano, certamente um estudo empírico alcançará profundidade para articular efetivamente teoria e prática, pois como coloca Gauthier (1998, p. 28) “não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, [...] saberes isolados corresponderão a formulação de um ofício que não existe”.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055/20952>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 . Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://b10asenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.432**, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 10**, de 8 de janeiro de 2021. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-29832230>. Acesso em: 01 dez. 2021.

BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 101-109, 19 mar. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11199>. Acesso em: 01 dez. 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIDONET, Vidal. A avaliação na e da educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (org). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 339-355.

FOCHI, Paulo. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil (Obeci)**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos, 2019. 182 p.

FOCHI, Paulo. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filos. Educ. Caxias do Sul, RS, 52 - 72, v. 25, Dossiê, 2020. p. 52-72.**

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia-em-participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 26-58.

FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia Fanfa; GUTHS, Henrique. Saberes docentes e a docência: na sociedade contemporânea: olhares discentes. **Comunicações**. Piracicaba, Ano, 19, n. 1, p. 71-85, jan-jun. 2012.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão** – Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma Teoria da Pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011. 213 p.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

NAJMANOVICH, Denise; LUCANO, Mariano. Epistemología para principiantes: Pensamiento científico, conocimiento del conocimiento. Buenos Aires: Era Naciente, 2008.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 47, n. 166, 2017, out./dez. p.1106-1133. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O projeto EEL-DQP: avaliação e desenvolvimento da pedagogia sustentada na documentação pedagógica. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (org). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 181-206.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019, 270 p.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo. (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2017.

PARENTE, Maria Cristina. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem**. 2004. Tese Doutorado. Universidade do Minho: Braga.

PIMENTA, Selma G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. Vol III, nov. 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

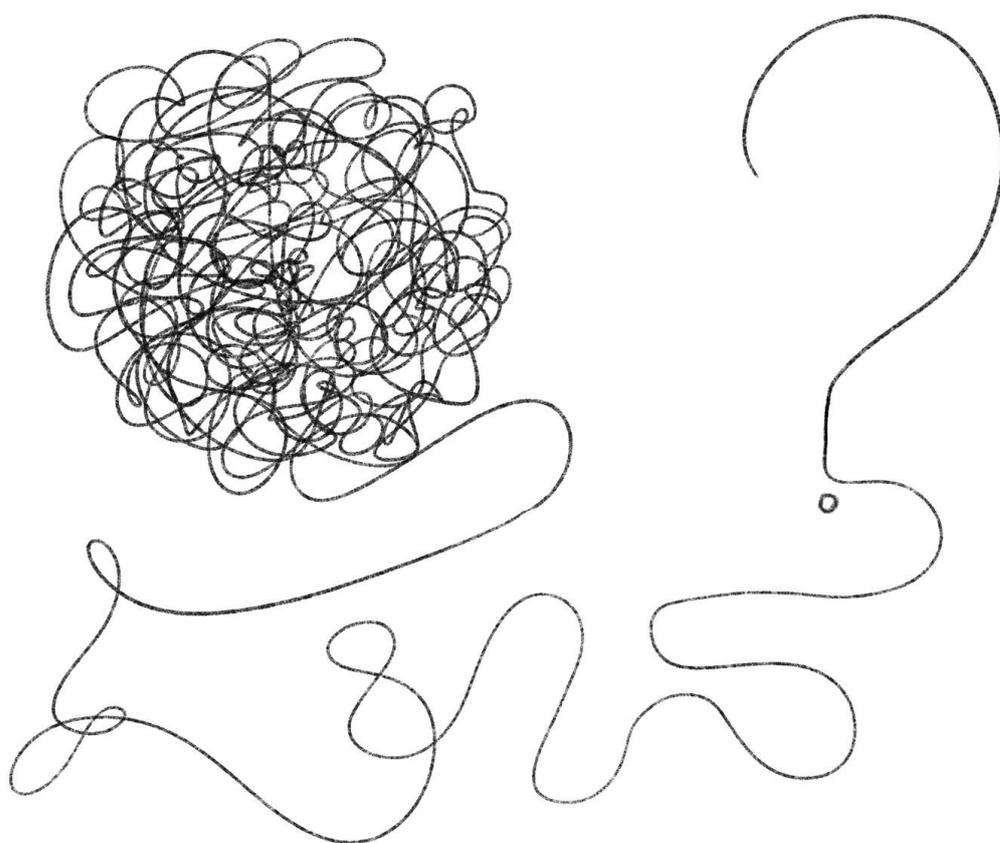
PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Bruna. Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018218>. Acesso em: 21 dez. 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 Nº 16. p. 27-34. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf & lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 10 dez. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



Desenho de Maria Fernanda, minha filha.

4 SELECIONAR

Conseqüentemente, a melhor definição de valor é a que o considera como possibilidade de escolha, isto é, como uma disciplina inteligente das escolhas, que pode conduzir a eliminar algumas delas ou a declará-las irracionais ou nocivas, e pode conduzir (e conduz) a privilegiar outras, ditando a sua repetição sempre que determinadas condições se verificarem.

Abbagnano, 2007

4.1 ANÁLISES INICIAIS DOS DADOS

Este bloco descreve o processo de análise do *corpus* de dados da pesquisa. A partir da ATD, buscou-se selecionar os elementos significativos emergentes das narrativas das professoras, "ditando a sua repetição" na forma de categorias, unidades de análise e metatextos. Nesse sentido, não apenas descreve os caminhos adotados na aplicação do método, como também explicita as condições e os critérios que orientaram a seleção, classificação e interpretação dos dados.

Com o auxílio do software MAXQDA, o início das análises ocorreu com a unitarização e codificação das transcrições das entrevistas individuais e dos encontros em grupo focal. Considerando o método indutivo busquei construir as categorias com base nas informações contidas no corpus, por meio do processo de comparação e contrastação constantes entre as unidades de análise (Moraes, 2003).

Nesse processo foram destacados 523 excertos, distribuídos em 20 categorias, conforme verifica-se na Tabela 1.

Tabela 1 - Categorias iniciais e frequências identificadas no processo de unitarização

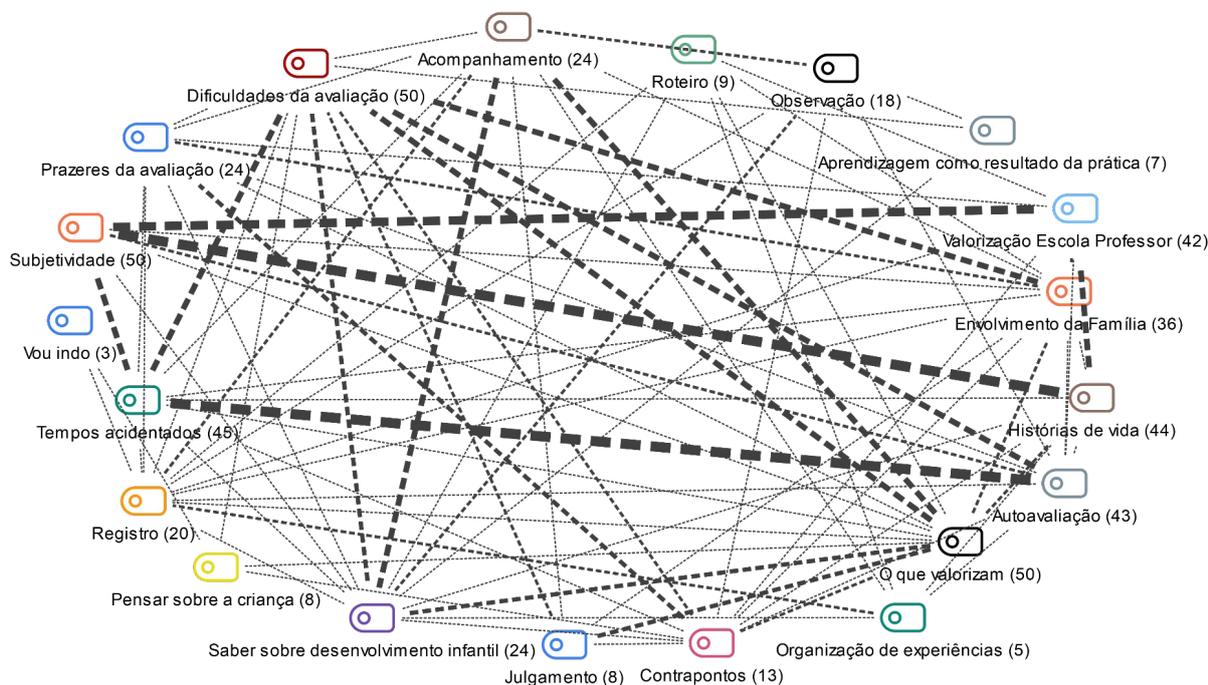
Categorias iniciais	Frequência
Subjetividade	50
O que valorizam	50
Dificuldades da avaliação	50
Tempos acidentados	45
Histórias de vida	44
Autoavaliação	43
Valorização Escola Professor	42
Envolvimento da Família	36
Prazeres da avaliação	24
Acompanhamento	24

Saber sobre desenvolvimento infantil	24
Registro	20
Observação	18
Contrapontos	13
Roteiro	9
Julgamento	8
Pensar sobre a criança	8
Aprendizagem como resultado da prática	7
Organização de experiências	5
Vou indo	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Para seguir o processo de identificação das categorias intermediárias, busquei a cocorrência das categorias iniciais em um mesmo excerto, com vistas a identificar as relações entre elas em ambos os documentos, ou seja, entrevistas individuais e grupo focal. Esse processo é demonstrado na Figura 1. A espessura das linhas é proporcional à cocorrência das categorias identificadas nos documentos.

Figura 1 - Cocorrências das categorias iniciais em um mesmo excerto no grupo focal e nas entrevistas



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura ilustra o processo dinâmico que corresponde a "levar o sistema ao limite do caos", crucial para desestabilizar as estruturas de conhecimento existentes.

Por meio da leitura cuidadosa dos excertos e da identificação de unidades de significado, busquei criar condições para a emergência de novas interpretações. Este movimento para o caos, embora aparentemente desordenado, é essencial para desfazer amarras conceituais prévias e permitir que novas relações entre os elementos surjam, pois

É preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente. Tendo como referência as idéias dos sistemas complexos, esse processo consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos. A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se às custas da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados (Moraes, 2003, p. 6).

À medida que as análises avançaram para a categorização, utilizando o método indutivo, reorganizei as unidades de sentido, estabelecendo novas conexões. Este processo não foi linear, mas recursivo.

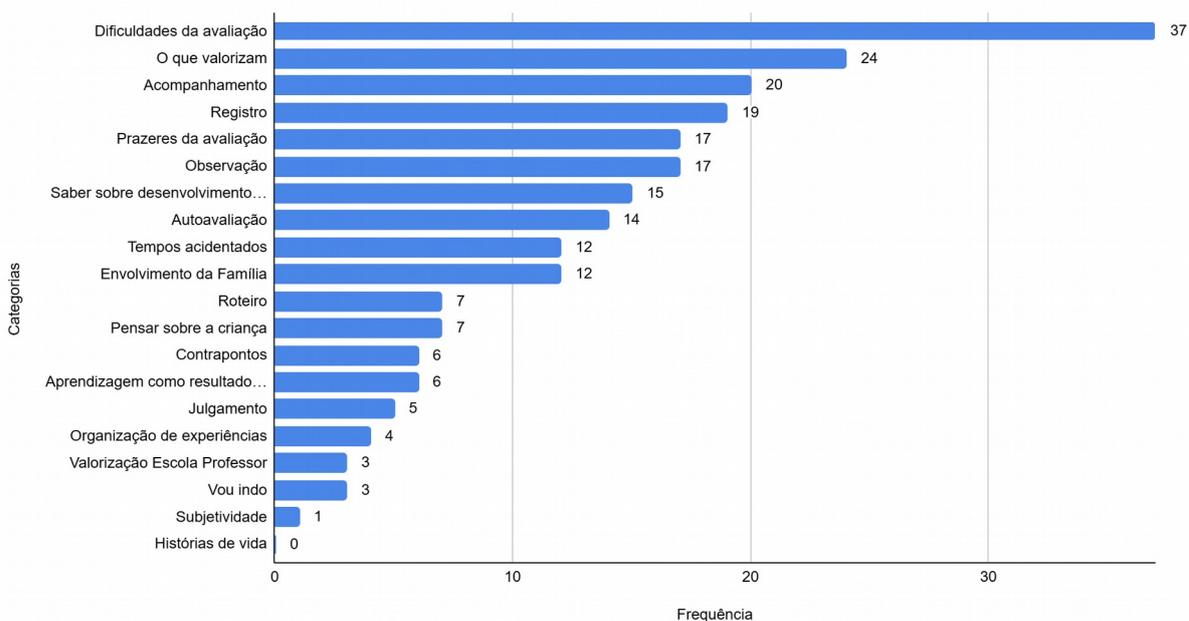
Após o levantamento inicial das ocorrências absolutas das categorias iniciais, realizei a verificação das ocorrências especificamente no grupo focal e no conjunto das entrevistas individuais. Esse processo permitiu identificar uma diferenciação na ocorrência das categorias destacadas nesses documentos, de modo que algumas categorias que, por exemplo, apareceram fortemente no grupo focal, não apareceram nas entrevistas e vice-versa. Nesse sentido, optei pela continuidade das análises de maneira independente entre os dois documentos.

Contudo, foi impossível desconsiderar o fato de que unanimemente as professoras participantes responderam na entrevista e relataram no grupo focal, ser a escrita dos relatórios descritivos de avaliação a maior dificuldade vivenciada no processo. No sentido de contemplar a relevância e a contribuição desse dado para o entendimento do fenômeno investigado, sobretudo por evidenciar como essa categoria reflete padrões e temas recorrentes, justifico a definição de sua exclusiva discussão no artigo 3 da tese, como uma “tempestade de luz”, descrita por Moraes (2003) como um momento de clareza súbita ou insight que surge para o pesquisador durante o processo de análise intensiva dos dados.

4.2 PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO EMERGENTE NAS ENTREVISTAS

O total de incidências de códigos nas categorias iniciais nas entrevistas foi 229, sendo que a categoria “Histórias de vida” não foi contemplada, conforme se verifica no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Incidência total das categorias iniciais nas entrevistas



Fonte: Elaborado pela autora.

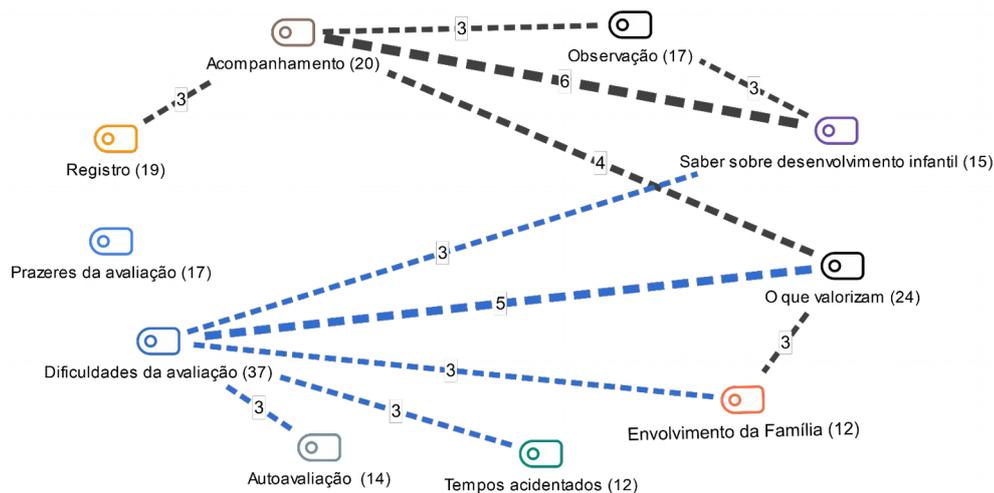
Diante da necessidade da redução das categorias iniciais para a definição das intermediárias nas entrevistas, realizei o cálculo da média de ocorrências das categorias quando obtive 12¹⁹ como resultado. As categorias intermediárias foram definidas por aquelas que apresentaram o número de ocorrências acima da média, sendo elas: Dificuldades da avaliação, O que valorizam, Acompanhamento, Registro, Prazeres da avaliação, Observação, Saber sobre o desenvolvimento infantil, Autoavaliação, Tempos acidentados e Envolvimento da família.

As categorias intermediárias que apresentaram ocorrência abaixo de 11, conforme se visualiza no Gráfico 1, foram desconsideradas nesse momento e foram posteriormente retomadas no estabelecimento das subcategorias das categorias finais.

¹⁹ Cálculo: 229/19 = 12

Para a definição das categorias finais realizei o processo de aproximação por temas aliado à identificação das coocorrências entre as categorias intermediárias. Como nas entrevistas foram delimitadas 10 categorias intermediárias, o processo de identificação das categorias finais ocorreu considerando aquelas que apresentaram acima de 3 coocorrências, conforme verifica-se na Figura 2.

Figura 2 - Coocorrências nas categorias intermediárias nas entrevistas



Fonte: Elaborado pela autora.

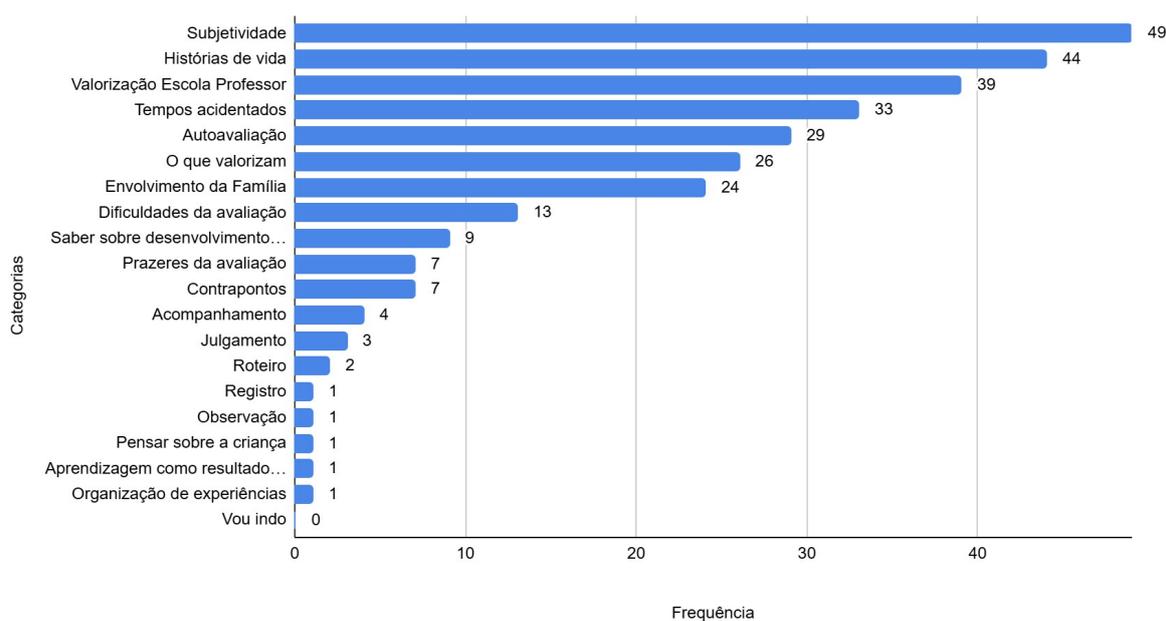
Com essa delimitação a categoria Prazeres da avaliação não apresentou relações com as demais, embora tenha forte incidência nas entrevistas. Por esse motivo foi considerada como uma categoria com valor em si. A categoria Dificuldades da avaliação apresentou relação direta ou indireta com todas as categorias, por esse motivo compreendo que sua incidência é intrínseca às demais, portanto realizei sua exclusão obtendo as categorias Autoavaliação e Tempos acidentados com valor em si próprias.

A Figura 2 também demonstra a forte relação entre as categorias Observação, Registro, Acompanhamento, Saber sobre desenvolvimento infantil, O que valorizam e Envolvimento da família, por isso estas foram reunidas e deram origem a categoria final Fundamentos da avaliação na EI.

4.3 PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO EMERGENTE NO GRUPO FOCAL

O total de incidências de códigos nas categorias iniciais no grupo focal foi de 294, sendo que a categoria “Vou indo” não foi contemplada. O Gráfico 2 mostra a incidência total das categorias iniciais no grupo focal.

Gráfico 2: Incidência total das categorias iniciais no grupo focal



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante da necessidade da redução das categorias iniciais para a definição das intermediárias, realizei o cálculo da média de ocorrências das categorias no grupo focal, em que obtive 15²⁰ como resultado. As categorias intermediárias foram definidas por aquelas que apresentaram o número de ocorrências acima da média, sendo elas: Subjetividade, Histórias de vida, Valorização do/a professor/a, Tempos acidentados, Autoavaliação, O que valorizam, Envolvimento da família.

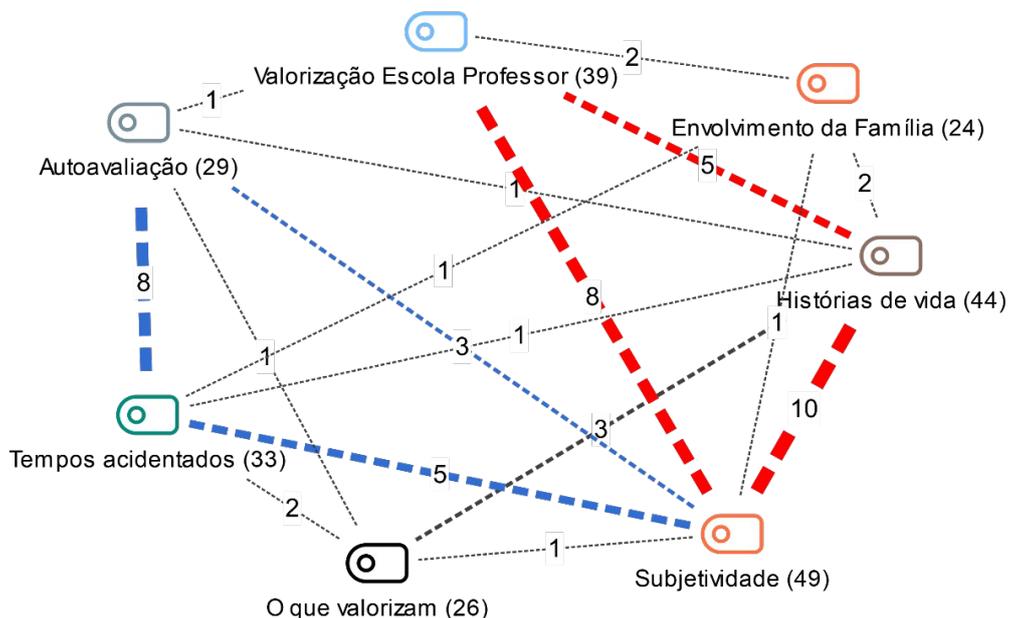
As categorias intermediárias que apresentaram ocorrência abaixo de 15, conforme se visualiza no Gráfico 2, foram desconsideradas nesse momento e foram posteriormente retomadas no estabelecimento das subcategorias das categorias finais.

²⁰ Cálculo: $294/19 = 15$

Para a definição das categorias finais realizei o processo de aproximação por temas aliado à identificação das coocorrências entre as categorias intermediárias, conforme demonstra a Figura 3. Nesse processo foi possível identificar a forte relação entre as categorias Subjetividade, Histórias de vida e Valorização escola professor, as quais foram agrupadas e deram origem à categoria final Saber de si.

O mesmo ocorreu entre as categorias Tempos acidentados, Autoavaliação e Subjetividade, as quais foram agrupadas e deram origem a categoria final Saber de si diante do contexto.

Figura 3 - Coocorrências das categorias intermediárias no grupo focal



Fonte: Elaborado pela autora.

As categorias O que valorizam e Envolvimento da família apresentam valor em si próprias, pois possuem alta incidência com fraca relação com as demais, por isso ambas foram definidas como categoria final Saber de si diante da avaliação.

A Tabela 2 apresenta as categorias finais emergentes do processo de ATD e sua distribuição nas discussões do texto da tese.

Tabela 2 - Categorias finais emergentes das análises e distribuição dos artigos

Categorias intermediárias	Categorias finais	Texto da tese
Dificuldades da avaliação	Dificuldades na escrita	Artigo 3 Relatórios descritivos: da sistemática de registro à avaliação em valorização da aprendizagem e do desenvolvimento na educação infantil
Tempos acidentados	Fundamentos da avaliação na EI	Artigo 4 Cartografias da avaliação: mapeando fundamentos e desafios da avaliação na educação infantil
Observação, Registro, Acompanhamento, Saber sobre desenvolvimento infantil, O que valorizam e Envolvimento da família		
Autoavaliação		
Prazeres da avaliação		
Subjetividade, Histórias de vida e Valorização escola professor	Saber de si:	Artigo 5 Cartografias da Subjetividade: Mapeando o Saber de Si dos Educadores na Avaliação em Educação Infantil
Tempos acidentados, Autoavaliação e Subjetividade	Saber de si diante do contexto:	
O que valorizam e Envolvimento da família	Saber de si diante da avaliação:	

Fonte: Elaborado pela autora.

Após momentos de intensas reflexões acerca dos resultados das análises, idas e vindas pelos caminhos que a identificação das categorias finais traçaram, ascendi à compreensão de que os dados poderiam me mostrar os percursos que têm a avaliação como ponto de chegada, que no contexto da tese considero como a “pedagogicidade” em avaliação na EI, mas também como horizonte e ponto de partida para a compreensão e investigação da processualidade da avaliação.

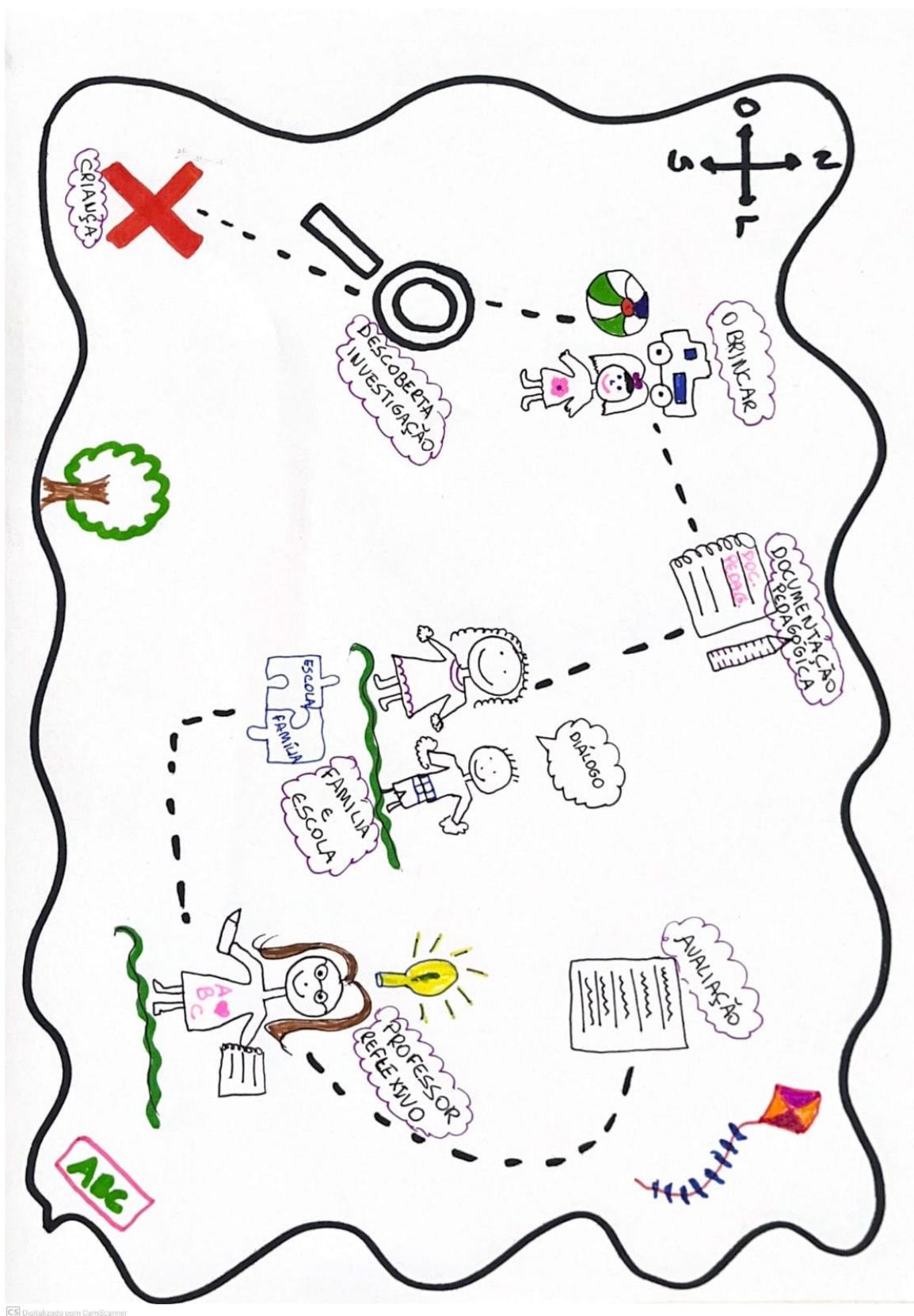
Para exemplificar esse processo compreensivo, pego emprestadas as palavras proferidas em um momento de diálogo com a professora que me acolheu no doutorado sanduíche, ao dizer que “a avaliação precisa considerar tudo que vem a montante e a jusante”. Compreendo que a montante, estão todos os elementos

que precedem e influenciam o momento presente: as premissas iniciais, as metodologias adotadas e as decisões tomadas ao longo do caminho. A jusante se projetam as implicações futuras, a valorização e usos possíveis das informações coletadas na avaliação, os novos questionamentos que surgem, sem , contudo, desconsiderar aquilo que esteve a montante. Assim, a avaliação se torna um processo fluido, que não desconsidera nem o que antecede, nem o que sucede.

Para que essa compreensão adquirisse sentido na tese, optei por uma abordagem que se alinha com a metáfora da cartografia. Os dados coletados junto ao grupo de professoras participantes foram considerados como um mapa vivo que revelou a variedade de perspectivas, linhas, rotas e percursos possíveis para a compreensão da complexidade da avaliação na EI.

Este mapa, longe de ser uma representação estática, oferece um panorama dos achados da pesquisa e das interpretações construídas por mim em diálogo com as orientações recebidas no caminho da pesquisa. Nesse sentido, os artigos que compõem a tese foram organizados de forma a construir, progressivamente, uma cartografia que nos leva à compreensão da pedagogicidade em avaliação EI. Cada artigo representa uma etapa da jornada cartográfica, explorando diferentes aspectos e camadas da temática, sem a pretensão de descrever objetivamente o “território” da avaliação na EI, mas sim, de prospectar o campo epistemológico pedagogicidade como um mapa que permite transitar pela complexidade e processualidade desse território.

Portanto, adotei a metáfora da cartografia não como uma metodologia de pesquisa em si, mas como um recurso conceitual para mapear e compreender os diversos elementos que compõem o complexo cenário da avaliação na EI.



Mapa desenhado por uma das participantes da pesquisa.

5 NARRAR

Para chegar a ser assim é preciso ter construído e refinado a própria personalidade e prática profissional em um caminho não apenas individual, em um tempo não apenas cronológico, em um plano não apenas intelectual e por meio de um percurso de estudo não apenas teórico.

Formisano (2013, p. 14)

A escolha deste título reflete o compromisso de dar visibilidade a voz às trajetórias e aos saberes construídos em parceria com as professoras, a partir de suas próprias narrativas. Faz, portanto, referência à avaliação na EI, caracterizada pela narrativa das aprendizagens e percursos das crianças, como também aos estudos de Marie-Christine Josso, em que a narrativa é entendida como um instrumento de formação e transformação, tanto para quem narra quanto para quem escuta. Esse foi o movimento esperado.

As respostas e as histórias das professoras não significaram apenas relatos de experiências, mas sim construções de conhecimento que emergiram do diálogo e da reflexão conjunta. Através da narração, foi possível mapear os caminhos trilhados e os saberes emergentes da relação que estabelecemos e assim, narrar significou a possibilidade de coautoria.

ARTIGO 3

RELATÓRIOS DESCRITIVOS: DA SISTEMÁTICA DE REGISTRO À AVALIAÇÃO EM VALORIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO:

O artigo objetiva refletir sobre os relatórios descritivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, estratégia utilizada como parte da documentação elaborada no processo avaliativo na educação infantil. As reflexões apresentadas resultam das entrevistas e dos diálogos em grupo focal realizados com professoras da educação infantil, aliadas ao estudo teórico e bibliográfico, pautado principalmente em Rinaldi (2017) e Hoffmann (2018) e nos documentos legais orientadores da avaliação na EI no Brasil. Apresenta-se uma sistemática para organização de registros concretos, considerada como o aparato necessário para viabilizar a escrita de relatórios que evidenciam o acompanhamento e a valorização das aprendizagens e do desenvolvimento da criança e do grupo. Conclui-se que é preciso que tal aparato se sustente não apenas em aspectos técnicos, mas também pessoais, subjetivos, relacionais e da conduta do sujeito professor/a, tais como: abertura, predisposição e vivacidade para que, entre os limites e possibilidades que a complexidade do cotidiano da EI apresenta, busquem constantemente alternativas com sentido, significado e também potencializadores da vivacidade das crianças.

Palavras-chave: Registro. Relatórios descritivos. Avaliação. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Ao lançarmos um olhar profundo sobre os processos que se dão na Educação Infantil (EI) no Brasil, tomando como ponto de partida a complexidade das relações e práticas que envolvem o cotidiano de professores/as e crianças, visualizamos inúmeras evidências de que tais processos buscam construir a identidade e firmar a posição da EI como a primeira etapa da educação, e, portanto, substancialmente diferente da segunda.

Tal perspectiva não se altera quando a temática envolve a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Embora o tema careça de pesquisas em âmbito acadêmico, sobretudo quando se trata da avaliação na primeiríssima infância (Lanes; Timm, 2022), é notório o quanto as orientações legais para a etapa (Brasil, 2009, 2012, 2017), recentemente aliadas à obrigatoriedade, advinda da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), de que estados e municípios elaborem seus próprios currículos, têm impulsionado redes de educação e docentes a repensarem suas concepções, estratégias e instrumentos avaliativos.

A avaliação na EI se constitui como um processo envolvendo saberes, ações, reflexões, espaços, tempos, elaboração de materiais, etc. Práticas e planejamentos complexos, dos quais emergem diversos questionamentos, dentre eles destacamos: Como têm sido nossas experiências com as crianças em relação à avaliação? Em que medida as orientações legais elucidam modos e estratégias possíveis de realização dos processos? Qual a função dos relatórios descritivos no processo avaliativo na EI? Qual o ponto de partida para elaboração dos relatórios descritivos?

Tais questionamentos estiveram na pauta das entrevistas e dos diálogos em grupo focal realizados com dez professoras da EI, atuantes na rede municipal de Pinhalzinho, Santa Catarina, Brasil, compondo a metodologia de coleta de dados da pesquisa de tese de uma das autoras. Estas entrevistas foram realizadas individualmente a partir de um roteiro de perguntas semiestruturadas que versaram sobre o processo de avaliação na EI. Já os encontros do grupo focal foram realizados posteriormente, com a reunião das participantes em quatro encontros, com período de 1h e 30min cada, guiados por leituras teóricas, materiais consultivos e perguntas potencializadoras propostas por uma das autoras, que exerceu a função de mediação.

