



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ - CCIM

JORGE DOS SANTOS SILVA

**AVALIA-SE OU NÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL !?: CONHECENDO AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS EDUCADORAS DO JARDIM DE INFÂNCIA
ABELHINHA EM BURITICUPU-MA**

IMPERATRIZ

2025

JORGE DOS SANTOS SILVA

**AVALIA-SE OU NÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL !?: CONHECENDO AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS EDUCADORAS DO JARDIM DE INFÂNCIA
ABELHINHA EM BURITICUPU-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha 1 - Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação

Orientadora: Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

IMPERATRIZ

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Jorge dos Santos.

Avalia-se ou não na Educação Infantil!? : conhecendo as práticas pedagógicas das educadoras do Jardim de Infância Abelhinha em Buriticupu-MA / Jorge dos Santos Silva. - 2025.

185 f.

Orientador(a): Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2025.

1. Educação Infantil. 2. Práticas Avaliativas. 3. Colaboração. 4. Instrumentos Avaliativos. 5. Práxis. I. Freitas de Souza Monteiro, Karla Bianca. II. Título.

JORGE DOS SANTOS SILVA

**AVALIA-SE OU NÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL !?: CONHECENDO AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS EDUCADORAS DO JARDIM DE INFÂNCIA
ABELHINHA EM BURITICUPU-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro
Universidade Federal do Maranhão (PPGEPE/UFMA)
Presidente e Orientadora

Prof. Dr. José Carlos de Melo
Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA)
Membro titular externo

Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada
Universidade Federal do Maranhão (PPGEPE/UFMA)
Membro titular interno

Profa. Dra. Rosyane de Moraes Martins Dutra
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Membro suplente externo

Prof. Dr. Antonio Sousa Alves
Universidade Federal do Maranhão (PPGEPE/UFMA)
Membro suplente interno

Dedico este trabalho aos meus pais, Raimundo Pereira e Francileusa Silva, que, sob o sol ardente, me conduziram até aqui, proporcionando-me o alento da sombra. Também dedico a todas as crianças que me tornaram educador de infantil e àquelas que ainda cruzarão meu caminho, fazendo-me um docente das essências e um ser humano mais sensível. Em especial, dedico à minha afilhada, Maria Júlia, meu ponto de (des)equilíbrio e fonte de aprendizado diário.

AGRADECIMENTOS

Com quantas mãos se escreve uma dissertação? Infelizmente não sei responder essa pergunta. Mas ela torna-se muito importante para mim, pois me faz lembrar de todas as pessoas que fizeram parte da escrita deste trabalho.

Gosto sempre de lembrar o que disse Antoine de Saint-Exupéry em “O pequeno Príncipe” (livro a qual tenho muito apreço): “O essencial é invisível aos olhos, só se vê bem com o coração.” Portanto, é com os olhos do coração que me sinto livre para agradecer a cada um que contribuiu direta ou indiretamente para que este sonho fosse possível.

Antes de tudo, agradeço a Deus, pois sua bondade é perfeita e agradável. Ele tem sempre sonhado o melhor para mim. Seus planos e projetos superam todos os meus desejos e anseios. Na minha caminhada em busca do mestrado, Ele se mostrou muito presente, e todas as vezes que pensei que não daria certo, ou que não seria minha vez, Ele me fez acreditar que tudo que eu precisava era esperar e acreditar. Seus ensinamentos, sua misericórdia, e seu infinito amor por mim são motivações para eu continuar acreditando, persistindo e sonhando.

Agradeço infinitamente a minha família, em especial aos meus pais, Francileusa dos Santos Silva (a dona Leusa) e Raimundo Pereira da Silva. Pessoas humildes e exemplos de honestidade e humildade. Meu pai, o senhor Raimundo, sempre se preocupou com nossa educação. Mesmo com sua pouca instrução escolar e seu trabalho braçal nunca nos colocou diante de trabalhos que pudessem nos distanciar dos estudos, sua preocupação sempre foi em nos manter estudando. Sempre enxergou na profissão docente possibilidades para meu crescimento. São essas miudezas que me fazem acreditar no potencial da educação. Dona Leusa, minha mãe, com pouca formação acadêmica, mas que alfabetizou várias crianças, inclusive eu. Sou muito grato pelos cuidados, pelo carinho, pelo zelo e por todo amor a mim estendido. Tu sempre serás minha inspiração de ser humano, por toda assistência; o colo que nunca faltou a mim quando precisei, ou ainda, quando parou para escutar minhas pesquisas, meus estudos, minhas leituras, mesmo não entendendo muito bem. São essas pequenas coisas que somente os olhos do coração conseguem enxergar, e os meus enxergam com muita precisão.

Agradeço aos meus irmãos Ronailson dos Santos Silva e Maria Leticia dos Santos Silva que mesmo em suas novas estruturas familiares demonstram seu amor por mim. Aproveito para estender esse agradecimento ao meu irmão do coração, Walterlam dos Santos Ravete de Lima, este, mesmo quando não consigo enxergar meu potencial, ele o revela com muita delicadeza e

bondade. Sua amizade verdadeira, seu amor e seu companheirismo são os remédios naturais que a vida nos proporciona.

À Professora Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, minha orientadora. Agradeço por todo caminho trilhado nesse mestrado em sua companhia, seus ensinamentos, sua bondade, sua paciência e empatia foram muito importantes para a construção do pesquisador que tenho me formado. Seu olhar sensível para as infâncias e para a inclusão foram o que fizeram meus olhos brilharem e buscar sua orientação. Essa foi nossa interseção na pesquisa, e continua sendo nossa luta diária, falar sobre Educação Infantil de qualidade, sobre inclusão como direito, sobre as infâncias invisibilizadas, sobre os currículos diversos nas escolas de Educação Infantil. Apenas agradeço por todas as oportunidades que a mim foram dadas a partir de suas orientações e de seus ensinamentos, elas foram muito importantes para mim.

Impossível não expressar minha profunda gratidão aos professores do PPGEPE, que transcenderam o papel de mestres e se tornaram verdadeiros amigos e inspiradores. À professora Ilma, com seu espírito materno e acolhedor, cujos ensinamentos e incentivos foram alicerces para a minha travessia acadêmica. Ao professor Almada, minha grande inspiração, cuja resiliência, sabedoria e humor contagiante são faróis de luz. Sua bondade e humildade foram combustíveis que me impulsionaram a ser para além de um pesquisador dedicado, mas um ser humano mais nobre. Minha gratidão se estende aos professores Bergue e Jónata, que, conseguiram equilibrar a sistematização do ensino com uma leveza singular, tornando o mestrado em um lugar de alegria e entusiasmos, lapidando-nos como os pesquisadores que almejamos ser. Ao professor Antonio, meu sincero agradecimento. Não foram poucas as vezes em que me emocionei ao ouvir seus áudios elogiando minha dissertação. Seus ensinamentos foram primordiais para minha pesquisa.

Expresso minha sincera gratidão à instituição de ensino Jardim de Infância Abelhinha em nome da secretária de Educação, Salma Torres, cuja visão humana permitiu enxergar em mim o potencial para contribuir com a educação de Buriticupu. Agradeço também às supervisoras de ensino da SEMED da educação infantil pela valiosa participação nesta pesquisa que se mostraram abertas a novas aprendizagens. Às gestoras Audália Coimbra e Cidiane Ferreira pela acolhida sempre calorosa e pela condução das atividades. Minha admiração e gratidão se estendem às coordenadoras de ensino, sempre prontas a apoiar a pesquisa e auxiliar na condução dos trabalhos.

Com especial carinho, agradeço a cada colaboradora-educadora que compartilhou suas experiências, suas rotinas e os desafios enfrentados. Vocês foram essenciais para a realização deste estudo. Em especial, agradeço a minha amiga e educadora Maria de Deus, que

generosamente abriu as portas de sua sala para as práticas de observação e, mais do que isso, me ensinou sobre a pedagogia dos aromas e das sensibilidades – um lembrete precioso de que é preciso ser sensível o suficiente para perceber as necessidades da criança.

Milton Nascimento disse em sua música “Canção da América”: “Amigo é coisa pra se guardar, debaixo de sete chaves, dentro do coração.” Inspirado por essas palavras, expressei minha gratidão a todos os amigos que estiveram comigo nessa jornada. Não vou listar, pois foram tantos. As amizades construídas no mestrado, repletas de empatia, hospitalidade, companheirismo, diversidade e entusiasmo, foram fundamentais para meu crescimento. Já dizia Antoine Saint-Exupery “Num mundo que se faz deserto, temos sede de encontrar um amigo”, e encontrei em vocês um apoio inestimável. Aos amigos de longa data, vocês foram uma base fundamental, sempre me impulsionando a seguir em frente e a não desistir. Em especial agradeço ao meu grupo, o “Rapidão”, por cada momento especial, palavra de incentivo e por estarem ao meu lado em todos os momentos, Jairo, Aleff, Maria de Deus, Valdineia e Edileuza, minha sincera gratidão pelo cuidado e amor dedicados a mim neste período. Não poderia deixar de agradecer as queridas amigas Beatriz (a Bia), Kaylane e Monique, vocês são presentes de Deus na minha vida.

Ao longo dessa jornada desafiadora do mestrado, entre livros, prazos apertados e incertezas, encontrei em você, Edy, o alicerce que me manteve firme. Seu companheirismo foi presença constante, foi impulso nos momentos de cansaço e serenidade nas tempestades. Sua paciência e seu carinho transformaram os desafios em aprendizados e cada conquista em uma celebração compartilhada. Como disse O Pequeno Príncipe: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”, e você, com seu amor e dedicação, cativou em mim a certeza de que eu nunca estaria sozinho nessa caminhada. Obrigado por ser meu abrigo, meu incentivo e minha maior fonte de força. Esse título também é seu. Te amo!

Por fim, meu profundo reconhecimento à UFMA por me proporcionar a oportunidade de realizar o sonho de me tornar um pesquisador das infâncias. À coordenação do PPGPEPE e, em particular, à professora Betania, registro minha gratidão por seu incansável empenho em garantir a excelência do programa.

“Nunca sabemos muito sobre avaliação da aprendizagem; o que de mais importante necessitamos saber é que sua verdadeira dimensão e direção é aprendida a cada instante, em cada passo.”

(Antunes, 2013, p. 8)

RESUMO

SILVA, Jorge dos Santos. **Avalia-se ou não na educação infantil !?: conhecendo as práticas pedagógicas das educadoras do Jardim de Infância Abelhinha em Buriticupu-MA**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Imperatriz, 2025.

Linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

O processo de avaliar na Educação Infantil vai muito além do registro e da observação, insere-se, pois em uma constante no ato dialógico de participação e questionamentos considerando a criança como sujeito vivo nas mediações das aprendizagens e colaboradoras das propostas pedagógicas. Portanto, acreditamos que a participação das crianças deve ser considerada nos diversos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, essa consideração nos leva à ruptura de práticas tradicionais transmissivas em que o educador pensa e a criança realiza, e nos direciona rumo a uma pedagogia em que a atividade da criança é vista como coconstrutora das aprendizagens no cotidiano escolar. Dessa forma, a presente dissertação tem por objeto de estudo a avaliação na Educação Infantil a partir das experiências e representações de educadoras do município de Buriticupu-MA. O estudo foi desenvolvido no Jardim de Infância Abelhinha no município de Buriticupu-MA, tendo as educadoras como sujeitos da pesquisa, cujo o objetivo geral foi analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam a formação e as práticas pedagógicas de educadoras da Educação Infantil no município de Buriticupu-MA e suas repercussões para o desenvolvimento da primeira infância. Para dar sustentação teórica ao estudo, buscou-se apoio na sociologia da infância a partir de Oliveira-Formosinho; Pascal (2019); Kishimoto; Oliveira-Formosinho, (2013); Corsaro (2002); Ariès (2006), Friedmann (2020) e Sarmiento (2003; 2011). Em relação à Educação Infantil e seus processos educativos estudamos Bassedas; Huguet; Solé (1999); Monteiro (2014; 2019), Horn (2004); Ostetto (2017), Oliveira (2014), Vieira; Baptista (2023). Na investigação dos aspectos inerentes aos processos da avaliação escolar, buscamos apoio em Hoffmann (2003; 1998; 2012; 2004; 1997), Demo (1991), Luckesi (1997), Kramer (2015), Zabalza (1998) dentre outros. A metodologia foi pautada em uma abordagem qualitativa a partir de Bogdan; Biklen (1994), Bauer; Gaskell (2008), Gatti (2012) e Minayo (2002). Os procedimentos metodológicos adotados foram: um estudo do tipo pesquisa-ação colaborativa a partir de Thiollent (1997) e Ibiapina (2008). A coleta de dados da pesquisa a partiu da observação sistemática e grupo focal através de Gatti (2005). A análise dos dados fundamentou-se a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo, de Bardin (1979; 2009). Os resultados da pesquisa revelaram que, embora as educadoras demonstrem intenção legítima em suas práticas avaliativas na Educação Infantil, elas não possuíam uma concepção teórica consistente sobre o processo avaliativo, o que compromete a intencionalidade das ações. Observou-se a predominância de práticas mecânicas, como o uso obrigatório de diários eletrônicos, que reduzem a avaliação a um exercício classificatório e desconsideram a singularidade das crianças. Concluímos que a avaliação na Educação Infantil precisa ser repensada com base em uma perspectiva que integre teoria e prática, valorizando tanto o protagonismo infantil quanto a autonomia docente. A formação continuada, aliada à prática da documentação pedagógica, mostram-se como um caminho promissor para registrar e ressignificar as práticas cotidianas, aproximando-as de uma concepção avaliativa participativa que respeite as singularidades das crianças e potencialize as diversas dimensões do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Práticas Avaliativas. Colaboração. Instrumentos avaliativos. Práxis.

ABSTRACT

The evaluation process in Early Childhood Education goes far beyond recording and observation. It is a constant part of the dialogical act of participation and questioning, considering the child as a living subject in the mediation of learning and collaborators of pedagogical proposals. Therefore, we believe that children's participation should be considered in the various processes that involve teaching and learning. This consideration leads us to break with traditional transmissive practices in which the educator thinks and the child performs, and directs us towards a pedagogy in which the child's activity is seen as a co-constructor of learning in the school routine. Thus, this dissertation has as its object of study the evaluation in Early Childhood Education based on the experiences and representations of educators from the municipality of Buriticupu-MA. The study was developed at the Abelhinha Kindergarten in the municipality of Buriticupu-MA, with educators as research subjects, whose general objective was to analyze the concepts of learning assessment that guide the training and pedagogical practices of Early Childhood Education educators in the municipality of Buriticupu-MA and their repercussions for early childhood development. To provide theoretical support for the study, support was sought in the sociology of childhood from Oliveira-Formosinho; Pascal (2019); Kishimoto; Oliveira-Formosinho, (2013); Corsaro (2002); Ariès (2006), Friedmann (2020) and Sarmiento (2003; 2011). In relation to Early Childhood Education and its educational processes, we studied Bassedas; Huguet; Solé (1999); Monteiro (2014; 2019), Horn (2004); Ostetto (2017), Oliveira (2014), Vieira; Baptista (2023). In the investigation of aspects inherent to school assessment processes, we sought support from Hoffmann (2003; 1998; 2012; 2004; 1997), Demo (1991), Luckesi (1997), Kramer (2015), Zabalza (1998), among others. The methodology was based on a qualitative approach based on Bogdan; Biklen (1994), Bauer; Gaskell (2008), Gatti (2012), and Minayo (2002). The methodological procedures adopted were: a collaborative action research study based on Thiollent (1997) and Ibiapina (2008). The research data collection was based on systematic observation and focus group through Gatti (2005). Data analysis was based on the perspective of Content Analysis, by Bardin (1979; 2009). The results of the research revealed that, although the educators demonstrate legitimate intention in their assessment practices in Early Childhood Education, they did not have a consistent theoretical conception of the assessment process, which compromises the intentionality of the actions. The predominance of mechanical practices was observed, such as the mandatory use of electronic diaries, which reduce the assessment to a classificatory exercise and disregard the uniqueness of the children. We conclude that assessment in Early Childhood Education needs to be rethought based on a perspective that integrates theory and practice, valuing both the child's protagonism and teacher autonomy. Continuing education, combined with the practice of pedagogical documentation, appears to be a promising path to record and resignify daily practices, bringing them closer to a participatory assessment concept that respects the uniqueness of the children and enhances the various dimensions of the educational process.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Assessment Practices. Collaboration. Assessment Instruments. Práxis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: A pessoa como centro da formação docente: Pedagogia da Relação.....	35
Figura 2: Estruturação base para práticas pedagógicas na educação infantil.....	43
Figura 3: Concepção de práxis.	45
Figura 4: Etapas e processos teóricos-metodológicos adotados na pesquisa.	63
Figura 5: Localização de Buriticupu e matrículas na Educação Infantil - 2023.	64
Figura 6: Área física do Jardim de Infância Abelhinha – 2024.....	66
Figura 7: Etapas realizadas durante a pesquisa colaborativa.	70
Figura 8: Organização e definição das etapas da observação colaborativa.....	73
Figura 9: Aspectos importantes observados nos interiores dos grupos focais.	75
Figura 10: Sistematização das temáticas discutidas no Grupo focal.....	77
Figura 11: Primeira Sessão reflexiva do grupo focal “colaboradores reflexivos”.	84
Figura 12: Ficha de avaliação diagnóstica para educação infantil – Buriticupu, MA.....	94
Figura 13: Rotina para educação infantil – Buriticupu, MA.....	95
Figura 14: Interface do diário eletrônico na avaliação das habilidades - Buriticupu-Ma.	100
Figura 15: Interface do diário eletrônico em avaliação de habilidade específica.	102
Figura 16: Representações sobre avaliação na educação infantil.	122
Figura 17: Categorias: representações sobre avaliação na educação infantil.....	124
Figura 18: Confirmação sobre a ausência de concepção sobre avaliação e como avaliar. ...	129
Figura 19: Principais dificuldades e desafios no processo avaliativo.	130
Figura 20: Grupo focal – instrumentos avaliativos.	136
Figura 21: Instrumentos avaliativos utilizados pelas colaboradoras da pesquisa.....	136
Figura 22: Aspectos Importantes da Documentação Pedagógica.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Educação Infantil nos Planos Nacionais de Educação.....	32
Quadro 2: Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Estruturando Contextos de Aprendizagens.	40
Quadro 3: Comparando pedagogias transmissivas e participativas: organização do processo educativo.....	49
Quadro 4: Identificação das colaboradoras-educadoras da pesquisa.	85
Quadro 5: Orientações sobre o processo avaliativo na Educação infantil a partir das fichas.	96
Quadro 6: A Rotina como instrumento pedagógico na perspectiva da supervisão escolar.	98
Quadro 7: Formação continuada sobre avaliação na educação infantil: visão da SEMED.	104
Quadro 8: Oferta de cursos de formação continuada para os educadores da educação infantil em Buriticupu-MA através da SEMED (2021-2024).	107
Quadro 9: Rotina da instituição de ensino no turno matutino.....	110
Quadro 10: Aspectos observados nos espaços das educadoras.....	111
Quadro 11: Representação sobre avaliação na educação infantil na perspectiva docente.	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCIM	Centro de Ciências de Imperatriz
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
HTPC	Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica
PPGEPE	Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Representações Sociais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de consentimento Livre e Esclarecido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNIPLAN	Centro Universitário Planalto do Distrito Federal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: Escrevivências e memórias ao encontro do objeto de pesquisa	12
2	EDUCAÇÃO INFANTIL: CHÃO QUE MUITOS PISAM	19
2.1	Infâncias e criança: uma construção histórica	20
2.2	Situando a Educação Infantil no contexto histórico	24
2.2.1	A educação infantil e a legislação brasileira.....	28
2.3	A formação do educador da Educação Infantil	33
2.4	A Prática Pedagógica na Construção da Práxis na Educação Infantil	38
3	É POSSÍVEL AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?!.....	47
3.1	A avaliação da aprendizagem Escolar	47
3.2	Para além das Notas: a avaliação na Educação Infantil	51
3.3	Olhares atentos: a observação e o registro na educação infantil	56
4	TESSITURA METODOLÓGICA: O PROCEDIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	61
4.1	O lócus da pesquisa	64
4.2	Aspectos éticos	66
4.3	Natureza da pesquisa	67
4.4	Procedimentos teóricos metodológicos	68
4.4.1	O método da pesquisa.....	68
4.5	Instrumentos e estratégias para coleta dos dados	71
4.5.1	Observação colaborativa.....	71
4.5.2	A técnica do Grupo Focal.....	74
4.5.3	Técnica do Grupo Reflexão.....	78
4.5.4	Entrevista semiestruturada.....	79
4.6	Técnicas e procedimentos de Análise dos dados	80
5	O QUE DIZEM AS EDUCADORAS E AS SUPERVISORAS SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS?	82
5.1	O perfil das colaboradoras da pesquisa	83
5.2	Orientações da Secretaria Municipal de Educação de Buriticupu-MA (SEMED) quanto a avaliação na Educação Infantil	91
5.3	Registros sobre a etapa da observação: pontos necessários para compreender o contexto escolar e as práticas pedagógicas	109
5.2.1	Adentrando a sala das crianças: observações das práticas pedagógicas.....	111
5.4	Representações sociais das educadoras acerca da avaliação da aprendizagem ..	120
5.5	Instrumentos e estratégias avaliativas utilizados pelas educadoras: validando a importância da documentação pedagógica na Educação Infantil	135
6	PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA: EM BUSCA DA PRÁXIS	148
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	172
	APÊNDICE B - Roteiro de observação para análise da práxis pedagógica	176
	APÊNDICE C - Roteiro para sessões do grupo focal	177
	APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com as supervisoras da semed de Buriticupu-MA	181
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	199

1 INTRODUÇÃO: Escrevivências e memórias ao encontro do objeto de pesquisa

Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, como agora, sobre a relva. Eu te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é fonte de mal-entendidos. Mas, a cada dia, tu poderás sentar um pouco mais perto (Antoine de Saint-Exupéry, 2015, p. 37).

Utilizarei os modos verbais na primeira pessoa do singular como forma de narrar minha jornada e minhas experiências no processo acadêmico e profissional. Entendo que esta escolha pode parecer muito pessoal em um contexto que frequentemente demanda objetividade e distanciamento, porém, acredito que ao me permitir essa abordagem mais íntima, posso transmitir com maior fidelidade os desafios, conquistas e reflexões que moldaram a trajetória da minha pesquisa ao encontro com o objeto pesquisado, também com a finalidade de problematizar a situação problema que introduz este estudo.

Iniciei este tópico com uma epígrafe do livro “O Pequeno Príncipe”, livro este que tenho muito apreço e que acompanha minha jornada de formação pessoal e profissional desde muito cedo, tive meu primeiro contato com ele ainda no Ensino Médio. Acredito que transcende sua simples definição como um livro infantil para se tornar um verdadeiro tratado filosófico e humanista. A obra é rica em epítomes que convidam à reflexão, como a frase que abre esta seção. A escolhi, pois se aproxima da minha relação com o objeto de pesquisa. Essa aproximação se deu de forma gradativa e cautelosa, foi aos poucos, com calma e paciência que entendi a necessidade de discutir e refletir sobre essa temática. Ultrapassa questões de amorosidade, atrela-se, portanto, a uma necessidade político e social que tentarei descrever ao longo desta seção. A seguir apresentarei um recorte da minha história em ordem cronológica enquanto sujeito e profissional que vai ao encontro do objeto de discussão deste estudo.

Ao fazer uso do termo “escrevivência” no título deste tópico, gostaria de enfatizar que reconheço sua origem na obra e no pensamento da renomada escritora Conceição Evaristo. Sua criação, que combina os termos “escrita” e “vivência”, evoca a experiência individual e as narrativas coletivas de resistência e superação. Ao contar um pouco da minha própria história, pretendo utilizar este termo como uma homenagem e uma forma de situar minha narrativa dentro do contexto mais amplo das lutas e conquistas compartilhadas por tantos outros educadores infantis. Sou Jorge Santos, o segundo de três filhos Ronailson, Jorge e Letícia. Somos filhos de Francileusa dos Santos Silva e Raimundo Pereira da Silva, ambos lavradores, filhos da terra e das incertezas do amanhã. Minha mãe, Leusa, mulher de pouco estudos com apenas o Ensino Fundamental, sempre se dedicou à nossa criação e educação. Com seu notório

saber alfabetizou nós três, meus primos e tantas outras crianças do bairro em sua escola de reforço que com muito amor e dedicação ela ensinava. Lembro-me perfeitamente do dia que minha professora do quarto ano dos anos iniciais do Ensino fundamental convocou minha mãe na escola para informar que eu não sabia ler, nem escrever, apenas sabia desenhar. Sem conhecimentos teóricos, filosóficos ou outro que seja, minha mãe me alfabetizou dentro de poucos dias com muito esforço e dedicação.

Meu pai, senhor Raimundo, homem humilde, agricultor e pedreiro sempre se dedicou ao trabalho e à nossa educação. Nunca nos faltou nada. Ele sempre foi meu maior incentivador para seguir na carreira docente. Enquanto muitos desacreditam dessa profissão, meu pai se opunha e a coloca como a mais linda e mais íntegra. Meus estudos para docência foram iniciados no curso de formação inicial de docentes, o magistério, incentivado e financiado pelo meu pai no colégio São Francisco. Escola a qual ele construiu e com muito gosto dizia: “você vai estudar na escola do seu Manoel, da dona Socorro e da Didiene”. Escola que além de construir, ele também estudou seu Ensino fundamental.

Na canção “Cidadão” gravada por Zé Ramalho, é destacado uma situação bem parecida com a nossa. O cantor retrata a história de um homem humilde que com muita dedicação construiu grandes edifícios ajudando na urbanização. Retrata a história de um homem que luta, com muita força de vontade e que trava lutas diárias em prol de um futuro melhor. História não muito distante da vivenciada pelo meu pai. Em um trecho da música o cantor destaca: “Tá vendo aquele colégio, moço?/ Eu também trabalhei lá/ Lá eu quase me arrebento/ Fiz a massa, pus cimento/ Ajudei a rebocar”, porém este sujeito não poderia frequentar, nem poderia matricular sua filha lá em virtude de questões sociais e econômicas.

Diferente de Zé Ramalho na música “Cidadão”, meu pai conseguiu se incluir nesta realidade. Ele se sentia pertencente àquela construção, era muito bem aceito naqueles espaços, e além de me mostrar “aquele edifício”, ele me matriculou e conseguiu pagar meus estudos, e em 2013 formar seu filho como professor no magistério. Escola que retornei posteriormente para cursar Técnico em Enfermagem (2014) e em 2022 para ser professor do curso de magistério.

Em 2015 tive minha primeira experiência como professor por contrato temporário em uma escola de Ensino fundamental, Unidade Integrada Simar Pereira Pinto, escola esta que aprendi muito e tive grandes experiências e oportunidades com o grande apoio de Elmilson Prado, Ana Paula e Naiza Gomes (pessoas que tenho grande respeito e admiração). Em 2016 passei em meu primeiro concurso, me tornei efetivo em Buriticupu como educador da Educação Infantil. Este nome havia visto apenas na Legislação Educacional, porém não tive contato no

magistério, nem no estágio. Aqui começa o meu encontro com o objeto de pesquisa. Muito distante, muito longe, com total desconhecimento do objeto. Educação Infantil? Foi a pergunta que me fiz por muitas vezes antes de assumir o concurso. Fui lotado em uma creche que atendia crianças de 3 anos, somente.

Era um sonho ser professor concursado, mas naquele momento a Educação Infantil se tornara meu maior pesadelo, eu me distanciei muito, chorei bastante, por várias vezes quis desistir. Era um lugar com muitos “bebês”, muito choro, muito colo, muita música. Tudo aquilo que eu tinha aprendido na outra escola não servia para esta. Depois de muito me afastar, resolvi me aproximar aos poucos. Iniciei o curso de Pedagogia pela Faculdade Integrada de Araguatins através de um polo coordenado pelo professor Lourival Oliveira Santos (professor que devo muito pela iniciativa). Percebi que eu necessitava reeducar meu olhar e precisava entender o chão que eu estava pisando. Na Pedagogia encontrei os fundamentos teóricos que precisava para fundamentar minha prática, pelo menos as basilares. Encontrei colegas que me ajudaram a entender esse universo. Foi através do curso superior em Pedagogia que consegui compreender a Educação Infantil.

Durante três anos permaneci nesse espaço, Creche Pequeno Príncipe, onde consegui realizar um bom trabalho e me firmar enquanto educador da Educação Infantil. Por me dedicar aos estudos das práticas e pela afetividade apreendida no processo de ensino, nunca sofri com preconceito da minha presença, enquanto único docente homem da creche. Pelo contrário, fui muito bem recebido e acolhido nesta instituição. Em 2019 me formava em Pedagogia, onde defendi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a inclusão de crianças com microcefalia na Educação Infantil e a aceitação dos pais nesse processo.

Em 2020 assumi a gestão de uma escola periurbana que enfrentava muitos desafios em virtude das questões sociais e econômicas, pois a maioria das famílias atendidas viviam com condições econômicas muito inferiores e em situação de grande vulnerabilidade social. Em 2022 retornei à Educação Infantil, neste período já com uma visão reeducada e remodelada pelas aprendizagens adquiridas ao longo do percurso, desde a formação inicial à gestão, aos desafios da pandemia e outras questões. Entendi que precisava trabalhar na instituição de Educação Infantil da comunidade em que estava para lutar pelos direitos daquelas crianças e daquelas famílias. Permaneci nesta instituição até 2023 como educador de crianças de cinco anos da pré-escola. Em agosto do corrente ano, licenciei para realização deste mestrado profissional.

Foi no período de 2022 a 2023, nessa instituição de Educação Infantil, nesse cenário de resistência, de desigualdades, de infâncias quebradas que me encontrei com os discursos de

Paulo Freire sobre indignação, pois acredito que a educação não está completa sem a capacidade de sentir indignação diante das injustiças. Não me sentia confortável com algumas práticas pedagógicas desenvolvidas por algumas educadoras, com vários discursos da gestão escolar repletos de marcas de autoritarismo e principalmente como a forma em que essas crianças eram avaliadas. Eu sempre me perguntava: como avaliar essas crianças? E nunca tinha respostas da coordenação escolar. Era incessante minhas buscas por orientações sobre esse processo e apenas me diziam “observe e registre o desenvolvimento da criança”, e essa orientação me parecia muito vaga e imprecisa, ela não respondia à minha inquietação, na verdade, me impulsionava a outros questionamentos: que instrumentos devo usar? Que finalidade devo empregar? Por que não há formações continuadas sobre isso? Qual a importância da avaliação para a Educação Infantil? Afinal, o que é avaliação na Educação Infantil?

Nas pesquisas que fazia, me perdia em diversas teorias, realizava diversas experimentações, porém não conseguia dar a devida continuidade que elas mereciam. Utilizava portfólios, mas não sabia como proceder; fazia relatórios do desenvolvimento individual, mas era muito cansativo e sem supervisão; utilizava de fotografias até perceber que não eram intencionais; utilizei caderno de bordo para anotar o desenvolvimento das crianças, mas me perguntava: o que fazer com esses registros? De certo, eu não sabia como avaliar na Educação Infantil. Me prendia na questão da observação do desenvolvimento, esquecendo-me que a escola é o local da aprendizagem sistematizada. Por muitas vezes discuti com supervisores por não entenderem minhas angústias com relação à avaliação e documentação pedagógica. Sempre dizia que não fazia nada mecânico, precisava fazer algo espontâneo, mas sem perder a rigorosidade que requer a sistematização do ensino. Gostaria de avaliar, mas a partir de orientações claras. Naquele cenário de muitos desencontros, os educadores e eu entendíamos que a avaliação na Educação Infantil se findava no preenchimento do diário escolar com o lançamento das habilidades desenvolvidas pelas crianças. E não! não era isso, mas o quê então?

Eu já não me encontrava tão longe do objeto, eu estava debruçado sobre ele. Eu vivia a Educação Infantil, mas me faltava algo, saber como realizar a avaliação de crianças nesta Etapa de Ensino, que instrumentos utilizar e qual a finalidade desse processo tão instigante. Foi a partir dessas inquietações, dessas vivências e dessas experimentações que decidi provocar meus saberes e iniciar o mestrado através do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educacionais (PPGFOPRED), que posteriormente mudou para Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE) na Linha 1 - Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação sob orientação da Doutora Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro. Com as disciplinas do mestrado, as orientações e estudos desenvolvidos ao

longo do curso, delimitamos o objeto de pesquisa: estudo da avaliação na Educação Infantil em Buriticupu-MA.

Considerando os pressupostos levantados sobre a experiência na Educação Infantil e percebendo a lacuna existente em relação a falta de diálogos e reflexões para se tratar sobre a avaliação nesta etapa da educação no município de Buriticupu-MA, este estudo buscou possíveis respostas para o seguinte problema de pesquisa: Quais as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam a formação e as práticas pedagógicas de educadores/as da Educação Infantil no município de Buriticupu-MA e suas repercussões para o desenvolvimento da primeira infância? Durante a pesquisa, outras questões norteadoras foram levantadas para melhor direcionar o estudo:

- a) O que as educadoras, sujeitos da pesquisa, concebem sobre a avaliação na educação infantil?
- b) Que instrumentos e estratégias avaliativas são utilizados pelos docentes no contexto das práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil?
- c) Quais as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Buriticupu-MA quanto a avaliação na Educação Infantil?

Em face do exposto, o objetivo geral deste estudo buscou analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam a formação e as práticas pedagógicas de educadores da Educação Infantil no município de Buriticupu-MA e suas repercussões para o desenvolvimento da primeira infância.

Além deste, foram delimitados quatro objetivos específicos que pudessem nos auxiliar na busca de respostas para as questões norteadoras deste estudo:

- 1) Analisar as concepções de avaliação dos educadores do Jardim de Infância Abelhinha sobre avaliação;
- 2) Identificar os instrumentos e estratégias avaliativas utilizados pelos educadores no contexto das práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil.
- 3) Caracterizar as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Buriticupu-MA quanto a avaliação na Educação Infantil;
- 4) Construir colaborativamente com as educadoras um caderno de orientações sobre as práticas avaliativas na Educação Infantil.

Para responder às inquietações iniciais do pesquisador realizou-se um estudo a partir de um estado da arte com objetivo de sistematizar a produção acadêmica sobre Avaliação na Educação Infantil através de pesquisas desenvolvidas entre 2019-2023 publicadas em dois catálogos de teses e dissertações: CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD). Neste estudo encontramos através dos dados quantitativos coletados uma queda significativa de pesquisas relacionadas a temática avaliação da aprendizagem na Educação Infantil de 2019 ao ano de 2023 nos trabalhos, denotando carência de estudos que se relacionam às questões da Educação Infantil e da Pedagogia da Infância quando nos referimos à avaliação.

Segundo a pesquisa, encontramos fragilidades nos instrumentos avaliativos e na sustentação teórica das práticas pedagógicas das docentes:

[...] o revelar das pesquisas demonstrou fragilidade na prática dos docentes entrevistados, em sua maioria entende a concepção da avaliação na Educação Infantil (integral, observação, registro, contínua), utilizam instrumentos qualitativos e de registros, porém se distanciam da teoria. Acabam que transformando as práticas avaliativas em instrumentos de classificação e promoção. Em sua maioria, detectou-se ora por incentivo das Secretarias Municipais de Educação, ora por desconhecimento teórico dos professores a utilização da avaliação de forma tradicional e transmissiva (Silva; Monteiro, no prelo).

Esses dados marcam a necessidade da realização desta pesquisa com intuito de analisar se essa perspectiva tem continuado e que esforços são necessários e possíveis para realizar mudanças e intervenções a partir de apontamentos e ações colaborativas entre pesquisadores, professores e demais colaboradores da educação. Dessa forma, justificamos a importância deste estudo por evocar relevância teórica em duas esferas de estudo: da Educação Infantil, da avaliação da aprendizagem de crianças desta etapa de ensino.

No que tange à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, consideramos como o espaço de maior potencialidade para o desenvolvimento da criança, afinal, ela se desenvolve por meio de suas interações com o meio físico e social. No que diz respeito à avaliação na Educação Infantil, justifica-se a força do estudo desta temática por ser considerada uma etapa fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Enquanto importância acadêmica, este estudo manifesta-se como de grande relevância por se importar com aspectos inerentes ao desenvolvimento infantil no âmbito escolar. Por fim, a relevância social deste trabalho consiste no fato de ela está revestida de uma postura ética, por considerar e respeitar as especificidades das crianças como sujeitos históricos e de direitos e levanta meios que auxiliem no desenvolvimento de suas capacidades através de práticas educativas e colaborativas que envolvem a avaliação como um processo contínuo e dinâmico.

Nesse sentido, buscamos sustentação teórica na sociologia da infância a partir de Fochi (2016; 2019), Formosinho (2002), Franco (2002), Kramer (1996; 2006), Oliveira-Formosinho, Júlia; Formosinho (2008; 2018; 2019), Oliveira-Formosinho; Pascal (2019), Ostetto (2015), Sarmiento (2003) dentre outros. Em relação à Educação Infantil e seus processos educativos

estudamos Barbosa; Horn (2008), Chanan (2022), Horn (2004), Lopes (2009), Monteiro (2007), Oliveira (2011), Vieira e Baptista (2023), Zabalza (1994; 1998) dentre outros. Na investigação dos aspectos inerentes aos processos da avaliação escolar, buscamos apoio em Antunes (2013), Bruner (1996), Gandini; Goldhaber (2002), Hoffmann (1996; 2003; 2008; 2014; 2018), Libâneo (1994), Luckesi (1997), Oliveira-Formosinho; Formosinho (2019), Ostetto (2015), Pascal; Bertam (2019), Richter; Mota; Mendes (2004), Rinaldi (2017), Rosa (2020) dentre outros autores que ajudaram na construção do corpo teórico deste estudo.

A metodologia foi pautada em uma abordagem qualitativa a partir de Bogdan; Biklen (1994), Bauer; Gaskell (2008), Gatti (2012) e Minayo (2002). Os procedimentos metodológicos adotados foram: a pesquisa-ação do tipo colaborativa a partir de Thiollent (1997) e Ibiapina (2008). A coleta de dados deu-se por meio da realização de observação colaborativa e grupo focal a partir de Gatti (2005). A análise dos dados fundamentou-se a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (1979; 2009) dentre outros autores.