Como fruto das reflexões, proposições e inquietações que emergiram das/com as próprias professoras, a análise de como a organização sistemática de registros pode contribuir para a escrita de relatórios que evidenciam o acompanhamento e a valorização do desenvolvimento e aprendizagem da criança e do grupo foi o objetivo principal do presente estudo.

As reflexões apresentadas articulam os dados coletados analisados por meio da metodologia da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016), ao estudo bibliográfico com principais referências em Rinaldi (2017) e Hoffmann (2018), além dos documentos legais orientadores da avaliação na EI no Brasil. O caminho traçado para a escrita apresenta a metáfora ao processo de elaboração dos relatórios, visto que para isso são necessárias 'garatujas de partida', seguidas da 'escrita no percurso' para que seja possível avistar 'um ponto de chegada: os relatórios descritivos'.

GARATUJAS DE PARTIDA

Seria ilógico refletir sobre avaliação, registros, observação, aprendizagem, desenvolvimento, relatórios, etc. sem adentrar inicialmente aos aportes que professores/as possuem para orientar, materializar e encontrar sentido ao trabalho que realizam com as crianças. Nos referimos às orientações legais vigentes que abordam tais questões, visto que ao analisarmos tais documentos, em diálogo com a teoria já produzida sobre o assunto, aliadas às reflexões ampliadas com as professoras participantes do grupo focal, foi possível identificarmos aproximações, dissonâncias, potenciais tendências e lacunas.

Apresentamos essas análises como as garatujas de partida para compreender/prospectar a escrita de relatórios descritivos de avaliação que possibilitem a construção de uma imagem rica e compreensiva dos modos como a criança age, pensa e aprende, com recursos sensíveis e capazes de ter em conta a diversidade das crianças e os seus direitos e, ainda, contribuir para suportar e estender as aprendizagens futuras (Parente, 2015).

Analisamos especificamente a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicada em 2009; o documento Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação, de 2012; o documento Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto, publicado em 2015 e a Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017, ao que se refere a etapa da EI (BNCC-EI). É necessário o destaque de que nos referimos especificamente ao texto da BNCC etapa da EI, sem desconsiderar as tensões e embates ocorridos até a aprovação do texto final da lei.

A delimitação destes documentos se deve à disponibilidade de acesso aos/as professores/as no *site* do Ministério da Educação, e que se constituem como as principais orientações legais que tratam da temática e ainda, referente às DCNEI, por tratar-se do documento que consensualmente se considera como o que melhor retrata a identidade da EI, ao explicitar concepções de currículo, criança e infância e a definição de sua função sociopolítica e pedagógica (Barbosa et al., 2016).

Consideramos que a temática da avaliação ganha complementaridade nos textos de cada lei promulgada. Exemplo disso é evidenciado pela citação do termo 'acompanhamento', que se apresenta nos cinco documentos. Inicialmente, no texto da LDB, o termo é destacado como acompanhamento e registro do

desenvolvimento das crianças, já no texto da DCNEI, o acompanhamento passa a referir-se também ao trabalho pedagógico do/a professor/a, ou seja, torna-se um instrumento de autoavaliação da própria prática docente, que na medida em que acompanha a criança, fornece indícios acerca do que ela ‘quer porque precisa saber’ (Junqueira Filho, 2006) e acerca do ‘o que e de como’ transformar tais indícios em intencionalidade pedagógica.

Quanto ao texto do documento Educação Infantil: Subsídios para construção de uma Sistemática de Avaliação, o termo acompanhamento permanece com a mesma conotação evidenciada nas DCNEI. Já nas Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto enfatiza-se seu embasamento nas orientações apresentadas nas DCNEI e ainda problematiza a avaliação das crianças a partir da avaliação de contexto, considerando como aspectos passíveis de serem acompanhados e avaliados, as políticas para a EI, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais e a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições (Brasil, 2015).

Na BNCC-EI o termo aparece com a inserção do destaque para o acompanhamento não só das práticas docentes, das aprendizagens das crianças, mas também de todo o grupo, ou seja, acrescido da orientação de que as aprendizagens que se ampliam nas relações significativas que se estabelecem ‘em’ e ‘com’ o grupo devem ser valorizadas. Ao ressaltar a perspectiva da aprendizagem em grupo, o documento revela considerar a construção e a natureza social do conhecimento e assim o papel do contexto sociocultural no desenvolvimento das aprendizagens das crianças, que são individuais, mas que se qualificam na interação com os demais (Gilioli, 2020).

Às possíveis reflexões acerca do termo acompanhamento, acrescentamos a consideração de que, como parte do trabalho pedagógico, a avaliação ocorre no decorrer do ano letivo e da etapa da EI como um todo, e assim não pode assumir ações de observação, registro e/ou organização de qualquer estratégia de documentação de forma esporádica ou somente nos períodos de exigência de entrega de relatórios descritivos por parte da instituição.

É importante analisar o que os documentos evidenciam acerca dos registros, pois estes são o elo que conecta as ações e práticas das crianças e dos/as

docentes com o processo de avaliação permitindo que o acompanhamento aconteça de fato. Considerando a possibilidade de um percurso organizacional, não linear, composto por diferentes ações, tais como acompanhar, elaborar perguntas, valorizar, reconhecer, escutar, compreender, interpretar/refletir, analisar, selecionar, construir, reexaminar e recordar (Lanes; Timm, 2023), nenhuma delas se concretiza sem o aporte de registros concretos, pois a observação perde o sentido e perdese no tempo se não for registrada, assim como qualquer reflexão se torna descontextualizada e sem sentido ao não se pautar em determinada data, tempo, espaço, materiais e sujeitos envolvidos, elementos fundamentais para registrar qualquer acontecimento.

Nesse sentido, os Subsídios para construção de uma Sistemática de Avaliação orientam que:

[...] as observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social. Variados devem ser os registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças etc (Brasil, 2012, p. 14).

Esse excerto demonstra que a contextualização se dá também pelo registro a partir de acontecimentos e ações concretas das crianças, o que pressupõe a postura docente de “caráter investigativo e mediador, não constatativo” destacada por Hoffmann (2018, p. 25). Registros concretos possibilitam o distanciamento de imagens idealizadas, demandam um olhar sensível e reflexivo, não assumem “a intenção de julgar como positivo ou negativo o que uma criança é ou não capaz de fazer e de aprender” (Hoffman, 2018, p. 25), mas centram-se em ‘como’ e ‘quais’ estratégias ela usa para isso.

Para compreender tais estratégias é preciso considerar as crianças em sua diversidade, realidade sociocultural, faixa etária, ou seja, situá-las no contexto de sua infância, pois para cada espaço-tempo, emergem representações múltiplas de infância, engendradas pelas diferentes interações entre a criança e os diversos contextos históricos e socioculturais em que ela convive. Esse aspecto remete aos termos seleção, classificação, promoção, retenção, prontidão, aptidão, etc., citados objetivamente nos documentos aqui analisados, como um despropósito ao processo de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem.

A esses, pode ser acrescentado outro termo, o da comparação, pois é infundada a argumentação de que se deve comparar a criança a um desempenho esperado, que geralmente se vale da comparação com outra criança, ou ter como parâmetro um objetivo a ser atingido, pois mesmo que a intencionalidade pedagógica seja fundamental em todo o processo educativo na EI, “as crianças apresentam jeitos muito diferentes no alcance de tais objetivos ao longo de seu desenvolvimento” (Hoffmann, 2018, p. 103).

Parente (2015, p. 177) pondera a necessidade de

[...] utilizar procedimentos que permitam observar e documentar um processo dinâmico, capaz de acompanhar e incluir a trajetória diversa das aprendizagens das crianças construídas em múltiplos contextos e que, por essa razão, a avaliação não se pode limitar a verificar um conjunto de critérios previamente estabelecidos. Procurar estandardizar os resultados de avaliação significa reduzir um processo holístico e dinâmico a um número ou medida. Tal opção não faz justiça às capacidades e competências das crianças e em nada contribui para melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças.

Entretanto, por meio da comparação da criança com ela mesma “é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado” (Brasil, 2017, p. 39). Tomemos como exemplo a linguagem do desenho: ao registrar e documentar como a criança se expressa pelo desenho no mês de março, posteriormente, no mês de junho e mais adiante no mês de outubro, o/a professor/a certamente encontrará elementos para refletir sobre a experiência dela em relação ao desenho, e assim acompanhar “as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (Brasil, 2017, p. 39).

Os documentos analisados orientam que sejam produzidos diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos/as professores/as quanto pelas crianças. Essa orientação está descrita na BNCC-EI e pode se configurar como uma quebra de paradigma quando analisada pela perspectiva equivocada que muitos/as docentes adotam, de que somente se registram, avaliam e valorizam os momentos em que as crianças estão realizando ações consideradas pedagógicas e dirigidas, tais como: jogos, colagens, recortes, desenhos, escuta de histórias, práticas de ensino da leitura e escrita, pois as consideram como o momento de maior relevância na sua prática (Rech, 2004; Buss-Simão, 2012).

Essa percepção equivocada desconsidera o fato de que as ações, relações e aprendizagens que ocorrem no contexto educacional são organizadas/proporcionadas pelos adultos, ao mesmo tempo em que são também geridas por decisões tomadas pelas próprias crianças conforme situações desencadeadas por elas mesmas e implica na necessidade de ampliarem a relação entre o que pensam sobre as crianças e o modo como perspectivam a sua aprendizagem (Parente, 2015).

Nesse sentido, compreendemos que a frase apresentada no texto da BNCC-EI, “trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (Brasil, 2017, p. 39), nos oferece indicativos de que o processo avaliativo na EI, que se propõe ao acompanhamento das práticas docentes, das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças e do contexto amplo da oferta educativa é complexo, envolve as diferentes dimensões e organizadores²¹ da prática pedagógica, sobretudo as interações e a brincadeira, e, não pode omitir a importância das aprendizagens que ocorrem na vida cotidiana, pois é, também, por meio dela que a criança 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, 2009).

Outro aspecto pertinente a ser destacado, é que nos documentos analisados aparecem orientações para a criação e planejamento de formas de acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento e aprendizagem por parte das instituições e redes de EI, ou seja, existe certo grau de liberdade para que as próprias redes de ensino criem e organizem seus instrumentos e processos. De certo modo, essa abertura gera a possibilidade de adoção de instrumentos inadequados, fruto também do que apontamos neste estudo, como a pouca nitidez nas orientações descritas nos textos orientadores aqui analisados. Nota-se que, ao longo deste tópico, foi necessário analisar as entrelinhas do escrito e inferir interpretações pautadas em estudos da área para aprofundar a compreensão da complexidade de ações que se entrelaçam ao processo.

21 Nos referimos à complexidade das dimensões que constituem os processos educativos na EI: ética, política, estética, do currículo, do planejamento, observação, registro, avaliação, documentação pedagógica, entre outros e, ainda, aos organizadores da ação pedagógica, pesquisados por Fochi (2019): espaços, materiais, tempos, grupos e papel do adulto.

É notório que os documentos analisados apresentam brevemente a indicação de que relatórios podem constituir a documentação produzida no processo avaliativo na EI, o único que acrescenta elementos a serem considerados na escrita dos relatórios é o intitulado Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto, onde lê-se:

Importa ter ciência de que mais do que o material em si, que deve ser objeto de preocupação quanto à qualidade estética, deve-se considerar o quanto ele narra sobre as crianças, permite conhecer e refletir sobre os caminhos trilhados e os que estão por trilhar (Brasil, 2015, p. 98).

As restritas orientações colocam esse instrumento à margem da adoção de escritas descontextualizadas, classificatórias, comparativas ou ainda, que não expressem e/ou valorizem de fato as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Como ressalva a tal possibilidade, é importante que outras estratégias de documentação sejam aliadas aos relatórios. Rinaldi (2017) aponta a necessidade do reconhecimento da documentação como ferramenta possível para a aferição e avaliação, pois está “nos dá um ‘anticorpo’ extremamente poderoso contra a proliferação de outras ferramentas anônimas, descontextualizadas e só aparentemente objetivas e democráticas” (p. 119-120).

ESCRITA NO PERCURSO

Para justificar a relevância da busca pela compreensão acerca da escrita de relatórios, além do reconhecimento de que se trata de uma estratégia utilizada amplamente pelas redes de educação do Brasil, estão as evidências coletadas nas entrevistas e no grupo focal com as professoras participantes da pesquisa. As respostas predominantes à pergunta sobre qual a maior dificuldade para avaliar na EI, podem ser sintetizadas em: encontrar palavras; achar a palavra certa; o que falar sobre a criança; a necessidade de um horizonte; a dificuldade de traduzir na escrita o que a criança pensa e sabe, mas que nem sempre demonstra.

Somamos a isso, destaca-se o relato de solidão no momento da escrita e o desejo de auxílio por parte da coordenação pedagógica, evidenciado pelas professoras. Esse aspecto se relaciona às condições de trabalho da rede pesquisada, onde cada coordenadora pedagógica atende três instituições

diferentes, o que obviamente lhes confere tempo reduzido para aprofundamentos junto às docentes.

Hoffmann (2018, p. 112), defende que “os relatórios de avaliação representam a análise e a reconstituição da situação vivida pelo professor na interação com as crianças. Eles representam, ao mesmo tempo, reflexo, reflexão e abertura a novos possíveis”. É nessa abertura que reside a possibilidade de que os relatórios contribuam para a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento vividos pelas crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações realizadas na EI (Brasil, 2017).

Ao adotarmos a postura de um/a professor/a que ‘se pergunta’ e ‘faz perguntas’, cabe refletir: Como escrever tais relatórios? O quê, quando e como registrar? É possível registrar tudo acerca de todas as crianças? Reflexões potentes que nos levam a pensar acerca do percurso de escrita.

A escrita dos relatórios está intrinsecamente relacionada ao que consideramos e valorizamos como aprendizagem, por isso é imprescindível que os/as professores/as ampliem constantemente seus conhecimentos sobre os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, para auxiliá-los na interpretação, compreensão e contextualização dos saberes das crianças com quem atuam e de como elas os adquirem, em vez de apenas elencar quais são eles. Dentre tais conhecimentos destacamos os estudos contemporâneos sobre a criança e a infância, que extrapolam as perspectivas biológicas e psicológicas, para investigá-las em perspectiva histórica, política, sociológica, filosófica, antropológica e, sobretudo, pedagógica, na constituição do campo específico da Pedagogia da Infância (Barbosa, 2010).

Rinaldi (2017, p. 123), ao refletir sobre como podemos ajudar as crianças a descobrir o sentido daquilo que fazem, encontram e experimentam, destaca a importância da valorização de suas teorias explanatórias, pois estas são reveladoras de “como pensam, questionam e interpretam a realidade e as próprias relações com a realidade e conosco”. Conforme a autora,

Para adultos e crianças, sem diferença, compreender representa ser capaz de desenvolver uma ‘teoria’ interpretativa, uma narração que dê sentido a eventos e objetos do mundo. Nossas teorias são provisórias, a explicação que propõem é satisfatória, mas pode ser continuamente retrabalhada; elas representam, porém, algo mais do que simplesmente uma ideia ou um

conjunto de ideias. Elas devem nos agradar e nos convencer, devem ser úteis e satisfazer nossas necessidades intelectuais, afetivas e estéticas (a estética do conhecimento) (Rinaldi, 2017, p. 123).

É basilar compreender que o papel dos registros²² é fornecer informações sobre as teorias, hipóteses, falas das crianças, que possam ser constantemente revisitadas, relacionadas temporalmente e interpretadas, para, então, serem compreendidas, valorizadas como aprendizagem e oferecer perspectivas para ações futuras. Por isso, a etapa da revisão dos registros para aprofundamento das primeiras impressões também é fundamental para o/a docente “certificar-se do que vê, contrapondo-se ao que ele acha que sabe sobre o grupo” (Proença, 2018, p. 49).

Para que os registros estejam a serviço desta função, é preciso considerar a processualidade dos modos como as crianças manifestam suas aprendizagens no decorrer do tempo, ou seja, observar e registrar são ações constantes para acompanhamento dos percursos e não podem ocorrer de maneira isolada, ao final do semestre, por exemplo.

Além disso, é preciso atenção ao modo como cotidianamente os realizamos. Diferenciamos aqui duas formas de registros: os genéricos, que pouco ou nada evidenciam acerca do percurso de aprendizagem e desenvolvimento, não conseguem acompanhar sua temporalidade, tampouco fornecem indícios acerca das hipóteses e estratégias das crianças pois centram-se na tentativa de marcar uma aprendizagem final. Em contrapartida, os registros concretos focam no que a criança faz, como faz e em detalhes, processos, peculiaridades, miudezas e sutilezas que se tornam reveladoras de suas hipóteses e teorias.

No Quadro 1, apresentamos uma demonstração de diferenciação entre registro genérico e registro concreto. Trata-se de um registro coletivo, ou seja, das ações do grupo, utilizado como exemplo para reflexão junto às professoras participantes do grupo focal.

Quadro 1 - Registro genérico do grupo X registro concreto do grupo

Registro genérico	Registro concreto
Todas as crianças comem bem, elas amam a hora do almoço.	As crianças da turma estão vivendo o processo de escolha dos utensílios e entendendo o funcionamento do espaço do refeitório. Quando

²² No contexto deste estudo, trataremos apenas dos registros escritos, pois esta forma diretamente auxilia na escrita dos relatórios descritivos de aprendizagem e desenvolvimento. Destacamos que existem variadas formas de produção de registros na EI, como já discutido anteriormente.

	<p>chegam, se dirigem à mesa para escolher a salada de sua preferência, com os talheres grandes do <i>buffet</i> e a ajuda da professora, a servem sozinhos. Fazem escolhas, negam, aceitam, levam o prato até a mesa, conversam sobre o que comem e como comem, principalmente avisam os colegas que derrubam comida na mesa. Quando satisfeitos, retiram o prato da mesa e levam até a bacia que está colocada bem próximo para evitar acidentes. Essa ação partiu da iniciativa das próprias crianças após verem que as crianças da outra turma já faziam.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nota-se que os registros podem ser coletivos ou individuais, ambos os modos servem à elaboração dos relatórios descritivos, contudo, é fundamental que sejam produzidos registros sobre cada criança na sua individualidade, de modo que seja possível evidenciar suas próprias aprendizagens.

Elencamos alguns aspectos a serem considerados na realização de registros individuais: i) identificar sempre o nome da criança: para que seja possível a revisitação ao longo do processo, é fundamental a identificação e a não confiança somente na memória; ii) descrever de que maneira a criança participa de momentos da vida cotidiana, como: alimentação, descanso, higiene, chegadas, partidas, assim como de brincadeiras e interações, pesquisas e explorações relacionadas a percursos e projetos investigativos; iii) excluir o uso de verbos que indiquem estado ou permanência sem a devida contextualização, ou seja, não basta registrar que a criança é curiosa, é preciso descrever as ações dela que justificam tal estado; iv) registrar com o quê, com quem, como e de que forma a criança brinca, se manifesta, interage, etc.

Diante da variedade de aspectos a serem considerados, é necessária a organização de uma sistemática de registro, pois “imprecisão e superficialidade podem induzir a confusão de imagens ou notas escritas para a documentação, o que, sem a percepção daquilo que se está observando, só cria desorientação e perda de significado” (Rinaldi, 2017, p. 138).

Por sua vez, esta sistemática envolve a ação inicial de definição do foco de observação e registro para aquele determinado dia e/ou período. Para isso, uma possibilidade objetiva e potente, é a elaboração de perguntas que servirão para direcionar o olhar docente. Essas perguntas podem derivar da intencionalidade pedagógica do momento, das observações e registros anteriores, das

manifestações de interesse das próprias crianças, bem como da troca de ideias com outros adultos envolvidos no processo educativo, as quais resultarão na decisão acerca do que observar, registrar e a que atribuir valor.

É fundamental a elaboração de perguntas complexas, que denotem a realização de uma pesquisa para respondê-las, ou seja, não são suficientes respostas afirmativas ou negativas, é preciso que demonstrem como, de que forma, em que medida, o motivo, o que, etc., as crianças manifestam tais ações. Nesse momento, são necessárias escolhas e renúncias, pois é inviável registrar tudo diante das condições de trabalho que atualmente a maioria das redes de ensino possui e, sobretudo, da complexidade das ações das crianças. Para Davoli (2020, p. 32-33):

Escolher é muito difícil, porque, trabalhando com crianças pequenas, tudo nos parece igualmente importante, e é; no entanto, se queremos avançar em nossos pensamentos e em nossa maneira de ensinar, temos que ‘de limitar’, destacar algumas coisas. Escolher não significa perder de vista o contexto, mas focar algumas coisas específicas.

Após a delimitação do foco, parte-se para o planejamento de uma sequência de crianças a serem observadas, que embora não necessariamente deva se realizar de maneira fixa, constitui-se como uma estratégia que visa garantir que todas elas tenham suas ações, aprendizagens e desenvolvimento acompanhados. O Quadro 2, facilita a visualização desse processo.

Quadro 2 - Período, delimitação do foco e sequência de registros

Período	Pergunta norteadora do registro	Criança
Maio	Como as crianças participam da hora do almoço realizado no refeitório?	02/05 - Maria, João, Augusto
		03/05 - Ana
		04/05 – Ruan, Marco

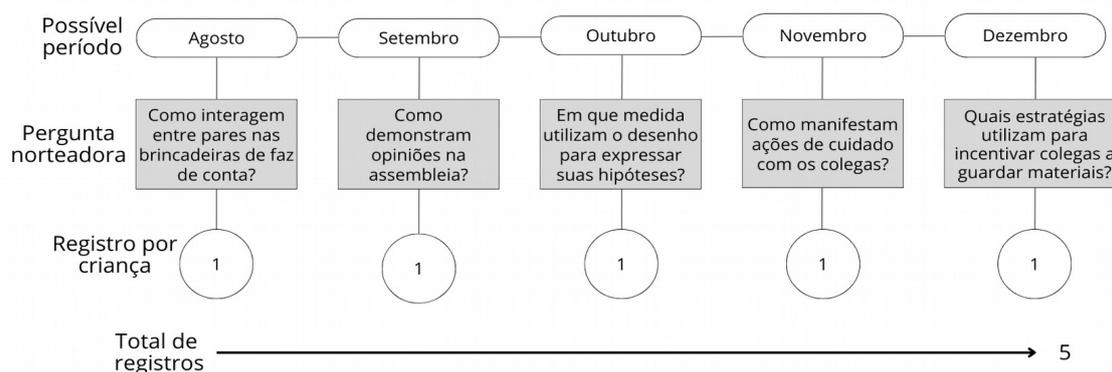
Fonte: Elaborado pelas autoras.

O período de permanência da pergunta norteadora também pode variar, pois dependerá do tempo necessário para a observação e registro, bem como da avaliação do/a professor/a para compreender em que medida esses registros resultam em uma resposta contextualizada, coerente e que verdadeiramente valoriza as manifestações e aprendizagens.

O planejamento das crianças que serão observadas possibilita que o/a professor/a visualize a possibilidade de que em um dia é possível produzir registros de mais de uma criança, essa quantidade dependerá dos acontecimentos e do tempo disponível, por isso a necessidade de flexibilização do que foi planejado inicialmente. Do mesmo modo, diante dessas condições, em determinados dias não será possível realizar nenhum registro. Ademais, destacamos que não é necessário que todas as perguntas se apliquem a todas as crianças. Poderão ocorrer perguntas elaboradas para observação e registro de todas ou para determinado grupo de crianças.

Com o objetivo de potencializar a compreensão da sistemática de registros, elaboramos a Figura 1:

Figura 1 - Sistemática de registro



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao considerarmos a média de vinte dias letivos em cada mês, em uma turma composta por vinte e cinco crianças, seria necessária a realização de mais de um registro por dia, contudo, como já destacado anteriormente, é possível que alguns focos de registro não se direcionem a todas as crianças, assim como poderão ocorrer momentos em que sejam registradas ações de crianças além da quantidade planejada. Nesse sentido, é pertinente refletir acerca da seguinte questão: É possível encontrar um ponto de equilíbrio para que se realizem três registros concretos de cada criança ao final de um semestre? Situamos a quantia de três registros como viáveis de realização a partir de tal sistemática e como possibilitadores da escrita de relatórios aprofundados, contextualizados e genuínos

de cada criança, visto que, aliados a estes, outros aspectos referentes à criança e ao grupo poderão ser narrados, tanto no próprio relatório, quanto nas demais documentações que compõem o processo de avaliação.

Como destaca Proença (2018, p. 52), o ato de registrar “envolve treino e disciplina”. Segundo a autora, a avaliação que se sustenta no registro como um instrumento metodológico:

É considerada com um novo olhar, diferenciado do enfoque tradicional de caráter seletivo, autoritário e excludente de julgamento. Ela passa a ser vista sob a ótica da formação, como um diagnóstico do que se passou até o momento no processo de ensino-aprendizagem, com a intenção de ‘checar’ o que o grupo construiu como aprendizagem, individual e coletivamente. Ela é decorrente dos registros do professor, das observações, da reflexão posterior, do planejamento proposto e das experiências vivenciadas (Proença, 2018, p. 53).

Em consonância, destacamos que o planejamento do período, a delimitação do foco, a sequência e a organização da sistemática não excluem a necessidade de valorização das inúmeras experiências vivenciadas nos diversos momentos e acontecimentos que compõem a jornada cotidiana das crianças. Tais experiências podem e devem ser registradas, porém, não podemos cair na armadilha de que “como tudo é igualmente importante, quase não consigo ver nada” (Davoli, 2020, p. 37).

Segundo Rinaldi (2017, p. 132):

No momento da documentação (observação e interpretação), o elemento de avaliação entra imediatamente em cena, isto é, no contexto e durante o tempo em que a experiência (atividade) acontece. Não basta fazer uma previsão abstrata que determina o que é significativo – os elementos de valor necessários para que se efetive o aprendizado – antes que a documentação seja de fato efetuada. É necessário interagir com a própria ação, com aquilo que é revelado, definido e percebido como verdadeiramente significativo, enquanto a experiência transcorre.

Do mesmo modo, é necessário que as reflexões não se limitem ao/a docente do grupo, visto que os registros estão imbuídos da subjetividade daquele/a que os produziu. O diálogo e a comparação de ideias, constantemente realizada entre os adultos que atuam na turma, coordenação pedagógica, família, aliados a escuta sensível da criança, conferem profundidade ao que será valorizado nos relatórios descritivos.

UM PONTO DE CHEGADA? OS RELATÓRIOS DESCRITIVOS

Considerando o anseio das professoras participantes da pesquisa por encontrar palavras para evidenciar as aprendizagens e ainda, por possuir um horizonte para prospectar a escrita das narrativas nos relatórios, tornou-se pertinente pensar acerca de sua escrita efetiva. Junto ao grupo de professoras, intentamos traduzir “[...] modos de fazer inteligíveis, que possam ser apropriados pelos educadores reais [...] e adotados nas instituições que temos”, como destaca Campos (2012, p. 19) ao se referir a urgência de construirmos práticas efetivas da pedagogia da infância.

Obviamente, no contexto deste estudo, referimo-nos especificamente ao processo de avaliação, considerando o que Campos (2012, p. 19) coloca como premissa para construção coerente das práticas específicas da EI, ou seja, “levar em conta nosso contexto social, cultural e educacional, de maneira a não se alienar da dimensão política que todas as opções pedagógicas sempre trazem, de forma mais ou menos explícita” e diante do destacado por Hoffmann (2018, p. 111), de que a escrita “exige uma ‘reorganização’ do pensamento, uma maior reflexão e conexão entre as ideias defendidas”, propomos um esquema, que não se pretende prescritivo, mas orientador, e que tem como objetivo contemplar os principais aspectos, ações e sujeitos envolvidos no acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e dela diante do grupo a qual pertence. O esquema de escrita é apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 - Esquema de escrita

Foco	Questões orientadoras
Grupo	O que é relevante narrar para a família e para a criança sobre o seu grupo? Quais os percursos vividos pelo grupo? O que caracteriza esse grupo?
Criança	O que contar sobre o percurso de cada criança a partir do que temos registrado sobre ela? Como ela brinca? Com quem? De quê? Onde? Narrar acontecimentos que evidenciem o ‘como’ e ‘o que’ vemos ela aprendendo, ou seja, ações que tornam o relatório genuíno daquela criança.
Professor/a	O que, enquanto professor/a e enquanto instituição temos feito para ampliar as aprendizagens da criança? (tanto diante dos momentos desafiadores, quanto dos momentos potenciais).
Família	O que a família pode fazer para colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir dos percursos evidenciados no relatório? (Leituras, passeios, diálogos...).
Continuidade das aprendizagens	Para onde vamos caminhar? O que se pretende oferecer às crianças no próximo semestre a partir do que elas vêm manifestando?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Este esquema serve ao propósito de ver e compreender a aprendizagem das crianças, contudo, a escrita dos relatórios descritivos exige o esforço docente para fazer conexões entre as observações, os registros, os processos de planejamento e avaliação e o seu repertório de conhecimentos acerca do desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Para elucidar o esquema de escrita proposto, apresentamos o Quadro 4, em que cada elemento está acompanhado de um exemplo. Trata-se de recortes de diferentes relatórios e diferentes grupos etários (nomenclaturas correspondentes ao proposto na BNCC-EI), produzidos e/ou apresentados²³ e refletidos em conjunto com as docentes participantes do grupo focal. Não possuímos a intenção de apresentar um modelo de escrita, por isso a opção pela apresentação dos exemplos em pequenos fragmentos.

Quadro 4 - Exemplos de escrita

Foco	Exemplo de escrita
Grupo	Nossa turma é composta por 20 bebês, sendo 11 meninas e 9 meninos. Até o mês de junho, todos estarão com idade acima de 1 ano, o que significa que nosso dia a dia mudará no próximo semestre, pois todos caminharão e poderão se movimentar com maior autonomia. Após vencermos o período de acolhida das crianças no início do ano, algo que foi desafiador para Antônio, conforme a família pode acompanhar em nossos diálogos e nas mini-histórias ²⁴ que contaram um pouco sobre como ele passou a chegar e ficar feliz conosco, passamos a vivenciar juntos, dia a dia, momentos de afeto, colo, diálogos, movimentos, passeios, cuidado, brincadeiras, histórias, junto a muitas e muitas explorações de objetos e materiais diversificados, melecas, areia, terra e tinta. A característica principal do nosso grupo é o gosto pelas músicas e pela dança. As cantigas de roda e algumas músicas infantis conhecidas, como Estátua, Vamos pular e A canoa virou, foram repetidamente utilizadas porque serviram tanto para acalmar e organizar os bebês em momentos de necessidade, quanto para divertir, explorar movimentos e possibilitar interações entre eles próprios.
Criança	Exemplo 1 - Grupo etário: Bebês Lucas iniciou o ano brincando sentado, logo, tentativas de engatinhar surgiram, e também os primeiros movimentos. Não demorou muito, já estava ficando em pé com apoio e na sequência andando apoiado nos móveis e nas caixas disponíveis para isso na sala. Inicialmente, todo cuidado era necessário para que pudesse caminhar empurrando a caixa com segurança, sempre uma das professoras se posicionava como suporte para sua caminhada, porém sem lhe segurar. Hoje, com 11 meses, engatinha com muita velocidade se desafiando a acompanhar os colegas que andam. Ao ficar em pé, necessita o apoio de uma mão só, com a outra pega objetos da prateleira, junta-os do chão, ergue-se novamente, e algumas vezes solta-se por breves segundos, isso demonstra que vem

23 Dentre os exemplos estão recortes produzidos em diálogo, apresentados pela pesquisadora e ainda, outros trazidos pelas professoras, os quais não possuímos referência.

24 São breves relatos acompanhados de uma sequência de imagens, que abordam situações significativas relacionadas à autonomia, comunicação e o saber-fazer de bebês e crianças pequenas. (Fochi, 2019).

	<p>ampliando sua confiança rumo aos primeiros passos. Para isso, as caixas de suporte continuam disponíveis, e ainda, colocamos alguns móveis em uma altura maior, para incentivá-lo a ficar em pé e pegá-los. O controle do movimento de suas mãos é algo que se manifesta também no momento da alimentação. Desde o início do processo, foi desafiado a comer sozinho, precisa de ajuda de um adulto com a colher, ao comer alimentos mais líquidos e pequenos, porém desenvolveu bem o movimento de pinça ao alimentar-se com as mãos. Ao ver os colegas, tem demonstrado querer usar a colher e tem feito tentativas de levá-la até a boca sozinho.</p>
	<p>Exemplo 2²⁵ – Grupo etário: Crianças Bem Pequenas VAMOS FALAR SOBRE VOCÊ!? Desde março, percebo você desafiando seu corpo, gradativamente, aumentando a dificuldade das suas investigações. Desafios estes que você mesma criou com os objetos disponíveis em sala e se ocupou em superá-los. Notei que suas explorações físicas foram acontecendo na medida em que foi se sentindo segura no ambiente escolar, criando vínculo com as professoras e colegas, o que te possibilitou se arriscar fisicamente. Relato essas aprendizagens a partir do registro de suas escalas na pirâmide de pneus do pátio, sua caminhada equilibrando-se nos troncos do gramado e a surpreendente subida na mesa da sala. Quando isso aconteceu, percebi seu olhar alegre ao se dar conta de conseguir avistar todos os colegas estando em lugar alto, porém, logo você pensou em arriscar-se no desafio ainda maior, o de saltar da mesa. Foi uma importante conquista superar o desafio da altura. Em dias posteriores, junto com Ana, Kauan e Giovana, vocês criaram a brincadeira de andar sobre as cadeiras que estavam enfileiradas no contexto de brincar de casinha e, neste, você fez o convite para que eles se desafiassem a pular. Logo depois, vários colegas se juntaram a você nessa brincadeira. Por meio desses desafios, sua confiança se ampliou e hoje você sobe tranquilamente na escada de acesso ao trocador. As primeiras tentativas de escaldas exigiam muito esforço, você costumava usar primeiro o pé direito, depois os dois pés, e com muita concentração e equilíbrio esticava seu corpo, chegando na verticalidade. Hoje, subir e descer de diferentes lugares acontece com maior destreza e rapidez. Flávia, a sua persistência se fez importante nesses desafios, suas expressões demonstraram a satisfação pelas conquistas. Para potencializar seus desafios corporais, disponibilizaremos, no pátio, tábuas grandes que possam servir como gangorras, para que você e seus colegas ampliam gradativamente os movimentos que envolvem equilíbrio.</p> <p>O QUE EU VEJO VOCÊ APRENDENDO? Nesses desafios com o corpo, percebo você explorando os movimentos intencionais e coordenados, criando formas de se movimentar, principalmente com o pular e saltar. Nestes momentos você produz conhecimento sobre si e vai, ao teu ritmo, identificando suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo a consciência de seu corpo e de como você pode ocupar o espaço. Tudo isso de forma autônoma e com liberdade, porém, percebendo o risco e o cuidado necessário com os movimentos para não se machucar. Ao convidar os colegas para brincar, você também percebeu que cada um tem sua maneira de enfrentar os desafios corporais e ampliou o respeito pelos limites e as possibilidades que eles têm.</p>
	<p>Exemplo 3 – Grupo etário: Crianças Pequenas Ao final deste primeiro semestre, Rafael tem manifestado curiosidade em relação à escrita. Em uma das situações que registrei, ele estava junto a Carlos e Yuri no espaço de desenho, envolvidos com a proposta que eles mesmos definiram, que tinha por objetivo desenhar/projetar um carro de fórmula 1. Após decidirem a última versão do desenho, Rafael disse aos</p>

25 Este exemplo apresenta a linguagem direcionada a criança, inspirada na proposta de escrita de Histórias de Aprendizagem, metodologia desenvolvida na Nova Zelândia e sistematizada por Margaret Carr no livro *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*.