Diante da apresentação, a presente dissertação contempla uma estrutura composta por cinco seções que abordam o tema da educação infantil e sobre a avaliação. A “Introdução”, estabelece a problematização, o contexto e a relevância do estudo, delineando os objetivos e a estrutura do trabalho. Na segunda seção, “Educação Infantil: chão que muitos pisam”, exploramos o cenário da educação na primeira infância, destacando seus desafios e peculiaridades. A terceira seção, “Por que avaliar na Educação Infantil”, discutimos a importância e os fundamentos da avaliação nesse contexto específico, considerando suas implicações para o desenvolvimento das crianças. Já a quarta seção, “Tessitura Metodológica: o procedimento da investigação”, detalha os procedimentos e fundamentos teórico-metodológicos adotados para a realização da pesquisa. Os resultados obtidos e suas análises são apresentados na quinta seção, “Concepções sobre avaliação que orientam a formação e as práticas pedagógicas de professores/as da Educação Infantil no município de Buriticupu-MA”. Na sexta seção, “Produto técnico da pesquisa”, apresentamos o produto realizado em colaboração com os professores pesquisados com contribuições significativas para a prática avaliativa na Educação Infantil a partir da realidade de Buriticupu-MA. Por fim, encerramos essa investigação com reflexões sobre os achados da pesquisa, “Considerações Finais”, com recomendações para a prática e sugestões para futuras investigações nesse campo fundamental da educação.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CHÃO QUE MUITOS PISAM

“Todas as pessoas grandes foram um dia crianças, mas poucas se lembram disso” (Saint-Exupéry, 2015, p. 1).

“A infância é o chão sobre o qual caminharemos o resto de nossos dias. Se for esburacado demais vamos tropeçar mais, cair com mais facilidade” [...] (Luft, 2003, p. 26).

Introduzimos esta seção com duas frases que dialogam entre si com relação a complexidade das infâncias. Antoine de Saint-Exupéry, intencionalmente fala sobre a transição da infância para a vida adulta. É notório como a maioria dos adultos tende a se distanciar das experiências e perspectivas da infância à medida que envelhecem, focando-se nas responsabilidades e preocupações do mundo adulto. No entanto, é necessário manter uma conexão com a criança interior como uma fonte de sabedoria e compreensão, permitindo-nos apreciar a simplicidade, a curiosidade e a imaginação que caracterizam esse período da vida. Serve-nos como um lembrete poderoso de que, apesar das complexidades da vida adulta, todos nós carregamos dentro de nós a criança que fomos um dia, e reconectar-se com essa parte de nós mesmos pode trazer uma nova perspectiva e alegria à nossa existência; e na Educação Infantil, não é diferente, se faz necessário permitirmos essa confluência para entendermos e respeitarmos as diferentes infâncias.

Concomitante a isso, concordamos com Lya Luft (2003) que nesta pequena citação encapsula a importância substancial da infância como fase fundacional que influencia profundamente o curso de nossas vidas. Ela sugere que as experiências vividas na infância moldam a maneira como navegamos pelo mundo ao longo de nossa existência. Se considerarmos a infância como o “chão” sobre o qual caminhamos, podemos entender que as bases estabelecidas nesse período inicial têm um impacto duradouro em nossa trajetória. Assim, se esse “chão” estiver marcado por desafios significativos, como falta de cuidado, abuso ou negligência, é mais provável que enfrentemos dificuldades ao longo da vida, representadas metaforicamente pelos “buracos” que nos fazem tropeçar e cair. É importante investir na infância, garantindo um ambiente seguro e estimulante para que as crianças possam desenvolver-se plenamente e construir bases sólidas para o seu futuro.

A partir disso, procuramos nesta seção explorar a interseção entre a infância, a Educação Infantil, práticas pedagógicas e a formação docente através da lente da Sociologia da Infância e outras vertentes que se aproximam. Este enfoque nos permite desvendar as complexas

dinâmicas sociais, culturais e institucionais que moldam a experiência das crianças na sociedade contemporânea, bem como o papel fundamental que a Educação desempenha nesse processo. Ao examinar como as concepções de infância são construídas e negociadas em diferentes contextos socioculturais, podemos elucidar os desafios e oportunidades enfrentados pelos educadores na formação de crianças para enfrentar os desafios do mundo atual.

2.1 Infâncias e criança: uma construção histórica

O que é infância? Em quem pensamos quando falamos sobre infância? Existe um conceito pontual para definirmos o que é infância? Quando falamos sobre essa temática, vários são os questionamentos e lembranças que nos vêm à memória. A resposta para esses questionamentos dependerá muito das concepções e perspectivas teóricas e epistemológicas de quem responde. A infância pode ser vista de várias maneiras, dependendo do contexto cultural, social, histórico e pessoal. Por exemplo, enquanto algumas culturas podem valorizar a infância como um período de liberdade e de descobertas, outras podem vê-la como uma fase de preparação para a vida adulta, onde ela deve ser moldada e educada para cumprir às expectativas sociais.

Portanto, ao discutirmos a infância, é emergente reconhecermos que não existe uma única definição ou entendimento universal. Para Franco (2002, p. 30) “a infância [é] uma construção histórica e social, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico nos faz perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização”.

Desse modo, entendemos que a concepção de infância é uma construção histórica e social que passou por profundas transformações ao longo dos séculos. Compreender como essa ideia se desenvolveu e quais fatores influenciaram suas mudanças é essencial para uma análise crítica das práticas pedagógicas e sociais que envolvem as crianças na atualidade. Neste texto, discutiremos sobre a infância e o modo como a criança foi percebida em diferentes períodos históricos, sem nos prendermos a uma visão naturalizada sobre ela, propõe-se destacar as influências culturais e sociais que moldaram essas visões. Faz mister ressaltar que, com esta discussão, não pretendemos esgotar o tema ou explorá-lo em toda a sua profundidade. Nosso objetivo é destacar alguns pontos fulcrais para a compreensão da criança como sujeito social e integrante da educação infantil, reconhecendo a complexidade de sua condição e a importância de abordá-la de maneira consciente e reflexiva.

A noção de infância, tal como a entendemos hoje, é relativamente recente. Durante grande parte da Idade Média, as crianças não eram vistas como seres distintos dos adultos. Segundo Ariès (1981), até o século XII, a arte medieval praticamente ignorava a infância, representando as crianças como adultos em miniatura, sem qualquer sentimento particular que as diferenciasse dos mais velhos. Essa ausência de distinção reforça a ideia de que, na sociedade medieval, a criança não possuía um estatuto próprio, sendo simplesmente um ser biológico sem autonomia ou estatuto social (Sarmiento, 2003). De fato, “não existia nenhum sentimento diferenciado do ser criança” (Ariès, 1981, p.50). No entanto, Heywood (2004) critica essa visão, considerando-a ingênua e excessivamente centrada na Idade Média. Heywood aponta que Ariès pode ter interpretado de forma simplista a ausência de crianças na arte medieval, sem considerar que essa omissão poderia ser uma característica estilística da época, focada em temas religiosos, ou uma representação idealizada que não refletia a realidade social.

Além disso, Heywood (2004) destaca que já no século XII havia indícios de investimento social e psicológico nas crianças, com a Igreja demonstrando preocupação com sua educação, especialmente aquelas a serviço dos mosteiros. Nos séculos XVI e XVII, emergiu uma consciência de que as percepções das crianças diferiam das dos adultos, indicando uma distinção mais clara entre esses grupos etários.

É principalmente a partir do século XVII, ocorreu uma mudança significativa nas relações familiares e sociais, com o surgimento de um sentimento de individualidade que se estendeu às crianças, que passaram a ser vistas como indivíduos com necessidades próprias (Gélis, 1991).

Essa transformação foi acompanhada por uma crescente intervenção do Estado e da Igreja na educação infantil. A partir do final do século XVII, a escola começou a substituir a aprendizagem direta com adultos como o principal meio de educação. Segundo Ariès (1981, p.11), “a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo”, sendo essa quarentena representada pela escola e pelo colégio. Esse processo de “enclausuramento” das crianças reflete uma nova concepção de infância, que distingue claramente essa fase da idade adulta, tornando-se um campo de interesse pedagógico e disciplinar.

Com a modernidade, a infância passou a ser vista como uma etapa distinta e essencial na formação do indivíduo, o que levou à construção de uma visão mais complexa e multiforme da criança. Kramer (1996) aponta que, ao buscar na sociologia, na história e na antropologia uma compreensão mais ampla da infância, é possível distanciar-se de referenciais psicológicos que tradicionalmente caracterizavam a criança como imatura, dependente e carente. Para

Kramer (1996, p.14), a criança deve ser vista como um “sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social”, uma perspectiva que desnaturaliza a infância e destaca sua centralidade na produção cultural.

A ideia de infância, portanto, não pode ser dissociada das condições históricas e sociais em que se desenvolve. A concepção moderna de infância, conforme destaca Sarmiento (2003), reflete a mudança nas formas de organização da sociedade e nas relações de trabalho, que, por sua vez, redefiniram o papel social das crianças. Esse conceito de infância, construído historicamente, varia conforme o tempo e o espaço, sendo um produto da visão de mundo predominante em cada sociedade (Franco, 2006).

Kohan *et al.* (2004, p. 20) ao retratarem sobre os lugares da infância ressaltam que a dinâmica de poder entre adultos e crianças, acaba que moldando-as mais para se conformarem às regras e expectativas do mundo adulto do que para desenvolverem sua própria autonomia e identidade:

[...] a infância tem sido histórica e socialmente vinculada à ideia de carência, faltas, incompletude. Esse entendimento tem levado à conseqüente ideia de que o universo adulto poderia preenchê-la, completá-la com o que supostamente falta. Esta pretensa completude adulta tem, por sua vez, gerado uma atenção especial necessária à sobrevivência das crianças, mas também as tem transformado em seres frágeis e incapazes que precisam da educação e do controle adultos. Ao longo da história o exercício do poder dos adultos sobre as crianças generalizou-se e ganhou nos processos educativos fortes aliados. As crianças têm sido educadas muito mais para submissão às regras de um mundo adultocêntrico do que para sua própria formação.

A crítica levantada pelos autores, demonstra uma visão limitadora da infância, que subestima o potencial criativo e a capacidade das crianças de contribuírem ativamente para a sociedade. Em vez de serem vistas como seres completos em sua própria essência, as crianças são frequentemente tratadas como projetos inacabados, cuja educação visa principalmente a adaptação ao mundo adulto, perpetuando assim a hegemonia das normas e valores dominantes.

Ao longo da história, a criança foi progressivamente ganhando reconhecimento como um sujeito social com direitos e necessidades específicos. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959, marcou um ponto de inflexão nesse processo, ao reconhecer legalmente a criança como um ser humano singular, com características próprias e direitos inalienáveis. Entretanto, apesar desse reconhecimento formal, a realidade das crianças, especialmente em países como o Brasil, ainda é marcada por profundas desigualdades e pela violação frequente de seus direitos fundamentais.

O estudo da infância revela-se, assim, um tema profundamente revelador das sociedades em que se insere. Como afirma Sarmiento (2003, p. 371), é necessário distinguir entre “infância”

e “criança”, categorias que muitas vezes são confundidas, mas que possuem significados distintos. Enquanto a infância é um conceito histórico e cultural, a criança é um sujeito social, cuja existência e condições de vida refletem as contradições e desafios da sociedade. Dessa maneira, compreender a infância e a criança no contexto atual exige uma análise crítica das condições históricas que moldaram essas noções e das práticas sociais que continuam a influenciá-las.

Diante disso, destacamos:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo um contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com a sua própria inserção nesse contexto (Kramer, 2006, p. 79).

Partindo desse ponto de vista, concordamos com Freire (1997, p. 35) quando retrata que “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Nesse sentido, a criança, ao ser vista como um ser social, não é apenas moldada por seu contexto, ela também o molda, não sendo um ser passivo, mas um sujeito que interage e influencia o ambiente ao seu redor. Deste modo, passamos a perceber a criança como um agente histórico, com capacidade de influenciar e ser influenciada pelas relações sociais e culturais que vivencia ao longo de sua vida.

A complexidade e a diversidade das experiências das crianças em diferentes contextos evidenciam que não existe uma única definição de infância. Como observa Mubarrac Sobrinho (2008), os estudos sobre a criança e a infância mostram a impossibilidade de se chegar a um consenso sobre o conceito de criança, já que ele varia conforme o tempo, o espaço e as circunstâncias sociais. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de considerar as múltiplas infâncias existentes, reconhecendo as diferentes realidades vividas pelas crianças em distintas sociedades e momentos históricos.

Nesse ponto de vista, Kohan *et al.* (2004, p. 54) explicitam que “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade.” Assim, a infância não se limita a uma fase da vida marcada por idade, mas envolve uma forma de vivenciar o mundo, com horizontes temporais que transcendem a linearidade. Precisamos nos desafiar a pensar na infância mais do que um estágio de desenvolvimento a ser superado, mas como uma condição rica e complexa, que precisa ser reconhecida e valorizada em toda a sua pluralidade.

A exploração do conceito de infância ao longo da história revela como essa ideia foi sendo moldada por influências culturais, sociais e políticas. A infância, longe de ser uma fase natural e imutável da vida, é uma construção social que reflete as condições históricas e os valores de cada época. Ao analisar as diversas concepções de infância, podemos entender melhor como a sociedade vê e trata as crianças, e, conseqüentemente, como devemos repensar as práticas pedagógicas e sociais para garantir que todas as crianças tenham seus direitos respeitados e suas necessidades atendidas.

2.2 Situando a Educação Infantil no contexto histórico

Após refletirmos sobre os conceitos e definições de infância e criança que embasam este estudo, torna-se imperativo avançar na análise do campo da educação infantil, campo este – território de discussão deste trabalho. Propomos, assim, uma reflexão crítica acerca da trajetória histórica da educação infantil no Brasil, destacando os principais avanços, retrocessos e desafios que marcaram sua evolução. Ao historicizar este percurso, buscamos também examinar a evolução das legislações brasileiras que regulamentam essa etapa educacional, evidenciando o processo de consolidação e reconhecimento do direito à educação infantil, fruto de intensos esforços coletivos e reivindicações de diversos segmentos sociais. Com isso, buscamos problematizar as limitações e tensões inerentes ao processo de institucionalização da educação infantil no país.

Ao longo da história, a discussão sobre o atendimento educacional infantil no Brasil tem sido marcada por contradições entre avanços e retrocessos. Nesse interim, o tratamento dispensado às crianças é profundamente influenciado pelas concepções predominantes de infância, as quais são moldadas pelas condições sociais, econômicas e políticas de cada época. Ao olharmos por essa ótica revela-se que, historicamente, a infância no Brasil tem sido vista muitas vezes sob a lente do abandono e da caridade, refletindo uma visão assistencialista que responde mais às emergências sociais do que a um compromisso com o desenvolvimento integral das crianças. A transformação contínua dessas concepções, condicionada por contextos variados, indica que o progresso na educação infantil é intermitente, avançando e recuando conforme as demandas e “pressões” de cada período histórico, o que evidencia a necessidade de uma análise contextualizada para compreender as dinâmicas da educação infantil no país.

Assim, a educação infantil no Brasil está profundamente entrelaçada com as transformações sociais e políticas do país, captando as mudanças e influências recebidas ao longo dos séculos. Desde o período colonial, a educação infantil no Brasil era

predominantemente informal, sendo centrada no núcleo familiar. A necessidade de instituições formais surgiu com o tempo, refletindo influências externas e a evolução das ideias educacionais (Silva; Sousa, 2017).

O período colonial no Brasil foi marcado por uma profunda estratificação social, que influenciou diretamente a forma como as crianças eram percebidas e tratadas. Priore (2023) retrata que o reconhecimento de códigos de comportamento e a ênfase no cuidado com a aparência exterior indicavam um processo de socialização que variava significativamente conforme o contexto socioeconômico e a condição de liberdade ou escravidão das famílias. Assim fica entendido que:

O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre as crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e os pobres; os órfãos e os abandonados e os que tinham família, etc. (Priore, 2013, p. 104-105 *Apud* Cruz; Sarat, 2015, p. 24).

Crianças de diferentes estratos sociais, como livres e escravizados, ricos e pobres, ou ainda aquelas que viviam em ambientes rurais versus urbanos, eram submetidas a normas e expectativas distintas. Esses códigos refletiam as desigualdades estruturais da sociedade colonial, onde o pertencimento a um determinado grupo social determinava, em grande medida, a experiência infantil. Assim, o cuidado com o comportamento e a aparência não era meramente uma questão individual, mas sim uma expressão das profundas divisões sociais e culturais que permeavam o Brasil colonial, perpetuando as desigualdades desde a infância.

No Brasil colonial, o sistema educacional para crianças era rudimentar, limitado a práticas domésticas e às necessidades básicas da vida. Foi somente no período Imperial, em 1875 que uma tentativa significativa de formalização da educação infantil foi realizada com a criação do Jardim de Infância por Joaquim José de Menezes Vieira e sua esposa D. Carlota (Silva; Sousa, 2017).

O jardim tem por objetivo servir uma clientela de elite, atendendo a crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciam em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião (Bastos, 2001, p.32).

O Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira, adotava a metodologia de Pestalozzi e incorporava as atividades propostas por Froebel. O uso do método intuitivo, que enfatiza a percepção direta e experimental, centrava-se na criança, onde o aprendizado era construído a

partir das interações diretas com o ambiente (Bastos, 2001). “A alta sociedade diferenciava os jardins de infância dos asilos e das creches das classes pobres, lançando mão, para este fim, de propostas pedagógicas inspiradas no ideário de Froebel” (Guimarães, 2017, p. 94).

Deste modo, observamos neste período a consolidação do setor privado da educação pré-escolar no Brasil, destacando a criação dos primeiros jardins de infância voltados para a elite aristocrática. Esses espaços, desempenhavam um papel essencial na formação das crianças da alta sociedade, priorizando a higiene, a educação e a transmissão dos valores morais da classe dominante. Em contraste, o setor público, representado pelo jardim de infância anexo à escola normal Caetano de Campos, em São Paulo, também atendeu às camadas mais abastadas da sociedade, embora em menor escala (Kuhlmann Jr., 1998). Esse cenário demonstra a desigualdade de acesso à educação infantil no período, refletindo um sistema educacional que reforçava as hierarquias sociais ao invés de democratizar o acesso ao conhecimento desde a primeira infância.

Mesmo após a abolição da escravidão no Brasil em 1888, o trabalho infantil continuou a ser uma ferramenta de controle e reprodução das desigualdades sociais. As mudanças políticas e econômicas da época, como a proclamação da República e a imigração europeia, exacerbaram a marginalização de muitas crianças, que passaram a viver nas ruas (Guimarães, 2017). Isso fez com que a infância fosse reconhecida como um problema social, refletindo a persistente vulnerabilidade e exclusão das crianças em uma sociedade ainda marcada por profundas desigualdades estruturais.

Com a Proclamação da República em 1889, a educação infantil ainda enfrentava resistência e era vista como um gasto desnecessário (Silva; Sousa, 2017). O Estado focava mais em crianças abandonadas e órfãs, relegando a educação infantil a um papel assistencialista. Em 1896, o Decreto de Gabriel Prestes Bernardinho de Campos e Alfredo Pujol conferiu legitimidade ao Jardim de Infância, mas sua função principal era preparar crianças para o ensino fundamental e servir como espaço para estágios de formação docente (Silva, 2012; Silva; Sousa, 2017).

O início do século XX trouxe novas demandas devido à industrialização e urbanização. As instituições de educação infantil surgiram para atender as necessidades das mães trabalhadoras, sendo mantidas por igrejas, empresas filantrópicas e órgãos de assistência social. Essas instituições eram muitas vezes vistas como um “mal necessário” e frequentemente estavam associadas ao trabalho doméstico das mulheres, refletindo a falta de formação específica para essas profissionais e resultando em uma qualidade de atendimento muitas vezes insatisfatória (Silva; Sousa, 2017).