	<p>colegas que os 'donos do projeto' precisavam assinar e prontamente inseriu seu nome, passando o desenho a Yuri. Quando Yuri disse que não iria assinar, Rafael escreveu a letra 'l' em sua mão e mostrou ao colega, incentivando-o e auxiliando sua escrita. Nesse momento, dialogamos sobre a similaridade do som das letras 'l' e 'Y'. No sentido de mediar seu interesse pela escrita, estão disponíveis alfabetos móveis na sala, que podem ser usados como material de consulta sempre que o desejo e a curiosidade por escrever se manifesta. Essa situação e outras já observadas demonstram que o Rafael está construindo suas concepções e hipóteses sobre a língua escrita, conhecendo letras em escritas intencionais e espontâneas. Também demonstra que ele possui empatia diante das necessidades dos colegas e expressa em atitudes de cooperação e participação.</p>
Professor/a (fragmentos que estão inseridos nos exemplos 1, 2 e 3, anteriores)	<p>Sempre que podemos, mediamos essas situações, tanto para que o Lucas amplie seu interesse e controle da mão para empilhar peças, quanto para que os colegas o acolham e colaborem com essa aprendizagem. Para isso, as caixas de suporte continuam disponíveis na sala, e ainda, colocamos alguns móveis da sala em uma altura maior, para incentivá-lo a ficar em pé para pegá-los.</p> <p>Para potencializar seus desafios corporais, disponibilizaremos, no pátio, tábuas grandes que possam servir como gangorras, para que você e seus colegas ampliem gradativamente os movimentos que envolvem equilíbrio.</p> <p>Nesse momento, dialogamos sobre a similaridade do som das letras 'l' e 'Y'. No sentido de mediar seu interesse pela escrita, estão disponíveis alfabetos móveis na sala, que podem ser usados como material de consulta sempre que o desejo e a curiosidade por escrever se manifesta.</p>
Família	<p>É importante que a família colabore nesse processo de conhecer diferentes texturas, temperaturas, materiais, odores, sabores, para que Luíza amplie sua tomada de decisão para explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais. Isso possibilitará, além de uma maior exploração do mundo que a cerca, a melhor interação dela com os colegas no momento do parque.</p>
Próximos passos	<p>Para o segundo semestre, planejamos realizar momentos de interação com as crianças da turma das Crianças Bem Pequenas II. Percebemos a construção de grandes amizades em alguns encontros entre as turmas que já aconteceram no parque e no lavabo. Por isso, planejamos ampliar essas interações. Também será reorganizado o espaço de faz de conta na sala, visto que as crianças cresceram e essa forma de brincar vem se ampliando e aparecendo de diversas formas nas manifestações de grande parte da turma, principalmente no fazer de conta que fazem comidinhas e alimentam as bonecas.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Destacamos também a necessidade de reflexão acerca da extensão do relatório, pois é preciso considerar o equilíbrio entre o relatado, as interpretações e contextualizações e a possibilidade de compreensão e acompanhamento da escrita por aquele/a que a lê ou ouve, sejam as famílias ou as crianças. Do mesmo modo, a escrita precisa ser compreensível à leitura da família, fundamentalmente porque os relatórios compartilham processos, teorias e aprendizagens das crianças que, possivelmente, não fazem parte do repertório de conhecimentos de todos/as.

Atentar a essas questões condiz com o que Galardini e Iozzelli (2020, p. 91) apontam como um compromisso da escola, pois explicar e explicar-se, falar de si mesmo e dos projetos, "torna a escola mais transparente, mais familiar e mais

aberta ao diálogo e à discussão e também mais rica de ideias e sugestões sobre as crianças”.

O ato de explicar/evidenciar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças por meio da escrita é tarefa desafiadora, além da sistemática de registros, de conhecimento e repertório acerca do desenvolvimento infantil, exige o exercício/prática de autoria. Compreendemos que a escolha das ‘palavras certas’, destacada como dificuldade pelas professoras participantes da pesquisa, diz respeito ao repertório que possuem (ou não) e a insegurança quanto à escrita autoral.

Nesse âmbito, destacamos a possibilidade de considerar a própria BNCC-EI como material consultivo, a partir dos textos apresentados na descrição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dos campos de experiências e no quadro que apresenta a síntese das aprendizagens, bem como, dos currículos e documentos das próprias redes de ensino, como na rede contexto desta pesquisa.

O uso destes recursos consultivos pode ser realizado durante todo o processo educativo, desde o momento em que o/a professor/a realiza determinado registro, o que permite o aprofundamento do olhar, da interpretação, auxiliando a posterior escrita do relatório, pois amplia o repertório de termos, conceitos e palavras possíveis de serem utilizadas.

A partir das reflexões e interpretações feitas, ou seja, diante do que o registro comunica, elencam-se os recortes, frases e objetivos que se relacionam a ele. Uma possibilidade para tal organização é demonstrada no Quadro 5, em que utilizamos a descrição dos campos de experiência, dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC-EI e do currículo da rede pesquisada.

Quadro 5 - Material consultivo para a escrita

Campo de experiência	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – Crianças Pequenas	Descritores de avaliação do Currículo da rede municipal pesquisada
Escuta, fala, pensamento e imaginação		
Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por	Levantou hipóteses em relação à palavras por meio da escrita espontânea

<p>sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer.</p> <p>Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.</p>	<p>meio de escrita espontânea.</p>	
<p>O eu, o outro e o nós</p>		
<p>É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista.</p> <p>Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.</p>	<p>Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p>Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p>	<p>Demonstrou atitudes de cuidado, solidariedade, respeito, empatia e afeto na interação com crianças e adultos.</p> <p>Percebeu que as pessoas têm diferentes sentimentos e maneiras de pensar e agir.</p> <p>Comunicou suas ideias e sentimentos a crianças, adultos e grupos diversos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As palavras destacadas nesse quadro auxiliaram na escrita do exemplo 3, apresentado no Quadro 4, referente ao fragmento do relatório do grupo das crianças pequenas.

O texto do documento curricular da rede pesquisada indica uma listagem de 'descritores de avaliação', elaborados com embasamento nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do arranjo curricular proposto na BNCC-EI e situados na função de "subsidiar os pareceres descritivos da Educação Infantil adequando-os sempre que for necessário" (Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina, 2019, p. 142). Embora não tenha constituído objetivo dessa pesquisa a análise do documento curricular da rede, percebe-se que a linguagem utilizada apresenta uma tendência à adoção da perspectiva classificatória, de verificação se a criança fez ou não, atingiu ou não determinado descritor.

Buscando romper com essa tendência, é importante considerar que o material consultivo oferece sustentação para a escrita, porém não deve ser utilizado sem o acompanhamento do registro e de sua contextualização, fundamentais para tornar tal relatório genuíno, individual e respeitoso com as individualidades do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Ademais, sem cópias literais, para não reduzir a autoria de quem o escreve, além de tão somente qualificá-lo.

CONCLUSÃO

A maioria dos adultos, já nas primeiras horas do seu dia, realiza o ato de avaliar. Avaliam sua imagem no espelho logo ao acordar, o sabor do café da manhã, a roupa que vestirão para ir ao trabalho, o trânsito para chegar até lá e, ao chegar, avaliam também o ambiente de trabalho, a apresentação dos/as colegas, etc. Avaliar é uma ação humana presente no dia a dia, mesmo que a realizemos de maneira espontânea e sem maiores problematizações.

A forma cotidiana de avaliar 'diz' sobre nossas preferências - gostamos ou não de algo, isso é belo ou não nos agrada os olhos, aquilo é bom ou é ruim. Essa perspectiva dualista de conceber a realidade, em grande medida, está relacionada a nossas experiências anteriores com o mundo, que no decorrer da constituição humana, apontam para a necessidade de certa forma de dualismo ou, pelo menos, dessa 'bifurcação da experiência' para justificar a distinção entre a aparência ilusória e o modo como a realidade nos toca (Abbagnano, 2007).

Quando centrada no julgamento, avaliar assume o sentido de afirmação ou de negação de algo. Contudo, ao adentrarmos ao contexto educativo, sobretudo na etapa da EI, o conceito de avaliação construído nas nossas experiências cotidianas de vida precisa ser desconstruído, ressignificado e sofrer modificações substanciais que, em parte, alteram seu significado, como nos escreve Rinaldi (2017). Para a autora, a gênese da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças reside na perspectiva da atribuição de valor aos processos, procedimentos e ações que crianças e adultos juntos desenvolvem na instituição e se torna algo além de um procedimento prescrito e predefinido, mas sim, uma conduta alimentada pelos elementos de valor que emergem do próprio processo. Nesse ínterim, os registros se mostram como o instrumento mobilizador para (re)pensar constantemente a

práxis pedagógica e a avaliação e, desta forma, potencialmente contribuinte para a autoformação e formação docente em contexto. (Ostetto, 2017; Rinaldi, 2017).

As reflexões apresentadas neste estudo pautaram-se nesta gênese, pois excluímos qualquer pretensão de apresentação de um manual ou receita, mas sim, de um processo/percurso reflexivo, permanente, contínuo e situado no tempo, no espaço e nos sujeitos, o qual, mesmo que se repita um número indefinido de vezes, sempre haverá aspectos a serem revisitados (Lanes; Timm, 2023).

Conforme a necessidade apontada por Oliveira (2014), intentamos adentrar a uma tendência mais propositiva e menos crítica, sempre com a perspectiva de contribuir com a compreensão da avaliação na EI, na qual a prioridade principal, em sua concepção e prática, seja de servir ao propósito de promover a aprendizagem das crianças (Carr; Lee, 2019).

Diante da pergunta posta no início deste estudo, destacamos que o planejamento e organização da sistemática de registro oferece o aparato necessário para viabilizar a escrita de relatórios que evidenciam o acompanhamento e a valorização das aprendizagens e do desenvolvimento da criança e do grupo, porém, é preciso que se sustente não apenas em aspectos técnicos, mas também pessoais, subjetivos, relacionais e da conduta do sujeito professor/a. Nos referimos à abertura, predisposição e vivacidade para que, entre os limites e possibilidades que a complexidade do cotidiano da EI apresenta, busquem constantemente alternativas com sentido, significado e também potencializadores da vivacidade das próprias crianças.

Para encerrar as reflexões apresentadas neste texto, sem dar fim à urgência de pesquisas que busquem promover o diálogo entre teoria e prática como é o caso desta, destacamos uma possibilidade de continuidade das investigações, que é ao mesmo tempo uma das limitações identificadas nas proposições aqui apresentadas, ou seja, a ausência de espaço para que a família possa contribuir com a escrita dos relatórios, apresentando suas perspectivas sobre as aprendizagens e o desenvolvimento dos seus filhos e filhas. A partir dessa prática, será possível a relação entre todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, familiares e professores/as.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Currículo da educação infantil da região da AMOSC**. Jardinópolis, SC, 2019. Disponível em: jardinopolis.sc.gov.br. Acesso em: 4 dez. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: gestrado.net.br. Acesso em: 4 dez. 2024.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: repositorio.ufsc.br. Acesso em: 4 dez. 2024.

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Porto Alegre: Nova Harmonia, 2012.

CARR, Margaret. **Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories**. Edição do Kindle, 2001.

CARR, Margaret; LEE, Wendy. **Learning Stories Pedagogic practices and provocations**. Londres: [s.n.], 2019.

DAVOLI, M. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Revista Inter Ação**, Florianópolis, v. 41, p. 103-122, 2016. doi.org. Acesso em: 4 dez. 2024.

FOCHI, Paulo. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: teses.usp.br. Acesso em: 4 dez. 2024.

GALARDINI, Anna Lia; IOZZELLI, Sonia. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2020.

GILIOLI, Cristina. O grupo de trabalho. In: MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHEL, Francesca. **Educar é a busca de sentido:**

aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo: Ateliê Carambola, 2020.

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

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 4 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 4 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil**: subsídios para construção de uma proposta de avaliação. Brasília, DF, 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 4 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a política nacional - A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: primeirainfancia.org.br. Acesso em: 4 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 4 dez. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

LANES, Erone Hemann; TIMM, Jordana Wruck. Produções sobre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, 2022. doi.org. Acesso em: 4 dez. 2024.

LANES, Erone Hemann; TIMM, Jordana Wruck. Avaliação na Educação Infantil: que saberes mobilizar?. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 76, 2023. doi.org. Acesso em: 4 dez. 2024.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Prefácio. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

OSTETTO, Luciana. **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PARENTE, Maria Cristina. Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. **Revista Interações**, Lisboa, v. 10, n. 32, 2015. doi.org. Acesso em: 4 dez. 2024.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente:** a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RECH, Ilona Patrícia Freire. **A "Hora da Atividade" na Educação Infantil:** Um Estudo a partir de um Centro de Educação Infantil Público Municipal. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: repositorio.ufsc.br. Acesso em: 4 dez. 2024.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

ARTIGO 4

CARTOGRAFIAS DA AVALIAÇÃO: MAPEANDO FUNDAMENTOS E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO:

Investigar a avaliação na educação infantil permite explorar caminhos que oferecem itinerários para estender o pensamento, prospectar mudanças em práticas e promover o aprendizado específico sobre avaliação, por isso, compreender o propósito e os fundamentos da avaliação é um dos aspectos críticos para sua realização perante diversos desafios. Este artigo objetiva mapear os fundamentos e desafios da avaliação na EI utilizando uma abordagem cartográfica. O estudo analisa respostas a entrevistas semiestruturadas realizadas com dez profissionais de uma rede municipal de ensino, valendo-se da metodologia da Análise Textual Discursiva. Os resultados revelam a complexidade da avaliação na EI e encruzilhadas como dificuldades na gestão do tempo, falta de cultura de registro, registros genéricos, foco excessivo nos relatórios descritivos semestrais e na avaliação pautada nos resultados da prática. Apesar dos desafios, a avaliação emerge como impulsionadora de estudos e desenvolvimento profissional, do diálogo entre as profissionais para troca de ideias e informações, da parceria com as famílias e da ampliação da participação e escuta das crianças. Conclui-se que é necessário desenvolver práticas avaliativas reflexivas, situadas e focadas na relação da criança com o conhecimento, considerando a natureza complexa e não linear do processo educativo na primeira infância. Persiste o desafio de observar e documentar não apenas o que as crianças aprendem, mas como elas mobilizam esses conhecimentos em suas interações cotidianas, suas brincadeiras e suas descobertas para que a avaliação se pautem em uma perspectiva holística que acompanhe a complexidade do desenvolvimento infantil, valorizando tanto o processo quanto o resultado da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Desenvolvimento e aprendizagem. Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A problemática da avaliação no campo da educação infantil (EI) é discutida por diversos autores, que apresentam algumas ideias divergentes (Gullo, 1995; Hoffmann, 2018; Oliveira-Formosinho, Pascal, 2019, Parente, 2004, Carr, 2001), mas que, em essência, a consideram como uma das principais dimensões da prática pedagógica, por ser o elo que conecta observação, escuta, registro, planejamento, documentação pedagógica e oferece a possibilidade de realização de um processo educativo que vincula teoria e prática, contextualizado e ético.

Entretanto, o fato de ser contextualizado não reduz a complexidade e os variados caminhos a que cada um destes elementos pode levar e/ou assumir. Assim como um cartógrafo que se depara com a complexidade de um vasto território, cada elemento que constitui a avaliação se ramifica em direções diversas e carrega consigo aspectos que ficaram à montante enquanto avista aqueles que estarão à jusante do processo.

Tal qual um mapa não consegue capturar todas as nuances de um território em um único traçado, é impossível abarcar todas as vias que essas práticas pedagógicas podem seguir em um resumido conceito.

Esse é um dos motivos pelos quais identificar e compreender o propósito e os fundamentos da avaliação é um dos aspectos críticos para sua realização perante seus diversos desafios, sobretudo na EI, etapa permeada por tantas e complexas especificidades. Aprofundar a compreensão acerca de pequenos ou grandes aspectos que constituem os fundamentos dos processos avaliativos têm implicações nas experiências que as crianças vivenciam nos ambientes educativos, tanto nas experiências avaliativas quanto no potencial enriquecimento das experiências de aprendizagem, a partir da reverberação da avaliação nas práticas docentes. E, deste modo, tem implicações na atuação docente e no sentido que constroem sobre sua atuação.

Nesse sentido, saber o que procurar e escolher o que priorizar, evidenciar e, enfim, avaliar, assim como a constante busca por determinar os modos como os professores e suas práticas "podem apoiar as crianças no processo de se irem tornando, progressiva e gradualmente, aprendentes que se auto-regulam e se tornam autônomos" (Folque, 2018, p. 75), torna-se o cerne e um dos grandes desafios da avaliação na EI.

Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 102) debruçam-se sobre uma proposta rica, complexa e alternativa de avaliação, mesmo considerando que "um dos obstáculos à aprendizagem de uma avaliação alternativa é a própria falta de recursos para aprender a fazê-la" e que a única maneira de desafiar o imperialismo de ideias preconcebidas sobre a avaliação é por meio da introdução de ideias diferentes.

Ao proporem uma abordagem holística de avaliação na EI, apresentam sete aspectos necessários de serem reconhecidos nos processos avaliativos: i) A avaliação deve reconhecer a complexidade das experiências e do ato educativo; ii) A avaliação deve reconhecer que a ação humana é contextual e situada culturalmente; iii) A avaliação deve reconhecer que a ação humana não é completamente previsível; iv) A avaliação deve reconhecer que os resultados de curto prazo facilmente observáveis não são os resultados mais importantes na educação; v) A avaliação deve reconhecer a natureza isomórfica de uma pedagogia participativa coconstrutivista; vi) A avaliação deve reconhecer a conectividade no

desenvolvimento dos primeiros anos de infância; vii) A avaliação pedagógica deve reconhecer a intersubjetividade na educação infantil.

Esse conjunto de aspectos demonstra a complexidade, a contextualidade e a natureza relacional do desenvolvimento e da aprendizagem na primeira infância, o que nos leva ao entendimento de que muito mais do que o delineamento final e objetivo de um conceito de avaliação, importa compreender seus fundamentos, objetivos, funções, articulações e influências nas crianças, nos adultos e nas diferentes dimensões que constituem a educação.

Segundo Abbagnano (2007), o termo "fundamento" se refere à razão de ser ou à causa que explica e justifica a existência de algo. Em filosofias como a de Aristóteles, o fundamento está ligado à necessidade e à essência das coisas, explicando por que elas são como são e não podem ser de outra maneira. Já Leibniz introduz o princípio da razão suficiente, diferenciando entre causas necessárias e razões que explicam a possibilidade de algo acontecer, mesmo que não seja necessário. Em resumo, conforme os escritos do autor, o fundamento é a explicação ou razão que justifica a existência ou ocorrência de algo, seja ela uma necessidade intrínseca ou uma possibilidade eventual.

Nesse sentido, cartografar os fundamentos da avaliação na EI significa buscar suas razões essenciais e princípios possíveis, porém considerando que outros caminhos coexistem (Passos, Kastrup, Escóssia, 2008) e são tão importantes ou necessários quanto os que serão neste texto discutidos.

O objetivo deste artigo é mapear os fundamentos e desafios da avaliação na EI, utilizando uma abordagem cartográfica para analisar e representar as complexidades e caminhos deste campo de acordo com as reflexões emergentes dos discursos das professoras participantes da pesquisa de doutorado de uma das autoras, cotejadas pela teoria acerca da temática e pelas reflexões de ambas as autoras.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

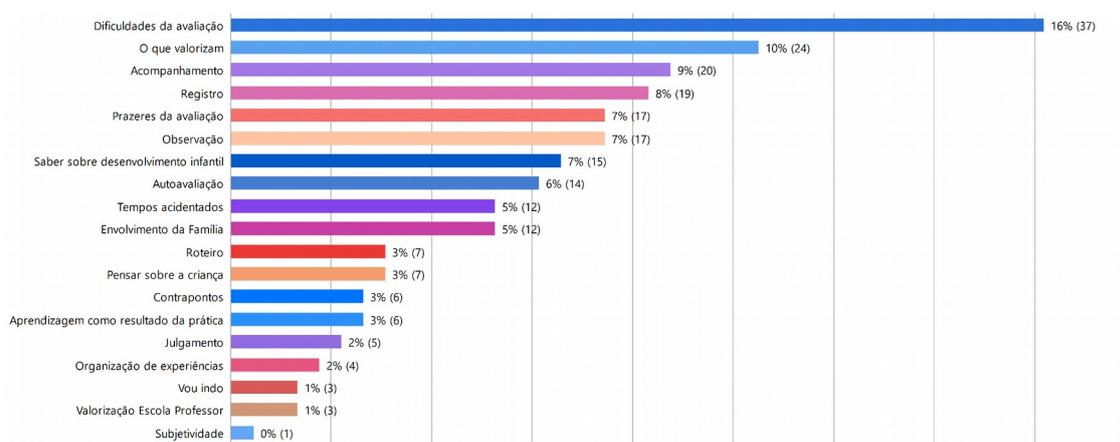
As reflexões apresentadas neste texto são originadas da pesquisa de tese da primeira autora, mais especificamente das análises dos dados coletados por meio de entrevista semi-estruturada composta por questões que versaram sobre concepções e processos de avaliação na EI, realizada com profissionais atuantes

na rede municipal de Pinhalzinho, Santa Catarina. O texto aprofunda aspectos apontados pelas categorias de análise finais e unidades de análise, as quais foram identificadas pelo emprego da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD).

A ATD, conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2016), é uma metodologia qualitativa que integra procedimentos de desmontagem e remontagem do material textual. Inicialmente, ocorre a organização do *corpus* de análise, seguida da unitarização, com a fragmentação do texto em unidades de sentido. Na sequência, a categorização, que consiste em agrupar unidades em categorias emergentes. Por fim, é elaborada a etapa de captura do novo emergente, quando se busca a compreensão ampliada e profunda do fenômeno estudado, gerando metatextos que oferecem novas interpretações e entendimentos sobre o objeto de pesquisa.

No contexto deste estudo, seguindo as orientações de Moraes (2003, p. 191), foi preciso “construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos”, ou seja, as categorias. O Gráfico 1 demonstra a análise realizada.

Gráfico 1 - Incidência das categorias iniciais na análise das entrevistas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A identificação de padrões e temas emergentes a partir do discurso analisado ocorreu pelo cálculo da média de ocorrência do total de categorias. Para a definição das categorias finais realizamos o processo de aproximação por temas aliado à identificação das coocorrências das categorias intermediárias em um mesmo discurso. Considerando mais diretamente as perspectivas apresentadas pelas

participantes, definimos as unidades de análise. Esse processo é demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Identificação das categorias intermediárias, finais e unidades de análise

Categoria intermediária	Categoria final	Unidades de análise
Observação, Registro, Acompanhamento, Saber sobre desenvolvimento infantil, O que valorizam e Envolvimento da família	Fundamentos e desafios da avaliação na EI	Observação e registro... Para além dos relatórios, Quais ações?
Autoavaliação		
Prazeres da avaliação		
Tempos acidentados		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A caracterização das participantes da pesquisa, no que tange aos seus percursos cronológicos e formativos é pertinente pois essas variáveis podem influenciar suas concepções e modos de compreender os processos avaliativos. Todas as participantes atuam quarenta horas semanais, nos diferentes grupos etários, sendo duas delas coordenadoras pedagógicas. Possuem formação em nível de pós-graduação *lato sensu* concluída na área da EI. Quanto à idade e tempo de atuação na docência, há diferenças significativas entre o grupo, constituído por professoras de 30 a 57 anos e com tempo de atuação que vai de 5 à 30 anos. Essa diversidade revela a vivência de diferentes períodos históricos da EI no Brasil.

Com o intuito de preservar a identidade, as professoras participantes foram codificadas de P1 a P8 e as coordenadoras pedagógicas C1 e C2. Já as perguntas semiestruturadas foram codificadas por Q1 a Q10, sendo elas: Para você, o que é avaliar na EI? Quais ações contemplam o ato/processo de avaliação na EI? Considerando a pergunta anterior, descreva como você avalia na EI? O que você considera necessário um/a professor/a saber para avaliar na EI? Onde/como você busca subsídios para lhe auxiliar no processo de avaliação na EI? O que você sente ao avaliar na EI? Qual a maior dificuldade para avaliar na EI? Em qual momento do dia você realiza processos/ações relacionadas à avaliação na EI? Quando você acredita que se deve avaliar na EI? Considerando o processo que você realiza hoje, acha que deveria mudar algo? O que? Como?

No contexto deste estudo, pensamos na cartografia para além da geografia²⁶, com o intuito de encontrar uma forma de visualizar, organizar e comunicar as complexidades e conexões dos diversos caminhos que as análises revelaram. Para isso, a abordagem cartográfica foi aplicada, incluindo a identificação de caminhos e encruzilhadas e a análise de suas interconexões.

FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISCURSO DAS PROFESSORAS

Atualmente a avaliação é formalizada como parte do planejamento docente em caráter de acompanhamento do desenvolvimento da criança e não como critério de classificação ou promoção (Brasil, 2009, 2017, 2024), como já foi entendida um dia. Concepções tradicionais e limitantes sobre o tema já foram em sua maioria apontadas por pesquisas teóricas e orientações pedagógicas, muito embora possam ser ainda praticadas em alguns contextos, possivelmente pautadas em justificativas e/ou decisões arbitrárias e incoerentes.

Para explorar os caminhos revelados pelo *corpus*, optamos por realizar análises baseadas nos principais fundamentos identificados, definidos a partir da aplicação da ATD. Em seguida, apresentamos as encruzilhadas²⁷ a essas reflexões, considerando a interpretação conjunta de todas as respostas, bem como a análise dos significados implícitos e das intenções subjacentes identificadas nas falas das participantes (Moraes, Galiazzi, 2006).

Iniciamos por analisar o que consideramos os fundamentos de maior abrangência para avaliação, ou seja, seu sentido e significado para as docentes, com o destaque de que os caminhos da avaliação descritos pelas professoras entrevistadas mostram-se, em geral, alinhadas à concepções e fundamentos que são coerentes com as especificidades da EI.

Quando questionadas sobre o que significa avaliar nesta etapa, apontam ser um processo de observação contínua, atenta, cuidadosa e individualizada ao desenvolvimento integral das crianças (Q1: P2; P3; P4; P5; C1; C2), voltado

26 A cartografia é a ciência e a arte de produzir mapas e representações gráficas de áreas geográficas. No sentido mais tradicional, se ocupa da criação, estudo e utilização de mapas para representar características físicas, políticas, econômicas e demográficas de uma região.

27 Utilizaremos o conceito de encruzilhada como metáfora para expressar a perspectiva epistemológica dos limites do conhecimento envolvido na tomada de decisão entre um caminho e outro.

principalmente a identificar em qual fase do desenvolvimento estão, qual deveriam e/ou poderiam estar e o que deve ser proposto para progredirem.

Em geral, as respostas demonstram a preocupação das participantes com caminhos éticos que permeiam a avaliação. Dentre eles destacamos o reconhecimento da necessidade de saberem cada vez mais sobre o desenvolvimento infantil como um dos aspectos mais importantes para a realização da avaliação e de práticas responsivas às necessidades das crianças; a preocupação ao que será relatado na escrita de documentos avaliativos, com o respeito às individualidades de cada criança, a comunicação de dificuldades de forma construtiva e respeitosa ao bem-estar emocional delas e o fortalecimento da parceria com as famílias; e ainda, a postura crítica na autoavaliação e na reflexão sobre suas práticas pedagógicas. As falas a seguir retratam essas análises:

Sempre me coloco no lugar da criança. Então, o sentimento que eu sempre tenho é aquele cuidado de não ferir, de não machucar, tanto a criança quanto a família, na forma como conduzimos a escrita. A minha maior preocupação é essa, porque estamos falando de seres. Seres que estão em desenvolvimento, que não podem ser julgados, selecionados ou classificados. Eles não são objetos, são seres humanos que dependem totalmente do apoio de todos que fazem parte da vida deles, tanto escolar quanto familiar. Então, eu me preocupo muito com como podemos escrever e descrever sobre a criança sem que nada disso aconteça. É importante que tenhamos uma relação em que a família entenda o que está escrito e ajude nesse processo de crescimento da criança (Q6: C1).

Olhar para criança e realmente perceber, será que é isso mesmo? Será que eu tô fazendo certo? Será que eu vou escrever isso dessa criança e daqui a pouco não é mais isso? Como eu estou sendo? Estou sendo correta com essa criança? Porque é a posição do professor para uma criança tão pequena (Q7: P2).

A partir desses excertos, é interessante destacar o entrelaçamento de caminhos entre o sentido e o significado da avaliação para as participantes. Enquanto os significados parecem ter sido construídos e legitimados através do conhecimento teórico-prático com que elas fundamentam e validam suas práticas avaliativas, o sentido emergiu de falas relativas a percepções pessoais e do modo como compreendem a avaliação a partir de uma perspectiva mais subjetiva.

Os sentimentos que revelam ter diante da realização do processo de avaliação são variados. Entre aspectos positivos e desafios, a maioria relata o sentimento de satisfação e valorização da profissão ao tomarem consciência, a

partir do processo de reflexão proporcionado pela avaliação, do resultado de seu trabalho no desenvolvimento das crianças (Q6: P3; P4; P5; P6; P7; P8).

Elas se sentem responsáveis, tendo a avaliação como uma oportunidade de autoavaliação e melhoria contínua da prática. No entanto, também mencionam ser um processo difícil, delicado e desafiador, além de permeado por sentimentos de frustração e insegurança quando não atingem seus objetivos.

Percebemos um detalhe interessante considerando os grupos etários em que atuam. As professoras das crianças pequenas foram as que relataram sentimentos quase exclusivamente voltados às dificuldades encontradas. As professoras do grupo das crianças bem pequenas relataram sentimentos de satisfação por perceberem os progressos das crianças, aliados ao de frustração quando não encontram formas de relatar nos documentos de avaliação, questões principalmente relacionadas ao comportamento das crianças, as quais consideram necessárias de serem comunicadas às famílias.

Já no grupo dos bebês, os sentimentos relatados pelas duas professoras são de felicidade e entusiasmo ao acompanharem *“a evolução deles em um curto espaço de tempo”* (Q6: P5). Ao mesmo tempo que relatam segurança quanto às reflexões e ao processo quando dizem: *Eu gosto, eu me sinto bem e eu não tenho medo daquilo que eu escrevo. [...] eu acho que as minhas avaliações são boas* (Q6: P3).

Em contrapartida, analisados pelos olhos das coordenadoras participantes os sentimentos retratados no contexto da rede pesquisada apresentam-se mais pelos caminhos dos desafios e da insegurança. Segundo a Coordenadora 2, *“é uma insegurança, é um anseio que as professoras têm, por mais que não mude nada, mas elas falam, meu Deus, está chegando a avaliação, como que eu vou começar?”* (C2: Q10).

Diante deste contexto, o sentido e o significado da avaliação para as professoras se constituiu pela construção conceitual e pela compreensão que possuem sobre o processo avaliativo. Isso permitiu a análise que buscou integrar tanto a dimensão experiencial quanto a construção do conhecimento sobre a avaliação, organizadas nas unidades de análise: i) Observação e registro...; ii) Para além dos relatórios; iii) Quais ações?.

OBSERVAÇÃO E REGISTRO...

Iniciamos por refletir sobre a observação emergir como base da avaliação, caminho que consideramos levar a uma encruzilhada. Contudo, isso não significa que desvalorizamos o papel da observação inicial e/ou constante, porém consideramos a importância da observação atrelada ao registro como um dos grandes fundamentos da avaliação.

Nos referimos aqui aos registros escritos, às anotações, descrições, narrativas que revelam aspectos de valor que a memória pode não guardar, pois contemplam a descrição de reflexões que, por vezes, outros tipos de registros não conseguem evidenciar, até mesmo os registros em vídeo.

Sejam eles organizados em planilhas, blocos, cadernos, fichas, os registros têm o potencial de caracterizarem-se como “instrumentos indispensáveis para coletar e aprofundar os processos de conhecimento e de pesquisas das crianças” (Creche Gianni Rodari Villalunga, Reggio Emilia, 2020, p. 123).

É interessante notar que nas entrevistas as professoras enfatizam mais a observação do que o registro como parte do processo de avaliação. Embora algumas destaquem o registro como uma continuidade do caminho avaliativo, ele é descrito de forma incipiente, não relatando uma efetiva articulação entre o que observam e o que registram. Essa análise se fortifica pela incidência da palavra “observação” e termos relativos nas entrevistas: “observação” apareceu 14 vezes, “olho” 2 vezes, “olhar” 11 vezes, “observo” 3 vezes, “observar” 13 vezes e “lembro” 5 vezes.

As coordenadoras pedagógicas participantes denunciam a falta da cultura do registro na rede pesquisada, como se percebe na fala da Coordenadora 1 ao responder *“a gente vê que a prática do registrar ainda não está muito presente no dia a dia dos professores. Eu falo também como coordenadora. Então, agora, nesse momento como coordenadora, eu sinto, vindo do outro lado, que os professores escrevem muito pouco (P7: C1).*

Quando questionadas sobre como organizam a ato de registrar e qual o conteúdo desses registros, as respostas sugerem pouca intencionalidade ou foco, pois mesmo quando dizem que registram sobre as experiências, propostas, brincadeiras, interações, desfralde, adaptação, as respostas residem em descrições como: “vou observando” e/ou “vou anotando”, “vou desenvolvendo”, “vou organizando a escrita”.

Essas falas denotam a necessidade de ampliar a consideração às diferentes nuances que podem ser potencializadas com relação às aprendizagens envolvidas nos diversos momentos da prática, para evitar a tendência à elaboração de registros genéricos, que abordam vários assuntos, mas com pouca profundidade e portanto, tendem a reduzir sua contribuição para a identificação de aprendizagens complexas, dos detalhes e dos modos como as crianças às constroem.

As análises indicam que para as professoras, o ato de observar é visto como o caminho mais imediato do processo avaliativo, o que, sem dúvidas, permite a compreensão em tempo real das ações das crianças, além de estar presente e atenta às suas interações e modos de se manifestar, observando nuances que podem ser perdidas se o foco estiver excessivamente nos registros formais. Obviamente, conferir intencionalidade aos registros não pode significar o engessamento do processo. É importante que em momentos oportunos sejam feitas paradas no caminho para atenção a focos não planejados.

Contudo, a observação que não está atrelada ao registro, pode representar a encruzilhada que leva a um processo sustentado pela intuição, excessivamente subjetivo e arriscadamente sem intencionalidade.

Segundo Proença (2022, p. 62):

O ato de registrar é essencial à conscientização do indivíduo sobre o seu papel de educador, por ser o momento de reflexão sobre o que faz e como faz com seu grupo de crianças, ou de educadores. Registrar também possibilita a percepção de como distribuir o tempo disponível; quais intervenções espontâneas aconteceram; quais as que havia planejado e foram possíveis; qual a dosagem entre os momentos de fala e de escuta do(s) outro(s); seus interesses e desinteresses pelas tarefas propostas; portanto, possibilita a imersão em um processo reflexivo.

A autora lança o questionamento: “Escrever para pensar ou pensar para escrever?” (Proença, 2022, p. 27). Independentemente do caminho, consideramos fundamental a definição do foco, a temporalidade e a sistematicidade dos registros. Isso implica na tomada de decisões com a escolha do que é pertinente observar e registrar perante as manifestações do grupo e da criança naquele determinado momento. Essas definições contemplam desde ações relacionadas aos eixos estruturantes das práticas e das relações cotidianas, até profundas e complexas aprendizagens, hipóteses, estratégias, interações apresentadas pelas crianças por meio de suas inúmeras e sutis formas de investigar e conhecer o mundo.

A professora 5 demonstrou a necessidade de refletir sobre a forma de organização dos registros ao relatar seus questionamentos pessoais: *“será que eu estou fazendo da forma certa? Será que não teria uma forma diferente, mais fácil ou mais clara de fazer essa observação? Talvez uma planilha ou alguma coisa assim, que facilitasse a junção dessas anotações que a gente tem, porque do jeito que eu faço, eu fico fazendo: “pego uma página, escrevo sobre uma criança, outra página, da outra”, mas vai ficando tudo meio solto, perdido. Eu gostaria de ter, mas ainda não parei para pensar e nem para fazer, uma planilha ou alguma coisa em que eu pudesse juntar todas essas informações e que me facilitasse, ficasse mais organizado (Q10, P5).*

Um caminho não relatado pelas participantes e que pode ser provocado é o envolvimento das crianças no processo de avaliação e na produção de registros. Não aqueles dados pelas produções das crianças, mas registros originados da utilização de recursos que instrumentalizam as práticas pedagógicas e que servem para construir indícios sobre a participação, os interesses e as aprendizagens.

Esses instrumentos são utilizados em diferentes abordagens pedagógicas. Citamos como exemplo os Instrumentos de pilotagem utilizados pelo Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, dentre eles, os Mapas de Tarefas; Diário; Quero mostrar, contar ou escrever; Reuniões do Conselho e outros.

Considerando que certamente haverá diferentes níveis de participação entre as faixas etárias, esses instrumentos convocam diferentes formas de participação, seja pela fala, pelo desenho ou pela escrita das crianças, conseqüentemente produzindo registros que contêm informações sobre aprendizagens. Eles têm, entre outras, a função de que as crianças participem plenamente da condução de sua aprendizagem, realizem reflexões individuais e coletivas sobre o que e como aprendem, o que fazem, como fazem e o que poderiam fazer (Folque, 2018).

Folque (2018) destaca que as possibilidades de participação aos poucos ampliam o conhecimento de si e o pensamento metacognitivo. Mesmo que este se desenvolva com a idade, afirma que podem ser dependentes das experiências educativas mediadas pelas interações e por processos de aprendizagem. Segundo a autora, “a necessidade de resolver colaborativamente um problema, de planejar e avaliar as suas estratégias e a dos outros, constitui um contexto que permite ao educador proporcionar às crianças experiências metacognitivas” (Folque, 2018, p. 78). Ressalta ainda, que “a regulação da cognição consiste em ter controle sobre a

própria aprendizagem, isto é, aptidões de regulação que incluem planeamento, monitorização e avaliação (Folque, 2018, p. 76).

O desenvolvimento de modos compartilhados para produzir indícios que promovam a reflexão sobre as aprendizagens das crianças agrega três propósitos ao desenvolvimento das práticas. Primeiro, visa organizar as práticas pedagógicas cotidianas, incluindo a gestão dos tempos, dos espaços e das ações em geral. Segundo, busca ajudar as crianças a tomarem consciência sobre o que fazem, como fazem e como poderiam fazer o que fazem nas ações no dia a dia. Por fim, é um instrumento potente para a produção de evidências sobre as escolhas, participações e preferências das crianças, o que, por sua vez, auxilia os/as professores/as no processo de avaliação.

PARA ALÉM DOS RELATÓRIOS,

É notório que os relatórios descritivos são a estratégia de comunicação da avaliação utilizada pela maioria das instituições no Brasil e tem convencionado seu papel formal de apresentar às famílias e às próprias crianças o relato do seu processo de construção do conhecimento, que foi acompanhado pelo/a professor/a e no qual ele/a entrevistou pedagogicamente (Hoffmann, 2018). Contudo, é preciso atenção ao propósito e aos fundamentos dos relatórios para que não se tornem instrumentos burocráticos.

A primeira encruzilhada identificada nesta unidade de análise se evidencia, quando ao serem questionadas sobre em quais momentos da jornada de trabalho realizam processos ou ações relacionadas à avaliação, as participantes se referem exclusivamente a ações voltadas para a escrita dos relatórios de avaliação. As entrevistas revelam que as professoras consideram como “avaliação na educação infantil” o documento elaborado no final de cada semestre, denominado parecer descritivo²⁸ na rede municipal pesquisada, o que tende à redução da avaliação a essa escrita.

Ainda que relatem o uso das observações e registros para sustentar o planejamento pedagógico, a possibilidade de serem utilizados para a elaboração de

28 Hoffmann (2018, p. 103) problematiza o uso do termo “parecer descritivo” em defesa do termo “relatório de avaliação” pois considera que no relatório “a análise qualitativa envolve dados explicativos, o relato de fatos sobre a criança, de situações vividas, exemplos de suas falas e brincadeiras e se dá por meio da narrativa dos professores, não por fichas classificatórias”.

outros materiais que também constituem e/ou oferecem indícios das aprendizagens ao processo de avaliação, como portfólios e documentação pedagógica, não foi citada. Essa reflexão ganha relevância diante da informação de que as práticas de avaliação e documentação da rede municipal no período da pesquisa incluíam a construção de portfólios e de outros materiais relativos à documentação pedagógica.

Hoffmann (2018, p. 99) ressalta a necessidade de evitar o equívoco em relação à função dos relatórios, o fato de muitas vezes serem “elaborados ao final dos períodos e para apresentar as famílias, não servindo como um instrumento de reflexão para os professores ou para a instituição”.

A necessidade de participação e envolvimento das famílias é destacada por várias professoras, tanto para coleta de informações sobre o contexto social, cultural, de vida das crianças quanto para o auxílio nas mediações que consideram necessárias. A fala da Professora 4 retrata essa necessidade e a tendência de que a função dos relatórios siga o caminho do cumprimento de um protocolo.

Nem sempre a gente consegue avaliar a criança porque a gente não tem esse contato com a família. Até tem as reuniões no começo do ano, mas é um momento tão rápido, que depois não se consegue dar uma continuidade. Falta informação, alguma coisa que poderia saber em uma conversa um pouco mais longa com eles, para ajudar. Até nos dias de entrega da avaliação do desenvolvimento das atividades com as crianças, é tudo tão rápido (Q10: P4).

Eu penso que na metade do ano, em vez de escrever um relatório, a gente poderia chamar as famílias para uma conversa, porque às vezes a gente não pode colocar no papel o que realmente acontece na escola, como está a criança. [...] ter tempo de sentar, de conversar com o pai e a mãe, a criança, de falar com eles sobre o que a gente fez até o meio do ano, demonstrar para eles as nossas experiências, até falar um pouco sobre as nossas atividades, sobre a sala. Tem crianças que são agressivas, crianças que têm mais dificuldades. Eu acredito que seria uma evolução maior chamando o pai e a mãe para a escola, com tempo, porque a avaliação é uma coisa escrita e às vezes a escrita eles nem leem, ou leem por cima e simplesmente não dão muita importância. E se a gente estiver falando, a gente está se vendo. Então é aquele olho no olho (Q10: P7).

É importante destacar que a organização e a sistematicidade semestral da elaboração e entrega dos relatórios descritivos são dadas ao nível das instituições e da rede municipal. Contudo, parece contraditório o fato que as professoras convocam a participação mais efetiva e próxima da família para que contribuam na construção das aprendizagens, e consideram que a avaliação serve para refletirem

sobre sua prática, ao mesmo tempo que a direcionam para o relatório, algo que é produzido apenas duas vezes no ano, ou seja, ao produto final.

Isso nos leva a analisar quais outros caminhos seriam possíveis para que se amplie a compreensão acerca da função do relatório e para que este documento seja elaborado como parte integrante do processo de avaliação, mas não o único. Será a necessidade de efetiva conexão entre o que as observações e registros proporcionam enquanto reflexão sobre a prática docente e sobre as aprendizagens das crianças e o que se escreve no relatório? A conexão entre as reflexões apresentadas em outros materiais elaborados sobre as aprendizagens da criança, tais como os relativos à documentação pedagógica, com a avaliação? A compreensão do relatório como a sistematização dessas reflexões?

Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) apresentam a compreensão aprofundada da relação entre a avaliação e a documentação pedagógica. Segundo as autoras, a documentação pedagógica oferece sustentação para a avaliação, na medida em que revela os processos de ensino e aprendizagem e mostra a aprendizagem-em-ação, enquanto que a avaliação é um processo integrado ao ensino e à aprendizagem que se baseia na documentação para compreender e revelar os resultados e progressos na aprendizagem.

Relação em que:

Documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança. Cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo. Usa-se esse 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, 2019, p. 122).

As coordenadoras participantes revelam o desejo das professoras da rede municipal pelo acesso a um modelo de escrita dos relatórios:

Eu sinto que eles precisam de uma receita, é isso que eles tentam nos trazer. Nós estamos encerrando o primeiro semestre, vai começar essa movimentação das escritas, a gente já percebe intensamente a vontade deles de ter algo pronto, pré-elaborado, conteúdos do que a gente pode estar falando sobre a criança. Então, eu vejo que o mais difícil é quebrar isso, eles entenderem que o professor precisa partir da criança e que cada avaliação é única. [...] Então eu sinto que isso está difícil, está difícil de fazer entender, em geral, toda a rede (Q7:C1).

Montamos um material com algumas perguntas sobre avaliação para o professor se fazer referente a sua prática: Então, nesse meu texto da avaliação que eu tô escrevendo, contem isso? Contempla isso? Claro que não tudo, como falei para elas, não vai abranger tudo, mas por exemplo: eu falo da criança? das experiências que eu pratiquei com ela? Eu falo do que ela gosta de brincar no ambiente externo ou interno? Eu falo com quem ela se relaciona, interage? (Q8: C2).

O desejo por um modelo reforça a análise de que é necessária uma melhor compreensão sobre como as observações e os registros produzidos (seja pelas docentes, pelas crianças ou com as crianças) sustentam a escrita dos relatórios. São os caminhos construídos por meio dos registros, da documentação pedagógica e do acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas e das aprendizagens das crianças que constituem um "modelo" para a escrita. Por isso, é fundamental que, ao registrar, os caminhos sejam intencionais e que as professoras tenham confiança naquilo que registraram e utilizem as informações coletadas para a escrita dos relatórios.

A segunda encruzilhada identificada reside na percepção de que a maioria das professoras centra o foco de suas observações especificamente nos resultados da prática, o que revela-se como uma encruzilhada que reside no questionamento sobre como construímos caminhos para considerar os saberes das crianças na avaliação.

Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2019, p. 147) um dos princípios da avaliação é “sustentar a conscientização dos profissionais sobre suas estratégias, competências e motivações para apoiar a jornada de aprendizagem individual de cada criança e a jornada de aprendizagem do coletivo de crianças”, isto “por meio de processos de reflexão sobre a vida cotidiana e as atividades diárias, a fim de promover novas aprendizagens (Oliveira-Formosinho et al., 2019, p. 144).

Assim como o currículo e a prática pedagógica desenvolvida na EI tem a função de “articular os saberes e as experiências das crianças com o conhecimento sistematizado pela humanidade” (Brasil, 2009; 2017), a avaliação também precisa considerar os saberes que emergem cotidianamente das crianças e que extrapolam o currículo, os objetivos e planejamentos de antemão.

As crianças demonstram expressões genuínas, fazem perguntas e apresentam teorias provisórias sobre o mundo ao seu redor, manifestações de aprendizagem são algo que, muitas vezes, os adultos já não conseguem acessar pelo passar do tempo. Essas formas autênticas de aprender vão além de avaliações

que se concentram apenas nos resultados das atividades dirigidas realizadas com as crianças.

É relevante destacar que, embora o documento de referência da rede municipal, que orienta as professoras na avaliação, inclua os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela Base Nacional Comum Curricular-EI, junto à 'descritores de avaliação', que segundo o documento, foram elencados com o propósito de servir de base para a elaboração dos pareceres descritivos (Amosc, 2019), apenas uma professora entrevistada declarou utilizar esses descritores como referência para pensar a avaliação. No entanto, ela não os descreveu como critérios a serem alcançados. Isso corrobora com as orientações de Fochi e Cruz (2018), segundo as quais os objetivos servem como referências de possíveis aprendizagens decorrentes de certas experiências vividas pelas crianças, sendo assim dependentes dessas experiências, e não como critérios fixos.

As professoras relatam apenas a centralidade da avaliação a partir do que propõem às crianças, conforme verificamos nos trechos:

Em primeiro lugar eu acho que é o olhar mais apurado do professor com a aprendizagem da criança. Aquilo que eu estou propondo a criança está desenvolvendo? Está aprendendo?, nessa linha. O que é avaliar? Então é o observar do professor naquilo que tu propõe para a criança (Q1: P3).

[...] o que eu tô fazendo tá dando resultado? Estou alcançando meus objetivos com as crianças? Eu acho que nesse sentido, porque é primordial a avaliação, porque me autoavalia e avalio também as crianças (Q1: P6).

Eu vejo como um olhar atento que nós temos que ter enquanto educador, um olhar voltado única e exclusivamente para a criança, mas com um pezinho lá na nossa prática também, porque daqui a pouco se você está observando que a criança não está desenvolvendo todas as suas habilidades a tua prática está falhando. Então acredito que é isso, observar a criança juntamente com a sua prática (Q1: C2).

Certamente, articular caminhos entre avaliação e práticas pedagógicas é um fundamento necessário que está a serviço da autoavaliação docente, do planejamento e relançamento das propostas. O que problematizamos é a importância de um caminho que ofereça equilíbrio entre três aspectos: considerar os resultados da prática, o universo de aprendizagens possibilitadas pela vida cotidiana na instituição e aquelas que emergem das ações das crianças. Além disso, esse caminho deve se distanciar do risco de práticas transmissivas (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019), as quais desconsideram as relações que se estabelecem para além de momentos dirigidos.

Nos referimos a brincadeiras, diálogos, interações, em diferentes tempos e espaços da vida cotidiana na instituição, que ocorrem a todo momento de forma espontânea e que não dependem especificamente da proposição das professoras. Como destacam Carvalho e Fochi (2016, p. 542) “isso porque consideramos que o cotidiano é constituído por um amplo e variado repertório de importantes práticas que são compartilhadas no contexto social” e, portanto, se constituem como complexas oportunidades de aprendizagem.

QUAIS AÇÕES?

Investigar a avaliação na EI possibilita encontrar caminhos que oferecem itinerários para estender o pensamento, prospectar mudanças em práticas e promover o aprendizado específico sobre avaliação. Embora este estudo ofereça um vocabulário comum, seu foco está em levantar reflexões e ideias sobre como os processos avaliativos podem adquirir cada vez mais sentido e significado para os/as envolvidos/as.

Para facilitar as escolhas e a tomada de decisões diante das encruzilhadas identificadas neste estudo, organizamos o Quadro 2 que apresenta as proposições e os caminhos possíveis diante de cada encruzilhada.

Quadro 2 - Encruzilhadas e sugestão de caminhos para a avaliação

Encruzilhadas/Desafios	Sugestões de Caminhos
Observação como base única da avaliação	Integrar observação com registro sistemático e intencional
Falta da cultura de registro	Desenvolver instrumentos de registro de fácil compreensão e utilização
Registros genéricos e com pouca profundidade	Definir focos de observação e registro
Redução da avaliação à escrita dos relatórios descritivos semestrais	Ampliar a compreensão da avaliação como processo de acompanhamento das aprendizagens, não limitado aos relatórios
Falta de conexão entre observações/registros cotidianos e conteúdo dos relatórios	Estabelecer práticas que integrem os registros diários à elaboração dos relatórios
Desejo por um modelo de escrita dos relatórios	Ampliar a confiança/valorização daquilo que é registrado e a compreensão de como utilizar esses registros para a

	escrita dos relatórios
Foco excessivo nos resultados da prática pedagógica	Equilibrar a avaliação entre resultados da prática, aprendizagens cotidianas e ações espontâneas das crianças
Risco de práticas transmissivas	Valorizar as relações e aprendizagens que ocorrem além dos momentos dirigidos
Pouco envolvimento das famílias no processo avaliativo	Criar oportunidades de diálogo, participação e envolvimento das famílias ao longo do processo de avaliação
Pouco envolvimento das crianças no próprio processo de avaliação	Utilizar instrumentos que permitam a participação das crianças na produção de indícios de aprendizagens e participação para a avaliação
Falta de utilização de outros instrumentos avaliativos além dos relatórios	Compreender portfólios, documentação pedagógica e outros instrumentos como integrantes do processo avaliativo

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Baseamo-nos na crença de que a avaliação tem vários propósitos e que é importante planejar, organizar e usar intencionalmente recursos e/ou instrumentos para atender aos propósitos pretendidos. Para isso é necessária uma atenção rotineira a estes propósitos, pois como escreve Hoffmann (2008) um/a professor/a que não se avalia constantemente bem como a sua ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas.

Ao considerar os caminhos sugeridos para enfrentar as encruzilhadas é preciso reconhecer a existência de duas dimensões envolvidas no processo, os aspectos pedagógicos (Quadro 2) e os relativos ao contexto de atuação. Enquanto os primeiros oferecem possibilidades de reorganizar práticas relacionadas à ação docente e institucional, os segundos envolvem também as ações das crianças, o modo como a vida cotidiana é organizada e se desenvolve no acontecer dos processos educativos.

Ao analisarmos as respostas à pergunta "Em qual momento da sua jornada de trabalho você realiza processos/ações relacionadas à avaliação na EI?", identificamos importantes aspectos sobre como as professoras lidam com o tempo para realização do processo de avaliação.

Inicialmente, a percepção era de que haviam poucas referências às dificuldades relacionadas ao tempo, das oito professoras que atuam com os grupos

etários, quatro mencionaram levar trabalho para casa, considerando especificamente o tempo necessário para a escrita dos relatórios de avaliação. O total das dez participantes, incluindo as duas coordenadoras, mencionaram utilizar seu tempo de hora atividade para organização das observações e registros. No entanto, a análise mais detalhada das outras perguntas realizadas mostrou que, embora essas questões não sejam o foco principal das respostas, elas estão presentes de forma significativa.

Encontramos menções relacionadas à falta de tempo e/ou às táticas e estratégias utilizadas para otimizar o tempo. Estas incluem menções sobre utilizar o tempo em que as crianças estão dormindo, o envio de áudios via whatsapp tanto durante as ações com as crianças quanto em casa ao recordarem-se de acontecimentos que consideram relevantes, o uso de arquivos compartilhados em drive para driblar a falta de tempo das coordenadoras para diálogos presenciais²⁹.

Essas análises se pautam em respostas como:

A gente não tem muito tempo, sabe? O nosso tempo na escola é muito curto, eu levo avaliação para fazer em casa, muitas vezes, porque eu não dou conta. Tem bastante criança, até que tu acalma, organiza a criança, tu acaba perdendo um pouco do foco do tempo, quando a gente vê, terminou o dia (Q6: P2).

A avaliação é então onde a gente para um pouco para pensar, porque a gente está sempre no "doze" (Q6: P7).

Na sala é impossível querer pegar um caderno e começar a escrever sobre isso! (Q8: P3).

As falas representam os tempos acidentados e o cotidiano situado de cada professora, inclusive relativo ao grupo etário em que atuam, pois as especificidades de cada turma moldam a forma como as ações relacionadas à avaliação podem ser efetivamente implementadas.

Certeau (1998) descreve o tempo cotidiano como acidentado, heterogêneo e imprevisível, uma descrição que corrobora com as experiências relatadas pelas professoras entrevistadas. Como afirma a Professora 5: *"No berçário, no dia a dia, acontecem muitos imprevistos, geralmente não sai tudo como planejado. Às vezes a gente se perde no meio dessa rotina diária com bebês bem pequenos, se perde um pouco do objetivo do que você tinha para fazer hoje, você não consegue fazer,*

²⁹ Segundo as coordenadoras participantes da pesquisa, elas são responsáveis por três instituições, ou seja, um elevado número de docentes para distribuir seu tempo, além das outras demandas cotidianas.

por alguma coisa, ou por outra" (Q10: P5). Esta observação ilustra a natureza acidentada do tempo no contexto da EI, em que micro e macro acontecimentos constantemente desafiam as expectativas e os planejamentos.

A imprevisibilidade do cotidiano influencia significativamente no processo de avaliação pela coexistência de diferentes tempos e ritmos, que, ao mesmo tempo em que representam a complexidade e profundidade das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que se constroem a partir dessa diversidade, caracterizam a necessidade de que os/as profissionais que ali atuam construam habilidades para subverter os desafios que se apresentam.

Segundo Certeau (1998), é preciso compreender o cotidiano como invenção e não como rotina alienante, e os seus sujeitos como praticantes inventivos e não como consumidores passivos de propostas e documentos.

Barbosa (2000) faz uma distinção entre rotina e cotidiano. Para a autora, as rotinas tendem a ser estruturas mais fixas e previsíveis, enquanto o cotidiano é caracterizado por sua amplitude e abertura ao inesperado, portanto "muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado" (Barbosa, 2000, p. 43). Esta perspectiva nos convida a refletir acerca da necessidade de encontrar um equilíbrio entre a estrutura fornecida pelas rotinas e a riqueza e imprevisibilidade do cotidiano, para que ambos não se tornem alienantes.

Nesse sentido, argumentamos a necessidade de que a avaliação na EI seja organizada como um processo que, embora ancorado em certos procedimentos rotineiros, que devem ser pautados na sistematicidade e buscar a reflexividade, precisa permanecer flexível e responsivo à natureza acidentada e imprevisível do cotidiano. Isso implica em desenvolver o que Barbosa (2000, p. 46) chama de "uma nova trajetória na compreensão da rotina pedagógica", em que a rotina não é vista como um fim em si mesma, mas como um meio de estruturar experiências no cotidiano diverso da EI.

O contexto de tempos acidentados se estende também ao desafio relatado pelas professoras para acompanhar a heterogeneidade das turmas, o que caracteriza a emergência da reflexividade como uma necessidade e um caminho para a constante "reflexão-na-ação" e "reflexão-sobre-a-ação" (Schön, 2000) como demonstram as seguintes falas:

A gente precisa vir e voltar, como a gente parte da escuta da criança, a gente precisa escutar a criança como um todo, a gente vai ter que sempre voltar no nosso planejamento (Q2: C1).

Num primeiro momento a gente tenta com eles, eles não vão estar preparados, a gente espera dois meses, um mês, a gente repete a atividade para ver como foi o desenvolvimento durante esse tempo, num primeiro momento às vezes eles mal começaram a caminhar, com o amadurecimento a gente consegue ver o que tem de novo, se naquele meio tempo teve algum avanço, se já conseguem andar. Depois de um tempo, novamente voltar a fazer a mesma experiência para voltar a ver se eles tiveram alguma evolução (Q2: P4).

Reconhecer a natureza acidentada do tempo nas práticas de avaliação torna-se, portanto, um caminho para o desenvolvimento de abordagens autênticas de avaliação (Gullo, 2005) refletem a complexidade do tempo qualitativo destacado por Certeau (1998), em que seu valor e significado não podem ser medidos apenas cronologicamente.

DOS FUNDAMENTOS AOS DESAFIOS, QUAIS CONSIDERAÇÕES?

A avaliação na EI revela-se tão complexa que parece insuficiente verbalizá-la apenas como contínua, processual e voltada ao acompanhamento da criança. É necessário esclarecer os detalhes dessas características e seus fundamentos, ancorados na complexidade que une e não separa, nas relações interdependentes entre todos os aspectos que a constituem (Morin, 2005).

Pautando-nos em Morin (2005), compreendemos essa perspectiva como um convite a considerar a realidade educacional como não linear, por vezes caótica e composta por elementos em constante interação. Nesse contexto, a avaliação demanda um exercício de compreensão e antecipação do funcionamento de sistemas complexos, o que desafia abordagens simplistas ou fragmentadas, mas que, ao mesmo tempo, necessita ser organizada e intencional.

Intencionalidades que nos levam a pensar que precisamos conhecer e compreender caminhos para que possamos escolher nossas direções, pois como nos lembra o diálogo entre Alice e o Gato de Cheshire, quando não sabemos para onde queremos ir, qualquer caminho serve (Carroll, 2009).

Para compreender com maior profundidade como as informações coletadas no decorrer do tempo do processo de avaliação ofereceram consistência à

“memória avaliativa’ do professor, não apenas sobre as crianças, mas também sobre as ações mediadoras que ele próprio desencadeou em busca da evolução/superação delas em determinado aspecto do desenvolvimento” (Hoffmann, 2018, p. 107), seria necessário adentrar a pesquisa aos contextos de atuação por um período longo, em que fosse possível acompanhar práticas, reflexões, planejamentos e documentos de avaliação. Esta é uma possibilidade para a continuidade dos estudos.

Contudo, não há como desconsiderar a percepção de que a ausência de uma estrutura intencional no processo avaliativo sugere que muitas educadoras sentem-se "perdidas", sem uma direção explícita sobre o que procuram, o que investigam e onde pretendem chegar com suas avaliações. Desse aspecto emerge uma questão crucial: Como a avaliação pode efetivamente servir à reflexão sobre a prática e à autoavaliação docente se sua intencionalidade, seus propósitos e fundamentos não foram estabelecidos ou são compreendidos parcialmente?

Não se trata de didatizar a avaliação a ponto de reduzi-la a um conjunto de procedimentos técnicos ou padronizados que desconsidere a necessidade de práticas pautadas no “como fazer” complexo e situado (Barbosa, Gobbato, 2022). Ao contrário, trata-se de usufruir de seu potencial para dar visibilidade e/ou rever nossas concepções, crenças e propósitos com relação à construção de uma pedagogia da infância (Barbosa, 2000). Esta pedagogia deve ser construída diante das condições concretas que possuímos ou que podemos buscar construir, reconhecendo a complexidade e a não linearidade do processo educativo.

Merece destaque, ainda, o quanto as vozes das entrevistadas revelam caminhos significativos que, embora por vezes implícitos, permitem-nos vislumbrar os prazeres e os sentidos encontrados na avaliação, mesmo diante dos desafios enfrentados. Dentre eles: a avaliação como impulsionadora do estudo e da reflexão, pois as professoras relataram que o processo avaliativo as motiva a buscar constantemente novos conhecimentos e a refletir criticamente sobre suas práticas; a avaliação como promotora de diálogo e parcerias na medida em instiga as trocas com colegas e a comunicação com as famílias; a avaliação como instrumento de reconhecimento e desenvolvimento profissional pois lhes permite visualizar os resultados concretos de seu trabalho, ao testemunharem e documentarem o desenvolvimento infantil conferindo significado à sua prática.

Esses caminhos abrem possibilidades para a construção de práticas de avaliação reflexivas, situadas e com foco na relação da criança com o conhecimento, com os outros, enfim, com o mundo. São construídos na perspectiva de que não somente o que se sabe, mas como se usa o que se sabe, faz tamanha diferença nos processos educativos e avaliativos.

Assim, o desafio de observar e documentar não apenas o que as crianças aprendem, mas como elas mobilizam esses conhecimentos em suas interações cotidianas, suas brincadeiras e suas descobertas, persiste. Esta visão holística da avaliação permite capturar a riqueza e a complexidade do desenvolvimento infantil, valorizando tanto o processo quanto o resultado da aprendizagem.

Ao final das reflexões apresentadas, persiste a indagação: prospectados os caminhos e encruzilhadas da avaliação na EI, sejam eles prazerosos ou desgastantes, complexos mas significativos, quais conhecimentos são subjacentes a estes percursos? A que território nos levam?

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA (AMOSC). **Currículo da educação infantil da região da AMOSC**. Jardinópolis, 2019. Disponível em: jardinopolis.sc.gov.br. Acesso em: 06 nov. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. A complexidade do "como fazer" na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. Especial, p. 312-331, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 17 de outubro de 2024. Institui as

Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2024.

CARR, Margaret. **Assessment in Early Childhood Settings**: Learning Stories. Los Angeles: Sage Publications, 2001.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. O cotidiano como direção e sentido na educação de crianças pequenas. In: CORTESÃO, Irene et al. (Org.). **Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança**: Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Porto: ESEPF, 2016. p. 539-547. ISBN 978-989-98940-8-2.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CRECHE GIANNI RODARI VILLALUNGA REGGIO EMILIA. As fichas de observação e os blocos de anotações nas creches e nas pré-escolas municipais. In: MARTINI, Daniela et al. (Orgs.). **Educar é a busca de sentido**: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

FOCHI, Paulo Sérgio; CRUZ, Silvia Helena Vieira. Elementos Pedagógicos para orientar o currículo. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 16, n. 55, abr. 2018. Disponível em: www.researchgate.net. Acesso em: 29 out. 2024.

FOLQUE, Maria da Assunção. **O aprender a aprender no pré-escolar**: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GULLO, Dominic. **Understanding Assessment and Evaluation in Early Childhood Education**. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 39. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

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

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. Princípios éticos para uma avaliação pedagógica holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

PARENTE, Maria Cristina. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem**. 2004. 392 p. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho: Braga, 2004.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal...o possível**. São Paulo: Panda Educação, 2022.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ARTIGO 5

CARTOGRAFIAS DA SUBJETIVIDADE: MAPEANDO O SABER DE SI DOS EDUCADORES NA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO:

A avaliação na educação infantil, embora ancorada em pesquisas, legislações e diretrizes, é intrinsecamente permeada pela subjetividade do sujeito que avalia. A forma como os/as professores/as percebem, interpretam e interagem com as crianças, bem como suas próprias crenças, valores e experiências, inevitavelmente influenciam os processos avaliativos. O objetivo deste estudo consistiu em cartografar a constituição da subjetividade docente em face aos processos avaliativos realizados na educação infantil, mapeando as trajetórias, desafios e reflexões sobre si diante dos contextos que configuram as práticas avaliativas de um grupo de professoras atuantes na rede municipal de Pinhalzinho, Santa Catarina, em narrativas coletadas por meio da técnica de grupo focal. A metodologia de análise utilizada foi a Análise Textual Discursiva, da qual emergiram as categorias: saber de si, saber de si diante do contexto e saber de si diante da avaliação. A base teórica para análise das narrativas pautou-se principalmente em Josso (2002, 2007, 2010). As narrativas revelaram que a dimensão do si-mesmo, composta pelas histórias de vida, crenças e valores individuais, influenciou a percepção da avaliação, marcada por experiências pessoais, comparações e cobranças familiares. A intersubjetividade, especialmente na relação com as famílias, evidenciou a busca por validação e reconhecimento da prática docente, demonstrando uma tensão entre a expectativa de participação da família e a realidade vivenciada. A transubjetividade, influenciada pelo contexto sociocultural, revelou a preocupação com os padrões de desenvolvimento e aprendizagem esperados pela sociedade, constituído pelo conflito entre o respeito à individualidade da criança e as pressões sociais externas. Por fim, que os desafios contextuais, como falta de tempo, recursos e estrutura, impactam diretamente as práticas avaliativas. Conclui-se que a reflexão sobre a própria subjetividade, articulada ao conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, possibilita observações e registros mais aprofundados e significativos aos processos de avaliação e a construção de caminhos que levam a práticas avaliativas mais conscientes, justas e respeitosas à criança.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Subjetividade.

INTRODUÇÃO

Inerente às crianças pequenas está o desejo de aprender e dar sentido ao seu mundo imediato. Embora saibamos que uma criança pode ter "mãos pequenas, pés pequenos e orelhas pequenas, mas nem por isso tem ideias pequenas" (Alemagna, p. 8, 2010), os processos de participação infantil dependem fundamentalmente da disposição e da decisão dos adultos em criar, reconhecer e legitimar os espaços de protagonismo e expressão das crianças.

A autonomia infantil, portanto, não é um dado natural, mas um processo construído e mediado pelos adultos, que detêm o poder de possibilitar ou cercear a participação efetiva das crianças em seus próprios contextos de vida e aprendizagem (Friedmann, 2020; James, 2019), sobretudo nos contextos coletivos

de educação. Isso implica, além do rigoroso conhecimento sobre a criança e as complexas dimensões que constituem a educação na infância, em intensa responsabilidade e comprometimento ético com o que desenvolvem para e com elas.

É necessário pensar que o papel dos adultos abrange tanto as decisões tomadas ao nível de políticas e legislações de maior abrangência quanto aos contextos de atuação de cada professor e professora dessa etapa da educação. Temos vivenciado defesas em âmbito político e educacional voltadas aos direitos e ao bem-estar das crianças, que evidenciam a necessidade de uma abordagem holística e multissetorial que integre saúde, cuidado e educação nas ações realizadas e que lhes possibilitem serem titulares de direitos e agentes sociais ativos, com opiniões consideradas, frequentando espaços educativos de qualidade, seguros e que complementam o papel da família (Comitê dos Direitos da Criança, 2005; Brasil, 2024).

Como ressalta James (2019), de um lado, devemos ter em mente a necessidade de um diálogo interdisciplinar que leve à compreensão profunda da infância e, de outro, devemos trabalhar com questões de pesquisa que dizem respeito à infância perante a sociedade de modo geral. Nesse sentido, é necessário considerar que as práticas observáveis em microssistemas (Bronfenbrenner, 1996) não se isolam do mundo exterior. Elas são a base para o desenvolvimento da agência infantil que se manifesta em esferas mais amplas, como a política e a economia.

Neste estudo, trataremos da subjetividade docente envolvida no processo de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na EI. Compreendida como um processo contínuo de observação, registro, acompanhamento e análise, a avaliação nesta etapa da educação é situada primariamente no microssistema da criança, com forte interação com o mesossistema (Bronfenbrenner, 1996), pois não se limita apenas aos acontecimentos e práticas cotidianas, mas conecta-se com outros elementos, como a família, os espaços, tempos, materiais, relações e sobretudo com a figura do/a professor/a.

Embora exista a possibilidade de acesso a diferentes pesquisas, teorias, abordagens, legislações que fundamentam e oferecem compreensão aos processos de avaliação, é inegável que qualquer processo avaliativo é permeado pelo grau de subjetividade do sujeito que avalia.

Da subjetividade emergem implicações, desde as questões mais pessoais quanto contextuais. Ao refletirmos acerca das questões pessoais podemos elencar crenças, valores, concepções, sentimentos, experiências prévias com relação a avaliação, entre outros. Sobre as questões contextuais é possível nos referirmos à cultura institucional, recursos, materiais, tempo, pressões externas dos pais ou de outras instâncias, relações interpessoais e processos formativos.

A complexidade dos processos e a importância de compreendê-los em suas múltiplas dimensões e direções, nos levou ao objetivo deste estudo, que consiste em cartografar a constituição da subjetividade docente em face aos processos avaliativos realizados na EI, mapeando as trajetórias, desafios e reflexões sobre si diante dos contextos que configuram as práticas avaliativas de um grupo de professoras atuantes na educação infantil na rede municipal de Pinhalzinho, Santa Catarina.

Utilizamos a cartografia como uma possibilidade imagética para visualizar os caminhos, as encruzilhadas e as possíveis direções que se apresentam às professoras no contexto avaliativo. Esta abordagem não busca neutralizar a dimensão subjetiva inerente aos processos, mas sim refletir sobre a possibilidade de equilíbrio em que cada ato, cada caminho escolhido se tornam conscientes e intencionais.