A década de 20 foi marcada pela presença das reivindicações trabalhistas da classe operária de imigrantes no Brasil. Estes movimentos buscavam melhoria de salário, das longas jornadas de trabalho, entre outras, a existência de locais para a guarda de seus filhos durante o trabalho (Mendes, 2015, p. 101).

É importante ressaltar que esse movimento social e político em que a demanda por creches, escolas maternas e parques infantis ultrapassou o âmbito privado, se estendendo aos órgãos governamentais (Paschoal; Machado, 2009). Nesse contexto, buscava-se o reconhecimento crescente da necessidade de um envolvimento estatal mais amplo na educação e no cuidado infantil. A reivindicação para que o Estado também assumisse a responsabilidade por essas instituições aponta para uma mudança na percepção do papel do governo, sinalizando que a educação infantil e os cuidados associados não deveriam ser apenas privilégios das elites ou uma responsabilidade individual, mas sim um direito coletivo e uma necessidade social a ser atendida pelo poder público.

Se por um lado, havia a luta pela implementação de creches era defendido como uma necessidade prática, especialmente para mães trabalhadoras, sugerindo uma adaptação às transformações sociais e econômicas da época, por outro lado, havia a visão tradicional de que a educação e o cuidado das crianças eram responsabilidades exclusivas da mãe, refletindo um ideal conservador sobre o papel da mulher na família (Mendes, 2015). Esse “mal necessário”, como descrito por Mendes, mostra as tensões entre os valores tradicionais e as demandas emergentes de uma sociedade em processo de modernização.

Porém, percebemos também no século XX, alguns avanços significativos na teoria e na prática da educação infantil. A exemplo disto, a pedagogia de Maria Montessori destacou a importância da autoeducação e do ambiente preparado para a criança. John Dewey, com sua abordagem pragmática, enfatizou a aprendizagem através da experiência e da interação social (Kuhlmann Jr., 2000). Essas pedagogias influenciaram a criação de métodos de ensino mais centrados na criança e adaptados às suas necessidades e interesses individuais.

O final do século XIX e o início do século XX também destacaram a dicotomia entre cuidar e educar. As creches passaram a ser vistas como substitutas da família para crianças pobres, oferecendo abrigo e alimentação, enquanto os Jardins de Infância atendiam crianças abastadas e se apresentavam como instituições “pedagógicas”. Essa distinção mostra a influência dos modelos educacionais europeus e as complexas relações sociais e econômicas do Brasil da época (Guimarães, 2017; Silva; Sousa, 2017).

Com o tempo, a educação infantil começou a ser reconhecida como uma etapa necessária para o desenvolvimento humano. No final do século XX e início do século XXI, as políticas públicas começaram a refletir a importância da educação infantil para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A inclusão e a diversidade passaram a ser temas centrais, e a pesquisa sobre os primeiros anos de vida ganhou destaque, resultando em práticas educacionais mais inclusivas (Kuhlmann Jr., 2000).

2.2.1 A educação infantil e a legislação brasileira

As transformações econômicas ocorridas no Brasil no final da década de 1960 tiveram impacto direto na educação das classes populares, com o governo voltando sua atenção para a qualificação da força de trabalho.

[...] devido a mudanças no modelo econômico brasileiro e suas conseqüentes exigências, os governos voltaram sua atenção para a educação das classes populares com objetivo de qualificar a força de trabalho para maior produtividade, a fim de solidificar o modelo de internacionalização do mercado interno (Guimarães, 2017, p. 113).

Esse movimento revela a instrumentalização da educação infantil como uma ferramenta para atender às demandas do mercado, priorizando a formação de uma mão de obra capaz de sustentar o crescimento econômico. Contudo, essa perspectiva evidencia um enfoque utilitarista da educação, onde o desenvolvimento integral da criança é secundarizado em prol de uma agenda econômica.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) marcou uma mudança significativa para a educação infantil, ao formalizar a inclusão dos jardins de infância no sistema educacional brasileiro. O Art. 23 da referida lei estabelecia que “a educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”, enquanto o Art. 24 enfatizava que “as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária.” Embora essa legislação represente um avanço no reconhecimento da educação infantil, ela também reforça a responsabilidade das mães e empresas na provisão desses serviços, perpetuando uma visão assistencialista que não garante a universalidade e equidade no acesso à educação pré-primária. A legislação, ao invés de assegurar o direito à educação para todas as crianças, parece apenas

incentivar iniciativas isoladas e voluntárias, deixando lacunas significativas na cobertura educacional, especialmente à primeira infância.

As políticas da época incentivavam programas emergenciais, principalmente em entidades filantrópicas, assistenciais ou comunitárias, onde mães eram responsáveis por turmas com mais de cem crianças na pré-escola (Mendes, 2015). Assim, tinha-se a visão de que a educação infantil deveria compensar deficiências orgânicas e culturais, com a crença de que “o fracasso escolar estava vinculado a ‘pobreza’, ou seja, as crianças tinham um rendimento mais baixo por serem ‘carentes de cultura’” (Mendes, 2015, p. 105). Conseqüentemente, a educação infantil passou a ser vista como uma fase preparatória para a escolarização posterior, subjugando o desenvolvimento pleno da criança à necessidade de adequação a um sistema educacional que buscava apenas reverter o “fracasso” associado à pobreza, sem enfrentar as causas estruturais dessas desigualdades. Essa visão limitou a educação infantil a um papel subsidiário, que visava apenas a correção de “falhas” percebidas nas crianças provenientes de classes populares, ao invés de promover um desenvolvimento pleno e inclusivo para todas as crianças.

Conforme aponta Kuhlmann (2000), é durante o regime militar mesmo com suas divergências que se inicia uma nova fase para a educação infantil, marcada pela inclusão de creches e pré-escolas no sistema educacional, que só seria plenamente reconhecida nas definições da Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No entanto, como observa Kuhlmann, os avanços na educação infantil no Brasil ocorreram de forma lenta. Essa mudança representa um avanço significativo, pois reconhece a educação infantil como parte integrante da educação básica, estabelecendo um marco importante para a garantia dos direitos educacionais das crianças de 4 a 6 anos.

Porém, Guimarães (2017, p. 113) ressalta que:

No entanto, as políticas governamentais começam a ampliar o atendimento, em especial às crianças de quatro a seis anos, unicamente por causa da crescente evasão escolar e da repetência das crianças das classes pobres no ensino primário. Perante esta conjuntura, a educação pré-escolar é apontada como solução das carências culturais destas crianças para que consigam sucesso no ensino escolar. [...] a inserção da criança no ensino escolar; um modelo de atendimento em massa, com menor custo possível, a fim de atender um maior número de crianças das camadas populares, o que denota a presença dos interesses neoliberais dos organismos internacionais.

A educação pré-escolar, nesse contexto, foi utilizada como um instrumento de controle social, moldado pelos interesses neoliberais que visavam maximizar a eficiência e minimizar os custos, sem um compromisso real com o desenvolvimento integral das crianças. A crítica

implícita é que, ao focar em resultados imediatos e quantitativos, as políticas negligenciaram a importância de uma educação que promovesse a equidade e a justiça social desde a infância.

A pressão social e os debates polarizados acabaram por dinamizar as decisões políticas, contribuindo para a evolução da legislação e para a construção de um entendimento mais abrangente sobre a importância da educação infantil como etapa fundamental no desenvolvimento da criança (Oliveira, 2005).

A constituição da Assembleia Constituinte, que elaborou a Carta Magna de 1988, tornou-se um espaço de disputa entre diferentes projetos de sociedade, evidenciando as tensões e os interesses em jogo na construção de uma nova ordem social (Vianna, 2008). A participação ativa de movimentos sociais e a influência de organismos internacionais foram determinantes para que a educação infantil fosse finalmente reconhecida como um direito, e não apenas como uma política de assistência social.

O texto constitucional, resultado de um intenso processo de mobilização e participação social, consagrou o dever do Estado de garantir o acesso à creche e à pré-escola para crianças de zero a seis anos de idade, conforme estabelece o artigo 208, inciso IV (Brasil, 1988). Este avanço foi fruto do esforço coletivo de diversos segmentos da sociedade, que visavam assegurar na Constituição “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças” (Bittar; Silva; Motta, 2003, p. 30).

Essa mudança de paradigma foi fundamental, pois deslocou a responsabilidade pelas creches da área da assistência social para o campo da educação, conforme previsto na nova legislação. Este avanço, embora significativo, foi apenas o início de uma longa jornada para assegurar uma educação infantil de qualidade para todas as crianças, especialmente as mais vulneráveis, em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais.

Esse direito foi reforçado com a criação da Lei 8.069/90 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos e estabeleceu que elas devem ter garantido o acesso a oportunidades que promovam seu desenvolvimento integral (Brasil, 1990).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 representou um marco significativo ao reconhecer a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Essa inclusão foi fundamental para garantir um desenvolvimento integral das crianças até os seis anos de idade, complementando o papel da família e da comunidade (Brasil, 1996). Posteriormente, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, reforçou essa estrutura ao modificar a LDB, tornando obrigatória a matrícula de crianças a partir de quatro anos na educação infantil. Essa mudança ampliou o acesso à educação e evidenciou o compromisso do

Estado com o direito universal à educação desde a primeira infância, conjecturando uma progressiva institucionalização do cuidado e da educação das crianças como responsabilidade pública.

Impulsionados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e por outras questões políticas e sociais, foi criado também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento desempenhou um papel fundamental na orientação das práticas educativas, com o objetivo de garantir qualidade no atendimento às crianças. Concebido como um guia de reflexão pedagógica, o RCNEI forneceu diretrizes claras sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade. O documento reforçou a importância de uma educação infantil que fosse além do cuidado, promovendo o desenvolvimento integral e o respeito aos direitos das crianças, e consolidando a educação infantil como uma fase essencial na formação cidadã e social.

Outra grande conquista derivada da constituição federal e da LDB foi a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, representou um avanço significativo na regulamentação e orientação pedagógica dessa etapa de ensino. O objetivo central da DCNEI foi estabelecer um padrão para a elaboração e execução de propostas pedagógicas, que deveriam refletir princípios e fundamentos teóricos e metodológicos específicos para a educação infantil (Brasil, 2009). A inclusão desses princípios no planejamento educacional visou garantir uma visão mais estruturada e de qualidade no atendimento às crianças de zero a seis anos, enfatizando a importância de práticas educativas que respeitem o desenvolvimento integral da criança e a formação contínua e qualificada dos profissionais da área.

Entretanto, a implementação prática dessas legislações enfrenta desafios, como o acesso desigual à educação infantil e a qualidade do atendimento, especialmente para crianças de famílias de baixa renda (Barreto, 1998). A formação e valorização dos profissionais da educação infantil também são apontadas como questões críticas para a melhoria da qualidade do ensino (Kishimoto, 2002).

Ainda no campo dos marcos legais, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE). A Lei 10.172/2001, que instituiu o primeiro PNE, representou um passo significativo ao incluir metas específicas para a expansão e melhoria da educação infantil, com ênfase na universalização do atendimento a crianças de 4 a 6 anos. No entanto, essa inclusão, apesar de relevante, manteve um viés assistencialista, concentrando-se mais na ampliação de vagas do que na qualidade do atendimento (Ximenes; Grinkraut, 2014). As metas estabelecidas eram

ambiciosas, mas a implementação enfrentou desafios significativos, principalmente devido à falta de infraestrutura adequada e à insuficiência de recursos financeiros (Brasil, 2001).

Com a Lei 13.005/2014, que instituiu o novo PNE, houve um avanço no tratamento da educação infantil, especialmente ao reconhecer a importância da qualidade no atendimento. A meta de universalização da educação infantil para crianças de 4 a 5 anos, além da ampliação do acesso para crianças de 0 a 3 anos, reforça o compromisso com a inclusão e a equidade. No entanto, a implementação dessas metas continua a enfrentar obstáculos, principalmente em regiões mais vulneráveis.

Quadro 1: Educação Infantil nos Planos Nacionais de Educação.

PNE 2001–2011 (Lei 10.172/2001)	PNE 2014–2024 (Lei 13.005/2014)
Objetivos e Metas - 1.3.1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.	Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Fonte: Lei 10.172/2001 & Lei 13.005/2014.

O PNE 2001-2011 (Lei 10.172/2001) propôs metas ambiciosas, como atender 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos até o final da década, mas enfrentou limitações práticas, como a falta de infraestrutura e desigualdades regionais. Já o PNE 2014-2024 (Lei 13.005/2014) avançou ao estabelecer a universalização da educação infantil na pré-escola até 2016 e a ampliação da oferta de creches para 50% das crianças de até 3 anos. No entanto, apesar de um compromisso mais claro com a universalização, a implementação dessas metas ainda esbarra em desafios significativos, como a adequação de infraestrutura e a formação de professores, revelando uma tensão contínua entre os objetivos normativos e a realidade prática do sistema educacional (Ximenes; Grinkraut, 2014).

Outra importante conquista no reconhecimento e desenvolvimento da Educação Infantil foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao propor diretrizes que orientam a elaboração dos currículos em todo o território nacional (Brasil, 2017). Embora a BNCC não substitua documentos anteriores, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ela consolida os eixos estruturais de interação e brincadeira, assim como os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem. Ao fazer isso, a BNCC reforça o foco em práticas pedagógicas

que promovem o desenvolvimento integral das crianças, valorizando o lúdico como elemento central na construção do conhecimento. Com isso, busca-se que a educação infantil continue a ser um espaço de exploração, criatividade e desenvolvimento social e emocional.

Apesar de a BNCC seja apresentada como um documento orientador e não prescritivo, muitos educadores e pesquisadores (Barbosa *et al.*, 2019; Barbosa; Martins Silveira; Soares, 2019; Silva, 2019) argumentam que a imposição de uma base curricular comum pode levar à homogeneização das práticas educativas, desconsiderando as particularidades regionais, culturais e contextuais das diferentes comunidades escolares.

Apesar dos avanços legislativos, a prática educativa ainda enfrenta desafios, como a integração dos aspectos de cuidado e educação e a necessidade de formação contínua e qualificada dos profissionais (Mendes, 2015). Assim, embora a legislação brasileira tenha avançado no reconhecimento dos direitos das crianças à educação, a concretização desses direitos ainda enfrenta obstáculos que precisam ser superados para garantir um atendimento de qualidade para todas as crianças.

2.3 A formação do educador da Educação Infantil

Iniciamos este tópico esclarecendo que não é nosso objetivo descrever sobre o processo histórico que envolve a formação docente no Brasil, para isso, recomendamos a leitura de Alves (1992), Barreto (2015), Borges, Aquino e Puentes (2011), Gatti (2010) e Saviani (2009), estes autores dialogam de forma abrangente sobre a historicidade da formação de professores e sobre os rumos da licenciatura no Brasil. Reconhecemos a importância de visitarmos esses estudos que remontam os caminhos e as perspectivas que envolvem as concepções e práticas inerentes à formação, no entanto, temos como finalidade nesse tópico ancorarmos nossas discussões sobre o processo de formação como uma ação mais elástica, com o compromisso de romper com a visão pragmática (linear) e axiológica de formação que a muito tem permeado na educação e nas instituições educativas.

Pretendemos dialogar sobre a formação de modo elastecer a carga semântica que ela possui, pois entendemos que o conceito de formação vai além da perspectiva ontológica (Macedo, 2017), a concebemos como um processo dinâmico, complexo e abrangente, nutrida por saberes de fontes múltiplas que envolvem os conhecimentos e práticas da vida pessoal, saberes e vivências da vida profissional acumulados das experiências e da formação inicial, além dos saberes das trocas cotidianas com as crianças, com a comunidade escolar e com o mundo que o cerca. Dessa forma, nos propomos a discutir a formação docente a partir da

colaboração entre a participação das crianças, dos educadores e outros sujeitos, entendendo que este processo emerge da práxis docente.

Nessa perspectiva, destacamos a fala de Scarpa (1998, p. 38) quando discute sua proposta de formação para professores:

Uma formação que destaca o valor da prática como elemento de análise reflexão do professor não o vê como técnico que tem de obedecer às orientações especialistas, mas como um profissional crítico e reflexivo. Ao tornar-se próxima dos problemas reais o professor, a **formação assume a dimensão participativa e investigativa** através do diálogo com a própria ação, da discussão — momento de uma interlocução questionadora — e do desejo de compartilhar a prática, de onde surge a necessidade legítima das contribuições teóricas [...]. Tudo isso mobiliza uma formação interativa dialógica que favorece a capacidade de intervenção autônoma por parte do professor (Grifo nosso).

Assim, a formação docente deve ser vista não somente como a aquisição de conhecimentos técnicos, mas como um caminho contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional. Esse processo é alimentado pela prática reflexiva e pela interação constante com o ambiente educacional e social, valorizando a participação de todos os envolvidos na educação. Dessa forma, tanto Scarpa (1998) quanto Macedo (2017) reforçam a necessidade de uma formação interativa, dialógica e colaborativa, que permita ao educador agir de maneira autônoma e contextualizada em sua prática pedagógica.

Nessa mesma direção, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) definem a formação docente como uma “pedagogia da relação”, enfatizando a importância das interações entre educadores e crianças no processo educacional. Este enfoque pedagógico sublinha que a aprendizagem é um fenômeno social e relacional, onde o conhecimento é coconstruído através do diálogo e da colaboração mútua. A “pedagogia da relação” propõe que os educadores não sejam transmissores de conhecimento, mas facilitadores do desenvolvimento integral das crianças, criando ambientes de aprendizagem que promovam a empatia, a confiança e a participação ativa de todos os envolvidos. Este modelo de pedagogia desafia as práticas educativas tradicionais e incentiva uma visão mais holística e humanista da educação, reconhecendo a complexidade e a diversidade das experiências educacionais.

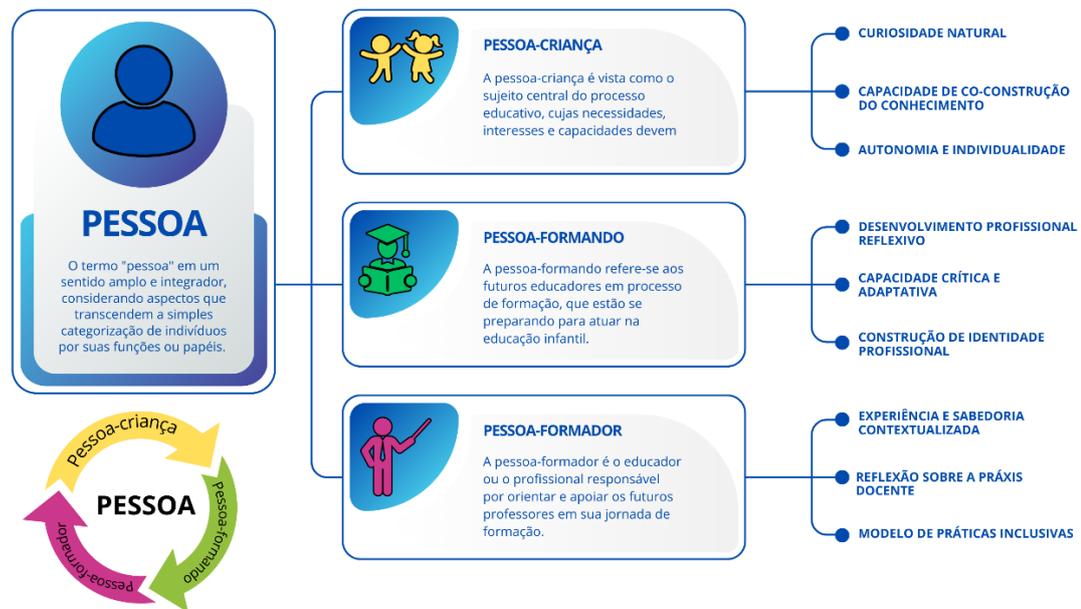
Vários autores (Almeida; Pimenta, 2014; Campos; Candau, 1996; Imbernón, 2011; Nóvoa, 1997; 2024; Pimenta, 1999; 1997) que discutem sobre a formação docente têm comprovado que os modelos tradicionais de formação continuada de professores, que muitas vezes se baseiam em práticas repetitivas e mecânicas, como treinamentos padronizados ou cursos que seguem um roteiro fixo, sem considerar o contexto específico de cada escola ou as necessidades individuais dos docentes, ao ignorarem a complexidade e a singularidade do

ambiente escolar, tendem a falhar em promover um ambiente de aprendizado que seja realmente dialogado, reflexivo e colaborativo (Silva; Cericato, 2022).