A cartografia, nesse sentido, serve como uma ferramenta que permite compreender a intersecção entre os elementos objetivos e subjetivos que compõem a avaliação, pois como destacam Barros e Kastrup (2009), cartografar é acompanhar processos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

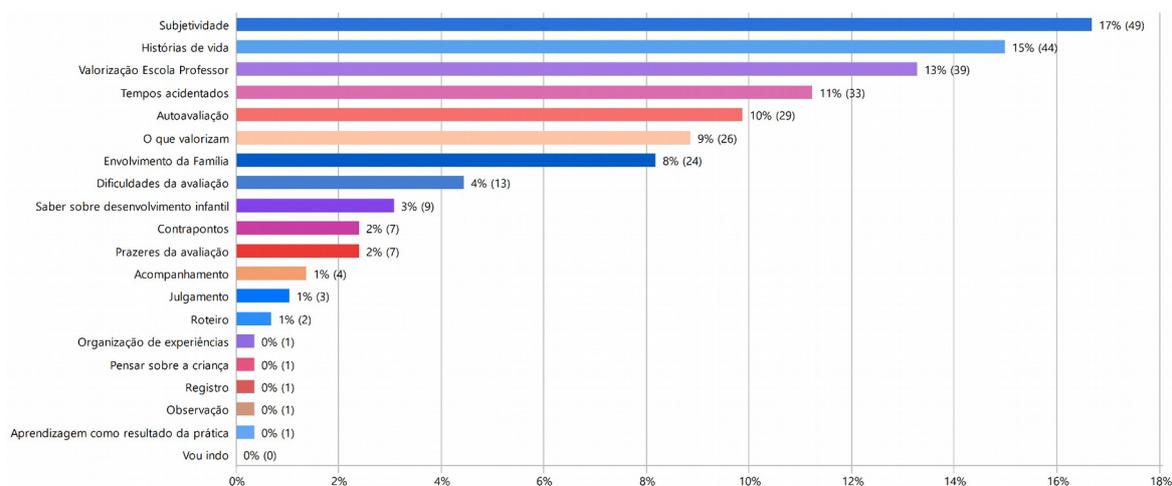
As reflexões apresentadas neste artigo resultam das análises das narrativas coletadas por meio de encontros em grupo focal, realizados com dez professoras atuantes na EI da rede municipal de Pinhalzinho, Santa Catarina, durante a pesquisa de tese da primeira autora.

A metodologia utilizada foi a Análise Textual Discursiva que, conforme Moraes e Galiazzi (2016), consiste em um processo analítico que busca produzir novas compreensões sobre os fenômenos investigados a partir da desconstrução e reconstrução dos textos. A ATD envolve as etapas de: 1) organização do *corpus*

textual: reunião de todo o material transcrito dos grupos focais; 2) unitarização e desconstrução dos textos: fragmentação em unidades de sentido que representam as ideias centrais; 3) estabelecimento de relações: agrupamento das unidades de sentido em categorias emergentes dos dados; 4) construção de um metatexto: elaboração de uma nova compreensão do fenômeno a partir da interpretação e síntese das categorias, resultando em uma descrição densa e interpretativa do fenômeno investigado.

O texto aprofunda aspectos apontados pelas categorias de análise finais e unidades de análise, identificadas pela construção de “relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos” (Moraes, 2003, p. 191), ou seja, as categorias. O Gráfico 1 demonstra a análise realizada.

Gráfico 1 - Incidência total das categorias iniciais no grupo focal



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A identificação de padrões e temas emergentes a partir do discurso analisado ocorreu pelo cálculo da média de ocorrência do total de categorias. Para a definição das categorias finais realizamos o processo de aproximação por temas aliado à identificação das coocorrências das categorias intermediárias em um mesmo discurso. Considerando mais diretamente as perspectivas apresentadas pelas participantes, definimos as unidades de análise. Esse processo é demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Identificação das categorias intermediárias, finais e unidades de análise

Categorias intermediárias	Categorias finais	Unidades de análise
Subjetividade Histórias de vida Valorização escola professor Tempos acidentados Autoavaliação Subjetividade O que valorizam Envolvimento da família	Saber de si	Trajetória docente e práticas avaliativas
	Saber de si diante do contexto:	Desafios cotidianos da avaliação na educação infantil
	Saber de si diante da avaliação:	Dimensões subjetivas e reflexivas

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Foram realizados quatro encontros, com duração média de 1 hora e 30 minutos cada, totalizando seis horas de material transcrito. Os encontros ocorreram em uma instituição educativa da própria rede municipal, com a participação de oito professoras e duas coordenadoras. O material gravado foi transcrito na íntegra, com a codificação das participantes em P1 a P8 para as professoras e C1 e C2 para as duas coordenadoras pedagógicas.

A mediação dos encontros foi realizada pela primeira autora, que utilizou perguntas abertas e reflexivas, bem como textos selecionados sobre o tema da avaliação para conduzir e potencializar as discussões.

Ao longo do estudo, as análises realizadas foram pautadas principalmente nas contribuições teóricas de Josso, que oferecem uma perspectiva para a compreensão da subjetividade docente e, conseqüentemente, para suas implicações nos processos avaliativos na EI. Para isso, no decorrer das reflexões, destacamos alguns aspectos que constituem a metodologia da análise de narrativas biográficas proposta pela autora, visando explorar as dimensões do si-mesmo, da intersubjetividade e da transubjetividade envolvidas nas experiências pessoais e profissionais das educadoras.

O SABER DE SI DOS EDUCADORES NA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Experiências biográficas ocorridas antes, durante e após a formação inicial são fontes importantes de aprendizagem na profissão docente, que historicamente se contrapõem a uma visão mais tradicional e tecnicista da formação centrada

apenas no conhecimento pedagógico (Josso 2002; 2010, Shön 2000). Nas últimas décadas, a figura do/a professor/a tem sido considerada uma variável fundamental na busca pela compreensão e construção de significado na educação (Dahlberg; Moss; Pence, 2019) não existindo nenhuma política ou programa educacional que não o envolva em algum momento (Vaillant, 2005).

Essas vivências pessoais e profissionais desempenham papel fundamental na construção dos saberes docentes e influenciam na forma como os professores/as percebem e realizam suas práticas educativas. Teóricos como Nóvoa (1992; 2023), Contreras (2002), Larrosa Bondía (1994), Josso (2002; 2007; 2010); Freire (1996), embora com algumas diferenças de enfoques, têm se dedicado a contribuir com reflexões e compreensões sobre o papel docente e consequentemente sua subjetividade aliada à diversas variáveis que influenciam nos processos educativos.

Tais estudos podem ser enquadrados como compositores do paradigma de pesquisa do pensamento do professor, que nos oferecem a compreensão de que são profissionais que tomam decisões e que a maioria de suas ações têm algum tipo de relação com seus pensamentos, crenças e teorias subjetivas.

Segundo Braz (2007), não basta apenas estudar o comportamento dos/as docentes, é importante investigar as estruturas do pensamento sobre o seu agir profissional, para então compreender “como solucionam os problemas cotidianos inerentes ao ensino, como constroem suas convicções, seus planejamentos, suas histórias de vida” (Braz, 2007, p. 2).

A subjetividade, entendida como a maneira singular pela qual cada indivíduo vivencia e interpreta o mundo, é fundamental para a compreensão das práticas pedagógicas, especialmente as avaliativas. Josso (2002) define a subjetividade como um processo dinâmico, construído a partir da interação entre três dimensões: o si-mesmo, a intersubjetividade e a transubjetividade.

Colocadas em diálogo com a temática da avaliação, é possível identificar que a dimensão do si-mesmo refere-se à experiência individual de cada professora, sua história de vida, suas crenças, valores e emoções, que moldam sua forma de ser, estar e agir no cotidiano da instituição e, obviamente, para além dele. A intersubjetividade destaca a importância das relações interpessoais na construção da subjetividade, considerando as trocas de experiências, os diálogos e as interações entre professores/as, crianças, famílias e demais membros da

comunidade escolar. Por fim, a transubjetividade aponta para a influência dos contextos social, histórico e cultural na constituição da subjetividade, reconhecendo que as práticas avaliativas são permeadas por valores, normas e expectativas que transcendem as experiências individuais e intersubjetivas.

Analizamos as narrativas emergentes no grupo focal a partir dessas três dimensões, buscando compreender como suas experiências pessoais, suas relações interpessoais e o contexto sociocultural em que estão inseridas influenciam os caminhos trilhados em suas práticas avaliativas. As categorias de análise apresentadas a seguir – Saber de si, Saber de si diante do contexto e Saber de si diante da avaliação – foram construídas a partir das próprias falas das participantes e se articulam com as dimensões da subjetividade propostas por Josso.

SABER DE SI: TRAJETÓRIA DOCENTE E PRÁTICAS AVALIATIVAS

A caracterização das participantes da pesquisa, no que tange aos seus percursos cronológicos e formativos é pertinente pois essas variáveis podem influenciar suas concepções de vida e de educação, assim como seus modos de compreender e realizar os processos avaliativos.

Todas as participantes atuam quarenta horas semanais. Conforme se visualiza no Quadro 2, distribuem-se entre os diferentes grupos etários, possuem formação em nível de pós-graduação *lato sensu* concluída na área da EI. Quanto à idade e tempo de atuação na docência na EI, há diferenças significativas entre o grupo, constituído por professoras de 30 a 57 anos e com tempo de atuação que vai de 5 a 30 anos.

Essa diversidade temporal, reflete a vivência de diferentes ciclos de vida profissional e contextos históricos da EI, bem como a complexidade que constitui a profissão docente. Como destaca Timm (2018), as trajetórias e carreiras na área da educação, considerando o contexto, a faixa etária e o ciclo de vida profissional em que estão inseridos influenciam substancialmente as percepções e práticas educativas dos/as professores/as.

Quadro 2 - Características das participantes da pesquisa

Participante	Idade	Tempo de atuação	Formação acadêmica	Grupo etário em que atua
---------------------	--------------	-------------------------	---------------------------	---------------------------------

Professora 1	57	24	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Crianças pequenas
Professora 2	50	30	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Crianças pequenas
Professora 3	48	18	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Bebês
Professora 4	43	10	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Crianças pequenas
Professora 5	42	9	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Bebês
Professora 6	38	5	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Crianças bem pequenas
Professora 7	37	14	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Crianças bem pequenas
Professora 8	35	6	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Crianças bem pequenas
Coordenadora 1	31	9	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Coordenação pedagógica
Coordenadora 2	30	8	Mestrado em andamento	Coordenação pedagógica

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os diálogos em grupo focal proporcionaram o conhecimento de diversas histórias de vida possíveis de serem relacionadas com o pensamento das participantes sobre a avaliação. Relatos de experiências da vida enquanto adultas ou crianças, memórias da própria infância e escolarização ou vividas na profissão, e ainda visões sobre os modos de organização da sociedade atual foram descritos como constituintes dos caminhos e concepções sobre o papel que desempenham na educação das crianças e dos “padrões” que adotam no processo de avaliação.

São narrativas que emergem de experiências individuais e da vida coletiva das professoras e exemplificam o que Josso (2002) destaca sobre a formação pessoal ser um processo moldado tanto por influências sociais (socialização, aculturação, rituais comunitários), quanto pela individualidade de cada pessoa (temperamento, sensibilidades, nuances). Segundo a autora, apesar de internalizarmos normas e expectativas sociais, experimentamos constantemente momentos de rebelião ou escolhas intuitivas que desafiam essas normas, demonstrando nossa singularidade na ressignificação dos esquemas socioculturais. A formação, portanto, é uma encruzilhada constante entre a conformidade social e a expressão individual, que resulta em trajetórias de vida únicas, as quais, em certa medida, foram socializadas pelas professoras nos encontros.

Como exemplo dos caminhos que as histórias de vida, crenças, valores, emoções que compõem a dimensão do si-mesmo trilham na subjetividade envolvida no processo de avaliação, destacamos o relato da Professora 3: *“Uma coisa que me marcou lá na minha infância, tinha a Fulana, que ela era uma menina bem estudiosa, ela tinha prêmio na escola, as melhores notas da escola, quem ganhava as caixas de lápis de cor era a Fulana, então tudo era ela. E tu sabe que em casa, a família da gente também dizia, por que vocês não estudam como a Fulana? Enfim, mas poxa vida! Ninguém valorizava o que a gente fazia, então pra ver como marca isso na vida da gente. Os padrões, a comparação, até na própria escola, na própria família” (P3).*

Esse trecho revela como as experiências marcadas pela comparação, classificação, competição, cobrança familiar e internalização de padrões externos, marcam a construção da subjetividade e a percepção sobre a avaliação. Essa experiência pode ter internalizado crenças e valores que moldam a forma como a professora se percebe, se avalia e se relaciona com o processo de avaliação, que certamente foram necessárias de problematização e resignificação ao longo de sua trajetória de vida e profissional para que ela compreende-se a avaliação a partir de outros caminhos.

A mesma professora acrescenta ainda, a necessidade de um caminho que ofereça um ponto de equilíbrio aos sentimentos que os processos de avaliação podem acarretar na vida de uma criança. Ela relata: *“Quando você é colocada também como alguém que é referência, tu vai criando uma cobrança pra ti e tu passa a vida inteira tentando manter. Ah, tu era a mais inteligente, tu era a filha mais estudiosa! E aí você acaba se cobrando uma vida inteira pra manter esse status” (P3).*

Ressignificar sentimentos originários de experiências como essa, segundo Josso (2002), demanda a capacidade de objetificar a vivência através da narrativa e da intersubjetividade. A autora argumenta que, ao narrar a experiência, seja para si mesmo ou para outros, o indivíduo a distancia de si, tornando-a um objeto de reflexão. Esse processo de objetificação, aliado à interpretação e à tomada de consciência, permite que a experiência seja integrada à história de vida e ganhe um novo significado.

Trata-se de um processo complexo, para o qual a autora não propõe um mapa único ou um conjunto rígido de passos, em vez disso, por meio de uma

abordagem fenomenológica-hermenêutica³⁰, enfatiza a importância da reflexão, da interpretação e da narrativa como caminhos para dar novo sentido às vivências. Segundo Josso (2002) a resignificação não é um processo linear, mas sim uma jornada de autodescoberta que se desdobra ao longo do tempo.

Os caminhos que as relações intersubjetivas apresentam às professoras são marcados pela complexidade da prática docente EI e pelos desafios de lidar com a multiplicidade de relações interpessoais que a constituem, seja com as crianças, com as famílias, os/as colegas e a comunidade escolar.

Em suas narrativas, as professoras revelam a busca por um olhar individualizado, contextualizado e voltado ao bem-estar, tanto nas diferentes práticas quanto no processo de avaliação. Esse pressuposto constitui o caminho que buscam trilhar diante das relações intersubjetivas estabelecidas com as crianças, como demonstram as falas:

Nas escolas, nós somos responsáveis pelas memórias que nós vamos deixar para essas crianças. E que memórias nós vamos deixar? Como que isso é forte! (C2).

Vamos atendendo a criança conforme ela precisa, para manter o bem-estar que ela precisa e o resto eu espero (P5).

Olhar o todo, os detalhes da criança. E o todo não é a soma das partes, o todo é o todo. Avaliar o processo, o percurso de aprendizagem da criança e não o produto final (P6).

Com os/as colegas de trabalho as relações são marcadas pela importância que dão aos processos de formação continuada que vivenciam e o destaque que fazem à necessidade de participação em grupos de estudo, como espaços privilegiados para a troca de experiências, a reflexão conjunta e o apoio entre elas. Sobre esse desejo a Professora 3 diz: *“Eu nunca participei de um grupo de estudos, por exemplo, onde fosse organizado: agora vamos sentar para estudar esse assunto. Mas olha como foi interessante³¹, como a gente evolui, como a gente aprende” (P3).*

30 A abordagem de Josso (2002, 2010) se alinha à metodologia fenomenológico-hermenêutica, buscando compreender o mundo interior dos atores através da interpretação do material linguístico que expressa suas representações, ideias, sentimentos, emoções, imaginário, valores, projetos e buscas.

31 A professora referiu-se aos diálogos proporcionados pelos encontros do grupo focal.

Já os caminhos das relações intersubjetivas com a comunidade escolar são traçados pela consciência da influência do olhar e do julgamento sobre suas práticas e pela cobrança que sentem por parte da sociedade por uma escola que atenda a todas as demandas. Fatores estes, aliados à percepção de falta de valorização da profissão docente.

Contudo, a relação com as famílias é indiscutivelmente aquela que maior demarca os caminhos da constituição da subjetividade das professoras considerando suas relações intersubjetivas. Identificamos uma ambivalência marcante nesses caminhos, permeada por frustrações e aspirações.

As professoras destacam a visão leiga por parte das famílias acerca de seu trabalho, como relata a Professora 4: *“Eu vejo que as famílias têm uma visão muito leiga do nosso trabalho, do ser professor, porque, para eles, nós somos apenas cuidadoras. Tanto que eles chegam na escola para pegar a sua criança e eles só querem saber se a criança comeu e se a criança dormiu. Para eles, a criança não faz outra coisa na escola. Então, para eles, nós somos tias ou meras cuidadoras” (P4).*

A fala demonstra a distância entre a expectativa das professoras em relação à participação das famílias e a realidade que relatam vivenciar. O desejo por uma maior aproximação, comunicação e participação efetiva das famílias no processo educativo como um todo foi recorrente nas falas de todas as participantes.

Mais especificamente com relação ao processo de avaliação, a perspectiva das professoras é de que a troca de informações e experiências com as famílias amplia a compreensão sobre o desenvolvimento e as aprendizagens da criança, tendo em vista seu contexto familiar e suas vivências fora do ambiente escolar. Nesse sentido, as narrativas familiares são valorizadas como fundamentais para a construção de um processo avaliativo significativo, contextualizado e conseqüentemente ético e respeitoso com as crianças. As seguintes falas exemplificam esses caminhos:

Antes da psicologia, sempre vem a sociologia, porque a criança está inserida dentro de um contexto familiar, social, cultural, que ela traz para a escola. Perante isso, a gente vai fazendo as observações e vai traçando uma linha de como essa criança se encontra. Por isso que, às vezes, a gente diz assim: meu Deus, como é que eu vou fazer a avaliação dessa criança, eu não conheço nem o contexto familiar dela (P2).

Podíamos falar sobre tudo, sobre as nossas dificuldades, sobre o que eles poderiam ajudar, falar até sobre a atenção que eles precisam dar para os filhos, os bebês, às vezes só querem um colo (P5).

Como é rico a gente sentar com eles. A gente consegue ouvir e entender muito da criança no dia em que entrega o parecer de avaliação. Essa conversa é muito importante. Eu penso que a gente deveria ter mais momentos para isso. Um momento antes de iniciar o ano para conversar com os pais. Porque, nossa, eu acho muito, muito rico (P6).

Que sonho um dia poder sentar com os pais e ter uma conversa assim. Diferente de como acontece na entrega da avaliação, daquele momento do teu filho isso, isso, isso, como sempre acontece, mas fazer essa roda de conversa com os pais, em que todo mundo falasse um pouco. Como a gente veria as crianças de forma diferente ou eles teriam uma professora diferente. Não numa situação de - eu estou avaliando teu filho - mas onde todo mundo fala e todo mundo ouve, e muda e pensa. Como a gente construiria uma outra história (P7).

Devia ter uma entrevista no início do ano letivo com as famílias (P8).

Os diálogos em grupo focal revelaram também narrativas sobre a avaliação alicerçadas em esquemas socioculturais e resultantes das experiências transubjetivas das professoras. Ou seja, percebemos que embora relatem sua preocupação com as especificidades e a necessidade da criança viver a infância, com respeito aos seus ritmos e interesses, existe um contraponto, uma encruzilhada que se revela sutilmente em seus discursos, demonstrando uma preocupação com o tipo de sujeito que estariam formando. Essas análises surgem de relatos sobre as dificuldades do contexto socioeconômico atual e ilustram a tensão entre os conhecimentos que elas possuem sobre a infância e o papel da educação infantil, e aquilo que, subjetiva ou implicitamente, elas acreditam que deveriam cobrar das crianças, antecipando o papel que ocuparão na sociedade futura, como verifica-se nos trechos:

Se as empresas não começarem a liberar os pais para irem à escola para acompanhar a educação dos filhos, não sei se no futuro eles vão ter esses funcionários que eles têm hoje (P1).

A gente está vivendo um outro mundo. Nós somos a “raspa do tacho”. As novas gerações que estão vindo são outras e a gente precisa ajudá-los” (P2).

Esse aspecto se apresenta também em falas relacionadas aos percursos vividos pelas docentes que são mães ao relatarem o paradoxo de, por um lado, defenderem uma avaliação contextualizada, ética e respeitosa aos ritmos das crianças na EI e, por outro, se depararem com a realidade dos processos avaliativos

seletivos e excludentes que seus/as filhos/as enfrentam ao ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho, por exemplo. Segundo as falas das professoras:

Nós na educação infantil a gente faz aquele texto, a gente tenta contemplar a criança, mas eu imagino quando essas crianças, os nossos filhos, estão mais adultas, maiores, e que tem que receber um número, uma nota. Então pensa como isso é complicado também, por que a sociedade exige. É complexa essa questão de avaliar (P. 5).

Porque daqui a pouco já chega o vestibular. É essa a cobrança. Para ela ter uma profissão na vida, ela tem que estudar muito. Às vezes, a gente fica dividida, não sabe o que fazer. Ao mesmo tempo que sabe, ah! não precisa ser 10 em tudo, mas ao mesmo tempo, para ela passar no vestibular ela vai ter que ser muito boa em quase tudo para passar. É assim, é bem difícil. Às vezes, eu me pego pensando, quanto eu cobro?

Interessante destacar que o processo de reflexão sobre alguns dos aspectos que advém das experiências transubjetivas já permeia a escolha dos caminhos adotados pelas professoras. Revelam-se pelas narrativas:

E você traz consigo um modelo, esses padrões de vida. [...] e pensando, qual é o padrão que você traz? Como essas crianças saem? Conforme você é? Conforme o padrão que você traz? [...] a turma da manhã é maravilhosa no meu padrão, de acordo com o que eu vejo. Entende? E a turma da tarde não. Eles estão interessados em outro foco, é outra coisa, é brincar, é pular, é sair de dentro das quatro paredes, entende? (P2).

Como lidar com os padrões de comportamento? Os padrões da vida existem, padrões em tudo, e isso nos leva muitas vezes a buscar padrões na criança sem raciocinar sobre suas origens (P5).

E nós temos que seguir esse padrão? Qual é esse padrão? Essa criança que não conseguiu evoluir durante todo esse ano, ela tem com certeza um bloqueio, um trauma, uma dificuldade na aprendizagem. Mas ela evoluiu dentro dos padrões dela. Mas não é o nosso padrão. Eu não sei, eu penso que a gente tem um padrão, eu tenho a impressão que nós, professores, temos um padrão e parece que todo mundo tem que se encaixar naquele padrão. Falando de cultura, de sociedade, porque assim, cada cultura é diferente, a minha também é diferente e eu preciso respeitar as outras culturas. Então, eu acho que é complicado para você fazer uma avaliação, é bem difícil, porque você tem que vencer os seus padrões (P7).

As reflexões que as professoras realizaram sobre os caminhos subjetivos que marcam suas práticas avaliativas demonstram a importância da formação e do saber de si, que na perspectiva de Josso (2002), é um processo contínuo de construção e reconstrução a partir da narrativa das histórias de vida. Portanto, um processo marcado pela “complexidade dos pontos de vista possíveis, complexidade

das dialéticas, complexidade de imbricação, de articulação entre esses pontos de vista e essas dialéticas” (Josso, 2010, p. 83).

SABER DE SI DIANTE DO CONTEXTO: DESAFIOS COTIDIANOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Josso (2002), a articulação entre os conhecimentos, as experiências e os diferentes referenciais existenciais do indivíduo constitui a base para a formação do saber de si, pois ao se reconhecer como um ser-em-relação consigo mesmo e com o mundo, o sujeito expressa valores, emoções e percepções que moldam suas ações e posicionamentos diante dos desafios da vida cotidiana.

Conforme a autora, a subjetividade se torna mais autêntica e o pensamento mais autônomo a partir da tomada de consciência acerca das valorizações simbólicas coletivas e dos múltiplos referenciais que influenciam seu pensamento. As valorizações simbólicas coletivas referem-se aos valores, crenças e normas compartilhados por um grupo social e internalizados pelos indivíduos. Já os múltiplos referenciais englobam o conjunto de conhecimentos, saberes e experiências acumulados ao longo da vida, incluindo os advindos da cultura, da educação formal e informal, das relações interpessoais e das vivências pessoais.

No contexto da EI, investigar o saber de si das professoras diante dos desafios cotidianos da avaliação implica compreender como essa articulação se manifesta em suas práticas avaliativas e na forma como se relacionam com os contextos que as configuram.

As participantes relataram os mais diversos desafios do cotidiano que interferem nos caminhos da avaliação na EI, tanto contextuais quanto relacionais, os quais consideram impactar seu trabalho e, conseqüentemente, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e o processo de avaliação.

Dentre eles destacamos relatos sobre a falta de tempo para registros, documentação e elaboração de documentos relativos à avaliação; a estrutura física inadequada de algumas instituições; a falta de profissionais de apoio que sobrecarrega as professoras; o número excessivo de crianças por turma que compromete a atenção individualizada; algumas rotinas inflexíveis que acabam por ignorar as necessidades das crianças; a falta de suporte para atividades externas;

casos de dificuldade de diálogo com a gestão que provoca o sentimento de que suas opiniões são desconsideradas, entre outros.

Ao refletirmos sobre como as professoras percebem essas situações e qual o saber de si acionado para superá-las, nos reportamos ao que Josso (2002) escreve sobre interpretação subjetiva das experiências e a necessidade de aprendermos a

[...] descobrir os pressupostos cognitivos das nossas interpretações bem como os nossos registros de expressão privilegiados. O conjunto destas aprendizagens permite, pois, ao autor-investigador³² compreender a sua formação e, de uma forma mais geral, o próprio campo da formação do ponto de vista do sujeito (Josso, 2002, p. 141).

Compreendemos que a transformação de alguns desafios contextuais extrapolam as possibilidades de ações individuais ou isoladas das professoras. Entretanto, percebemos que algumas situações narradas, ao serem objetificadas, conforme propõe Josso (2002), abrem caminhos para a transformação de suas percepções.

Exemplo disso foram as narrativas sobre as atividades realizadas na horta³³, em que as professoras relataram dificuldades do plantio com as crianças por realizarem as ações sozinhas ou pela falta de compreensão delas sobre o cuidado com os canteiros e com o deslocamento no espaço, entre outros fatores que relataram dificultar e/ou impossibilitar a participação e acompanhamento dessa participação com a produção de registros nesses momentos.

Contudo, durante o grupo focal, as problematizações levantadas e as reflexões feitas permitiram que as próprias professoras visualisassem outros caminhos para a organização da horta e que conseqüentemente auxiliariam suas ações, como a adaptação dos canteiros com estruturas elevadas e acessíveis, evitando danos às plantas e facilitando a movimentação, especialmente para quem acompanha muitas crianças sem apoio.

A experiência reflexiva do grupo focal, embora breve, proporcionou esse, entre outros momentos, de articulação entre a teoria e os saberes experienciais, mediados pela intersubjetividade e reflexividade, que permitiram às professoras revisitarem suas práticas. Em consonância com a perspectiva de Josso (2002), esse

32 O conceito de autor-investigador proposto por Josso (2002), destaca a implicação ativa do sujeito no processo de pesquisa, que não é apenas o objeto de estudo, mas também agente de sua própria investigação e construção de conhecimentos a partir de suas próprias experiências e reflexões.

33 Algumas instituições em que atuavam as participantes possuíam horta. Segundo elas, todas as crianças frequentavam esse espaço e cada turma era responsável por um canteiro.

processo de objetivação, ancorado na experiência vivida e compartilhada no grupo, abriu caminhos para visualizarem e compreenderem que a utilização consciente do saber-fazer e dos conhecimentos experienciais nas ações às possibilita “levar a bom porto um projecto” (Josso, 2002, p. 33).

Neste contexto, de um projeto educativo que busca a superação dos desafios cotidianos e que esteja mais atento às potencialidades, necessidades e escuta das crianças. Como defende (Hoyuelos, 2021, p. 159), a ampliação da escuta como “atitude ética e estética, significa desconfiar do que veem nossos olhos e do que ouvem nossos ouvidos. A escuta ativa nos leva a compreender como as crianças pensam, desejam, fazem teorias e nos introduzem em seus caminhos emocionais”.

SABER DE SI DIANTE DA AVALIAÇÃO: DIMENSÕES SUBJETIVAS E REFLEXIVAS

Nessa unidade de análise, optamos por construir os caminhos reflexivos a partir de dois relatos socializados no grupo focal. Como escreve Josso (2010, p. 31), buscando “problematizar o que o sujeito faz consigo mesmo e em interação com outrem em seu processo de pesquisa”, ou seja, de formação. Nesse sentido, identificamos nesses relatos, experiências que podem ser reconhecidas como práticas de conhecimento e de formação (Josso, 2002).

O primeiro relato foi narrado pela Professora 3, que em suas palavras descreveu: *“Eu, como professora, procuro deixar a criança tentar se resolver. Por exemplo, procuro não podar a criança. Mas eu tenho uma agente educativa que não age assim. A criança vai lá, ela já tira, e já quer guardar o material porque vão se machucar, porque vão cair, porque vão não sei o quê. Eu peguei um caixote e grampeei um monte de argolas com fita de cetim. Um menino foi passar e ficou enroscado no pescoço com aquela fita, a agente educativa foi lá, pegou, tirou ele, botou ele pra lá, virou o caixote pra cá. [...]. Claro, a criança de repente pensou: ainda bem que ela me salvou! Mas claro que eu não ia deixar ele se machucar. É lógico que eu não ia. Eu queria observar se ele ia saber voltar para trás, se ele ia achar a saída. O meu objetivo foi esse, e eu estava do lado dele” (P3).*

Pautamo-nos em Josso (2002, 2010), percebemos que relações intersubjetivas como essa, geram um conflito interno na docente. Ela própria relatou se questionar sobre como intervir na prática da colega para encontrar o equilíbrio

entre o respeito à individualidade de cada profissional e a coerência na atuação com as crianças: *“Daí eu penso, porque que tu não fala (se referindo a si própria)? Ela também teve formação como eu, é pedagoga” (P3).*

A sucessão de eventos como esse, levou a professora a relatar o sentimento de incapacidade e frustração ao ser questionada sobre como se sentia “professora” diante desses momentos: *“Eu me sinto incapacitada, assim...Me sinto assim uma pessoa muito... Poxa vida, se eu sou a professora, se eu sou responsável, fui eu que planejei, fui eu que coloquei aquilo lá para a criança, era para o adulto entender. Mas é a (cita seu nome) passiva, eu sou assim, eu sou assim na minha vida pessoal, na minha vida profissional, na minha vida. Para manter a paz, eu acabo cedendo, me boicotando naquilo que eu penso, naquilo que eu defendo para não gerar atrito, para não criar aquele clima (P3).*

A narrativa da professora demonstra os caminhos que permeiam seu saber de si diante de processos que interferem e/ou se relacionam à avaliação e, obviamente, à prática pedagógica como um todo. Um caminho que valoriza seu saber teórico sobre o desenvolvimento infantil e outro que evidencia sua relação subjetiva com situações de conflito, o qual, segundo ela, prevalece.

Embora lhe cause frustração, tanto por não assegurar à criança o que considera pedagogicamente adequado para seu desenvolvimento, quanto pela percepção da dificuldade que possui em comunicar seus conhecimentos, pensamentos e sentimentos. Ou seja, o relato demonstra que prevaleceu a subjetividade sobrepondo-se ao conhecimento e às concepções pedagógicas que a professora demonstrou possuir.

Isso nos leva à reflexão sobre a dimensão da influência dos valores pessoais na prática docente e sobre a implicação dessa sobreposição para as práticas pedagógicas e conseqüentemente para o processo de avaliação das crianças, sobretudo quando existe uma vasta literatura que destaca o complexo papel dos/as docentes na EI. Para exemplificá-lo, nos reportamos a Hoyuelos (2021, p. 300), que em suas discussões sobre a ética no pensamento e na obra de Malaguzzi escreve:

Fazer escolhas pessoais e coletivas, e saber defendê-las encontrando as motivações que levaram a essas escolhas. É preciso saber defender o enfoque escolhido, diante de uma pluralidade de possíveis. Para fazer essa escolha, é imprescindível saber valorizar o plural e não cair em alternativas desnecessárias (ou isso, ou o outro) não complementares e, ao mesmo tempo, saber que nem toda a escolha é lícita.

O outro relato que reconhecemos como exemplo de prática de conhecimento foi apresentado pela Professora 6 a dizer: *“Às vezes eu me cobro: porque eu não sento um pouco mais com eles lá no chão? E dou uma atenção! Eles dizem: Hoje eu não ganhei um carinho. Eles têm 3 pra 4 anos. Se você dá carinho para um, o outro já precisa, eles já dizem: Eu também quero um carinho! Você senta perto de mim depois? Todo dia um vem com alguma coisa. E eu fico pensando, o que eles precisam? Um simples abraço. O que eles estão precisando? Eu me cobro demais sobre isso e ainda peço. Me cobro, mas ainda eu peço, porque é tanta rotina. Aí tu faz o planejamento pedagógico, tudo é pedagógico, tudo é aprendizagem, eu sei, mas parece que eu não consigo ter tempo suficiente” (P6).*

Diante desse relato, emergiram reflexões sobre o que significam as demandas das crianças por atenção e carinho, quais outras possibilidades de interpretação e valorização desse momento vivido pela professora, para além do foco sobre a dificuldade em atender a essas demandas em meio à rotina diária. Dentre tais reflexões, o grupo de participantes apontou a oportunidade de autoavaliação da prática e, sobretudo, destacou a necessidade de que momentos como esse sejam valorizados como importantes expressões de aprendizagem das crianças.

Questionamos, por exemplo, que aprendizagens as crianças demonstram ao chamá-la e qual a postura mais adequada da professora diante desses chamados. Levantamos a hipótese de que, ao solicitar a atenção da professora, as crianças estão expressando a necessidade de vínculo, afeto e segurança, ao mesmo tempo em que demonstram a capacidade de se comunicar e de expressar suas necessidades.

O relato da Professora 6, propiciou um momento significativo de tomada de consciência, tanto para a professora, quanto para o grupo, sobre como a subjetividade docente, permeada por valores, crenças e experiências pessoais, influencia diretamente nas tomadas de decisão, nas escolhas pedagógicas e, sobretudo, na definição do que é considerado aprendizagem e, portanto, passível de valorização, acompanhamento e avaliação.

Identificamos também uma sutil encruzilhada no posicionamento das participantes com relação à validação das suas práticas de avaliação. Essa reflexão resultou de um esforço de comunicação intenso com os diálogos realizados no

grupo focal e representou a expressão das novas compreensões atingidas ao longo das análises (Moraes, 2003).

Trata-se de um caminho interpretativo acerca da relação entre professor/a, família, criança diante dos processos avaliativos. Notamos que atrelada à reivindicação de participação familiar no processo educativo e avaliativo, emerge uma necessidade sutil, porém significativa, de validação do trabalho das professoras pelas famílias, ou seja, para além da constatação dos progressos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que conseqüentemente é um aspecto que confere valor e reconhecimento ao trabalho realizado, a legitimação da prática docente parece carecer do reconhecimento explícito das famílias, conforme o discurso das professoras.

Essa percepção, ainda que não verbalizada diretamente, aparece nas entrelinhas das narrativas, indicando que as professoras atribuem maior importância ao feedback familiar em relação ao desempenho infantil do que à própria evidência de progresso da criança como resultado de suas práticas pedagógicas. Tal constatação nos levou a refletir acerca da existência de uma dimensão subjetiva na avaliação, que sobrepõe a validação da família ao que deveria ser o objetivo primordial de acompanhar e evidenciar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Junto a isso, emergiram questionamentos atrelados a qual é e como a voz das crianças é valorizada no processo avaliativo e o quanto essa necessidade de validação por parte da família pode estar atrelada a processos centrados em perspectivas transmissivas de educação, no que diz respeito à necessidade de realização de práticas educativas mais centradas na criança e menos dependentes de validação externa.

Como destacam Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), integrar as vozes das crianças no processo de avaliação não significa apenas uma questão de técnica pedagógica, mas o reflexo do compromisso com a educação como um processo dialógico, que desafia as relações de poder tradicionais, amplia e valoriza a autonomia e a participação das crianças, pois

A imagem da criança é a de um ser ativo e competente; a motivação para a aprendizagem é sustentada pelo interesse intrínseco na tarefa e pela motivação intrínseca da 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. As atividades e os projetos são vistos como uma oportunidade para as crianças adquirirem uma aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019, p. 19).