Ao afirmar que a instituição de ensino infantil deve ser o “locus privilegiado” para a formação continuada, destacamos que o processo formativo precisa estar profundamente conectado às realidades vivenciadas por educadores, crianças e a comunidade escolar, integrando suas experiências, saberes e práticas cotidianas. É essencial que a formação se desenvolva a partir das dinâmicas reais e das demandas específicas desse contexto, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo e significativo para todos os envolvidos (Kronbauer; Simionato, 2008). Além disso, a formação continuada deve fomentar a colaboração e o diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar, possibilitando a construção coletiva de soluções e práticas pedagógicas que respondam de maneira eficaz às necessidades e desafios emergentes.

Ao retornarmos à proposição de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), e da perspectiva e do quadro teórico da Associação Criança¹, os autores estabelecem que o princípio dos “processos formativos é a pessoa - a pessoa-criança, a pessoa-formando, a pessoa-formador.” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018, p. 20). Essa relação pode ser compreendida através da interligação expressa na figura 1:

Figura 1: A pessoa como centro da formação docente: Pedagogia da Relação.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018).

¹ A Associação Criança é uma associação pedagógica que promove pedagogias participativas, designadamente a Pedagogia-em-Participação, e desenvolve a formação participativa em contexto de trabalho em centros de educação infantil (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 23).

A centralidade do termo “pessoa” nas concepções de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) sublinha uma visão integradora e holística da formação docente na educação infantil, onde todos os atores – crianças ↔ formandos ↔ formadores – são “cocolaboradores” em sua totalidade. Esta ótica reconhece que formação docente é um processo relacional e interdependente, onde cada “pessoa” contribui ativamente para a coconstrução do conhecimento e para a formação do educador. A formação docente, portanto, deve ser concebida e implementada com uma forte ênfase na pessoa, cada uma contribuindo de maneira única para um ambiente de aprendizagem enriquecedor e colaborativo.

Moretti e Moura (2010, p. 355) concebem esse modelo de processo formativo como “formação em movimento”, isso significa, “considerar a hipótese de que, ao fazer a atividade, o sujeito se revela e que a qualidade dessas ações depende da sua finalidade, do contexto em que são realizadas, dos vários elementos que constituem a comunidade escolar e suas interdependências”. Assim, ao enfatizar que a qualidade das ações depende de sua finalidade e do contexto, os autores reconhecem e demonstram a complexidade das interações no ambiente educacional. Portanto, essa perspectiva propõe que a formação não seja um processo isolado, mas integrado e contínuo, onde o aprendizado e o crescimento ocorrem de forma orgânica através das experiências práticas e das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Partindo dessa perspectiva, a formação é colocada como uma atividade dinâmica e multifacetada que transcende os limites dos cursos formais de formação e aperfeiçoamento profissional, visão esta que parece ser unânime entre os professores quando nos referimos à formação docente. Em vez de ser um percurso linear (que tem início na graduação e se estende-se à especialização e continua com os cursos de qualificação), a formação docente deve ser vista como um conjunto de experiências acumuladas ao longo da vida do indivíduo, incluindo toda a sua trajetória escolar (Formação institucional) e vivências pessoais (Ostetto, 2015). Essas experiências são histórica e culturalmente situadas, o que significa que o contexto histórico e cultural na qual o educador se insere desempenha um papel essencial na sua formação. Portanto, a formação docente é um processo contínuo que acompanha o professor ao longo de sua carreira, influenciando e sendo influenciado por suas práticas, pelas diferentes pessoas que o cercam e pelas reflexões diárias.

Esse movimento que envolve vertentes formais e informais no processo de formação docente deve proporcionar um efeito principal: a mudança das pessoas (Ferreira, 2009). Dessa forma, a formação de professores não deve influenciar apenas na mudança das concepções e no profissionalismo do profissional da educação. Para ser humanizadora, precisa influenciar direta

ou indiretamente na melhoria das aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, na qualidade dos serviços e espaços escolares e nos contextos familiares e comunitários (Almada, 2015; Ferreira, 2009). Desse modo, a formação de professores parte de uma ação coletiva e necessita contribuir para o desenvolvimento humano das pessoas, especialmente, das crianças e dos jovens.

Essa visão holística da formação implica em percebermos que a identidade profissional docente não é estática, mas está em constante construção e reconstrução, moldada pelas interações entre seus saberes teóricos e práticos, as demandas do contexto educacional e as necessidades das crianças. A formação docente é um processo permanente de desenvolvimento pessoal e profissional, profundamente enraizado nas experiências vividas e no contexto sociocultural do educador entrelaçadas com as teorias que fazem parte de suas convicções.

Concordamos que “nenhuma aprendizagem exclui o domínio de regras, fatos, os conceitos e procedimentos; a teoria é um dos conhecimentos que sustenta reflexão”, é preciso, portanto, o confronto das práticas e vivências com as teorias (Scarpa, 1998, p. 40).

Nesse contexto, surge a necessidade de questionar a primazia da competência individual, tradicionalmente vista como conceito central na formação docente, e de destacar a importância de criar condições para o trabalho colaborativo nas escolas. Assim, consegue-se enriquecer a experiência formativa dos professores e fortalecer os processos de desenvolvimento contínuo, integrando todos os atores envolvidos no ambiente educacional.

Esse processo de trabalho e de formação no espaço coletivo permite-nos questionar a primazia da competência individual dos sujeitos como conceito nuclear para a formação de alunos e professores e explicita a necessidade de que sejam criadas condições de trabalho colaborativo nas escolas visando sua importância nos processos de formação inicial e continuada de professores (Moretti; Moura, 2010, p. 358).

A partir das discussões e reflexões depreendidas através da interlocução dos autores citados, compreendemos que a formação em um ambiente coletivo abre espaço para questionarmos a centralidade da competência individual na formação das crianças e dos educadores. Assim, percebemos que o desenvolvimento profissional não deve ser focado exclusivamente nas habilidades individuais, mas principalmente na capacidade de atuar em colaboração. A ênfase no trabalho colaborativo tende a enriquecer a formação dos educadores, além de promover uma cultura de cooperação e apoio mútuo, beneficiando toda a comunidade escolar.

2.4 A Prática Pedagógica na Construção da Práxis na Educação Infantil

A prática na educação infantil aponta um campo de atuação repleto de singularidades e particularidades que desafiam uma compreensão unidimensional. Essas práticas devem considerar a diversidade das experiências e dos ritmos de aprendizagem das crianças, exigindo um tratamento flexível e adaptativo que vá além dos protocolos e métodos rígidos. A práxis, como conceito teórico, oferece uma lente valiosa para entender essas práticas como processos dinâmicos e transformadores, onde a interação entre teoria e prática é contínua e reflexiva. Nesse contexto, nos propomos a apresentar uma discussão em relação às práticas docentes na educação infantil, destacando a necessidade de uma abordagem que una a teoria e a prática em um ciclo dinâmico e transformador, essencial para a construção de um ambiente educativo que responda efetivamente às necessidades e potencialidades das crianças.

Práxis, Prática pedagógica ou Prática educativa? Embora frequentemente usados de forma intercambiável, os termos práxis, prática pedagógica e prática educativa não são sinônimos e possuem distinções significativas. Compreender essas diferenças é essencial para entendermos o funcionamento educacional, os fazeres docentes e para o desenvolvimento de práticas que atendam efetivamente às necessidades das crianças.

A prática educativa, conforme descrito por Sacristán (1999), refere-se à atividade imediata e concreta de ensinar e educar. É uma ação que se manifesta no dia a dia das interações entre educadores e aprendizes, compreendida como um conjunto de ações realizadas com a intenção de promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Essa prática é frequentemente associada às ações específicas e às estratégias utilizadas dentro do contexto educacional, refletindo a implementação das teorias pedagógicas e os valores que guiam o processo educativo.

Por outro lado, a prática pedagógica, como descrita por Franco (2012, p.173) “são as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Aqui, a prática pedagógica é mais do que a soma das atividades diárias; ela é uma prática estruturada e planejada, orientada por objetivos e metas educacionais que visam atender às necessidades e expectativas da sociedade. Essa prática é, portanto, marcada pela intenção e pela organização sistemática, refletindo um processo mais deliberado e estruturado em comparação com a prática educativa.

[...] quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Fala-se, então, de práticas da Educação e práticas da Pedagogia (Franco, 2016, p. 536).

Caldeira e Zaidan (2013) corroboram essa perspectiva ao descreverem a prática pedagógica como um processo dinâmico que se desenvolve a partir da prática mesma, influenciado tanto pela teoria quanto pelas circunstâncias particulares. Essa ótica enfatiza a ideia de que a prática pedagógica não é um ato isolado, mas um processo contínuo de adaptação e transformação, em sintonia com o contexto e as necessidades da prática educativa.

Após estabelecer essa distinção inicial, prosseguiremos para reflexões das práticas pedagógicas na educação infantil. Em seguida, avançaremos na discussão para integrar essas práticas ao conceito de práxis.

Ao falarem sobre as práticas que ocorrem na educação infantil, Vieira e Baptista (2023) destacam um fenômeno interessante: a organização das práticas educativas para crianças frequentemente segue um padrão similar caracterizado pela alternância entre atividades dirigidas e livres, ainda que não exista uma norma-padrão para que aconteça dessa forma. Essa alternância reflete um *continuum* que vai do altamente estruturado ao completamente espontâneo.

Segundo as autoras, a prática pedagógica pode oscilar entre dois extremos: **atividades dirigidas** que envolvem estrutura formal, como rodas de conversa e trabalho de mesa, e **atividades livres** que promovem o brincar e a exploração autônoma. A predominância de um tipo de atividade sobre a outra pode caracterizar um estilo educacional que vai de um enfoque mais diretivo e centrado no adulto até um modelo que privilegia o protagonismo da criança (Vieira; Baptista, 2023).

As autoras afirmam que “a criança apreende o mundo na sua totalidade”. A partir dessa premissa, é necessário considerar como as instituições de educação infantil podem ser organizadas para refletir e respeitar essa abordagem integral do desenvolvimento infantil. A prática pedagógica deve, portanto, ser projetada para contemplar a totalidade da experiência da criança, integrando aspectos cognitivos, afetivos, expressivos e sociais de maneira coerente e interconectada. Essa perspectiva implica:

Um primeiro aspecto refere-se à necessidade de as práticas pedagógicas, na educação infantil, se comprometerem com o alargamento das experiências culturais das crianças, de maneira que se articulem saberes da experiência, fruto das vivências das crianças, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural na perspectiva da formação humana. Essa articulação refere-se, portanto, à integralidade

e à indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural entre si e de cada uma delas em relação aos saberes da experiência infantil. Em segundo lugar, essa integralidade refere-se, também, à indissociabilidade entre as ações de cuidar e de educar. As experiências infantis são fruto das relações entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (Vieira; Baptista, 2023, p. 121).

Diante disso, percebemos a importância de alinhar os saberes da experiência das crianças com o patrimônio cultural e educativo, promovendo uma articulação entre dimensões expressivas, motoras, afetivas e cognitivas. Esse alinhamento é essencial para assegurar uma formação que respeite e valorize a totalidade da experiência infantil, integrando o cuidado e a educação em um processo contínuo e indissociável.

Horn (2004) também contribui para essa discussão ao enfatizar a necessidade de um planejamento espacial que favoreça a interação entre as crianças. A organização do ambiente deve considerar não somente o acesso e a exploração dos materiais, porém, é preciso garantir o desenvolvimento social e emocional das crianças, promovendo oportunidades para que elas assumam diferentes papéis e aprendam com e através de seus pares.

Reconhecendo que as concepções sobre a criança e a aprendizagem têm evoluído ao longo do tempo, e com base em documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil de 2009, e, especialmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Fundação Abrinq estabeleceu diretrizes para o Programa Creche para Todas as Crianças. Nesse contexto, a fundação apresenta diversas práticas pedagógicas na educação infantil. Seleccionamos algumas dessas práticas para ilustrar a singularidade e a complexidade do fazer educativo nesta etapa, conforme detalhado no Quadro 2.

Quadro 2: Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Estruturando Contextos de Aprendizagens.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	CONTEXTOS DE APLICAÇÃO
Abordagem curricular organizada por direitos, objetivos e campos de experiências	Os objetivos educacionais são alinhados com esses direitos e são organizados em campos de experiências que abrangem diversas dimensões do desenvolvimento infantil.
Abordagem curricular com foco na aprendizagem	As atividades e experiências são projetadas para estimular a curiosidade e o engajamento, promovendo o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos.
Planejamento curricular centrado na criança	O currículo deve se basear nas necessidades, interesses e características das crianças, ao invés de seguir um modelo pré-definido. Os educadores observam e

Continuação do quadro 2...

	documentam as interações e preferências das crianças para moldar o planejamento.
Uma escuta atenta para as singularidades das crianças	A escuta ativa pode envolver conversas individuais com as crianças, observações cuidadosas e o ajuste das práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades de cada uma.
Organização do cotidiano como promotor de direitos e aprendizagens	Inclui a criação de uma rotina que permita tempo suficiente para brincadeiras livres, interações sociais e atividades dirigidas. Além disso, a organização do ambiente deve garantir que todos os aspectos do cotidiano, como o acesso a materiais e a participação em decisões, contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.
Espaços e materiais como para facilitar a aprendizagem	Os espaços e materiais disponíveis na sala de referência devem ser organizados para incentivar a exploração e a descoberta. Os tempos e espaços, com áreas de interesse e materiais acessíveis, atua como um facilitador da aprendizagem, estimulando a curiosidade e a criatividade das crianças.
Planejamento de contextos de aprendizagem	Envolve a criação de ambientes e situações que favoreçam a aprendizagem ativa e significativa. Os educadores planejam contextos que proporcionem experiências ricas e diversificadas, como projetos interativos ou atividades ao ar livre, que são ajustadas para atender aos objetivos educacionais e aos interesses das crianças.
As múltiplas linguagens na educação infantil	As crianças são encorajadas a usar diversos meios para expressar suas ideias e sentimentos, onde incorporam diferentes formas de expressão e comunicação, como linguagem verbal, escrita, artística e corporal, nas atividades educativas.
Brincadeira e interações como eixos da prática pedagógica	Brincadeira e interações são centrais no processo educativo, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Os educadores planejam e facilitam atividades lúdicas que incentivam a cooperação, a resolução de problemas e a expressão criativa.
Contextos promotores de experiências investigativas	Os educadores projetam atividades e situações que permitem às crianças formular perguntas, fazer observações e buscar respostas de maneira autônoma. A criação desses ambientes incentiva as crianças a explorarem, investigarem e experimentarem de forma ativa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de Fundação Abrinq (2020).

Dessa forma, as práticas pedagógicas na educação infantil devem ser compreendidas e implementadas reconhecendo que o processo educativo na primeira infância vai além da

simples transmissão de conhecimentos. De acordo com o Art. 6º das DCNEI (Brasil, 2009), as práticas pedagógicas devem ser guiadas por princípios éticos, políticos e estéticos que promovam a formação integral da criança. Os princípios éticos incluem a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente, e à diversidade cultural, identitária e singular. Politicamente, as práticas devem ser orientadas pelos direitos de cidadania, pelo exercício da criticidade e pelo respeito à ordem democrática. No âmbito estético, é enfatizada a importância da sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais, elementos que são essenciais para o desenvolvimento integral e criativo das crianças.

Além disso, o Art. 9º das DCNEI destaca a importância das interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, elementos fundamentais para garantir uma aprendizagem significativa e prazerosa. Isso aponta para a necessidade de um olhar mais atento, visando assegurar que as práticas pedagógicas realmente promovam o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas singularidades e garantindo seu direito a uma educação que seja, ao mesmo tempo, relevante e transformadora.

Desse modo, as DCNEI apontam doze experiências como pilares da prática pedagógica na educação infantil que contribuem para o desenvolvimento de indivíduos mais curiosos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade, são elas:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plásticas, dramática e musical; III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas por a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança poesia, teatro e literatura; X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2009, p. 25-27).

Diante disso, compreendemos que o trabalho na Educação Infantil exige práticas pedagógicas significativas que promovam uma aprendizagem efetiva para as crianças que estejam alicerçadas no eixo estruturante da educação infantil e na indissociabilidade entre o cuidar e o educar (Figura 2). É essencial adotar uma postura dinâmica e atenta às características de cada faixa etária, bem como aos conhecimentos prévios das crianças adquiridos fora da instituição educativa. Além disso, é fundamental que a prática pedagógica esteja alinhada com os princípios e diretrizes legais que regem a Educação Infantil, garantindo uma abordagem educativa que valorize o respeito, a igualdade, a justiça e a autonomia. De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 79), para que boas práticas pedagógicas sejam desenvolvidas é necessário “que haja, por parte dos adultos, uma vontade de experimentar, criar outra forma de ver, entender, conviver com as crianças”.

Figura 2: Estruturação base para práticas pedagógicas na educação infantil.



A figura 2 mostra elementos importantes para as práticas pedagógicas na educação infantil. Fundamentada, especialmente na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, com as interações e brincadeiras como eixos centrais. O cuidar vai além do atendimento das necessidades básicas; trata-se de reconhecer a criança como um sujeito pleno, respondendo às suas singularidades (Brasil, 1998). O educar, por sua vez, engloba a criação de ambientes integrados que promovam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o social, assegurando que as crianças se sintam aceitas e respeitadas (Brasil, 1998). As brincadeiras e interações são elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil, servindo como ferramentas para a construção de identidade e autonomia.

Além disso, a escuta, observação e registro são práticas necessárias que permitem aos educadores compreender o desenvolvimento e as necessidades das crianças, orientando a prática pedagógica para respeitar o ritmo e a singularidade de cada uma (Ostetto, 2015). Outrossim, a estrutura dos espaços e tempos de aprendizagem na educação infantil deve ser pensada para promover o desenvolvimento integral, assegurando tanto a interação social quanto o crescimento individual (Oliveira *et al.*, 2001). Assim, a prática pedagógica na educação infantil deve ir além da simples preparação de materiais, envolvendo a criação de contextos e experiências educativas que estimulem a curiosidade e a interação, respeitando os interesses das crianças (Chanan, 2022).

Após contextualizar e apresentar práticas na educação infantil, nos propomos agora aprofundar a discussão sobre o conceito de práxis, que fundamenta e orienta essas práticas. A práxis, entendida como a interseção entre teoria e prática, não se limita a uma simples execução de atividades pedagógicas, mas envolve uma reflexão crítica e contínua sobre essas ações, buscando transformar tanto o educador quanto o ambiente educacional, onde o papel do educador se insere como um agente transformador, que, ao integrar teoria e prática, promove o desenvolvimento integral das crianças, criando espaços educativos que são ao mesmo tempo reflexivos e emancipatórios.

A práxis na educação infantil é um conceito central que se articula em torno da ideia de ação reflexiva e transformadora, fundamentada em bases teóricas e princípios éticos. Inspirada pelo pensamento de Paulo Freire (1970), a práxis é compreendida como uma atividade política que visa à libertação do pensamento, promovendo a autocrítica e o autoconhecimento. Freire enfatiza que a práxis deve evitar a domesticação do pensamento, permitindo a construção de conhecimentos e saberes que são universais. Ao pensarmos dessa maneira, valorizamos a

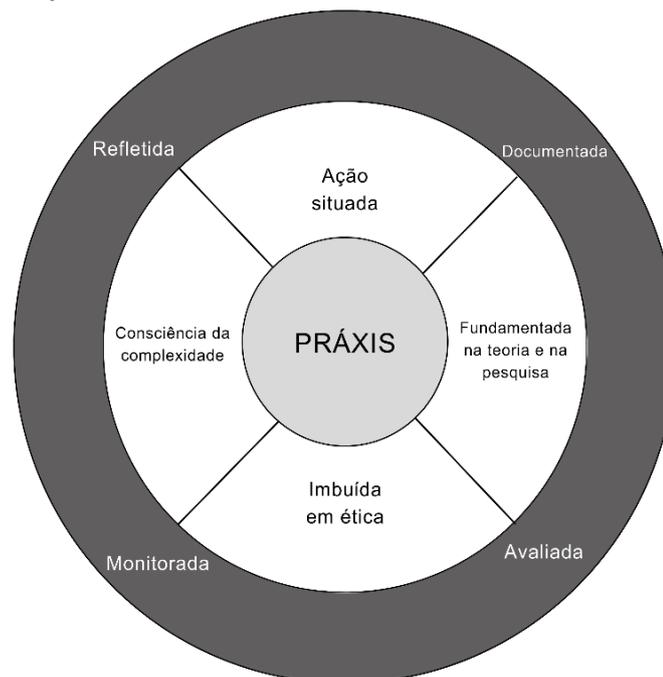
individualidade dos sujeitos e reconhecemos a importância de paradigmas inclusivos que consideram as múltiplas perspectivas na construção do conhecimento.

A pedagogia na educação infantil, conforme descrita por Formosinho (2002; 2019), deve ser entendida como uma práxis situada, onde a ação educativa é impregnada de teoria e sustentada por um sistema de crenças, valores e princípios. Nesse contexto, a práxis não é vista apenas uma ação prática, mas como uma ação teoricamente fundamentada, que se desenvolve em um espaço que integra o saber acadêmico com as experiências do cotidiano (figura 3).

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). [...] uma pedagogia nunca é inocente e nunca é neutra. A pedagogia é um espaço “ambíguo”, não de um-entre-dois, ou seja, a teoria e a prática, como alguns dizem, mas de um-entre-três: as ações, as teorias e as crenças em uma triangulação interativa e constantemente renovada. 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 lócus da pedagogia, ela se torna o lócus para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico (Oliveria-Formosinho; Formosinho, 2019, p. 27).

Essa interrelação dinâmica e constante entre prática e teoria é o que define a práxis como o lócus da pedagogia, sendo o espaço onde o conhecimento pedagógico é continuamente desenvolvido e refinado.

Figura 3: Concepção de práxis.



A figura 3 ilustra o conceito de práxis no contexto educacional, destacando-a como uma ação situada, fundamentada em teoria e pesquisa, imbuída de ética e consciente da complexidade inerente ao processo educacional. Oliveria-Formosinho e Formosinho (2019) sugerem que a práxis não é uma atividade isolada, mas sim um processo contínuo e reflexivo, no qual as práticas pedagógicas são constantemente avaliadas, monitoradas e documentadas. Apoiamo-nos a essa concepção de práxis, pois a práxis, conforme representada, exige um comprometimento ético e uma compreensão aprofundada das complexidades envolvidas na educação, promovendo, assim, práticas pedagógicas mais efetivas e alinhadas com os objetivos educacionais mais amplos.

Sob essa perspectiva, Vázquez (2011) define a práxis como uma atividade material e transformadora, que simultaneamente modifica o mundo e o próprio ser humano. Para este autor, a práxis é uma atividade teórico-prática, que possui um lado ideal, ou seja, teórico, e um lado material, que é propriamente prático. Essa dualidade indica que a práxis não pode ser reduzida a uma simples ação física ou a um pensamento abstrato; ela é, na verdade, uma interseção de ambos, onde a teoria informa a prática e vice-versa.

A práxis, portanto, se configura como um conceito que transcende a mera atividade, tornando-se uma força transformadora no contexto da educação infantil. Ela representa o compromisso do educador com a reflexão contínua sobre sua prática, com o desenvolvimento de uma pedagogia participativa e com a transformação do ambiente educativo em um espaço de construção coletiva de saberes. Ao integrar teoria e prática, a práxis possibilita a criação de ambientes educativos que visem a educação e a emancipação, visando o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos. Assim, a práxis na educação infantil não se fecha em um método ou uma estratégia pedagógica, mas na compreensão de uma filosofia de ação que visa à transformação social e pessoal por meio da educação.

3 É POSSÍVEL AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?!

A cada dia eu ficava sabendo mais alguma coisa do seu planeta, da partida, da viagem. Mas isso devagarzinho, ao acaso das informações colhidas de suas observações. Foi assim que vim a conhecer, no terceiro dia, o drama dos baobás (Saint-Exupéry, 2015, p. 17).

No contexto da avaliação na Educação Infantil, é essencial adotar uma prática sensível que reconheça a singularidade de cada criança e valorize suas experiências e aprendizados cotidianos. Assim como o pequeno príncipe aprendeu sobre os baobás através de suas observações diárias, os educadores devem estar atentos às sutilezas do desenvolvimento infantil, captando pistas e indícios que revelem o progresso e as necessidades de cada criança. A avaliação na Educação Infantil deve ser uma jornada contínua de descoberta e aprendizado, marcada pela sensibilidade, atenção aos detalhes e compromisso com o desenvolvimento integral e pleno das crianças num processo constante de reflexão.

Portanto, nesta seção buscamos explorar a importância e os fundamentos da avaliação na Educação Infantil, onde discutiremos alguns apontamentos sobre a avaliação, incluindo concepções que moldaram as práticas avaliativas ao longo do tempo. Além disso, são abordadas as nuances e especificidades da avaliação na Educação Infantil, destacando a necessidade de métodos sensíveis e adaptados às particularidades desta fase crítica do desenvolvimento. Por fim, a seção dedica-se a refletir sobre a prática da observação e registro na Educação Infantil, enfatizando sua relevância como ferramentas essenciais para compreender e apoiar o progresso e as necessidades individuais de cada criança no processo avaliativo.

3.1 A avaliação da aprendizagem Escolar

Antes de explorarmos a avaliação no contexto e nas práticas da educação infantil, entendemos que seja de fundamental importância discutirmos alguns pontos relevantes sobre a avaliação da aprendizagem em um sentido mais amplo. Esta discussão nos permitirá contextualizar a avaliação específica da educação infantil dentro de um quadro teórico e prático mais abrangente, oferecendo uma base sólida para entendermos as particularidades e os desafios inerentes à avaliação nessa fase basilar do desenvolvimento educacional.

Iniciamos este tópico enfatizando que se faz necessário entender que a avaliação escolar não é um processo neutro ou desprovido de intencionalidade, ela está intrinsecamente vinculada

a uma pedagogia específica, que representa uma concepção teórica da educação. Essa pedagogia, por sua vez, reflete uma visão particular da sociedade (Luckesi, 1997). Isto é, as práticas avaliativas nas escolas são orientadas por princípios pedagógicos que estão fundamentados em determinadas teorias educacionais, as quais, derivam de concepções mais amplas sobre como a sociedade deve funcionar e quais valores ela deve promover. Logo, a avaliação escolar é uma prática que serve a propósitos específicos dentro de um contexto educacional e social mais amplo, reforçando certas ideologias e objetivos sociais.

Luckesi (1997, p. 28) ao apontar alguns aspectos históricos e práticos sobre a avaliação da aprendizagem escolar, nos situa que para compreendermos o conceito e os efeitos da avaliação, é preciso entendermos primeiro que a “avaliação escolar não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzindo em prática pedagógica”. Tendo isso como base, inferimos que as práticas avaliativas atuais frequentemente carregam vestígios das avaliações tradicionais e autoritárias do passado devido à sua conexão com objetivos sociais e ideológicos específicos.

A herança dessas práticas remonta a períodos em que a educação era vista como um instrumento de reprodução social e cultural, refletindo as hierarquias e valores predominantes na sociedade. Assim, mesmo com avanços nas teorias e abordagens pedagógicas, é possível identificar resquícios de métodos avaliativos que enfatizam a memorização, a competição e a seleção, perpetuando ideias de poder e controle sobre o processo educativo. Essa continuidade entre o passado e o presente nos confronta a refletir sobre as práticas avaliativas atuais, buscando promover uma avaliação mais justa, inclusiva e alinhada com os princípios democráticos e emancipatórios da educação.

A despeito disso, tentando promover uma reflexão sobre a necessidade de mudanças de pedagogias transmissivas para proposições de pedagogias participativas, os autores Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 16) comentam que:

As pedagogias transmissivas têm como objetivo o fornecimento rigoroso de conhecimento estruturado em formato acadêmico. A missão das escolas transmissivas é a aquisição correta pelos estudantes do conhecimento transmitido; o “correto” é avaliado a partir da reprodução, por parte dos estudantes, de conhecimento estruturado. A criança tem um papel passivo de repetir o conhecimento transmitido (memorizar e reproduzir), assim como o professor, que é reduzido a mero transmissor de conteúdos predefinidos. A escola é um espaço neutro, fechado e isolado, para a organização do conhecimento e ensino.

Destarte, os autores destacam as características das pedagogias transmissivas, onde a criança assume um papel passivo, limitado à memorização e reprodução do conhecimento,

enquanto o professor se restringe a um mero transmissor de conteúdos pré-definidos. Além disso, a escola é retratada como um espaço neutro, fechado e isolado, concebido principalmente para a organização do conhecimento e do ensino. Assim, percebemos a natureza unidirecional e vertical das pedagogias transmissivas, que muitas vezes negligenciam o papel ativo e participativo dos estudantes no processo de aprendizagem, onde a avaliação das aprendizagens é pautada na reprodução do conhecimento como critério principal de avaliação. Esse enfoque na avaliação como mera reprodução do conhecimento tende a limitar o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas nas crianças, e reforça uma visão restrita e unidirecional da aprendizagem.

Os autores em oposição a esse tipo de pedagogia (transmissiva) que tem por objetivo a manutenção e reprodução das estruturas de poder existentes na sociedade, propõem a desconstrução do modelo e a implementação de pedagogias participativas, para isso reúnem várias comparações ao longo de suas discussões mostrando as diferenças entre ambas as pedagogias, tais como o quadro 3.

Quadro 3: Comparando pedagogias transmissivas e participativas: organização do processo educativo.

	Pedagogias transmissivas	Pedagogias participativas
Organização do processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Fechado, isolado 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecológico, contextualizado, situado em um tempo e um espaço
Conceito de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Transmissão de conteúdos e competências 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de experiências de aprendizagem significativas envolvendo os estudantes
Conceito de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem faz-se ouvindo e reproduzindo 	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem faz-se fazendo, experimentando e descobrindo
Atividade do estudante	<ul style="list-style-type: none"> • O estudante senta-se, ouve e reproduz 	<ul style="list-style-type: none"> • O estudante participa ativamente no processo de aprendizagem
Atividade do professor	<ul style="list-style-type: none"> • O professor transmite conteúdos e competências 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor cria situações de aprendizagem e apoia o estudante no processo de aprendizagem
Organização dos espaços de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Configura uma pedagogia ideal baseada na “gestão científica da educação” • Configura uma “linha de montagem educacional” 	<ul style="list-style-type: none"> • Configura contextos e processos que facilitam o fazer experimentar e descobrir
Conceito de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado nos resultados • Centrado na comparação do desempenho individual com o desempenho médio 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado tanto em processos quanto em resultados • Centrado tanto na aprendizagem individual como na do grupo

- Repetição do conteúdo transmitido

- Reflexão sobre as aquisições e realizações

Fonte: Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019, p. 19.

A partir dessa demonstração, podemos perceber que a pedagogia da participação busca utilizar a escola como “plataforma para transformação cultural e reforma social” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019, p. 16), onde as crianças são vistos como sujeitos ativos e participantes das tomadas de decisão, ou seja, o conhecimento é construído a partir de experimentações contínuas e interativas, e o processo avaliativo não se fecha nos resultados, mas se preocupa também com os processos e com a reflexão das aquisições e realizações da criança. Enquanto que a pedagogia transmissiva está preocupada com a aquisição do “correto”, na procura para isso, baseia-se na quantidade de “erros”² cometido pela criança.

Luckesi (1997) explica que a visão culposa do erro, tem levado ao uso de castigos como forma de corrigir e direcionar a aprendizagem, transformando a avaliação em um instrumento de julgamento e controle, ao invés de um meio de apoio e desenvolvimento. Quando erros são vistos de maneira punitiva, a avaliação se torna um suporte para decisões que reforçam a culpa e a inadequação das crianças, muitas vezes desestimulando-os e criando um ambiente de medo e ansiedade. O autor ressalta que, com o passar dos anos o castigo físico antes empregado com veemência, hoje vem sendo substituído por castigos e abusos psicológicos, o que Bourdieu (1997, p. 204) confere como “violência simbólica”³. Essa forma de violência não se manifesta por meio da força física, mas através da imposição de significados e normas que desvalorizam e marginalizam os indivíduos, muitas vezes de maneira sutil e insidiosa.

Libâneo (1994) também comenta sobre a avaliação na prática escolar, e ressalta que as críticas tecidas sobre a avaliação são, sobretudo, por ela ser na maioria das vezes reduzidas à sua função de controle, onde predomina-se a classificação das crianças através da quantificação das notas obtidas por elas nas provas. O autor evidencia alguns equívocos verificados na prática escolar com relação a avaliação da aprendizagem escolar, são eles:

1º Tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar alunos[...]; 2º Utilizar a avaliação como recompensa aos “bons” alunos e punição para os desinteressados ou indisciplinados [...]; 3º Os professores que, por

² Luckesi (1997, p. 54) ao definir o erro, ressalta que “a ideia do erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado como correto.” Isso implica que a avaliação da aprendizagem, ao identificar erros, está sempre operando dentro de um conjunto de critérios ou expectativas previamente definidos.

³ Bourdieu (1997, p. 204) “toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural.”

confiarem demais e seu “olho clínico”, dispensam a verificações parciais no decorrer das aulas [...]; 4º Aqueles professores que rejeitam as medidas quantitativas de aprendizagem em favor de dados qualitativos (Libâneo, 1994, p. 198-199).

Mediante os apontamentos de Libâneo, percebemos que existe entre as concepções e práticas pedagógicas o favoritismo pelo uso de duas posições extremas: utilizar apenas os aspectos quantitativos ou somente os qualitativos. O autor explica que uma visão mais assertiva para a avaliação seria “considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos” (Libâneo, 1994, p. 199).

3.2 Para além das Notas: a avaliação na Educação Infantil

A dificuldade de avaliar crianças pequenas e bem pequenas decorre de múltiplas questões, entre elas, a própria concepção de infância e desenvolvimento infantil. Conforme apontado por Hoffmann (1996), o panorama da avaliação nessa etapa expressa um cenário de interrogações, já que envolve análises e reflexões sobre o significado da educação infantil, a representação da criança e as formas de conduzir um trabalho pedagógico significativo. Avaliar, nesse contexto, não pode ser reduzido a um julgamento de resultados, mas precisa ser visto como um processo contínuo de acompanhamento e mediação.

Nos propomos nesta subseção explorar sobre a avaliação na educação infantil, tomando como fundamento tanto as bases legais, como a LDB, DCNEI e RCNEI, quanto nas teorias pedagógicas que, desde a década de 1970 vem discutindo sobre o papel da avaliação na educação infantil. A partir dessa análise, destacamos a importância de uma prática avaliativa que considere as especificidades da infância, promovendo uma visão humanizada das infâncias. Assim, nossa discussão se concentra em como as escolas vêm aplicando essas diretrizes e em como é possível romper com paradigmas convencionais, propondo uma avaliação que respeite a singularidade da criança e valorize o processo de aprendizagem de forma integral e contínua, em contraposição ao foco exclusivo em resultados e comparações.

Os documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reforçam essa concepção de avaliação. A LDB, determina que a educação infantil deve ser organizada de maneira a garantir a avaliação mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção para o ensino fundamental, expresso no Art. 31 “I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção,

mesmo para o acesso ao ensino fundamental;” Além disso, a lei determina que as instituições de ensino infantil devem realizar a “V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (Brasil, 2017, p. 22).

Além disso, a DCNEI (Brasil, 2010) orienta que as instituições de educação infantil devem criar procedimentos que acompanhem o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças, assegurando que a avaliação não tenha fins de seleção ou classificação, mas que sirva como instrumento para o educador ajustar sua prática pedagógica, para isso define alguns direitos que devem ser garantidos às crianças nesse processo, são eles:

a) A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; b) Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); c) A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); d) Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; e) A não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 29).

Diante disso, entendemos que a avaliação na educação infantil deve partir de um olhar teórico-reflexivo que considera o contexto sociocultural da criança e as manifestações do seu pensamento em evolução. Isso implica respeitar a individualidade de cada criança e reconhecer suas conquistas gradativas em diversas áreas do conhecimento, sem imposições externas ou comparações rígidas (Hoffmann, 1996). A prática avaliativa, nesse sentido, não se resume a julgamentos sobre o que a criança ainda não alcançou, mas se concentra em compreender seu processo de aprendizagem como algo dinâmico e interligado ao seu meio. Avaliar torna-se, assim, um ato de acompanhamento sensível e contínuo, que valoriza o percurso e não apenas os resultados, promovendo um ambiente de desenvolvimento integral.

Também em concordância com a LDB, o RCNEI amplia essa discussão e traz apontamentos importantes para compreendermos esse fenômeno no ambiente escolar. O Referencial destaca que a avaliação nesta etapa educacional deve ser compreendida como parte integrante do processo educativo, sendo indissociável da prática pedagógica cotidiana (Brasil, 1998). A observação das crianças e a análise crítica de suas interações são centrais, possibilitando que o educador acompanhe o progresso das crianças e ajuste sua prática conforme necessário. Nesse sentido, a avaliação deve ajudar a fortalecer a autoestima das crianças e fornecer subsídios para que elas superem suas dificuldades, sem que o processo seja punitivo ou repressor (Brasil, 1998).

O documento apresenta uma concepção particular sobre a avaliação na educação infantil, entendendo-a como um processo contínuo e intrinsecamente ligado à prática pedagógica. Seu principal objetivo é apoiar o educador na reflexão crítica sobre as condições de aprendizagem proporcionadas às crianças, permitindo ajustes constantes no ensino para atender às suas necessidades e promover o desenvolvimento integral de forma mais eficaz.