Contudo, neutralizar a subjetividade não é o caminho adequado, ao contrário, Josso (2002, 2007, 2010) propõe a valorização e a integração da subjetividade nos processos de formação, conhecimento e aprendizagem, pois considera que a subjetividade não é um obstáculo à objetividade, mas sim uma dimensão fundamental da experiência humana que precisa ser reconhecida e integrada. Para ela, a subjetividade é a lente pela qual cada indivíduo percebe e interpreta o mundo, e, portanto, é essencial para a construção de saberes e para a formação da identidade.

Em vez de neutralizar a subjetividade, a autora propõe que a exploremos como fonte de conhecimento e de transformação, o que faz a partir da metodologia da análise de narrativas biográficas. Essa metodologia objetiva justamente dar voz à subjetividade, permitindo que o sujeito em formação reflita sobre suas experiências em “situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras” (Josso, 2007, p. 420) de seus valores, crenças, emoções e sentimentos.

A reflexão sobre essas experiências, possibilita aos sujeitos o encontro de caminhos em que se posicionem de forma mais autônoma e consciente no mundo, pois “a invenção de si pode tornar-se uma das formas tomadas pela posição existencial da intencionalidade, que se desdobra no cotidiano e não somente em situações ou contextos particulares” (p. 420).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Josso (2007) a tomada de consciência de si é o pressuposto inicial para que o sujeito se torne protagonista de sua própria formação e possa se inventar e reinventar ao longo da vida por meio de experiências formadoras, pois considera que se não houve formação, não houve experiência.

As reflexões emergentes dos diálogos em grupo focal permitiram visualizar caminhos que permeiam os processos avaliativos, relevando que além dos conhecimentos sobre avaliação como prática em si, articulada a outras dimensões

da prática educativa, é fundamental que os professores/as desenvolvam uma profunda compreensão sobre si mesmos/as diante da avaliação.

A subjetividade docente, construída ao longo da trajetória pessoal e profissional, permeia as práticas avaliativas e influencia as escolhas, as interpretações e as decisões tomadas. Contudo, Josso (2002, 2007, 2010) nos ajuda a compreender que a formação é um processo contínuo e não estático, que envolve a interação entre o individual e o coletivo, o consciente e o inconsciente, a experiência e a reflexão e portanto, a subjetividade não deve ser anulada, mais sim, compreendida e ressignificada.

Nesse movimento recursivo e reflexivo, a avaliação, tanto das crianças quanto da própria prática, constitui-se como uma experiência formativa, que abre caminhos para o desenvolvimento da subjetividade docente e para a construção de um conhecimento mais profundo sobre si, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento sobre a influência da subjetividade nos próprios processos de avaliação.

Assim como a avaliação na EI requer que os/as professores/as aprendam a observar, registrar, refletir e narrar as aprendizagens das crianças, salientamos a importância de que aprendam também a realizar reflexões voltadas ao saber de si para identificarem os caminhos que as experiências com as quais aprenderam suas maneiras de operar escolhas, de se situar em suas pertencas e de definir seus interesses, valores, aspirações e crenças (Josso, 2002) possam ser constantemente ressignificados.

As reflexões acerca da subjetividade são um caminho para prospectar a melhoria dos processos de avaliação, mas não um ponto de chegada. Quanto maior for a articulação das reflexões subjetivas com o conhecimento sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, mais aprofundadas serão as observações, os registros e melhores serão as reflexões e contribuições ao processo de avaliação.

Buscamos, por meio da metáfora da cartografia organizar, visualizar e comunicar os complexos e interrelacionados caminhos dos aspectos subjetivos revelados pelas docentes, com o objetivo de tornar mais tangível e compreensível o campo epistemológico que permeia os processos de avaliação, com a consciência de que, tratando-se de processos educativos e da avaliação em si, não existe uma solução rápida que possa ser adicionada à prática existente com a promessa de recompensa rápida. O que não enfraquece a mensagem que buscamos transmitir

por meio desse estudo. Na verdade consideramos como um sinal de sua autenticidade, pois melhorias duradouras e fundamentais nos processos educativos como um todo, acontecem dessa maneira.

Obviamente que um dos caminhos mais óbvios e/ou diretos é abordar a subjetividade como temática nos processos de formação continuada, porém é primeiramente necessário que cada professor e professora esteja aberto/a a encontrar suas próprias maneiras de incorporar as reflexões e ressignificações em seus próprios “padrões” de atuação e de concepção acerca da avaliação.

REFERÊNCIAS

ALEMAGNA, Beatrice. **O que é uma criança?** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 365-380, mai./ago. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 out. 2024. Seção 1, p. 40.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Comentário Geral nº 7:** Implementando os direitos da criança na primeira infância. Genebra, 2005.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2019.

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

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2021.

JAMES, Allison. Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. Dossiê Etnografia e Infância, **Revista Zero a Seis**, v. 21, n. 40, pp. 219-248, set./dez. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**. Pesquisa Intervenção e Produção de Subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Tecnologias do eu e tecnologias do professor. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Conhecimento local: novos sujeitos e novos currículos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 123-141.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TIMM, Jordana Wruck. **Ciclo de vida profissional de docentes no stricto sensu**: histórias de vida. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VAILLANT, Denise. **Formación de docentes en América Latina**: Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro, 2005.



Mapa desenhado por Maria Fernanda e colorido por Rafael, meus filhos, durante uma brincadeira.

6 VALORIZAR

Há uma satisfação esportiva em dar caça a um texto que não se encontra, há uma satisfação de charadista em encontrar, após muito refletir, a solução de um problema que parecia insolúvel. Viva a tese como um desafio.

Eco, 1996

O bloco Valorizar assume a importante função de apresentar e defender o campo epistemológico pedagogicidade em avaliação na EI. Revela o prazer do jogo na construção de uma tese que tem como exigência certo grau de ineditismo (Eco, 1996). Assim como a tese é "uma descoberta da arquitetura reflexiva presente em toda investigação", a pedagogicidade emergiu neste estudo como uma "resposta contida na pergunta" (Ferrara, 1996. p. XII) inicial da pesquisa.

Após percorrer os caminhos da observação, registro, análise e compreensão da problemática da avaliação, o artigo deste bloco apresenta a proposição concreta da tese, não como uma receita, mas como um desafio, um *puzzle*, cujas peças: dimensões, indicadores e demais aspectos que constituem a pedagogicidade, precisam ser encaixadas, reveladas e abertas à discussão, pois, como nos alerta Eco (1996), uma tese é um exercício de rigor, método e sobretudo de comunicação.

Dada a compreensão da avaliação e dos seus caminhos possíveis no decorrer dos artigos que antecederam a este, chegasse ao território. Imagino o campo como um vasto território de conhecimento, onde a complexidade reside não apenas na extensão, mas principalmente na diversidade de caminhos que nele se cruzam. Cada um dos caminhos representa uma abordagem, uma perspectiva, uma forma particular de conhecer e interpretar o mundo e constituem a complexidade da dimensão epistemológica, que também é diversa, enraizada nas práticas, nas experiências humanas e na maneira como interagimos com o mundo e construímos conhecimento.

Nesse sentido, valorizo esse artigo como a reflexão acerca do território, complexo e vasto do campo epistemológico pedagogicidade. Reflexão esta, que resultou da consideração de que a compreensão do todo se dá pela investigação de suas partes, ou seja, dos caminhos epistemológicos que o constituem.

ARTIGO 6

A PEDAGOGICIDADE EM AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES ESTRUTURANTES

RESUMO:

O estudo busca compreender e construir um campo epistemológico para a avaliação na Educação Infantil (EI) que responda às especificidades dessa etapa da educação. A pesquisa é de abordagem qualitativa de caráter teórico-reflexivo, utilizando a triangulação entre a experiência prática da pesquisadora como docente na EI, a revisão de literatura e a análise de referenciais legais relativos à avaliação na EI. O campo epistemológico proposto, denominado pedagogicidade, é composto por dimensões (mensuráveis ou não) que se movimentam, em maior ou menor intensidade, no acontecer de um processo educativo, buscando alcançar o equilíbrio entre tais dimensões e assim, contribuir para a compreensão do conhecimento situado emergente sobre o processo. Permeada pela subjetividade dos adultos envolvidos e pelos “tempos acidentados” do cotidiano escolar, a pedagogicidade é composta por seis dimensões interdependentes, cada dimensão possui três indicadores, formulados como perguntas reflexivas, que visam auxiliar docentes na análise crítica das práticas avaliativas. Considerando a investigação da processualidade da avaliação EI, é constituído pela dimensão da subjetividade (não mensurável) e pelas dimensões relativas à temática da avaliação: Acompanhamento, Comunicação, Expressão, Contexto, Diálogo e Autoavaliação. Tais dimensões resultam das ações de adultos e crianças envolvidos no processo educativo, estabelecidas entre eles próprios e o meio, possíveis de serem acompanhadas, mensuradas e/ou avaliadas. A pedagogicidade emerge como um instrumento prático e reflexivo para o acompanhamento e (trans)formação da avaliação na EI.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Campo epistemológico. Pedagogicidade.

INTRODUÇÃO

Uma das funções mais valiosas e belas da educação infantil (EI), tanto em âmbito sóciopolítico, quanto pedagógico (Barbosa et al., 2016), é, ao mesmo tempo, um dos seus principais desafios. Educar e cuidar para a vida e para o momento presente, respeitar, proteger e zelar pelo bem-estar e a vivência da infância no gozo dos plenos direitos envolve a complexidade de atender às necessidades emocionais, físicas e cognitivas das crianças, enquanto se proporcionam práticas e um ambiente seguro, adequado às suas necessidades e especificidades, o que exige objetivos contínuos, vivacidade e formação pedagógica por parte dos/as educadores/as.

A conjugação desses elementos é essencial para o desenvolvimento integral das crianças e está atrelado a todas as dimensões do trabalho desenvolvido na EI, inclusive à avaliação.

A avaliação não se restringe a um único conceito e tampouco, a um único propósito, mas serve à múltiplas funções derivadas das exigências e papéis que lhe são socialmente atribuídos, inclusive de natureza política, pois é afetada por forças políticas e tem efeitos políticos, especialmente quando analisada em programas educacionais e de políticas públicas (Castilho, 2012).

Ao longo do tempo, uma ampla gama de estudos teóricos contribuíram para o entendimento da diversidade, complexidade e evolução das práticas avaliativas. Dentre as abordagens mais difundidas estão a avaliação somativa, formativa e mediadora, tendo como alguns dos representantes Zabala (1998), Perrenoud (1999, 2000), Sant'ana (2005), Luckesi (2005; 2011), Hoffmann (2013; 2014), Freitas (2014), Haydt (2012), Saul (2006), Gullo (2005), entre outros.

Segundo Parente (2004, p. 13) é importante conhecer e compreender as diferentes concepções, funções, abordagens e modelos de avaliação, pois “um percurso por alguns dos modelos de avaliação pode ajudar a deslindar diversas visões e compreensões do conceito de avaliação, ao longo dos tempos, e concorrer para melhor conhecer e fundamentar a área da avaliação na educação”.

As abordagens ou modelos pedagógicos e de avaliação que orientam processos participativos na EI, tais como High Scope, Reggio Emilia, Emmi Pikler, Obeci, Pedagogia-em-participação, Movimento da Escola Moderna, Freinet e Pen Green, apesar de possuírem particularidades e origens distintas, convergem em diversos pontos tanto quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas quanto ao acompanhamento das aprendizagens e defendem perspectivas alternativas e autênticas³⁴ de avaliação.

Ou seja, independente dos instrumentos, recursos ou metodologias adotadas, quer assumam posturas mais estruturadas ou abertas, incorporadas à prática pedagógica, centrados nos processos, interessados nos produtos e nos erros, na criança individual, no grupo, reflexivos e com diferentes modos de participação das crianças e professores/as (Gullo, 2005; Oliveira-Formosinho, 2007), espera-se que a avaliação ocorra por meio de um processo justo, respeitoso,

34 Segundo Gullo (2005) o conceito de avaliação autêntica e alternativa está relacionado a opção de avaliação que se concentra em métodos diferentes do paradigma padrão de testes e medições, a partir da organização e atribuição de sentido a vários tipos de procedimentos informais de avaliação, integrando-os para descrever o progresso das crianças. Os objetivos da avaliação alternativa incluem considerar a vida cotidiana e o trabalho real realizado pelas pela criança na avaliação individual, valorizar e ampliar sua participação e dos/as professores/as no processo de avaliação e descrever/narrar como as crianças processam informações, constroem novos conhecimentos e resolvem problemas.

equitativo, responsivo e que, portanto, evidencia as aprendizagens ao mesmo tempo em que assegura os direitos e o bem-estar das crianças na escola da infância.

Com vistas a contribuir para o desenvolvimento de uma epistemologia das práticas de avaliação na EI, este estudo objetiva compreender, construir e defender um campo epistemológico que responda às especificidades da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na etapa da EI. Para tanto, adota a metodologia qualitativa de caráter teórico-reflexivo, entendendo a reflexividade como um processo contínuo de autocrítica e questionamento, na busca pela conscientização e/ou libertação das posições não críticas dominantes (Freire, 1996).

A reflexividade se manifesta neste estudo por meio da constante confrontação das impressões primárias acerca da avaliação na EI, sobretudo no âmbito da prática vivenciada pela doutoranda/pesquisadora como professora, bem como da triangulação da teoria e revisão das interpretações à luz da literatura já produzida, ambos aspectos tomados com o objetivo de fortalecer a validade das interpretações, reconhecendo os limites e vieses das pesquisadoras autoras da proposta.

No percurso de escrita do texto, inicialmente apresentamos a intuição para o desenvolvimento do campo epistemológico denominado 'pedagogicidade' e seu processo de elaboração, em seguida a descrição das dimensões e indicadores que o estruturam, para posteriormente evidenciar sua materialização no âmbito da prática de avaliação na EI.

A INTUIÇÃO

O termo pedagogicidade surgiu como intuição durante a leitura do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, quando o autor defende que a boniteza da escola deve estar no espaço físico que acolhe alunos e professores, mas que, ao mesmo tempo os instiga à curiosidade epistemológica, pois considera a importância de que "imaginemos a significação do 'discurso' formador que faz uma escola respeitada em seu espaço" (Freire, 1996, p. 24), para, na sequência de sua escrita ressaltar: "Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço".

Ao deparar-nos com esta última frase, questionamentos permearam nosso imaginário: O que é pedagogicidade para Paulo Freire? É possível compreendermos

que há uma pedagogicidade em todos os aspectos que permeiam os processos educativos? E, por fim, há uma pedagogicidade em avaliação na EI?

Movidas pela curiosidade epistemológica por compreender e atribuir valor ao termo pedagogicidade, realizamos uma pesquisa no buscador da internet *Google*³⁵, com o objetivo de identificar a existência de trabalhos que o citassem. Foram encontradas páginas diversas que o citam ao tratar da obra *Pedagogia da Autonomia* enquanto temática da área da educação, bem como referências diversas ao termo ligadas a estudos sobre espaço físico, utilizado em concordância ao que Paulo Freire se refere em sua obra.

Em seguida, adentramos ao Banco de teses e dissertações da Capes³⁶, utilizando “pedagogicidade” como descritor. Nesta busca, encontramos uma tese e duas dissertações. É notório que os três estudos com finalidade essencialmente acadêmica não apresentam o termo com a elaboração explícita de um conceito, tampouco o descrevem com referência a Paulo Freire e a obra *Pedagogia da Autonomia*.

Uma referência direta ao termo, com o destaque ao que Paulo Freire apresenta acerca da pedagogicidade em sua obra, é feita por Oliveira-Formosinho et al. (2007) e Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) ao discutirem a integração das dimensões pedagógicas estruturantes da *Pedagogia-em-participação*, mais especificamente do espaço e dos materiais pedagógicos. Os autores citam o termo com a mesma direção apontada por Freire.

Além da base teórica, a conceituação do termo apresentada nestes trabalhos também se diferencia do que buscamos construir no decorrer da pesquisa, visto que compreendemos a possibilidade de que exista uma pedagogicidade que permeia todas as ações que envolvem a complexidade de um processo educativo, não somente referente a constituição dos sujeitos envolvidos, ou na materialidade do espaço, mas também ao modo como as práticas se materializam a partir das ações dos diferentes sujeitos, ou seja, crianças e adultos, na relação que estabelecem cotidianamente entre eles próprios, com os espaços, tempos e materiais.

CAMPO EPISTEMOLÓGICO

35 A pesquisa foi realizada em 06 de junho de 2024. Os trabalhos encontrados foram: Ribeiro (2008), Dias (2008), Maia, Cunha (2014), Azevedo (2017), Paulli e Gritti (2018), Silva (2023).

36 A pesquisa foi realizada em 06 de junho de 2024. Os trabalhos encontrados foram: Raic (2015), Coelho (2007), Oliveira (2012).

Um campo epistemológico é constituído por princípios, teorias, métodos e critérios que situam-se em diferentes paradigmas educacionais, sejam eles tradicionais, progressistas ou críticos³⁷. Por princípios e teorias podemos citar o empirismo, o racionalismo ou o construtivismo, já os métodos de pesquisa se referem aos quantitativos, qualitativos ou mistos e, ainda, os critérios dizem respeito a validação, precisão com que um método ou instrumento mede o que se propõe a medir, bem como sua confiabilidade e relevância para a prática (Becker, 2005).

Abbagnano (2007, p. 21) conceitua campo como o “conjunto de condições que possibilitam um evento; ou limites de validade ou de aplicabilidade de um instrumento cognoscitivo”. Sustentado em Dewey, explica que a observação de qualquer objeto sempre acontece em um determinado contexto. Essa observação é realizada para entender como esse contexto influencia uma resposta ativa de adaptação, que ajuda a continuar um comportamento. Este conceito, aliado à teorização do conhecimento pela epistemologia, nos leva à compreensão de que um campo epistemológico refere-se ao conjunto de condições, relações e estruturas que possibilitam a produção de conhecimento em uma determinada época e contexto (Becker, 2005). É o espaço no qual os saberes são construídos, organizados e legitimados.

Dewey (1959, 2010), fornece a compreensão de que a epistemologia não trata de uma busca abstrata por verdades absolutas e imutáveis, mas sim de um processo dinâmico e experimental de interação entre o ser humano e seu ambiente, em que o conhecimento é um instrumento que surge da necessidade de solucionar problemas concretos da experiência.

Freire (1967, 1968) contribui para a compreensão de que o ato de conhecer, não se resume à mera transferência de informações de um sujeito detentor do saber para um sujeito passivo. Ao contrário, aprendemos com Freire que o conhecimento é construído dialogicamente, através da interação entre sujeitos que, em comunhão, refletem criticamente sobre sua realidade social e histórica. Portanto, a epistemologia se ancora na práxis, na ação transformadora que emerge do diálogo

37 Diante dos diferentes paradigmas educacionais podemos citar as contribuições de diferentes teóricos que embora divergentes em alguns de seus posicionamentos, desenvolveram epistemologias para a área da educação e, desse modo, para a compreensão dos diferentes campos epistemológicos que à constitui. Dentre estes citamos: Pierre Bourdieu, Donald Schön, Thomas Kuhn, Jean Piaget, Immanuel Kant, Paulo Freire, Karl Popper, Lev Vygotsky, Michel Foucault, John Dewey, Jürgen Habermas, Edgar Morin.

entre os sujeitos e que os impulsiona a questionar, desconstruir e reconstruir seus conhecimentos a partir de uma perspectiva crítica e libertadora.

É, portanto, nesse movimento de compreensão de que o conhecimento é sempre provisório, sujeito a revisões e reconstruções constantes, através da ação e da reflexão, que problematizamos a avaliação na EI, com vistas a compreender os processos e prospectar ações coerentes com as especificidades do trabalho desenvolvido com crianças.

A construção de um campo epistemológico perpassa por problematizar as escolhas feitas, os pressupostos teóricos, os modelos metodológicos, as concepções, subjetividades, as relações subjacentes às práticas pedagógicas e conseqüentemente, suas implicações éticas nos processos avaliativos.

O CAMPO EPISTEMOLÓGICO: PEDAGOGICIDADE

Para explicitar o valor do campo epistemológico destacamos inicialmente que o contexto de uma instituição de EI é permeado por uma imensa variedade de ações e acontecimentos que transcendem a programação ou a rotina e ascendem a compreensão do cotidiano e da “valorização dos microacontecimentos como o lugar onde podem ser vistos pequenos retratos do mundo”, como escreve Barbosa (2000, p. 42).

Diante de uma proposta de sistematização e/ou avaliação de determinado processo educativo, torna-se incoerente suscitar que a total complexidade das ações que compõem o cotidiano de uma instituição de EI seja contemplada. Nesse sentido, consideramos que prospectar um campo epistemológico da avaliação na EI requer que seja constituído pelos saberes próprios da EI e da avaliação, assim como pelos grandes fundamentos da educação, pois existe uma marcada relação de dependência entre os fenômenos educativos e outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, entre outras (Oliveira-Formosinho, 2007).

Um dos aspectos fundamentais que se relaciona e interfere no cotidiano das práticas na EI é a dimensão da subjetividade dos sujeitos, a qual consideramos impossível mensurar por meio da atribuição de conceitos ou indicadores, mas que é inerente aos processos. Obviamente, a compreensão de propostas que consideram a subjetividade demanda conhecer/investigar quem é o/a docente da EI? Como se

constitui professor/a? Como se sente professor/a no desenvolvimento de seu trabalho? Como sua subjetividade se relaciona à ação? Quais são os elementos constitutivos de sua subjetividade que se revelam na condição de docente? Que caminhos percorreu enquanto sujeito ontológico? Questões complexas que precisam ser interpeladas para a construção de possibilidades de subversão ao que não contribui para o desenvolvimento de boas práticas.

Josso (2002) reflete que a subjetividade, as relações intersubjetivas, da dimensão pessoal dos/as docentes, que abrangem pensamentos, sentimentos, crenças e valores, moldam a forma como significam suas experiências e se relacionam com a profissão. Esta perspectiva instiga a compreensão de como a subjetividade docente se relaciona às ações que cotidianamente os/as docentes desenvolvem com as crianças, ou seja, compreendê-las para além de aspectos técnicos e instrumentais. Segundo a autora:

Para voltar aos obstáculos que acompanham qualquer prática de conhecimento e que a objetividade pretenderia neutralizar, parece-me preferível interrogar-se sobre as possibilidades de uma integração fundamentada das diferentes formas de subjetividade nas práticas de conhecimento. Essa integração pressupõe que haja a conscientização de que nenhum procedimento é, em si mesmo, um ato de conhecimento sem a presença de um sujeito que o utilize e lhe “faça dizer” de que informações ele suscita o surgimento (Josso, 2010, p. 89).

A autora escreve ainda acerca da indispensabilidade de ter em conta a dimensão sociocultural dos/as professores/as, os contextos organizacionais e institucionais e os tipos de aprendizagem para definir com mais rigor a natureza dos desafios, riscos, apostas, recursos e dificuldades do processo educativo a realizar. Desse modo “[...] o aprendente deve gerir de forma concertada a sua lógica pessoal e a dimensão social do seu empenhamento: formar-se e transformar-se enquanto pessoa, formar-se e transformar-se enquanto profissional e/ou enquanto actor sócio-cultural” (Josso, 2002, p.183).

Nesse sentido, o campo epistemológico pedagogicidade ora proposto é constituído pela dimensão da subjetividade e pelas dimensões relativas à temática em questão (no contexto da pesquisa, à temática da avaliação) e que resultam das ações, de adultos e crianças envolvidos no processo educativo, estabelecidas entre eles próprios e o meio, possíveis de serem acompanhadas, mensuradas e/ou avaliadas. Tais dimensões se movimentam, em maior ou menor intensidade, no

acontecer de um processo educativo, buscando alcançar o equilíbrio e assim, contribuir para a compreensão do conhecimento situado emergente sobre o processo.

O termo 'ações' contempla tanto aquelas relacionadas às práticas curriculares, normativas e/ou burocráticas necessárias ao processo, quanto às ações relacionais entre adultos e crianças, ocorridas no acontecer do processo educativo e portanto, flexíveis e nem sempre planejadas ou sistematizadas. As ações dos adultos correspondem a todos aqueles que de uma forma ou outra participam das ações junto às crianças, portanto, professores/as, gestão, coordenação, familiares e funcionários.

Para refletir sobre o equilíbrio dos processos, nos sustentamos nos escritos de Certeau (1998), relacionando-os ao contexto educativo, sobretudo quanto às táticas improvisadas e criativas que os docentes operam cotidianamente para encontrar meios de contornar e ao mesmo tempo subverter espaços controlados por questões burocráticas, organizacionais e de tempos acidentados de que podem ser constituídos os contextos de EI. Certeau (1998, p. 311, destaques do autor) escreve que:

Esses tempos construídos pelo discurso se apresentam na realidade quebrados e aos solavancos. Submetido a 'servidões' e a dependências, o tempo da teoria é de fato um tempo *ligado* ao improvável, aos fracassos, aos desvios, portanto deslocado por seu outro.

Segundo Certeau (1998), as táticas são temporárias e adaptáveis, permitindo que as pessoas encontrem maneiras de resistir e subverter o controle institucional, por isso, na constituição do campo epistemológico são consideradas como formas de equilíbrio e articulação entre as questões subjetivas dos/as docentes, as dimensões que constituem a prática em desenvolvimento e os tempos acidentados, complexos e não totalmente previsíveis que atravessam constantemente o cotidiano educativo.

Nos referimos tanto a macro quanto a micro acontecimentos, tais como: criança com algum sintoma de doença, ausência de docentes ou auxiliares de sala, mudança de professor/a, condições climáticas, visitas inesperadas, pequenos acidentes e/ou conflitos entre as crianças, entre outros aspectos que compõe a complexidade e podem ditar o ritmo do cotidiano da EI. Relativamente aos

processos de avaliação, tais acontecimentos podem influenciar no planejamento e desenvolvimento das observações, registros, documentação, ou seja, nas ações que o constituem.

Contudo, problematizamos o uso das táticas, no sentido de reconhecer que embora eficazes na resolução de problemas imediatos, frequentemente carecem de uma base reflexiva e sustentada teoricamente, o que pode resultar na superficialidade e imprevisto das soluções, mascarando problemas recorrentes e dificultando a busca e identificação de estratégias que tenham maior efetividade e que sejam adequadas às necessidades e especificidades da EI.

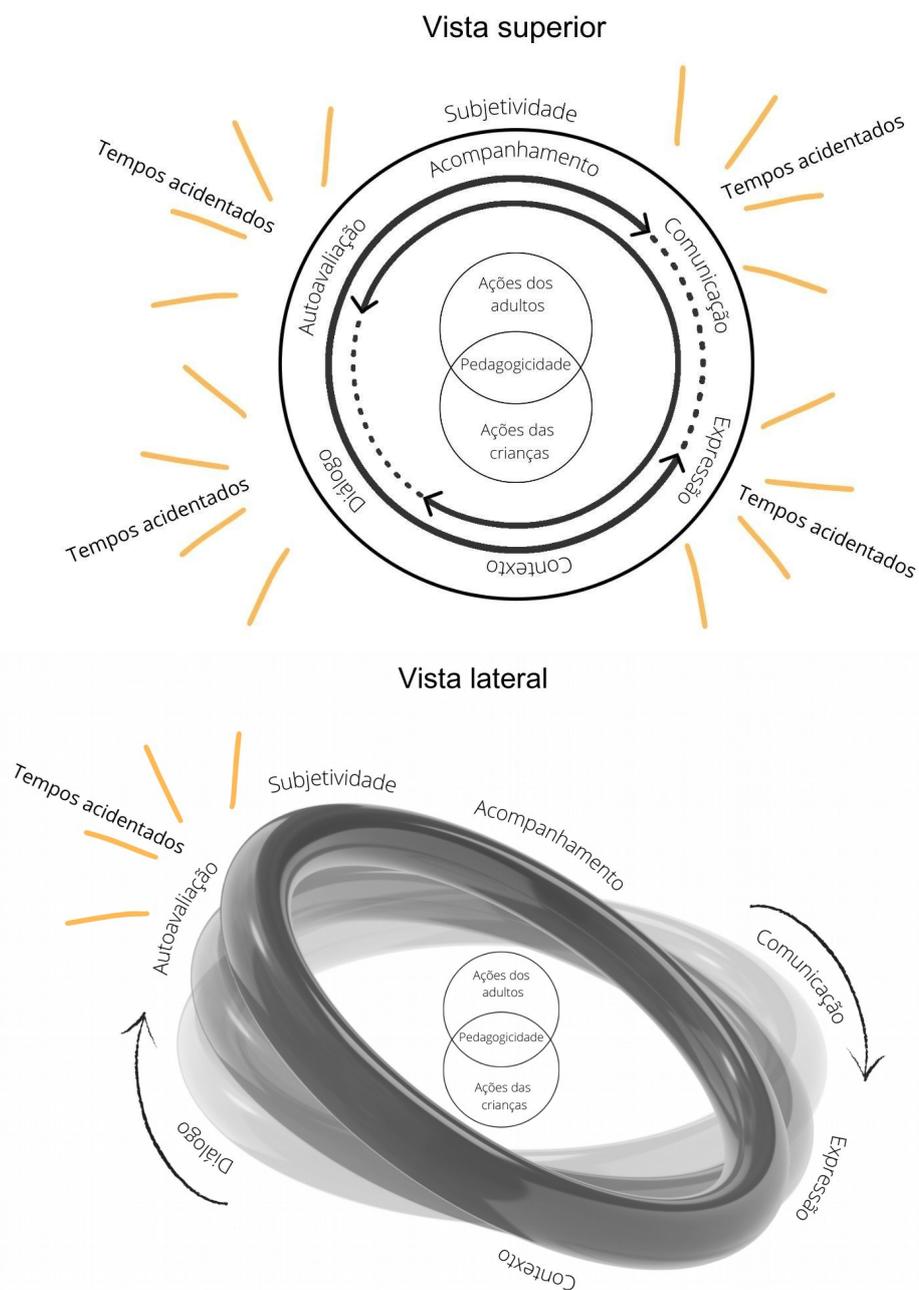
A dependência excessiva de táticas pode comprometer o significado dos processos de avaliação na EI, portanto, é necessário considerar que embora possibilitem navegar e subverter as estruturas de poder e os tempos acidentados (Certeau, 1998), representam um paradoxo entre a solução imediata de acontecimentos desafiadores e a possível ausência de reflexão sobre tais soluções.

Na medida em que a pedagogicidade se encontra inerente às ações de adultos e crianças (entre eles próprios e o meio), de acordo com a temática em questão, pode abarcar diferentes e quantas dimensões forem necessárias para que seja possível identificar seu teor. Por exemplo, para o acompanhamento do processo de avaliação na EI, é possível elencar determinadas dimensões, seguidas de seus indicadores, a partir das quais seja possível contemplar a complexidade desta temática.

Do mesmo modo, para o acompanhamento de outras temáticas, como por exemplo: planejamento, binômio educar e cuidar, projetos investigativos. É possível que dimensões e indicadores que abarcam a complexidade de cada uma, sejam elencados e quando acompanhados, possibilitem construir o conhecimento situado acerca da prática por meio de um processo participativo entre os sujeitos envolvidos.

Para explicitar a composição do campo epistemológico, a Figura 1 apresenta a sua representação gráfica.

Figura 1 - Representação gráfica do campo epistemológico pedagogicidade



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Embora o campo epistemológico ora proposto, enfatize a subjetividade docente ao lidar cotidianamente com esses tempos acidentados, a partir da interação dinâmica entre os participantes do processo educativo e o meio, considera também a possibilidade de mensurar e avaliar aspectos não totalmente, mas que possuem certa objetividade no desenvolvimento da avaliação na EI.

Considerando a análise da pedagogicidade em avaliação na EI, o campo epistemológico é constituído pela dimensão da subjetividade (não mensurável) e pelas dimensões relativas à temática da avaliação (mensuráveis), definidas em: Acompanhamento, Comunicação, Expressão, Contexto, Diálogo e Autoavaliação.

Cada uma das dimensões é acompanhada de três indicadores que adquirem significado e sustentação para sua definição a partir das orientações legais da área, de teorias, modelos e abordagens já discutidos na literatura e das formas com que estes aspectos emergem e se relacionam entre si no desenvolvimento empírico de processos de avaliação. Representam, portanto, aquilo que consideramos como elementos centrais a serviço da avaliação na processualidade da reflexão acerca das aprendizagens das crianças.

Dentre as bases legais que sustentam suas definições destacamos as orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDBEN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), publicada em 2010, e na Base Nacional Comum Curricular etapa da EI (BNCC-EI) publicada em 2017. As bases teóricas consideram o diálogo com a bibliografia elaborada por Parente (2002, 2004), Gullo (2005), Carr (2001), Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), Hoffmann (2018); Guimarães et al. (2014), entre outros.

Para compreender a que se relaciona cada dimensão e seus respectivos indicadores apresentamos as reflexões:

Acompanhamento: O significado do termo acompanhamento está atrelado ao de acompanhar. Segundo Dicio (2024), acompanhar significa ir junto com, seguir, reconduzir, fazer companhia, observar a marcha, a evolução, o desenvolvimento de. É nesse sentido que se constitui a dimensão e os indicadores para o acompanhamento da criança, ou seja, a avaliação acompanha o percurso temporal do ano letivo e da etapa da EI como um todo, visto que é preciso romper com avaliações imediatistas e considerar tanto os micro quanto os macro acontecimentos e sistemas (Bronfenbrenner, 2005), que a curto e a longo prazo influenciam nas aprendizagens e no desenvolvimento e, conseqüentemente, no seu bem-estar.

Acompanhar também traduz o pressuposto ético de respeito às especificidades, ritmos e ampliação da participação das crianças em seus percursos de aprendizagens (Hart, 1992; Cabanellas, 2020) e, nesse sentido, a processualidade dessas aprendizagens.

Em âmbito legal essa dimensão se sustenta principalmente na BNCC-EI a partir da orientação de que o acompanhamento deve ser contínuo, contemplar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as docentes e as aprendizagens das crianças construídas individual e coletivamente, por meio da utilização de diversos registros (Brasil, 2017).

O acompanhamento requer a organização de instrumentos específicos para esse fim, de estratégias de registros e de comunicação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo ao longo do tempo, professores/as, gestão escolar e família, ou seja, do estabelecimento de uma perspectiva organizacional da avaliação (Lanes; Timm, 2023).

Comunicação: Refere-se ao ato de comunicar/narrar acerca das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, com o sentido de partilhar, participar as aprendizagens, torná-las comuns aos envolvidos.

Para que a avaliação seja processual é necessário que a comunicação ocorra durante o processo avaliativo e não somente ao final. Ademais, quanto antes as crianças e famílias conhecerem os processos que estão sendo vivenciados, maiores serão as oportunidades de ampliação das aprendizagens.

Uma dessas oportunidades ocorre na medida em que a comunicação se direciona a criança e possibilita-a assumir tanto o papel de emissor quanto de receptor do que é comunicado, pois ao participar do processo, a criança constrói o que é comunicado, recebe a comunicação e tem a possibilidade de decodificá-la e interpretá-la para a construção de outras aprendizagens e para a tomada de “consciência das suas próprias aprendizagens e do seu desenvolvimento crescente” (Parente, 2004, p. 61), o que beneficia a metacognição.