Neste documento, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (Brasil, 1998, p. 59).

Esse processo avaliativo não se limita a um diagnóstico final, mas serve como ferramenta para ajustar e aprimorar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais das crianças. Além disso, o documento ainda esclarece como a avaliação deve ser integrada às crianças:

No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades (Brasil, 1998, p. 60).

A partir dessas orientações normativas e com base no parecer CNE/CEB nº: 17/2012 é válido reafirmar que a avaliação na Educação Infantil deve ser realizada mediante o “acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, não se admitindo a utilização de provinhas ou outros instrumentos de avaliação que as submetam a qualquer forma de ansiedade, pressão ou frustração” (Brasil, 2012, p. 11).

Assim, a avaliação na educação infantil deve assumir um caráter formativo, que se distancia das práticas tradicionais de reprovação ou meritocracia, como observam Richter, Mota e Mendes (2004). Ainda assim, práticas avaliativas punitivas persistem em algumas instituições, onde o “erro” é tratado de forma negativa e comparações entre crianças são feitas de maneira prejudicial ao desenvolvimento infantil. Essas práticas acabam gerando situações de constrangimento e medo, introduzindo nas crianças a noção de uma avaliação classificatória já na educação infantil (Richter; Mota; Mendes, 2004).

Para evitar esse tipo de distorção, Hoffmann (1996) sugere que o processo avaliativo na educação infantil deve ser flexível, centrado nas ações e reações das crianças, permitindo que elas sugiram os rumos do trabalho pedagógico. Nesse sentido, é necessário que o educador esteja atento às manifestações dos meninos e meninas, sem impor um planejamento rígido e inflexível que desconsidere as necessidades e interesses das crianças. A avaliação, dessa forma, torna-se um processo de mediação entre o que a criança expressa e o que o educador observa, o que exige um olhar sensível e atento por parte do educador. A autora salienta que:

[...] percebo a difícil tarefa de encaminhar essa prática no sentido de uma maior sintonia entre o trabalho pedagógico e a avaliação. Para que a avaliação se efetive como mediação, consistindo em elo significativo das ações cotidianas, é imprescindível ao educador refletir permanentemente sobre as ações e pensamentos das crianças. Por outro lado, os rumos do trabalho pedagógico precisam mostrar-se flexíveis para absorver novas temáticas, diferentes atividades, outras posturas pedagógicas norteadas pela análise teórica de tais observações (Hoffmann, 1996, p. 33).

O processo de reflexão na práxis pedagógica e no ato avaliativo não se constituem como atividades de fácil elaboração, requerem do educador constância, leitura, vivências e a coparticipação das crianças nesse processo como sujeitos ativos e participativos. Diante disso, Américo e Silveira (2020) pontuam que o processo avaliativo com crianças de zero a cinco anos se insere como uma atividade complexa, uma vez que ele requer um acompanhamento constante das ações das crianças e uma interpretação cuidadosa dos registros feitos. Avaliar nessa fase significa observar, registrar e refletir sobre o cotidiano da criança, compreendendo suas conquistas, dificuldades e potencialidades. Para Rosa (2020, p. 98), esse processo deve valorizar as experiências vividas pelas crianças, sem tornar os resultados o foco principal, mas sim promovendo o entendimento delas como sujeitos ativos e participantes de sua própria jornada de aprendizagem. Neste sentido, o autor explica que:

Nossas crianças precisam de oportunidades de expressão e liberdade e o adulto torna-se referência quando respeita os limites dos grupos, faz seus registros sem o olhar de julgamento pejorativo para os mesmos, ou coloca todos em um mesmo viés de avaliação. [...] Precisamos construir uma avaliação que possibilite a observação da criança, os registros com a finalidade de exaltar os processos das crianças e aquilo que elas fazem no cotidiano da educação infantil (Rosa, 2020, p. 98).

Ao propor que a avaliação na educação infantil evite julgamentos padronizados e promova a liberdade de expressão, o autor alinha-se à concepção de infância como uma fase plena, com suas especificidades e modos de interação. Rosa (2020), reforça a importância de um olhar atento e respeitoso do adulto, que, ao realizar seus registros, deve reconhecer a

singularidade de cada criança e exaltar os processos individuais de aprendizagem. Nesse sentido, a prática avaliativa passa a ser um mecanismo de valorização da infância como tempo presente, contribuindo para a construção de uma pedagogia que respeita as individualidades e promove a autonomia das crianças dentro de seus contextos socioculturais.

Além disso, Rosa (2020) ressalta que a avaliação deve levar em conta a cultura e a individualidade de cada criança, permitindo que ela se expresse livremente e participe ativamente de seu processo de aprendizagem. A brincadeira, como elemento central da educação infantil, deve ser integrada ao processo avaliativo, requerendo um ambiente de liberdade e expressão onde a criança se sinta segura para explorar e aprender.

Nesse contexto, a avaliação não pode ser neutra ou isolada das outras dimensões da prática pedagógica. Como apontam Hemann Lanes e Wruck Timm (2022), ela engloba concepções de currículo, metodologias de ensino, bem como a visão que o educador tem da criança e de sua própria prática educativa. A avaliação, portanto, é permeada por aspectos subjetivos e objetivos, que devem ser constantemente refletidos e ressignificados para garantir um trabalho pedagógico que respeite as individualidades e potencialidades das crianças.

Segundo Hoffmann (1996), o papel do professor na avaliação vai além do simples registro do que a criança faz. Ele precisa estar consciente de sua própria subjetividade e buscar ampliar sua compreensão sobre o desenvolvimento infantil por meio da troca de impressões com outros adultos, como pais, colegas e coordenadores. A avaliação, assim, torna-se um processo colaborativo, que envolve diferentes perspectivas para enriquecer a interpretação das manifestações das crianças. “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” (Hoffmann, 1996, p. 87-88).

Em concordância, Antunes (2013) afirma que a avaliação, quando bem orientada, pode iniciar uma prática colaborativa e respeitosa entre as crianças, incentivando a escuta ativa entre pares. Ainda acrescenta que o educador, nesse caso, atua como mediador, facilitando o processo de avaliação e levando a um ambiente de troca de experiências e aprendizagens entre as crianças, que ainda não foram expostas a práticas avaliativas desrespeitosas.

Dessa maneira, a avaliação na educação infantil deve ser contínua e interpretativa, sempre buscando entender as crianças em sua totalidade, como sugere Rosa (2020). O educador precisa registrar e observar com cuidado, não para julgar, mas para compreender os processos de aprendizagem das crianças e refletir sobre como sua prática pedagógica pode ser ajustada para atender melhor às necessidades de cada uma.

Assim, a avaliação na educação infantil deve ser compreendida como um processo formativo, contínuo e colaborativo, que valoriza as manifestações das crianças por meio da documentação pedagógica e serve como base para o desenvolvimento de práticas mais reflexivas e adequadas às suas necessidades. Logo, a avaliação se torna uma ferramenta essencial para a promoção de um ambiente educativo que respeite a infância e assegure o desenvolvimento integral das crianças, conforme propõe o objetivo da presente pesquisa.

3.3 Olhares atentos: a observação e o registro na educação infantil

A observação e o registro são amplamente reconhecidos como elementos centrais da prática pedagógica avaliativa na educação infantil, sendo destacados como fundamentais para o acompanhamento e a compreensão do desenvolvimento infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), essas ferramentas oferecem aos professores a possibilidade de obter informações sobre as experiências das crianças na instituição, bem como sobre suas interações com colegas, funcionários e educadores (Brasil, 1998). Ao observar e registrar as ações das crianças, o educador ultrapassa a mera mensuração e categorização baseada em resultados quantitativos, construindo uma visão holística do processo de aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se não apenas os aspectos cognitivos, privilegia-se também os elementos emocionais e sociais envolvidos no desenvolvimento infantil, oferecendo uma compreensão mais abrangente e profunda das múltiplas dimensões que compõem a formação da criança.

Para Richter, Mota e Mendes (2004) a prática avaliativa deve ir além da simples verificação de resultados. A avaliação, quando pautada na observação e no registro, torna-se um processo contínuo de reflexão sobre o desenvolvimento infantil. Por meio dessa prática, os educadores podem ajustar suas estratégias pedagógicas, proporcionando um acompanhamento mais próximo e sensível das necessidades das crianças. Desse modo, a avaliação na educação infantil não deve ser encarada como um fim em si mesma, mas como um recurso para a reavaliação constante do fazer pedagógico.

Corroborando com esta perspectiva, Américo e Silveira (2020) afirmam que é essencial que o educador reserve, em seu planejamento, um espaço destinado à anotação das interações e ações das crianças. Esse registro sistemático é uma ferramenta de extrema relevância para o educador, uma vez que permite documentar os progressos das crianças e refletir sobre as intervenções pedagógicas que podem ser necessárias. O registro, nesse contexto, torna-se um

recurso indispensável para a prática formativa, orientando a reestruturação das atividades pedagógicas conforme as necessidades observadas.

Além disso, o ato de registrar é descrito como uma prática de acolhimento e respeito, que vai além do simples acompanhamento dos processos de aprendizagem. Segundo Rosa (2020), o registro deve ser realizado sem julgamentos pejorativos, com o objetivo de valorizar as manifestações das crianças e suas descobertas cotidianas. Dessa maneira, o educador se posiciona como um observador sensível, que respeita os tempos e particularidades de cada criança, oferecendo um ambiente que estimula a expressão e a experimentação.

Outro aspecto relevante, conforme discutido por Ostetto (2015), é a importância do registro para a formação contínua dos educadores. Para a autora, o registro diário das ações pedagógicas permite ao educador uma reflexão constante sobre sua prática, o que promove além da qualificação do fazer pedagógico, também a autoformação. Dessa forma, o registro se configura como uma ferramenta para a avaliação das crianças e para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho docente, funcionando como um elemento de autoavaliação profissional.

Neste interim, a autora enfatiza que:

Registrando, lança bases para a reflexão sobre o passado, para avaliar suas ações, para rever o cotidiano educativo e o trabalho compartilhado com o grupo de crianças e, também, para reafirmar o presente e projetar o futuro. Trata-se de um registro que é instrumento do trabalho pedagógico, documento reflexivo: configura-se, no exercício de registrar, um espaço no qual o professor pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas, em cuja dinâmica pode apropriar-se de seu fazer. Ao registrar e refletir sobre o conteúdo registrado, por sua vez, reflete sobre sua prática, e assim pode fazer teoria, tecer pensamento-vida (Ostetto, 2015, p. 205).

Essa reflexão vai ao encontro com a discussão levantada por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), quando retratam que a documentação pedagógica, destaca-se como um recurso valioso para a construção de significados no processo educacional. Adotamos a concepção destes autores, pois, acreditamos que ao documentar as interações e aprendizagens das crianças, o educador promove uma narrativa das jornadas individuais de cada criança, criando um espaço de reflexão e diálogo sobre os processos vivenciados. Esse tipo de documentação é propício no planejamento pedagógico, porém, não se estanca nisso, uma vez que também contribui para a valorização das experiências das crianças, tornando-as visíveis e compreensíveis tanto para os educadores quanto para as próprias crianças.

A documentação pedagógica permite que as crianças revisitem suas experiências de aprendizagem, criando narrativas sobre seus próprios processos (Bruner, 1996). Esse envolvimento direto no processo avaliativo reforça a importância de uma avaliação

verdadeiramente participativa na educação infantil, onde a criança é vista como coautora de sua aprendizagem. A perspectiva da Pedagogia-em-Participação, discutida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), também enfatiza a importância da documentação como uma prática democrática e inclusiva. Nessa abordagem, a documentação é compreendida como um meio de promover uma avaliação que respeite as diferenças individuais das crianças, ao mesmo tempo em que as envolve no processo de construção conjunta do conhecimento. Ao documentar as aprendizagens, o educador cria um espaço onde as crianças podem se ver como agentes ativos de suas próprias jornadas educacionais, valorizando suas contribuições e promovendo uma aprendizagem significativa.

Pascal e Bertam (2019, p. 59) levantam a preocupação urgente na contemporaneidade para o ato de documentar: “É emergente a necessidade de buscar por diferentes modos de documentar”. Os autores apontam que a documentação pedagógica deve ser reconstruída de forma contextual e situada, adaptando-se às realidades de cada grupo e instituição. Essa flexibilidade na prática do registro é fundamental para garantir que a avaliação seja um processo dinâmico e reflexivo, capaz de atender às especificidades de cada criança e grupo. O registro, ao ser entendido como uma prática situada, torna-se uma ferramenta que possibilita um olhar mais atento e sensível sobre o cotidiano educativo, permitindo que o educador ajuste suas intervenções conforme as necessidades que surgem.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) ainda destacam que a documentação pedagógica promove uma interação entre as culturas e identidades das crianças e dos educadores. Ao documentar as experiências das crianças, o educador passa a registrar suas aprendizagens, porém, tende a oportunidade de ir além, pode criar um espaço de diálogo onde as diferentes perspectivas são valorizadas.

A documentação permite à comunidade profissional descrever, interpretar e compreender o cotidiano pedagógico experiencial das crianças onde a aprendizagem se desenrola. A documentação permite que a criança se veja aprendendo, e permite que o educador veja sua contribuição para a aprendizagem das crianças. Um dos grandes valores atribuídos à documentação pedagógica é sua capacidade de tirar as práticas pedagógicas do anonimato, tornando-as visíveis. Permite, assim, colocar em diálogo culturas e identidades: a cultura da criança e a cultura do adulto, a identidade da criança e a identidade do educador. A documentação cria evidências para a compreensão da criança como ser que sente, pensa, relaciona-se, age, explora, comunica, narra, ou seja, um ser que vive e aprende (Oliveira-formosinho e Formosinho, 2019, p. 51).

A observação e o registro, quando realizados de forma reflexiva e quando consideram a criança como um ator social desempenham um papel relevante na avaliação formativa na educação infantil. Eles possibilitam ao educador acompanhar o desenvolvimento das crianças

de maneira integral, promovendo uma prática pedagógica que respeita as individualidades. Além disso, o registro se configura como uma prática democrática, que valoriza as experiências das crianças e promove a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Conforme destacado por Gandini e Goldhaber (2002), a observação cuidadosa e a escuta atenta permitem que os educadores enxerguem e compreendam as crianças em sua essência, respeitando-as pelo que são e pelo que desejam expressar. Antes mesmo de desenvolverem a fala, as crianças já comunicam uma vasta gama de significados que podem ser captados por um observador atento, evidenciando que a observação é uma via de mão dupla: ao observarmos as crianças, também aprendemos com elas.

A ação de observar, como sugere Freire Weffort (1995), vai além de simplesmente ver. Trata-se de um ato de reflexão, onde o educador observa a criança, a si mesmo e o contexto em que se insere, à luz da teoria que o inspira. Ao questionar o que vê, o educador rompe com as limitações de seu saber, retornando à teoria para expandir seu pensamento e aprimorar sua prática. Essa postura reflexiva é essencial para a evolução da prática pedagógica, pois possibilita ao educador um olhar mais profundo e crítico sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Outra abordagem sobre a documentação e registro importantes e que servem de modelo para utilização nas práticas educativas efetiva-se em Reggio Emilia, inspirada por Loris Malaguzzi. Esta perspectiva valoriza profundamente a observação e o registro como elementos centrais na documentação pedagógica. Malaguzzi, ao apoiar a construção de uma escola para crianças pequenas após a Segunda Guerra Mundial, iniciou uma das mais respeitadas práticas de educação infantil do mundo, onde a documentação pedagógica se tornou um instrumento imprescindível para tornar visível o processo de aprendizagem das crianças. De acordo com Barbosa e Horn (2008), essa documentação registra e interpreta as diversas maneiras de entender a criança e seus processos de aprendizagem, permitindo que educadores, crianças e famílias compartilhem e reflitam sobre essas experiências.

A documentação pedagógica, como aponta Rinaldi (2017), é um processo contínuo de observação, escuta e reflexão que possibilita a criação de registros significativos das propostas educativas. Esses registros, quando compartilhados entre educadores, crianças e famílias, tendem a promover uma compreensão mais profunda do passado, uma análise crítica do presente e uma projeção do futuro da prática educativa. A documentação não se limita a um simples registro, mas sim a uma ferramenta poderosa para a construção de um conhecimento coletivo, que valoriza a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

As formas de apresentação da documentação pedagógica são diversas e ricas em possibilidades. Desde painéis e materiais escritos até instalações artísticas - a documentação pode assumir diferentes formatos - refletindo a pluralidade de expressões das crianças e as interpretações dos educadores. Gandini e Goldhaber (2002) ressaltam a importância de incluir as interpretações dos educadores e, sempre que possível, os diálogos e pensamentos das crianças na documentação, enriquecendo ainda mais a compreensão das experiências educativas. Além disso, documentários em slides ou vídeos podem comunicar de maneira eficaz as experiências significativas vividas por adultos e crianças, tornando o processo de aprendizagem visível e acessível a todos.

A observação e o registro na educação infantil, quando realizados de forma intencional e reflexiva, constituem pilares essenciais para a construção de práticas pedagógicas que respeitam e valorizam as crianças como sujeitos de direitos e produtores de cultura. Através da documentação pedagógica, os educadores registram o desenvolvimento infantil e constroem, junto com as crianças e suas famílias, uma narrativa coletiva que celebra a aprendizagem como um processo contínuo, dinâmico e colaborativo.

Assim, a avaliação na educação infantil se consolida como um processo que ultrapassa a perspectiva da verificação do desempenho das crianças, tornando-se uma prática que dá visibilidade às suas experiências, potencialidades e formas singulares de aprender e se expressar. Ao reconhecer a avaliação como um instrumento de escuta sensível e diálogo contínuo, reafirma-se o compromisso com uma pedagogia que respeita a infância em sua pluralidade. Partindo dessa compreensão, apresentaremos na próxima seção os caminhos metodológicos que orientaram esta pesquisa, detalhando os instrumentos, seleção dos participantes e procedimentos adotados para a construção dos dados.

4 TESSITURA METODOLÓGICA: O PROCEDIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

- Mas onde pensas que ele vai?
 - Não sei... Por aí... Andando sempre em frente. [...]
 E depois, talvez com um pouco de tristeza, acrescentou ainda:
 - Quando a gente anda sempre em frente, não pode mesmo ir longe...
 (Antoine de Saint-Exupéry, 2015, p. 37).

Entendemos a importância da reflexão e da abordagem sistemática na condução da pesquisa. Assim como o pequeno príncipe expressa uma sensação de desamparo ao simplesmente seguir em frente sem uma direção clara, os pesquisadores que adotam uma abordagem metodológica superficial ou não reflexiva podem encontrar dificuldades em alcançar resultados significativos em suas investigações. Portanto, a metodologia científica enfatiza a necessidade de um planejamento cuidadoso, da formulação de questões de pesquisa claras e da seleção adequada de métodos e técnicas de coleta e análise de dados, a fim de garantir que a pesquisa avance de maneira significativa e produza conhecimento válido e confiável. A reflexão constante, a revisão crítica dos resultados e a disposição para adaptar o curso da pesquisa conforme necessário são aspectos essenciais da metodologia científica, que permitem aos pesquisadores avançar e alcançar novos horizontes em suas áreas de estudo.