Os indicadores referentes ao uso de diferentes recursos e a acessibilidade ao que é comunicado estão atrelados ao compromisso ético dos processos avaliativos com as especificidades da aprendizagem na infância, com a individualidade de cada criança e com a realidade social e econômica de cada contexto familiar, visto que o que é comunicado precisa ser acessado e compreendido para que seja significado. Trata-se da reflexão sobre os instrumentos de comunicação e sua adequação ao contexto e sobre a variedade e a qualidade estética, no sentido de se constituírem em um convite à valorização das aprendizagens das crianças ao mesmo tempo em que possuam linguagem e apresentação adequada àqueles que se destinam.

Deste modo, assim como a dimensão do Acompanhamento, a dimensão da Comunicação também requer a organização de instrumentos específicos e de uma sistemática organizacional do processo (Lanes; Timm, 2023) para comunicar as aprendizagens.

Expressão: O termo "expressão" deriva do latim "expressio", que significa ação de exprimir, de expressar alguma coisa, manifestação por meio de símbolos ou comportamentos simbólicos (Abbagnano, 2007), sejam pensamentos, sentimentos ou ideias, isso de maneira autêntica, individual e por meio de um processo ativo de engajamento com o mundo.

Na constituição do campo epistemológico pedagogicidade refere-se a valorização dos diferentes modos da criança manifestar e comunicar suas aprendizagens a partir de sua expressão real, dos seus processos, progressos e percursos, considerando todas as práticas vivenciadas no cotidiano da EI e com ênfase no processo de aprendizagem e não apenas no produto final.

Objetivamente, o primeiro indicador da dimensão convida à reflexão acerca da interferência de adultos nas produções das crianças, seja em desenhos, pinturas ou modelagens, para a obtenção de um produto idealizado. Do mesmo modo, a reflexão acerca das expressões das crianças relativas à dimensão do comportamento, comumente julgado em processos avaliativos, para a adequada mediação, de maneira processual, ética e voltada ao seu bem-estar.

Nesse sentido, a dimensão da Expressão contempla a reflexão e a “resistência ao meramente funcional, ao imediatamente útil, reivindicando sensibilidade, qualidade de escuta, abertura, cuidado e disposição para acolher a voz do outro” (Pandini-Simiano; Lisboa, 2022, p. 02).

Para isso, Dewey (2010, p. 179) defende que as experiências vividas necessitam ser significativas e transformarem-se em expressão e em atos expressivos, pois “a expressão, tal como a construção, tanto significa um ato quanto seu resultado”, que enquanto processo, “é em si uma interação prolongada de algo proveniente do eu com as condições objetivas, processo em que ambos adquirem uma forma e uma ordem que de início não possuíam” (Dewey, 2010, p. 153).

O segundo indicador refere-se à consideração das experiências coletivas vividas no contexto da EI, de modo que as expressões individuais emergem e/ou sofrem influência do coletivo. Como defendem Carvalho e Fochi (2017) há um modo de fazer e de criar conhecimento no dia a dia, na experiência de estar em uma

instituição coletiva, de grande importância para a construção de sentidos pessoais e coletivos das crianças, por isso não pode ser desconsiderado na processualidade das reflexões acerca da avaliação na EI.

Por fim, o terceiro indicador refere-se à necessidade de que a documentação produzida no acompanhamento da criança revele seus diferentes modos de expressão individual e coletiva, portanto, intrinsecamente relacionado à dimensão do Acompanhamento e da Comunicação.

Contexto: Esta dimensão visa compreender o processo de avaliação a partir de um olhar reflexivo ao cotidiano, porém em uma perspectiva prática e objetiva, atrelada tanto ao planejamento e práticas pedagógicas do/a professor/a quanto das ações da gestão da instituição e intrinsecamente a todas as demais dimensões da pedagogicidade.

Os indicadores referentes ao espaço físico da instituição e da sala referência tem o objetivo de refletir sobre como estes estão organizados e como estão sendo conduzidos no período em que o campo epistemológico está sendo investigado.

O indicador que se refere à consideração do contexto físico na avaliação tem por objetivo instigar a reflexão acerca dos espaços externos da instituição como um todo. O indicador referente ao contexto da sala referência (materiais, espaços e tempos) visa refletir sobre a diversidade de materiais e espaços que foi oferecida, a adequação destes ao grupo etário em questão e a possibilidade de ampliação e/ou (re)organização. Do mesmo modo, acerca da organização dos tempos que compõem a vida cotidiana, sejam eles momentos de atenção pessoal, conduzidos, optativos, em pequenos ou grandes grupos, entre outros. Em ambos, cria-se a possibilidade de refletir se e como tais organizações influenciam na avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Em âmbito prático, esses dois indicadores objetivam contínuas reflexões que resultem em (re)organizações a curto prazo, a partir do planejamento de ações entre professores/as, gestão, famílias, comunidade escolar.

O indicador referente às intercorrências do cotidiano pedagógico e/ou da vida da criança possui caráter reflexivo diante de mudanças que podem refletir em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tais como mudança de professor/a, mudança de sala referência, entrada ou saída de colegas, mudanças na vida familiar como separação do casal, mudança de moradia, falecimento, nascimento de novo familiar, entre outros acontecimentos que podem alterar a rotina e o bem-estar

da criança, elementos que fazem parte de seu microsistema (Bronfenbrenner, 2005).

Como destacam Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 193) antes de avaliar a criança, “os profissionais devem avaliar a qualidade dos contextos da aprendizagem, dos ambientes educativos e das oportunidades proporcionadas a todas as crianças e a cada uma”, para isso, o conhecimento prático “é indispensável ao desenvolvimento da monitoração do ambiente educativo, das oportunidades que estão, ou não estão, sendo proporcionadas e das aprendizagens das crianças (p. 313).

Diálogo: Diferentemente da dimensão do acompanhamento, que se refere aos registros e ao ato de comunicar durante o processo, o diálogo ocorre no processo e tem as vozes dos/as professores/as, crianças e familiares envolvidos como possibilidade de ampliação da participação.

Os três indicadores dessa dimensão visam refletir sobre se e como ocorreu a troca de ideias, a coleta de evidências e a busca de um acordo entre as partes quanto ao que será valorizado e comunicado no acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem. Circunscreve-se no atendimento ao direito de participação e voz das crianças e a

[...] adoção de um código ético que estabelece que as crianças devem ser contempladas como participantes ativos em qualquer procedimento de avaliação e que suas vozes devem sempre compor uma parte central e igualmente considerada de qualquer base de evidência que lhes diga respeito (Pascal; Bertram, 2019, p, 83).

Essa ação possibilita o desenvolvimento da cultura da participação entre os envolvidos, fundamental ao processo de avaliação, pois como escreve Parente (2004, p. 39) os professores deixam de assumir de forma solitária o processo, repartindo-o com crianças e famílias, passando a desempenhar um papel de ajuda às crianças “na assunção das suas responsabilidades ao nível do processo de aprendizagem e na realização da autoavaliação”.

O diálogo permite à criança “‘ver’ a aprendizagem, falar sobre a aprendizagem, refletir sobre a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 51), conseqüentemente a identificarem-se como aprendentes e a criar significado sobre a aprendizagem, percurso este que, assim como na dimensão Comunicação, também é direcionado a metacognição.

Autoavaliação: Compreendida como uma das principais funções da avaliação, a autoavaliação possibilita reflexão e ação na constituição da práxis que objetiva aprimorar a prática e assim auxiliar os/as docentes a construírem constantemente o conhecimento profundo sobre suas ações.

Como explica Rossato (2008, p. 408), a práxis é indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação em sua totalidade e deste modo “compreendida con la relación estrecha que se establece entre un modo de interpretar la realidad y la vida, y la consecuente práctica que proviene de esta comprensión, conduciendo a una acción transformadora”.

Os indicadores dessa dimensão visam refletir sobre como a avaliação na EI pode se constituir como uma estratégia de transformação pedagógica (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2012) e construção de significados sobre a educação (Dahlberg; Moss; Pence, 2019).

Esta dimensão está intrinsecamente relacionada à dimensão Contexto, porém diferencia-se por se direcionar objetivamente ao sujeito que avalia e às reverberações dessa avaliação, dentre elas o próprio desenvolvimento profissional com a ampliação dos conhecimentos sobre a pedagogia, sobre a avaliação em si e sobre a infância e a criança. Conseqüentemente, a autoavaliação se constitui como um importante mecanismo de regulação do processo educacional, com potencial para beneficiar a aprendizagem individual da criança e melhorar o programa educativo (Parente, 2004).

Com o intuito de que se constitua em um instrumento prático, de fácil compreensão e uso, sem, contudo, deixar de atender a necessidade de reflexão aprofundada sobre a avaliação na EI, os indicadores do campo epistemológico foram elencados em forma de perguntas. As perguntas referem-se às ações de adultos e crianças consideradas de maior relevância na composição da dimensão e visam criar a possibilidade de reflexão sobre ‘como e se’ o aspecto traduzido pela pergunta exerce influência na avaliação e, conseqüentemente, na constituição pedagógica.

Contudo, não consideramos os indicadores como índices estatísticos que mapeiam tendências empíricas das ações docentes, mas como reflexões que preenchem a lacuna entre os modelos conceituais e a realidade empírica, que é profundamente atravessada pela subjetividade de quem avalia. Portanto, podem estar relacionados com a possível concretização de valores e normas e possuir

tanto teor subjetivo quanto objetivo, por isso, embora sejam mensurados por meio de quantidades numéricas, não estão isentos de subjetividade na medida em que sempre resultam das decisões de quem avalia o processo.

A MATERIALIZAÇÃO DO CAMPO EPISTEMOLÓGICO PEDAGOGICIDADE

Sua materialização suscitou a elaboração de um instrumento de acompanhamento do processo, composto por dimensões e respectivos indicadores a receberem determinadas pontuações e por reflexões narrativas que conferem a quem avalia a possibilidade de colocar-se diante do processo. Consideramos que isso permite uma compreensão mais holística dos processos ao reconhecer a importância dos sujeitos envolvidos, das experiências individuais e coletivas aliadas às dimensões que compõem a especificidade da avaliação na EI.

Apresentamos no Quadro 1 a descrição dos indicadores a serem considerados na avaliação de cada uma das dimensões, com as colunas intituladas 'pontuação do indicador' e 'pontuação da dimensão' para inserção das respectivas pontuações e a coluna intitulada 'reflexão' com o espaço para a inserção da narrativa reflexiva acerca da pontuação identificada para a dimensão. O Quadro 1 também apresenta uma simulação das pontuações para facilitar a explicação das reflexões subsequentes.

Quadro 1 - Indicadores das dimensões da pedagogicidade em avaliação na educação infantil

Dimensão	Indicadores	Pontuação do indicador	Pontuação da dimensão	Reflexão
Acompanhamento	A aprendizagem e desenvolvimento da criança é acompanhada considerando uma sistemática de registros de cada criança e do grupo?	1	3 Médio	
	As aprendizagens evidenciadas pela criança são acompanhadas no decorrer do processo vivido no ano?	1		
	As aprendizagens evidenciadas pela criança são acompanhadas no decorrer do processo vivido na etapa da EI como um todo?	1		
Comunicação	A comunicação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças é realizada periodicamente?	0	3 Médio	
	A comunicação é feita valendo-se de diferentes recursos?	2		

	A comunicação atende as especificidades de acesso e compreensão das famílias e das crianças?	1		
Expressão	Os modos particulares de expressão da criança são considerados uma experiência de aprendizagem?	2	6 Bom	
	Os modos de expressar, ser e estar derivados da vida coletiva são considerados uma experiência de aprendizagem?	2		
	A documentação ³⁸ produzida revela os diferentes modos de expressão individual e coletiva da criança?	2		
Contexto	A avaliação da aprendizagem e desenvolvimento considera a avaliação do contexto físico da instituição?	0	2 Regular	
	A avaliação da aprendizagem e desenvolvimento considera a avaliação do contexto da sala referência (materiais, espaços e tempos)?	1		
	A avaliação da aprendizagem e desenvolvimento considera intercorrências do cotidiano pedagógico e/ou da vida da criança?	1		
Diálogo	O processo e a documentação são elaborados em diálogo com todos os professores que atuam com a criança?	2	4 Médio	
	O processo e a documentação são elaborados em diálogo com a criança?	0		
	O processo e a documentação são elaborados em diálogo com a família da criança?	2		
Autoavaliação	Os/as professores/as auto avaliam suas ações a partir da avaliação que realizam na EI?	2	5 Bom	
	A autoavaliação resulta no replanejamento das ações docentes?	2		
	A autoavaliação resulta no replanejamento das ações da instituição como um todo (contexto da oferta)?	1		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A narrativa reflexiva tem por objetivo auxiliar na definição da pontuação dos indicadores, pois suscita a reflexão acerca dos motivos da escolha e evita a tendência à adoção de pontuações intermediárias. Tem também o papel de

³⁸ Utilizamos o termo 'documentação' e não 'documentação pedagógica' pois este indicador possui ênfase no documento elaborado, no produto elaborado.

proporcionar a reflexão e a (trans)formação das práticas analisadas considerando as dimensões e seus respectivos indicadores.

Para definir a pontuação de cada indicador, é necessário que se avaliem as ações descritas neles, com o intuito de identificar se ‘atendem’ (estão consolidadas), ‘atendem parcialmente’ (ocorrem de vez em quando) ou ‘não atendem’ (não existem)³⁹. Para tanto, utilizamos a seguinte pontuação, conforme descrita no Quadro 2:

Quadro 2 - Pontuação dos indicadores

Pontuação	Conceito
0	Não atende
1	Atende parcialmente
2	Atende

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O resultado do somatório da pontuação dos indicadores compõem a pontuação da dimensão, a partir da qual se define a atribuição dos conceitos resultantes do acompanhamento do processo. Considerando a pontuação 0, 1 e 2, apresentada do quadro anterior, a pontuação máxima que a dimensão pode receber é 6. Deste modo, o conceito final da dimensão é estabelecido de acordo com o intervalo numérico conforme demonstra o Quadro 3:

Quadro 3 - Intervalo numérico de pontuação da dimensão

Pontuação	Conceito
0	Ausente
1 a 2	Regular
3 a 4	Médio
5 a 6	Bom

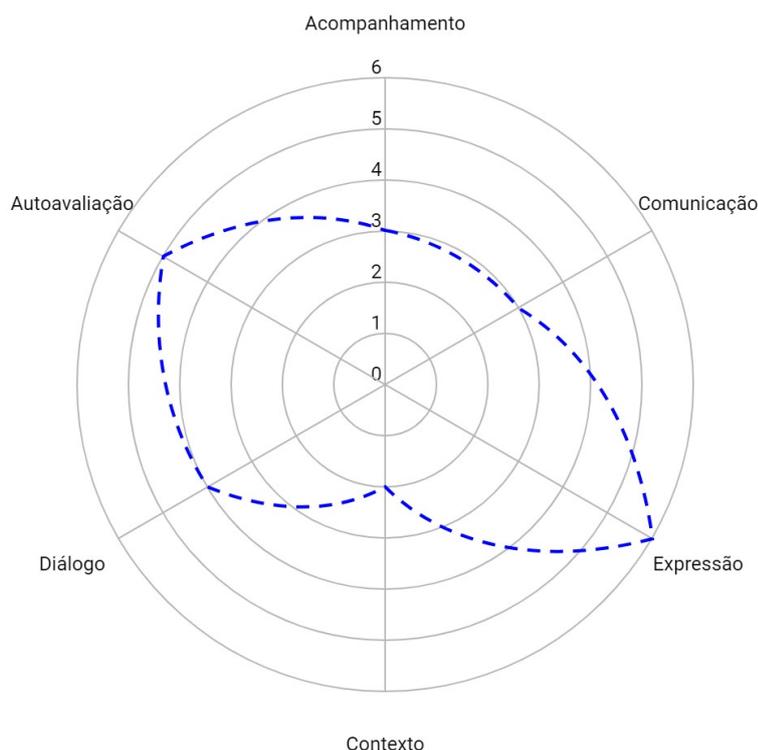
Fonte: Elaborado pelas autoras.

O intervalo numérico que resulta no conceito ‘ausente’ revela que a dimensão não obteve somatório de pontuação em nenhum dos indicadores acompanhados. O conceito ‘regular’ aponta a necessidade de atenção à dimensão, pois embora os indicadores possam estar contemplados, as ações são ainda incipientes. Já o conceito ‘médio’ evidencia que a dimensão está atendida de maneira satisfatória, porém, pode alcançar melhores resultados em alguns aspectos. Por fim, o conceito

³⁹ A referência para a definição desta sistemática advém do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009).

'bom' revela que a dimensão é atendida quase que/ou totalmente no acompanhamento do processo. A partir do exemplo apresentado no Quadro 1 e da definição da pontuação, o teor da pedagogicidade expressa no processo simulado anteriormente se materializa pela representação do Gráfico 1 em formato de radar:

Gráfico 1 - Representação gráfica da pedagogicidade identificada no exemplo



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise do gráfico resultante do acompanhamento do processo, permite identificar que a avaliação na EI no exemplo apresentado, alcançou um teor de pedagogicidade satisfatório nas dimensões Expressão e Autoavaliação, enquanto nas demais existem indicadores a serem melhorados para que revelem o equilíbrio na pedagogicidade envolvida no processo. Como destacado anteriormente, o equilíbrio na constituição do campo epistemológico resulta da articulação entre as questões subjetivas, as dimensões e os tempos acidentados, ou seja, não busca como resultado uma figura simétrica, mas equilibrada.

REFLEXÕES ADICIONAIS

Segundo Leal (2011, p. 135) “não existe um modelo de avaliação por si, mas que este é apenas um meio que permite o desenvolvimento de competências por parte de quem aprende”. Sendo assim, a construção de significados (Dahlberg, Moss; Pence, 2019) no desenvolvimento dos processos avaliativos não depende do delineamento final e objetivo de um conceito de avaliação, mas da compreensão de seus objetivos, funções, articulações e influências nos e com os diferentes processos que constituem a educação, visto que, concepções tradicionais e limitantes sobre o tema já foram em sua maioria apontadas, muito embora possam ser ainda praticadas, possivelmente pautadas em justificativas e/ou decisões arbitrárias e incoerentes.

A proposição das dimensões e respectivos indicadores para a compreensão do campo epistemológico pedagogicidade apresentada neste estudo não se ancora em uma abordagem fundamentalista de construção das práticas para modelização da avaliação, outrossim, visa construir horizontes que possibilitem “[...] clarificar concepções, tomar decisões, sentir pertencas e, com isso, desenvolver um sentir, pensar e fazer pedagógico fortalecido, rico, texturado, menos dependente do aqui e agora, de um presentismo redutor e limitado” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 16).

Tampouco pretendemos apresentar indicadores de observação e avaliação da criança, mas sim da avaliação em si, para que esta se constitua em um processo ético, equitativo e responsivo. Contudo, as reflexões suscitadas pelas dimensões e indicadores não isentam o/a profissional que avalia da necessidade de conhecer cada vez mais e mais profundamente sobre o desenvolvimento infantil, para que o que vier a evidenciar acerca da criança esteja imbuído e encharcado de suas aprendizagens, sem romantizações, mas com a importância, a profundidade, a sutileza e a beleza com que as crianças aprendem.

Para que isso seja possível, o princípio ético, aliado à atenção ao bem-estar da criança, perpassa todas as seis dimensões, visto que, além de acompanhar sua processualidade a partir da mensuração dos indicadores, é preciso também refletir sobre o que é realizado, por que é realizado e como tais ações são realizadas. Por exemplo, como é realizado o acompanhamento, o que é comunicado, qual é o conteúdo e como ocorre o diálogo com os envolvidos, o que é valorizado como experiência de aprendizagem, por que algo deixa de ser valorizado, como e quais reflexões resultam da autoavaliação, entre outras reflexões que denotam o quão

crítico e ético é o olhar de quem avalia e de quem busca compreender a pedagogicidade envolvida no processo.

O princípio da avaliação voltada ao bem comum e ao bem-estar das crianças é a pedra angular para a definição das dimensões. Embora compreendamos as limitações da determinação do bem-estar das crianças sem objetivamente perguntá-las sobre como se sentem, consideramos que antes de avaliá-las é preciso “[...] explorar o grau em que a criança se sente à vontade, age de forma espontânea, demonstra vitalidade e autoconfiança” (Laevers, 2014, p. 134). Sinais que indicam que o bem-estar e “necessidades físicas de carinho e afeto, de segurança e clareza, de reconhecimento social, de se sentirem competentes e de terem um significado na vida e valores morais estão satisfeitos” (p.134).

Portanto, mesmo que sejam delimitadas dimensões e indicadores considerados mensuráveis, a avaliação enquanto ação prática é atravessada pela complexidade da educação, pelas especificidades da EI e sobretudo pelos aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos.

A escolha do termo pedagogicidade para nomear o campo epistemológico, inspirada na obra de Paulo Freire, especialmente em sua ênfase nos saberes necessários à prática educativa, conceitua a pedagogicidade como um vir a ser que já é, pois está no movimento revelando caminhos que articulam os conhecimentos teóricos da pedagogia, os sujeitos envolvidos e a realidade cotidiana.

Assim como Freire (1996) defende que ensinar não é transferir conhecimento, que é um ato político, que exige saber escutar, saber respeitar os saberes das crianças, pesquisa, rigor metodológico, estética e ética, a pedagogicidade incorpora a dimensão política da educação por meio do entendimento de que as práticas avaliativas promovem a consciência crítica acerca de diversas dimensões da prática pedagógica e educativa.

Pedagogicidade, portanto, tem a ver com o movimento, com a ação, com o acontecer, com a práxis ou a necessidade dela, configurando o campo epistemológico em que é possível não apenas avaliar os processos, mas também ampliar/transformar práticas.

Nesse sentido, compreender a pedagogicidade da avaliação em EI, além de representar um instrumento de apoio aos/às docentes e a instituição, possibilita o acompanhamento dos processos e o encontro de sentido no fazer docente por não desconsiderar suas concepções, subjetividades, formação teórica e prática a

respeito do tema. Como escreve Hadji (1994) a objetividade da avaliação não existe, sendo apenas possível almejar sua coerência.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACOMPANHAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/acompanhar/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

AZEVEDO, Taís. **Pedagogicidade**: uma escola da UFBA para a cidade. Trabalho de Conclusão de curso. Universidade Federal da Bahia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25289>. Acesso em: 02 set. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 11, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492> Acesso em: 10 maio 2022.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 . Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://b10asenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 out. 2022.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

- BRUNNER, Jerome. **Sobre o conhecimento**: ensaios da mão esquerda. São Paulo: Phorte, 2008.
- CABANELLAS, Maria Isabel Cabanellas; ESLAVA, Maria Clara Eslava; CABANELLAS; ESLAVA, Juan José; POLONIO, Raquel. **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- CARR, Margaret. **Assessment in Early Childhood Settings**: Learning Stories. Los Angeles: Sage Publications. 2001.
- CASTILHO, Aida Maia. **Avaliação em educação pré-escolar**: dos fundamentos às práticas. 2012. 408 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo (Orgs.). Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>. Acesso em: 15 ago 2024.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COELHO, Flávio de Souza. **Compreender-se educador matemático**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Rio de Janeiro, 2007.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2010.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à Filosofia da Educação. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.
- DIAS, Adriana Chiaradia. As imagens do mundo no mundo da escola: repensando contribuições da tecnologia para Imagem & Educação. **Educação**, v. 31, n. 03, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822008000300005&lng=es&tlng=pt. Acesso em: 28 ago. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da avaliação educacional escolar**. Campinas: Papirus, 2014.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research**. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 20, n. 4, p. 591–606, 2012.

GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GULLO, Dominic. **Understanding Assessment and Evaluation in Early Childhood Education**. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2005.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**. 4.ed. Portugal: Porto, 1994.

HAYDT, Regina. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HART, Roger A. **Children's participation: from tokenism to citizenship**. *Innocenti Essays*. N. 4. United Nations Children's Fund, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 30. ed. São Paulo: Mediação, 2014.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para Si: Itinerâncias do Sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAEVERS, Ferre. Fundamentos da educação experiencial: bem estar e envolvimento na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 25, n. 58, p. 152-185, mai/ago, 2014.

LANES, Erone Hemann; TIMM, Jordana Wruck. Avaliação na Educação Infantil: que saberes mobilizar?. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 76, 2023. DOI: 10.7213/1981-416X.23.076.DS19. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29760>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LEAL, Alexandra Bittencourt. **Formando o cidadão desde o jardim-de-infância: o contributo das práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância**

em colaboração com a família. 2011. 298 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando concepções e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, Otávio Fabrício Lemos Corrêa; CUNHA, Marize Bastos da. Da pedagogicidade do cuidado ante a experiência de ser hipertenso. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2014, v. 18. pp. 1463-1474. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0487>. Acesso em: 30 ago. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA, Rosângela Pereira de. A socioeconomia solidária e a UNIVENS - pedagogia do trabalho coletivo e solidário e sua articulação com a emancipação dos sujeitos' 01/02/2012 174 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2012.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; LISBOA, Anna Carla Luz. Documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil: um olhar para o princípio estético . **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e246869, 2022.

PARENTE, Maria Cristina. Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In: Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.). **A supervisão na formação de professores - da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

PARENTE, Maria Cristina. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem**. 2004. 392 p. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho: Braga, 2004.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. Métodos participativos de coleta de informações e avaliação. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

PAULLI, Gabriela Rocha Gonçalves; GRITTI, Ivã Rodrigues. **Democracia e participação na escola**: a atuação nas instâncias representativas. In: XIV Encontro Estadual de História - ANPUH-RS Democracias Liberdades Utopias, 2018. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais>. Acesso em: 28 ago. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAIC, Daniele Farias Freire. **Nas tramas da pedagogicidade**, a emergência do pedagogo-bricoleur. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RIBEIRO, Tadeu Renato Botton. **Eu me conto, mas não me basto**: relato de uma experiência freiriana. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Artigos. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4242>. Acesso em: 02 set. 2022.

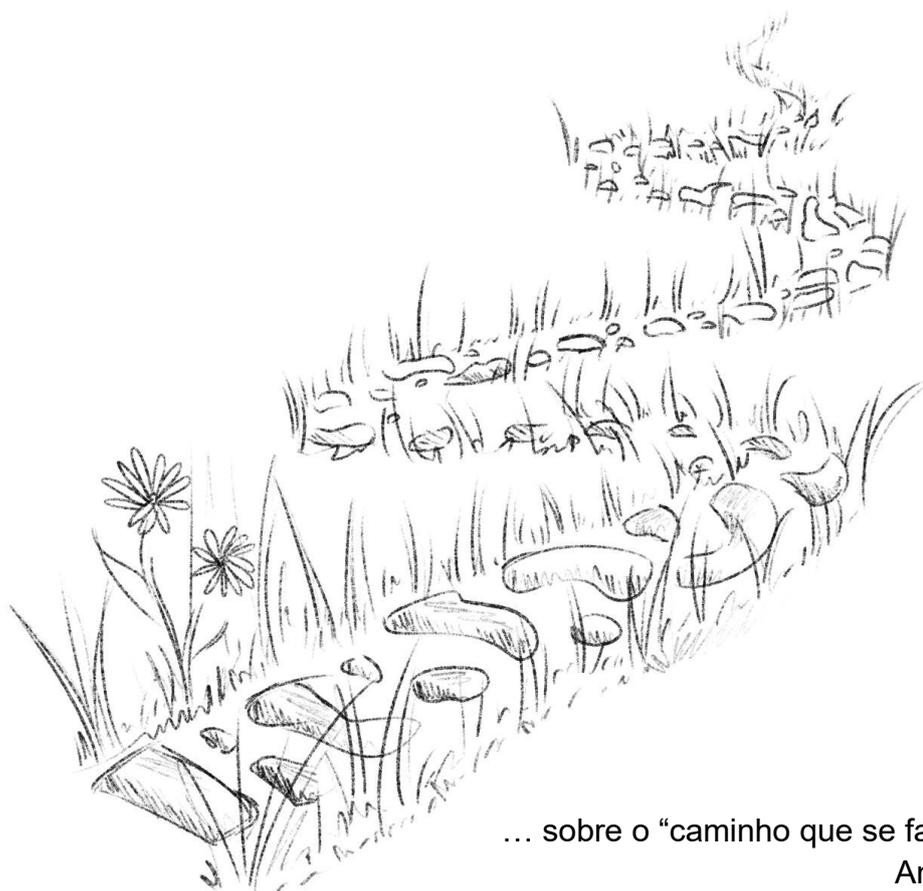
ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANT'ANA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SAUL, Ana Maria A. **Avaliação emancipatória**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Rita de Cássia Moura Dias. **Pedagogicidades**: educação, culturas e territórios urbanos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



... sobre o “caminho que se faz ao caminhar”
António Machado

Desenho de Maria Fernanda, minha filha.

7 AVALIAR: UM EXERCÍCIO DE METASSÍNTESE

Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola pelo menos o suficiente para que não nos envolvamos ingenuamente na mudança das práticas de avaliação sem nos preocuparmos com o que as torna possíveis ou as limita.

Perrenoud, 1999

Neste bloco adoto uma postura metarreflexiva, voltando-me para o próprio processo da pesquisa. Nesse sentido, mais do que apresentar as conclusões e/ou considerações finais, proponho uma aproximação à metassíntese, em que busco examinar criticamente minha caminhada como autora da tese, o percurso investigativo, as escolhas metodológicas, os referenciais teóricos que utilizei e as interpretações que construí, assim como os limites da investigação e da minha subjetividade, ou seja, trata-se de um momento de autoavaliação.

7.1 METASSÍNTESE DO PERCURSO DE PESQUISA

Tenho a certeza de que ao longo da tese afirmei constantemente o quanto reconheço a complexidade da construção do conhecimento em educação, em EI e, mais especificamente, no campo da avaliação, sobretudo no desenvolvimento de uma tese que requer autoria e certo grau de ineditismo. Essa consciência acerca do processo me levou a momentos de questionamentos subjetivos, intensos e desafiadores, sobre a relevância desta tese, o aprofundamento e a minha própria capacidade de concluí-la.

Entre os momentos de fuga e os de intenso envolvimento com o processo, procurei caminhar ao lado da análise crítica para manter ativos questionamentos sobre a coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos e a metodologia escolhida.

Após a banca de qualificação, realizei alterações significativas na metodologia. Meu desejo inicial era acessar os materiais avaliativos produzidos pelas professoras, ou seja, o material empírico, pois acreditava que eles me proporcionariam um *corpus* de análise mais concreto, palpável e que isso facilitaria

as análises em conjunto com os diálogos estabelecidos com as participantes. Reconheço que essa visão inicial se articula à minha subjetividade, voltada ao meu perfil prático, em que busco compreender as coisas a partir das conexões que elas possuem, por isso, conhecer esses materiais fazia mais sentido para mim.

Contudo, ao realizar o processo ATD, percebi que os caminhos se tornaram evidentes e o que inicialmente parecia insuficiente, a meu ver, representou um percurso extremamente significativo para o aprofundamento da pesquisa, pois os dados coletados nas entrevistas e no grupo focal possibilitaram a identificação de focos de análise que se complementaram e enriqueceram as análises como um todo. Por esse motivo, destaco o quanto foi importante o uso de duas formas de coleta de dados para o aprofundamento das análises.

Significativos também para a minha ‘experiência formadora’ na aplicação do método, parafraseando Josso, pois compreendo que em uma pesquisa de tese a rigorosidade metodológica é fundamental para que seja de fato uma pesquisa de caráter científico, que possua validade e confiabilidade nos resultados.

Como discute Eco (1996), a tese requer a adoção de uma estrutura metodológica que não apenas oriente o pesquisador, mas que também assegure que o conhecimento gerado seja sistemático e passível de verificação. Essa preocupação esteve sempre presente no desenvolvimento da pesquisa e espero ter atendido aos requisitos mínimos de uma pesquisa científica, pois busquei não realizar somente uma coleta de noções, mas também a “elaboração crítica de uma experiência, aquisição de uma capacidade (útil para o futuro) de identificar os problemas, encará-los com método e expô-los segundo certas técnicas de comunicação” (Eco, 1996, p. XIV).

Estar atenta ao rigor metodológico também me auxiliou na manutenção do foco, visto que ao aplicar ATD e buscar a identificação dos padrões e relações nos dados, considerei o pressuposto descrito por Moraes (2003, p. 192-193) de que “toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. Ainda que, seguidamente, dentro de determinados grupos, possam ocorrer interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita múltiplas significações”.

Refleti também sobre a pertinência do campo de pesquisa. A escolha da rede municipal de Pinhalzinho e das professoras participantes foi justificada pela minha experiência prévia com o contexto, o que facilitou o acesso, o aceite e, de certo modo, a construção de confiança. Contudo, reconheço que essa delimitação limita a

generalização dos resultados, assim como as especificidades do contexto de uma rede relativamente pequena podem influenciar nos resultados.

O diálogo com a literatura foi um ponto de reflexão constante, que me levou à busca por autores que considero relevantes para sustentar as reflexões teóricas, articulá-las com as proposições que se direcionam mais explicitamente ao contexto prático (como as apresentadas nos artigos 3 e 6) e assim defender como tese o campo epistemológico pedagogicidade. Reconheço as limitações inerentes ao escopo da minha pesquisa, especialmente quanto à imersão em um número mais amplo de autores e à exploração de outras abordagens que poderiam ter enriquecido a compreensão da avaliação, tais como a documentação pedagógica.

Por fim, avaliei as contribuições da pesquisa quanto a sua relevância teórica e prática. Considero que as reflexões e proposições atendem ao objetivo de compreender, construir e defender um campo epistemológico que responda às especificidades da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na etapa da EI e, nessa perspectiva, contribuem para a construção de significados sobre a avaliação, para a atuação e formação dos professores e professoras que nela atuam.

Durante o percurso, busquei manter coerência na escrita, definir a estrutura e adotar uma linguagem em que as reflexões fossem apresentados de maneira lógica, aprofundada e compreensível. Nesse sentido, mantive a constante preocupação com a apresentação estética e busquei demonstrar, por meio da escrita, que a temática densa e desafiadora da avaliação pode adquirir contornos de sensibilidade, alicerçar-se em metáforas e considerar aspectos subjetivos. Ao mesmo tempo, procurei evidenciar que é tanto necessário quanto possível abordar a avaliação na EI com rigor científico, especialmente porque, nessa etapa da educação, não cabem práticas feitas de qualquer jeito ou descompromissadas, embora ainda precisemos afirmar o valor delas perante a sociedade.

A escrita da tese em artigos representou simultaneamente motivação e desafio. O fato de, ao longo dos quatro anos de estudo, poder socializar os conhecimentos construídos, ampliou consideravelmente o sentido do processo e de todo o esforço. Porém, destaco dois desafios principais. O primeiro residiu na definição dos objetivos de cada artigo, pois escrevê-los com sequência lógica e valor em si próprio é como montar um quebra-cabeça em que não existe uma única possibilidade de encaixe, ou seja, é preciso decidir, escolher. O segundo, diz

respeito a contemplar todas as reflexões na limitação de páginas dos artigos, aliada à sensação da necessidade de ampliá-las, sobretudo no último artigo, quando escrevo sobre as dimensões mensuráveis que constituem a pedagogicidade (Acompanhamento, Comunicação, Expressão, Contexto, Diálogo e Autoavaliação), com a persistente sensação de que cada dimensão mereceria um artigo próprio.

7.2 METASSÍNTESE SOBRE A TESE DEFENDIDA

Como o formato da tese se constitui em artigos, todos assumiram a função de responder aos objetivos propostos e possuem certo grau de interdependência na elaboração da tese final, mesmo que, quando sintetizados de maneira independente possuam sentido em si próprio e portanto, apresentem pequenas teses relativas à temática da avaliação.

O artigo *Produções sobre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil*, primeiro da tese, responde diretamente ao primeiro objetivo específico, que é inventariar e analisar a produção acadêmica que discute a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI, contida no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Neste artigo, realizo o mapeamento e a análise das pesquisas existentes sobre o tema, buscando conhecer o panorama do estado do conhecimento e assim, encontrar subsídios para as investigações subsequentes.

A pequena tese deste artigo é a conclusão de que há uma carência de pesquisas, especialmente teses de doutorado, que abordem a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na EI, em particular no contexto da primeiríssima infância (bebês e crianças em creches), o que evidencia a necessidade de ampliar estudos sobre as especificidades dos processos avaliativos nessa etapa da educação. O artigo demonstra essa afirmação ao apresentar dados quantitativos que revelam a predominância de dissertações de mestrado com foco generalista, em detrimento de teses de doutorado e pesquisas direcionadas aos bebês e crianças bem pequenas.

A análise da produção acadêmica também apontou para a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre as concepções, práticas e subjetividades dos/as professores/as envolvidos nos processos, a fim de construir processos avaliativos mais coerentes com as especificidades da EI e seus contextos de atuação.

O segundo artigo, intitulado *Avaliação na Educação Infantil: que saberes mobilizar?*, responde diretamente ao segundo objetivo específico da tese, que visa compreender como e quais saberes docentes os/as professores/as mobilizam no processo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI. Neste artigo de cunho bibliográfico, investigo estudos teóricos que tratam da avaliação e dos saberes docentes, articulando com a análise da legislação nacional que orienta a avaliação na EI.

Este artigo possibilitou a compreensão de que existe uma relação de complementaridade entre uma lei e a promulgada subsequentemente, porém ambas carecem de orientações mais específicas e explícitas. Neste fato reside a necessidade de construir reflexões contributivas com os processos, de modo que considero que compreender os saberes docentes envolvidos na avaliação é uma delas. Investigar teoricamente os saberes docentes representa, portanto, uma aproximação à tese que defendi, pois abrange as concepções, subjetividades e a formação teórica e prática dos/as docentes.

Quanto à pequena tese deste artigo, defendo a necessidade de uma perspectiva organizacional para o processo avaliativo, pois para além de definir um conjunto de saberes docentes mobilizados na avaliação, importa compreender que o processo é reflexivo, permanente, contínuo e mesmo que se repita um número indefinido de vezes, sempre haverá aspectos a serem revisitados.

Nos artigos 3, 4 e 5, apresento as análises dos dados coletados em campo. A organização das análises se deu da seguinte forma: o artigo 3 focou nos relatórios descritivos, pelo fato de ter sido o tema com maior recorrência nas falas das professoras; o artigo 4 analisou as entrevistas; e o artigo 5, as narrativas do grupo focal. Acredito que essa estrutura foi uma boa forma de contemplar as informações coletadas em cada etapa da pesquisa. No entanto, reconheço que, devido à necessidade de delimitação do escopo da tese, muitos assuntos que também mereciam destaque, ficaram à margem. Enfim, a escrita exigiu escolhas.

O terceiro artigo, *Relatórios descritivos: da sistemática de registro à avaliação em valorização da aprendizagem e do desenvolvimento na educação infantil* tem o objetivo de ser propositivo, para além do olhar crítico acerca de como os relatórios são comumente elaborados, porém, reconheço a necessidade de aprofundar a discussão sobre o papel da família na construção dos relatórios e a articulação à outras formas de documentação pedagógica para o aprofundamento

das reflexões acerca das aprendizagens das crianças. Também considero importante refletir acerca dos desafios e possibilidades de implementação dessa sistemática nos diferentes contextos da EI, tendo em conta as condições de trabalho, o tamanho dos grupos e a própria formação e apoio/orientação que os/as professores/as possuem.

Na pequena tese deste artigo defendo que a construção de relatórios descritivos que valorizam as aprendizagens e o desenvolvimento depende de uma sistemática de registro voltada a observações detalhadas e contextualizadas das ações das crianças, derivados dos referenciais teóricos, legais, do conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, e, essencialmente, da abertura, predisposição e vivacidade docente para que, diante da complexidade do cotidiano da EI, busque constantemente alternativas potencializadoras da vivacidade das crianças.

No artigo 4, intitulado *Cartografias da avaliação: mapeando fundamentos e desafios da avaliação na educação infantil*, analiso as entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa buscando compreender suas perspectivas quanto aos sentidos, significados e fundamentos da avaliação. Nesse sentido, a pequena tese do artigo defende que esses aspectos se constroem a partir das experiências, perspectivas, desafios e valores das professoras, articulados a fundamentos mais técnicos que auxiliam, organizam e evidenciam o processo avaliativo.

A pequena tese do artigo 5, intitulado *Cartografias da subjetividade: mapeando o saber de si dos educadores na avaliação em educação infantil* destaca que a subjetividade docente, construída a partir das experiências de vida, crenças e valores, influencia substancialmente as percepções, interpretações e ações relativas à avaliação na EI, por isso, para que se tornem mais conscientes, éticas e respeitadas às singularidades de cada criança é preciso a constante reflexão acerca do "saber de si" dos/as docentes.

Na conjuntura total do texto, visualizo a sequência e o conteúdo dos artigos como um mapa que conduz ao território, ao campo epistemológico apresentado no artigo 6, onde as dimensões mensuráveis e não mensuráveis da pedagogicidade da avaliação em EI se articulam e revelam a complexidade envolvida nos processos. Contudo, esse mapa é constituído por caminhos mais longos, trajetos curtos e encruzilhadas que se desenham de acordo com a imprevisibilidade e flexibilidade do cotidiano.

Exemplo disso, é a relação dos tempos acidentados, das táticas empregadas pelos/as docentes para subvertê-los e a valorização, integração da subjetividade como fonte de conhecimento e de transformação. Nesse sentido, as táticas encontram nas reflexões acerca da subjetividade a possibilidade de objetificação para superar o presentismo das ações, mesmo que não totalmente.

Para destacar que a tese defendida na pesquisa não se encontra na soma dos artigos, mas se constitui pelas conexões que se prospectam por meio das reflexões que ambos apresentam, reafirmo que: As concepções, subjetividades e a formação (teórica e prática) das docentes, aliadas às dimensões do Acompanhamento, da Comunicação, da Expressão, do Contexto, do Diálogo e da Autoavaliação revelam o teor da pedagogicidade inerente ao processo de avaliação no contexto da EI.

Por fim, destaco que ao longo da tese, mesmo que não como objetivos principais, fui explicitando minhas defesas para o campo da educação e mais especificamente da EI: pública, democrática, laica, contextualizada e, portanto, (trans)formadora.

7.3 METASSÍNTESE SUBJETIVA

Assim como discuti no decorrer da tese, a minha constituição como professora da EI e como pesquisadora, sobretudo na caminhada do doutorado, foi permeada por experiências subjetivas que marcaram não apenas a minha trajetória acadêmica, mas também a pessoal. Ao finalizar esta etapa, sinto um misto de alegria, alívio, orgulho, satisfação pelo dever cumprido, tudo isso, aliado ao desejo de realizar leituras somente por lazer, sem o peso da pesquisa.

Mas fé é o principal sentimento que hoje procuro manter, pois para assumir a bolsa Capes e me dedicar ao período do doutorado, foi preciso a exoneração da rede municipal em que eu atuava há 11 anos. Tenho consciência do quanto essa escolha significou e ampliou, tanto minha pesquisa quanto às experiências que vivi, principalmente com o doutorado sanduíche. Porém, não foi uma decisão fácil, perdi as contas de quantas vezes ouvi: - Você é louca!. Sinceramente não sei a resposta, talvez sim e embora nesse período eu venha atuando na formação continuada, tenho fé que os frutos das decisões tomadas serão colhidos, espero que em breve!

Quicá esses frutos sejam relacionados a continuidade da pesquisa, pois 'me encontro' como pesquisadora, embora escrever muitas vezes seja um ato exaustivo, também é algo que me satisfaz.

7.4 METASSÍNTESE SOBRE O PERÍODO DE DOUTORADO SANDUÍCHE

O período de doutorado sanduíche foi estruturado em torno de atividades planejadas que visavam aprofundar a compreensão teórica e prática sobre avaliação na EI, utilizando a triangulação da teoria (Flick, 2009) como metodologia para articular os conhecimentos possibilitados pelo intercâmbio de saberes.

Esta etapa aconteceu entre os meses de abril a setembro de 2024, na Universidade do Minho, Portugal. Nesta instituição realizei o Estágio Científico Avançado em Estudos da Criança (CIEC), sob a orientação da professora Dra. Maria Cristina Cristo Parente.

É difícil mensurar o que esta experiência representou para mim enquanto experiência pessoal, pela oportunidade de morar em outro país, conhecer e vivenciar a cultura, além do amadurecimento e resiliência que foram necessários para ficar durante 3 meses desse período sozinha, distante da família e principalmente do meu filho de 6 anos.

Enquanto desenvolvimento profissional, vivenciei aprendizagens que contribuíram para ampliar conhecimentos enquanto professora e pesquisadora e, sobretudo, para a ampliação das reflexões apresentadas nesta tese.

Dentre as atividades que realizei, cito: estudos dirigidos e em regime de tutoria com a professora orientadora, a revisão de literatura sobre avaliação na educação infantil em teses portuguesas, que resultou na submissão de artigo, visitas a escolas de educação infantil e a participação em aulas do curso de mestrado, bem como em diversos eventos e ciclos de estudos.

Também tive a oportunidade de realização de uma Conferência CIEC, que permitiu apresentar reflexões sobre os registros na avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na EI, com a participação de professores e pesquisadores da área. Outro momento que contribui significativamente para refletir acerca dos caminhos adotados na tese, sobretudo quanto às dimensões definidas para a pedagogicidade em avaliação na EI, foi o diálogo com educadoras especializadas em supervisão e educação de infância de creches e jardins de infância de Braga.

Durante os 6 meses, participei do Seminário Permanente De Pesquisa/Ciec, em que também realizei a apresentação da pesquisa de tese. Também participei do III Congresso Internacional De Ensino UENP-UMinho (Universidade Estadual do Norte do Paraná/UMinho), que culminou na apresentação oral da pesquisa e na publicação de um artigo na revista Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino (REPPE).

As visitas a escolas, como a Escola da Ponte, o Centro Escolar de Vila Verde e o Centro Cultural e Social de Santo Adrião, proporcionaram um contato direto com diferentes práticas pedagógicas e modelos de avaliação em contextos distintos. Destaco ainda, a participação no XVII Curso De Verão Paulo Freire: da Pedagogia do Oprimido à Pedagogia da Autonomia, ministrado pelo Prof. Dr. Licínio Lima, um dos maiores especialistas mundiais nos estudos freirianos.

Além das atividades formais, o período de doutorado sanduíche foi marcado por outros aspectos relevantes:

- O acolhimento e a valorização da pesquisa por parte da professora Dra. Maria Cristina, que proporcionou um ambiente de apoio e incentivo;
- A oportunidade de ouvir e dialogar com pesquisadores renomados, ampliando a rede de contatos e o horizonte intelectual;
- A socialização da pesquisa e as contribuições recebidas, que auxiliaram no aprimoramento do trabalho;
- A participação nas aulas do mestrado, que permitiram aprofundar o conhecimento sobre diferentes temas e abordagens;
- A participação das crianças nas diferentes atividades do CIEC, que proporcionou momentos de interação e aprendizado mútuo;
- O acesso a bibliografias relevantes, que enriqueceram a fundamentação teórica da pesquisa;
- O conhecimento de práticas e modelos pedagógicos portugueses, que ampliaram a compreensão sobre a diversidade de abordagens na educação infantil;
- O conhecimento de softwares para análise qualitativa, que auxiliaram no tratamento e interpretação dos dados;
- O acesso ao serviço VPN da UMinho, que facilitou o acesso a recursos e informações relevantes;

- As amizades construídas, que proporcionaram momentos de apoio e companheirismo;
- As viagens e a experiência cultural, que enriqueceram a visão de mundo e a compreensão sobre a diversidade cultural.

7.5 METASSÍNTESE SOBRE A CONTINUIDADE DA PESQUISA

Acredito que o campo epistemológico pedagogicidade permite transitar em um território fértil que, por meio da articulação entre as dimensões mensuráveis (Acompanhamento, Comunicação, Expressão, Contexto, Diálogo), subjetividade (não mensurável) e os tempos acidentados que constituem o cotidiano da EI, possibilita ampliar a compreensão acerca da avaliação na EI e conseqüentemente, o sentido, o significado e a qualidade dos processos desenvolvidos.

Contudo, não foi e acredito que é possível esgotar o tema da avaliação na EI nesta tese. Como escreve Eco (1996), dificilmente uma tese dirá a última palavra sobre um assunto, por isso, busquei fornecer “as provas para minha hipótese, mas procedi de maneira a permitir que outros continuem a pesquisar, para contestá-la ou confirmá-la” (1996, p. 23).

Nesse sentido, visualizo algumas possibilidades para a continuidade da pesquisa, dentre elas destaco:

- Investigar a pedagogicidade em pesquisa de campo, ou seja, realizar a pesquisa empírica com o acompanhamento longitudinal de processos de avaliação na EI com vistas a analisar o teor da pedagogicidade envolvido;
- Investigar a pedagogicidade em diferentes contextos, ou seja, em diferentes grupos etários, em turmas com diferentes quantidades de crianças ou ainda em instituições localizadas em diferentes regiões ou que possuem diferentes contextos físicos e materiais;
- Aprofundar as dimensões da pedagogicidade, por exemplo, investigar como a dimensão da Comunicação ocorre nas diferentes práticas avaliativas, considerando as interações entre professores, crianças e famílias, ou como a dimensão do Diálogo é realizada considerando as diferentes faixas etárias;
- Analisar como a pedagogicidade pode contribuir para a formação dos professores/as no âmbito da avaliação;

- Analisar e explorar a relação da pedagogicidade com outras temáticas e dimensões da prática pedagógica na EI.

Enfim, são possibilidades cercadas pelo desejo pessoal de dar continuidade a pesquisa, bem como de ter desenvolvido um estudo que, para além do aprofundamento teórico, ofereça contribuições para a prática docente.

REFERÊNCIAS DA TESE

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2020.

ANESE, Ritieli. **Avaliação e a autonomia da criança na Educação Infantil**: Estudo de caso em uma Escola de Orientação Montessoriana. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CNE/SEB, 2009b.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC - **Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília, 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Contribuições para Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. Brasília: 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016** . Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília (DF), 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPO EPISTEMOLÓGICO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=campo+epistemol%C3%B3gico>. Acesso em: 07 jun 2024.

CARR, Margaret. **Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories**. Los Angeles: Sage Publications, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Neire Márcia da; COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. As especificidades na constituição da inteligência e da personalidade na primeira infância. In: **Educação de bebês cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos Pedro e João Editores, 2018.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. In: ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

FILHO, Altino José Martins; CASTRO, Joselma Salazar de. Avaliação na e da Educação Infantil. Avaliação de Contexto. **Pro-Posições** [online]. 2018, v. 29, n. 2, p. 11-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0155>. Acesso em: 7 jul. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Grupo A, 2008. E-book. ISBN 9788536318523. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536318523/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil (Obeci)**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019a.

FOCHI, Paulo. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. 2019b. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

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

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996b.

FORMOSANO, Marina Pascucci. Basta ler este livro para amá-lo. In: STACIOLLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito: a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97–114, 2003. DOI: 10.18222/eae02720032179. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2179>. Acesso em: 11 out. 2022.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica**. São Leopoldo. Ed. UNISINOS, 1999.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2010a.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2010b.

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

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade; VARGAS, Cristina de. Faz de conta e protagonismo das crianças. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho.(Org.). **Para pensar a educação em tempos de retrocessos**. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

KINCHELOE, Joe. **Construtivismo Crítico**. Mangualde: Edições Pedagogo Lda, 2006.

LÓPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. Emilia Editora. 1. ed. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18ª Edição, São Paulo, SP: Editora Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí : Ed. Unijuí, 2016.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2727>. Acesso em: 23 set. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2017, v. 47, n. 166. Acesso em: 21 set. 2022, pp. 1106-1133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

PEREIRA, Marcos. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria, RS: Ed. Da UFSM, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Renata Ramos da. A estrutura prévia da compreensão e sua circularidade hermenêutica à luz de Verdade e Método. In: CORREIA, Adriano et al. **Fenomenologia e hermenêutica**. São Paulo: ANPOF, 2017.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação da educação infantil: Aportes de iniciativas estrangeiras. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2016, 27(65), 376-406. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v0ix.3778>. Acesso em 06 nov. 2024.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de autorização para a realização da pesquisa emitido pela Secretaria municipal de educação de Pinhalzinho

 <p>PPGEDU Programa de Pós-Graduação em Educação - URI Mestrado e Doutorado</p>	<p>URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p>	 <p>URI FREDERICO WESTPHALEN</p>
<p>TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA</p>		
<p>Eu, <u>Fabricia Fontana</u>....., CPF Nº <u>898576909-04</u>....., autorizo Erone Hemann Lanes (telefone – (49) 99834 6590, e-mail: eronehl@gmail.com), orientanda da professora Doutora Jordana Wruck Timm, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Doutorado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen a realizar a pesquisa de campo, na modalidade pesquisa-ação com docentes e coordenadores/as da Educação Infantil do Município de Pinhalzinho. A pesquisa em questão objetiva investigar a processualidade da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI com base nas concepções, subjetividades e a formação (teórica e prática) dos/as docentes com vistas à compreensão, construção e defesa de um campo epistemológico que responda a especificidade da avaliação nesta etapa da educação e é apresentada pelo título <i>Pedagogicidade em avaliação na Educação Infantil</i>.</p>		
<p>Destaco que fui informado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A coleta de dados iniciará somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos; - Serão obedecidas as disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos; - Será assegurada a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantida a não utilização das informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 510/2016. 		
 <p><i>Fabricia Fontana</i> Secretaria Municipal de Educação CPF: 898576909-04 Pinhalzinho - SC</p>		<p>Pinhalzinho, 28 de novembro de 2022.</p>
<p>_____ Secretaria Municipal de Educação de Pinhalzinho - SC</p>		
<p>Av. Sete de Setembro, 1558 - 2º e 3º andares - Caixa Postal: 290 - Erechim - RS - Brasil - CEP 99709-900 Fone/Fax: (054) 2107-1255 - Site: www.reitoria.uri.br Campus Frederico Westphalen/RS Av. Assis Brasil, 709 - Bairro Itapagé - Frederico Westphalen RS - CEP 98400-000 Fone: (055) 3744-9200 - Site: www.fw.uri.br</p>		

Apêndice 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes (professores/as e coordenadores/as) da pesquisa (folha timbrada)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: *Pedagogicidade em avaliação na Educação Infantil*, a qual tem como objetivo geral investigar a processualidade da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI com base nas concepções, subjetividades e a formação (teórica e prática) dos/as docentes com vistas à compreensão, construção e defesa de um campo epistemológico que responda a especificidade da avaliação nesta etapa da educação. Como percurso para o alcance de tal proposta, os objetivos específicos estão delimitados em: a) Inventariar e analisar a produção acadêmica que discute a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI, contida no Banco de Teses e Dissertações da Capes; b) Compreender como e quais saberes docentes os/as professores/as mobilizam no processo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI; c) Compreender, construir e defender um campo epistemológico que responda às especificidades da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na etapa da EI; d) Investigar a processualidade da avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com o intuito de compreender, intencionar e planejar a escrita de relatórios descritivos, estratégia utilizada como parte da documentação elaborada no processo avaliativo na EI; e) Investigar como a pedagogicidade se revela por meio das concepções, práticas e subjetividades das professoras da EI participantes da pesquisa. A referida pesquisa será realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Campus de Frederico Westphalen, tem como orientadora a professora Doutora Jordana Wruck Timm e como pesquisadora a doutoranda Erone Hemann Lanes. O convite para sua participação ocorreu a partir de um sorteio realizado entre os/as profissionais da rede municipal de Pinhalzinho, considerando os seguintes critérios indicados para a seleção de 12 profissionais, entre eles/as professores/as e coordenadores/as: a) Que 75% sejam efetivos na rede municipal de educação; b) Que sejam profissionais com diferentes idades cronológicas; c) Que sejam profissionais com diferentes tempos de carreira; d) Que haja, no mínimo, 2 representantes de cada grupo etário: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; e) Que haja, no mínimo, 2 coordenadores/as pedagógicos/as. Caso aceite, sua participação se dará por meio de entrevista, realizada de forma on-line, gravada e agendada previamente, que versará sobre a temática em questão e terá um tempo médio de 30 a 45 minutos de duração. Também por meio de quatro encontros em grupo focal, com duração de 1h e 30 minutos, autorizados e agendados previamente com a secretaria municipal de educação de Pinhalzinho, ou seja, sem prejuízos ou necessidade de reposição às suas horas de trabalho. Destaco que para facilitar a análise da pesquisadora as entrevistas serão gravadas, bem como serão produzidos registros escritos e fotográficos no decorrer dos encontros. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Estes materiais permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação por um período de cinco anos e, após, inutilizados, tanto os físicos como os on-line. Os físicos, oriundos da pesquisa, serão descartados de forma ecologicamente correta, obedecendo aos princípios da resolução do meio ambiente. Os on-line serão excluídos permanentemente da nuvem ou de qualquer arquivo de computador. Ressalta-se que sua participação é voluntária, não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora. Destaca-se também, que nenhuma pesquisa com seres humanos é isenta de riscos ou desconfortos, nesse sentido é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: como é um momento de diálogo formativo, estudos, reflexões, análises e acompanhamento das práticas em grupo, pode ocorrer que alguns docentes se sintam inibidos ou receosos para exporem suas vivências, práticas, saberes ou ainda seus materiais escritos. Diante disso, medidas serão tomadas para a redução destes, tais como: fortalecer a união do grupo, colocando a importância do diálogo coletivo, da formação continuada compartilhada; proporcionar um ambiente com cuidado humano em que os participantes se sintam acolhidos para participação. Os benefícios relacionados com a sua participação serão: além de reflexões e da possibilidade de ressignificar ou ampliar sua própria prática, será possível dialogar com seus colegas, compartilhar e conhecer angústias e potencialidades do fazer docente de sua rede e contribuir para novos referenciais no que diz respeito a docência na Educação Infantil, sobretudo acerca da temática da avaliação. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua participação bem como a de todas as partes

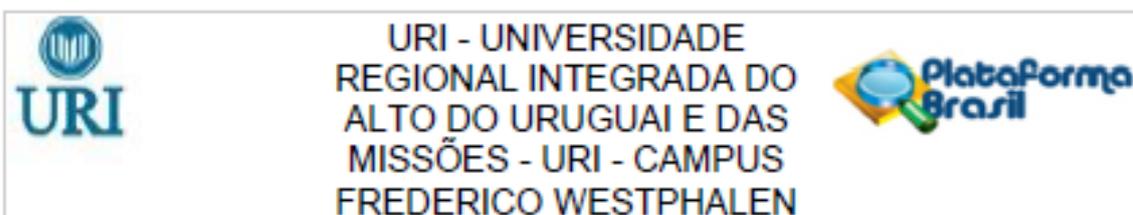
envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não envolve gastos financeiros por parte do pesquisado, por isso não há ressarcimento. Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não abrirá mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo. Após ser esclarecido/a sobre as informações da pesquisa, se você aceitar participar deste estudo, assine o consentimento de participação. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento apresenta-se em duas vias, uma delas ficará sob sua posse e a outra sob a posse da pesquisadora e está composto por mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura em todas elas. A qualquer momento, você poderá entrar em contato com a pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação. Pesquisadora Responsável: Erone Hemann Lanes, no endereço: Rua Alberto Santos Dumont, 756 - E, Bairro São Cristóvão, Chapecó, Santa Catarina, ou pelo telefone: (49) 99834 6590, e-mail: eronehl@gmail.com, ou ainda, com Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP), Rua Assis Brasil – Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS CEP: 98400-00, Tel.: (55) 3744. 9200 – Ramal 306, Coordenadora: Profª. Drª. Marines Aires, Vice Coordenadora: Profª. Drª. Luci Mary Duso Pacheco, e-mail: cep@uri.edu.br. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

<hr/> Nome da participante	<hr/> Assinatura da pesquisadora
<hr/> Assinatura da participante	<hr/> Assinatura da orientadora

Apêndice 3 – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Pedagogicidade em avaliação na educação infantil

Pesquisador: ERONE HEMANN LANES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65613822.7.0000.5352

Instituição Proponente: Universidade Regional Integrada do A. Uruguai e das Missões - URI -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.822.880

Apresentação do Projeto:

A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na educação infantil é um dos grandes desafios enfrentados pelas redes de ensino e pelos/as professores/as, dadas as dificuldades em discernir para que avaliamos nesta etapa. Para compreender o que significa avaliar na educação infantil é necessário adentrar aos referenciais que discutem o conceito de avaliação, e ademais, tecer considerações aos inúmeros aspectos a que esta

dimensão da prática pedagógica se relaciona, visto que avaliar não é um ato neutro. Assim como qualquer outra ação desenvolvida no espaço

escolar, nele estão imbricadas as concepções adotadas, as políticas educacionais e a legislação vigente, as metodologias, os sujeitos, as práticas

pedagógicas planejadas e desenvolvidas, as relações, os espaços, ou seja, o contexto amplo do fazer pedagógico de uma instituição. A pesquisa de

tese ora proposta objetiva investigar a processualidade da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na educação

infantil com base nas concepções, subjetividades e a formação (teórica e prática) dos/as docentes com vistas à compreensão, construção e defesa de um campo epistemológico que responda a especificidade da avaliação nesta etapa da educação. Como metodologia proposta para atingir tal objetivo tem-se a abordagem qualitativa como natureza da pesquisa, como base filosófica

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapaíé

CEP: 98.400-000

UF: RS

Município: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200

Fax: (55)3744-9265

E-mail: cep@uri.edu.br



URI - UNIVERSIDADE
REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO DO URUGUAI E DAS
MISSÕES - URI - CAMPUS
FREDERICO WESTPHALEN



Continuação do Parecer: 5.822.880

orientadora tem-se a hermenêutica gadameriana, como tipo de pesquisa adotado para a coleta de dados no campo tem-se a pesquisa-ação e como metodologia de análise dos dados, a Análise Textual Discursiva. Por meio da pesquisa espera-se proporcionar novas compreensões e (trans)formações das percepções, concepções, saberes e práticas dos/as professores acerca da avaliação na educação infantil e da pedagogicidade envolvida no processo, com o intuito de comprovar ou refutar a tese elencada a priori que considera que as concepções, subjetividades e a formação (teórica e prática) dos/as docentes aliadas às dimensões do acompanhamento, da comunicação, da ética, da estética, do diálogo e da autoavaliação revelam o teor da pedagogicidade inerente ao processo de avaliação na Educação Infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a processualidade da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI com base nas concepções, subjetividades e a formação (teórica e prática) dos/as docentes com vistas à compreensão, construção e defesa de um campo epistemológico que responda a especificidade da avaliação nesta etapa da educação.

Inventariar e analisar a produção acadêmica que discute a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI, contida no Banco de Teses e Dissertações da Capes; Compreender como e quais saberes docentes os/as professores/as mobilizam no processo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças na EI; Compreender, construir e defender um campo epistemológico que responda às especificidades da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na etapa da EI; Compreender a constituição docente em face a pedagogicidade em avaliação na Educação Infantil a partir da participação na pesquisa-ação e da vivência do processo de avaliação realizada no percurso, junto à pesquisadora e ao grupo.

Tais entrevistas serão realizadas pela plataforma Google Meet, com o tempo de duração coerente com o número de questões, o que pode abranger o tempo de 30 a 45min. Para o registro deste momento, será utilizado o recurso tecnológico de gravação de tela OBS Studio, além de um caderno de anotações. Ao findarem-se os encontros, serão realizadas as

entrevistas finais que terão como objetivo fornecer subsídios para a análise do percurso, compreensão das possíveis (trans)formações das percepções, concepções, saberes e práticas dos/as professores. As respostas serão transcritas e analisadas

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itajaí

CEP: 98.400-000

UF: RS

Município: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200

Fax: (55)3744-9265

E-mail: cep@uri.edu.br



URI - UNIVERSIDADE
REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO DO URUGUAI E DAS
MISSÕES - URI - CAMPUS
FREDERICO WESTPHALEN



Continuação do Parecer: 5.822.880

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora:

Riscos:

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: como é um momento de diálogo formativo, estudos, reflexões, análises e acompanhamento das práticas em grupo, pode ocorrer que alguns docentes se sintam inibidos ou receosos para exporem suas vivências, práticas, saberes ou ainda seus materiais escritos. Diante disso, medidas serão tomadas para a redução destes, tais como: fortalecer a união do grupo, colocando a importância do diálogo coletivo, da formação continuada compartilhada; proporcionar um ambiente com cuidado humano em que os participantes se sintam acolhidos para participação.

Benefícios:

Os benefícios relacionados a participação serão: além de reflexões e da possibilidade de ressignificar ou ampliar a própria prática, será possível dialogar com os colegas, compartilhar e conhecer angústias e potencialidades do fazer docente da rede e contribuir para novos referenciais no que diz respeito a docência na Educação Infantil, sobretudo acerca da temática da avaliação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de natureza qualitativa, para a coleta de dados no campo será a pesquisa-ação. A metodologia de análise dos dados será a Análise Textual Discursiva. O campo de pesquisa será a rede municipal de educação de Pinhalzinho. O local físico para a realização dos encontros será disponibilizado pela secretaria de educação de Pinhalzinho. Os/as docentes participantes serão 12 profissionais, entre eles/as, representantes dos diferentes grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) e coordenadores/as pedagógicos/as. O total de 12 considera uma margem de segurança para assegurar que pelo menos 10 continuem até o final do processo. A escolha dos/das docentes se dará com a solicitação à secretaria de Pinhalzinho da listagem de profissionais (e seus respectivos contatos telefônicos) que se adequam aos critérios de inclusão estabelecidos para a participação na pesquisa-ação. A pesquisadora realizará um sorteio para seleção aleatória dos/as participantes assegurando o princípio da liberdade e autonomia.

Anterior ao início dos encontros , será realizada a entrevista inicial com cada participante,

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapajé

CEP: 98.400-000

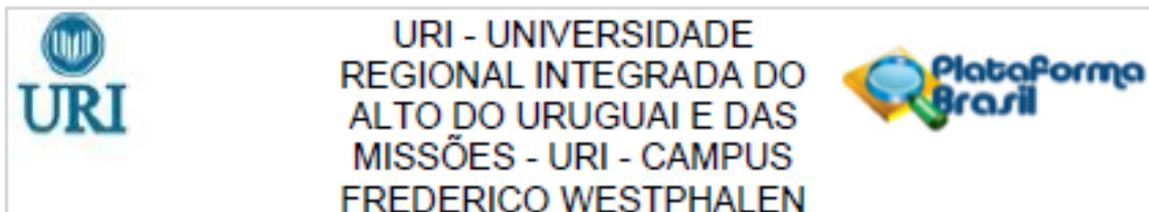
UF: RS

Município: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200

Fax: (55)3744-9265

E-mail: cep@uri.edu.br



Continuação do Parecer: 5.822.880

agendadas previamente, a partir dos contatos telefônicos solicitados a secretaria de Pinhalzinho.

Critério de Inclusão:

- a) Que 75% sejam efetivos na rede municipal de educação;b) Que sejam profissionais com diferentes idades cronológicas;c) Que sejam profissionais com diferentes tempos de carreira;
d) Que haja, no mínimo, 3 representantes de cada grupo etário: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; e) Que haja, no mínimo, 3 coordenadores/as pedagógicos/as.

O critério descrito no item "d" contemplará o total de 9 participantes, que somado ao item "e" totalizam 12 participantes, de modo a totalizar 12 profissionais. Contudo, todos/as devem considerar os itens "a, b, c".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta TCLE de acordo com a Resolução e autorização da instituição coparticipante assinado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Como sugestão: Rever critérios de exclusão

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto de pesquisa aprovado de acordo com os preceitos éticos e metodológico da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

A realização da pesquisa poderá a qualquer tempo ser suspensa, de acordo os critérios da RES nº 466, no que se refere a exposição dos sujeitos da pesquisa a qualquer tipo de risco a sua integridade física ou emocional.

A(o) pesquisadora(o) deverá encaminhar ao CEP qualquer alteração que vier a ocorrer durante a realização da pesquisa.

A(o) pesquisadora(o) deverá encaminhar ao CEP no final do projeto um relatório final.

A(o) pesquisadora(o) deverá utilizar o TCLE aprovado pelo CEP/URI

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2058034.pdf	30/11/2022 13:19:56		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/11/2022 13:19:19	ERONE HEMANN LANES	Aceito

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapajé

CEP: 98.400-000

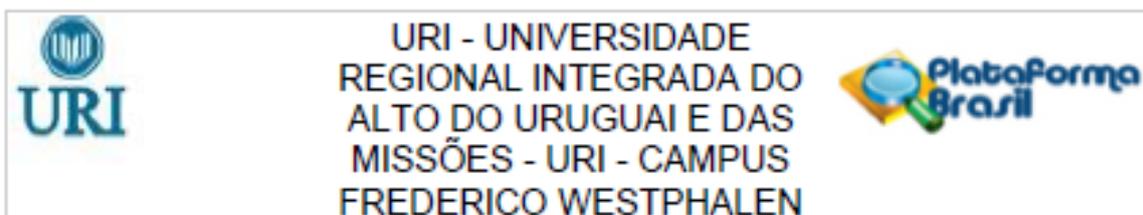
UF: RS

Município: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200

Fax: (55)3744-9265

E-mail: cep@uri.edu.br



Continuação do Parecer: 5.822.880

Outros	Perguntas_Entrevista.pdf	29/11/2022 16:30:37	ERONE HEMANN LANES	Aceito
Declaração de concordância	Declacao_concordancia.pdf	29/11/2022 16:26:22	ERONE HEMANN LANES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	29/11/2022 16:23:36	ERONE HEMANN LANES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/11/2022 16:20:17	ERONE HEMANN LANES	Aceito
Cronograma	Cronograma_pesquisa_campo.pdf	29/11/2022 16:06:17	ERONE HEMANN LANES	Aceito
Cronograma	Cronograma_tese.pdf	29/11/2022 16:02:48	ERONE HEMANN LANES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	29/11/2022 15:58:09	ERONE HEMANN LANES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FREDERICO WESTPHALEN, 16 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Marines Aires
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Assis Brasil, 709
Bairro: Itapajé CEP: 98.400-000
UF: RS Município: FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 Fax: (55)3744-9265 E-mail: cep@uri.edu.br

Apêndice 4 – Roteiro de perguntas semiestruturadas da entrevista

1. Para você, o que é avaliar na EI?
2. Quais ações contemplam o ato/processo de avaliação na EI?
3. Considerando a pergunta anterior, descreva como você avalia na EI?
4. O que você considera necessário um/a professor/a saber para avaliar na EI?
5. Onde/como você busca subsídios para lhe auxiliar no processo de avaliação na EI?
6. O que você sente ao avaliar na EI?
7. Qual a maior dificuldade para avaliar na EI?
8. Em qual momento do dia você realiza processos/ações relacionadas à avaliação na EI?
9. Quando você acredita que se deve avaliar na EI?
10. Considerando o processo que você realiza hoje, acha que deveria mudar algo? O que? Como?

Apêndice 5 – Planejamento dos encontros do grupo focal

Encontro	Atividades
1 ^o	Apresentação da pesquisa ao grupo; leitura do texto: Nada substitui um bom professor, de NÓVOA, António. Professores: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.
2 ^o	OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. Princípios éticos para uma avaliação pedagógica holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.
3 ^o	Continuidade das reflexões sobre o texto do encontro anterior. Dinâmica.
4 ^o	Apresentação e discussão das dimensões e indicadores da pedagogicidade em avaliação na EI. Encerramento.