Nesse sentido, esta seção tem como finalidade apresentar os aspectos teóricos metodológicos que orientaram a realização deste trabalho, bem como caracteriza o local de pesquisa e os critérios de seleção dos participantes. Entendemos que a metodologia de uma pesquisa ultrapassa a escolha rigorosa de métodos e instrumentos de coleta e análise de dados, a concebemos como eixo de sustentação da investigação (Monteiro, 2007). É a partir da sustentação teórico-metodológica que conseguimos concretizar a produção da pesquisa científica com a qualidade e o rigor que ela solicita.

Concordamos com Gatti (2012) ao entendermos que a pesquisa científica busca construir um corpo de conhecimentos relacionados a um determinado assunto. Porém, esse conhecimento não se limita na busca de respostas prontas e acabadas, mas preocupa-se com o caminho, com os processos e com os resultados. Diante da necessidade de realizar uma pesquisa que mostre não apenas resultados, mas revele o caminhar, os questionamentos e as reflexões, foi impossível não nos questionarmos: que processos teórico-metodológicos precisamos seguir? Que caminhos devemos tomar? Que abordagem será a mais adequada? Carroll (1998), no livro “Alice no país das Maravilhas”, descreve uma cena em que Alice conversa com o Gato Cheshire, onde demonstra está perdida sem saber para onde ir e pergunta que caminho deve

seguir, de imediato, o gato lhe responde que se ela não sabe para onde vai, então, qualquer caminho serve.

Diante disso, faz-se necessário conhecer os processos que envolvem a metodologia de uma pesquisa para não incorrer aos riscos de seguir qualquer método, se prender a padrões rígidos e inflexíveis, ou pior, se perder durante o caminhar e não conseguir continuar a caminhada. Muito pelo contrário, é preciso a criação de um caminho único e jamais percorrido, ou ainda, irrepetível. É necessário deixar as marcas pessoais, ainda que seguindo modelos e técnicas já evidenciadas. Logo, compreendemos que esse processo metodológico precisa ter natureza viva e flexível entre as relações que se estabelecem entre os sujeitos e os fenômenos que se investiga. É preciso pensar em “uma metodologia que vai sendo esculpida no desenvolvimento mesmo da pesquisa, ao longo de seu acontecer e caminhar” (Guedes; Ribeiro, 2019, p. 27). Esse tipo de metodologia se inscreve no tipo de pesquisa educacional que solicita a sociedade contemporânea e enaltece a autonomia do pesquisador e seu potencial criativo.

Ao iniciar essa investigação, adotamos métodos e técnicas que aos nossos olhos eram infalíveis, porém, no decorrer do caminhar defrontamo-nos com vários obstáculos e concepções que iam em oposição às nossas expectativas metodológicas. Pois, entender como se dá a avaliação das aprendizagens a partir dos olhares e vozes de diferentes sujeitos não é um exercício fácil, promover essa reflexão na Educação Infantil, torna-se ainda mais complexa em virtude de seu caráter totalmente qualitativo e lúdico, além de envolver a reflexão sobre as diversas práticas que orientam essa etapa educacional. Dessa forma, foi através da caminhada, das orientações, das pausas realizadas, das infinitas reflexões e dos estudos depreendidos da disciplina de Fundamentos Metodológicos da Pesquisa e Seminário de Pesquisa I do PPGFOPRED (atual PPGEPE), que o método foi se moldando, se esculpindo e se ajustando conforme a colaboração dos sujeitos que coparticiparam da realização desta investigação.

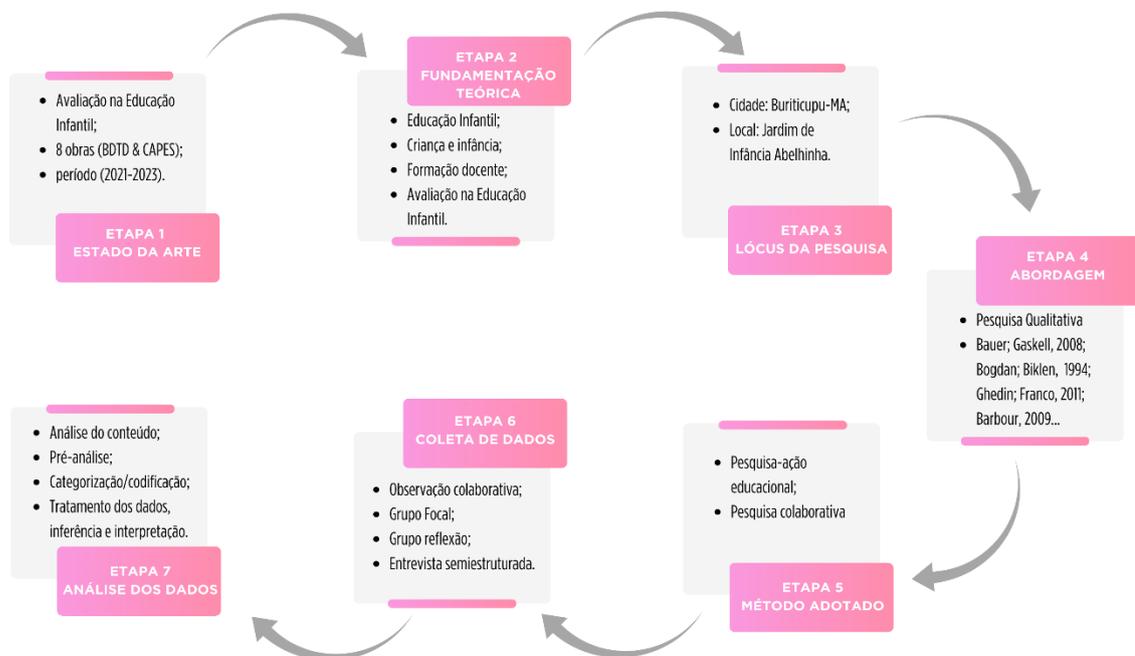
Desse modo, enfatizamos que a metodologia precisa ser maleável e deixar que o pesquisador deslize sobre a pesquisa com flexibilidade e liberdade de criar dentro de suas possibilidades, porém, sem perder de vista o foco, objetivo da pesquisa e dos métodos empregados. Minayo (1994, p. 16) nos alerta que “o endeusamento das técnicas produz ou um formalismo árido, ou respostas estereotipadas.” Logo, o pesquisador deve se utilizar do método para direcionar seus caminhos, suas intenções investigativas e estruturar sua pesquisa, porém, é somente por meio de sua criatividade e liberdade que a pesquisa passa a existir.

Não queremos aqui com essas discussões nos opormos a sistematização que requer a pesquisa científica. Pelo contrário, cremos que se faz necessário que o pesquisador realize a abordagem dos fenômenos portando e aplicando instrumentos técnicos, apoiado em um método

com base e fundamentos epistemológicos (Severino, 2013). Pois, a ciência está sempre ligada a uma tecitura teórica com dados empíricos, articulando o lógico com o real, o corpo teórico com o empírico, as perspectivas ideias com o real (Severino, 2013). Essas técnicas e relações mantidas em uma pesquisa científica proporcionam a aproximação constantes e corriqueiras mantidas entre os fenômenos. Assim, compartilhamos da visão de Minayo (1994, p. 25) ao afirmar “a pesquisa é um labor artesanal”, pois precisa de instrumentos, técnicas e precisão prática para execução das ações, mas sempre dosado de criatividade e subjetividades.

Com base nessas reflexões, os itens a seguir detalham os aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram a condução deste estudo, além de descrevermos o lócus da pesquisa que estão sintetizados na Figura 4. Nesta etapa, optamos por não identificar individualmente os sujeitos, concentrando-nos, primeiramente, nos critérios de seleção que orientaram a escolha dos participantes. A abordagem metodológica adotada visa garantir a integridade e a validade das informações coletadas, assegurando que a seleção dos sujeitos esteja alinhada aos objetivos da pesquisa. Em um momento posterior, apresentaremos cada sujeito de forma mais aprofundada, destacando suas particularidades e as contribuições que trouxeram para a compreensão do processo de avaliação escolar na Educação Infantil.

Figura 4: Etapas e processos teóricos-metodológicos adotados na pesquisa.



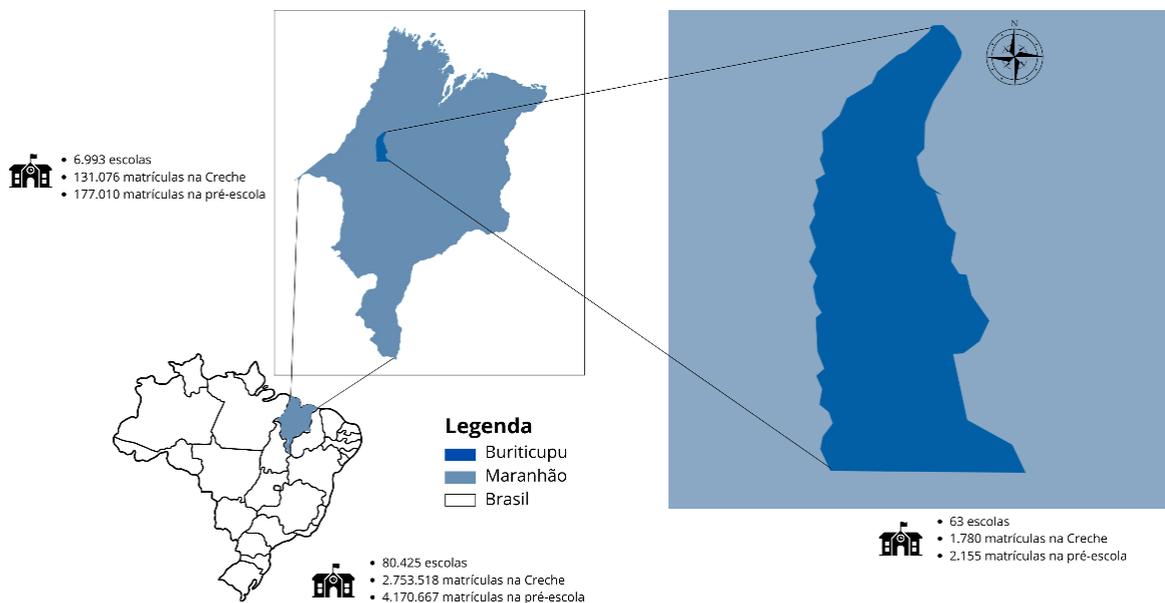
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.1 O lócus da pesquisa

As motivações que nos levaram a realização do presente estudo são de razões pessoais, por entendermos que se faz necessário ampliar nossa percepção sobre o processo de avaliação na Educação Infantil. Segundo Quivy e Campenhoudt (2013, p. 157), “é preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo”. Dessa forma, consideramos importante descrever o contexto em que esta pesquisa foi realizada e justificar os motivos pelos quais fomos conduzidos a optar por esta instituição e não outras.

O trabalho de investigação-ação foi realizado no período de junho a dezembro de 2024, no Jardim de Infância Abelhinha⁴, localizada na Rua da Cidadania, Centro, na cidade de Buriticupu, Maranhão. Ao realizarmos uma pesquisa sobre o censo escolar de Buriticupu⁵ em 2023, através do portal *Qedu*, constatamos que o município conta com 63 (sessenta e três) instituições de ensino que atendem a Educação Infantil Regular, sendo 11 (onze) na zona urbana e 52 (cinquenta e duas) instituições na zona rural, como é apresentado na figura 5.

Figura 5: Localização de Buriticupu e matrículas na Educação Infantil - 2023.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

⁴ Não encontramos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, nem nas conversas com as professoras, informações sobre a origem do nome da instituição.

⁵ Em Buriticupu-MA, a formação de extensas voçorocas tornou-se um grave problema ambiental e social. Essas erosões profundas, intensificadas pelo regime de chuvas da região, já resultaram na destruição de moradias e infraestruturas. A ocupação irregular do solo, a impermeabilização das vias e a ausência de sistemas adequados de drenagem contribuem significativamente para a progressão dessas crateras. O fenômeno, amplamente estudado, representa um desafio para a gestão municipal, exigindo medidas urgentes de controle e recuperação ambiental para minimizar seus impactos na comunidade (Macedo *et al.*, 2019).

Esses dados nos revelam que Buriticupu-MA tem crescido no atendimento de crianças na Educação Infantil, segundo dados do Censo escolar de 2022, Buriticupu-MA atendia cerca de 1.591 crianças em creches e 1.984 em pré-escolas. Em 2023 constatamos que foram matriculadas 1.780 crianças na creche e 2.155 em pré-escolas. À medida que as matrículas na Educação Infantil crescem em Buriticupu-MA, entendemos que se faz necessário a implementação de pesquisas e de estudos que auxiliem nas práticas pedagógicas e na formação dos educadores. Diante disso, adotamos este município como campo de estudos, também por ser a cidade natal em que resido e por ser este local, o espaço em que as inquietações da pesquisa foram iniciadas.

Os motivos pelas quais levaram nossa escolha pela realização da pesquisa no Jardim de Infância Abelhinha convergem primeiramente nas recomendações da literatura “se ensina numa escola, por exemplo, não deve escolhê-la como local de pesquisa [...] quer de preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuem das situações” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 86). Pois, acreditamos que seria necessário distanciarmos do espaço escolar que o pesquisador é professor para que este pudesse estar emocional e afetivamente distante da situação. Isto posto, buscamos uma instituição de Educação Infantil que atendesse ao público da pré-escola, também, por ser um local que fosse de fácil acesso aos pesquisadores.

O Jardim de Infância Abelhinha constitui-se como a primeira instituição de Educação Infantil em Buriticupu-Ma. Essa instituição foi criada em 1997 no governo do primeiro prefeito do município, o senhor Antônio Gildan Medeiros, no entanto, suas instalações eram alugadas e de madeira. Com a sucessão de governo, o senhor Antônio Marcos de Oliveira (Primo) preocupou-se com a regularização dessa instituição junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE), através da Lei Municipal Nº. 0128/2006, nos Art. 1º, § 2º em 30 de maio de 2006, desde então a instituição infantil carrega esse nome. Em 2011, o prédio foi construído em alvenaria e entregue à população buriticupuense pelo senhor Dr. João Benedito dos Santos, no período secretário de Educação. Em 2020, o prefeito José Gomes Rodrigues realizou reformas e ampliações dos espaços escolares, no entanto, a instituição ainda não está em conformidade com as normas técnicas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Atualmente a instituição ocupa um espaço de aproximadamente 1.206 m², tem suprimentos de água e energia fornecidos pelo sistema público (figura 6). Em relação a estrutura física, as instalações do prédio contam com sete (07) espaços de aula climatizadas, uma (1) secretaria, uma (1) diretoria, uma (1) sala para os educadores, uma (01) cozinha, três (3) banheiros adaptados, sendo dois para as crianças e um para os funcionários, dois (2) depósitos

e um pátio descoberto. Com relação a composição humana, a instituição conta com duas gestoras (uma geral e outra adjunta), três (3) agentes pedagógicas e vinte e duas (22) educadoras, sendo 14 por contrato temporário e 8 efetivos (PPP, 2024).

Figura 6: Área física do Jardim de Infância Abelhinha – 2024.



Fonte: Arquivos do pesquisador (2024).

A instituição atende crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Atualmente tem matriculadas 290 crianças de “diferentes classes sociais buriticupuenses, principalmente beneficiários de programas do Governo Federal, de funcionários da rede pública e privada, comerciantes e autônomos” (PP, 2024, p. 11).

4.2 Aspectos éticos

Levando em conta os princípios éticos como fundamentações históricas, sociais e culturais, este estudo orienta-se pelo respeito à integridade humana e pelo cumprimento das exigências relativas a estudos com participantes humanos. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm) para assegurar o atendimento às diretrizes estabelecidas na Resolução CNS nº 510/16 e em outras normativas do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa recebeu aprovação do CEP/UFMA por meio do parecer consubstanciado nº 7.198.049, apresentado no Anexo A.

4.3 Natureza da pesquisa

Na perspectiva de buscar respostas para os questionamentos levantados no início deste trabalho, adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa como caminho norteador para os passos sucessivos que foram dados durante a investigação-ação⁶, por acreditarmos que essa abordagem dialoga com nossos interesses de pesquisa e com o objeto de análise deste estudo.

A abordagem qualitativa amplia as possibilidades de pesquisa e proporciona novas perspectivas em relação aos conhecimentos em educação (Ghedin; Franco, 2011). Isso, pois, ela lida com interpretações das realidades sociais e não se interessa em realizar juízo de valor, isto é, não é sua preocupação realizar avaliações quantificáveis ou mensuráveis, investe-se na compreensão dos sujeitos e na descrição profunda de suas concepções e de suas relações com o mundo (Bauer; Gaskell, 2008; Bogdan; Biklen, 1994).

Para Barbour (2009, p. 12), as pesquisas com enfoque qualitativo buscam de forma comum “esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta”, suas invenções, implicações e insurgências. Desse modo, a pesquisa qualitativa considera o contexto social, as experiências, os documentos, as falas de forma conjunta como um grande artefato social que contribuem para a construção do conhecimento.

Assim, entendemos que este tipo de abordagem busca analisar o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, infiltrando em espaços mais profundos das relações e dos fenômenos que não seriam passíveis de análise através de processos e técnicas quantificáveis (Minayo, 1994, p. 21-22). Esse tipo de estudo agrupa variadas técnicas de interpretação com intuito de “descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (Neves, 1996, p. 1). Logo, tem finalidade de interpretar as diversas nuances e significados dos fenômenos presentes no mundo social.

De início, associamos os aspectos inerentes ao nosso estudo às características básicas e essenciais da abordagem qualitativa, expressadas por Godoy (1995), a saber: 1) o ambiente natural deve ser o lócus para a coleta dos dados; 2) deve possuir caráter descritivo; 3) as concepções e significados que os sujeitos dão às atividades cotidianas e à sua vida devem ser o

⁶ Tripp (2005, p. 446) utiliza o termo investigação-ação para referir-se aos processos de investigação que “se aprimora pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhoria de sua prática, aprendendo mais no correr do processo.”

foco da investigação; 4) o enfoque deve ser indutivo. Essas características e outros fatores nos levaram a concluir que a abordagem qualitativa seria o tipo de pesquisa o mais ideal.

4.4 Procedimentos teóricos metodológicos

Neste subtópico, apresentaremos os procedimentos teóricos e metodológicos que fundamentaram a pesquisa. Discutiremos os métodos, os instrumentos de coleta de dados e a estratégia de análise de dados, além dos critérios de validação aplicados ao estudo. A descrição detalhada dessas etapas visa proporcionar uma compreensão clara dos processos que orientaram a investigação e garantir a sistematização e a credibilidade dos resultados obtidos.

4.4.1 O método da pesquisa

Para definirmos o método e as abordagens teórico-metodológicas desta investigação retornamos diversas vezes ao questionamento e aos objetivos descritos no início da pesquisa, não pelo fato de acharmos que são complexos, mas para que pudéssemos alinhar ao enfoque e aos aspectos epistemológicos definidos desde o início. Nosso questionamento inicial buscou saber “quais são as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam a formação e as práticas pedagógicas das educadoras da educação infantil no município de Buriticupu-MA e suas repercussões para o desenvolvimento da primeira infância?”, diante disso, percebemos o quanto seria importante ouvirmos às educadoras (suas concepções sobre avaliação, queixas, dificuldades e práticas). Esses espaços de discussões críticos-reflexivos seriam a base para realização de mediações entre os conflitos estabelecidos e as problematizações a partir de ações emancipatórias, consultando e permitindo a participação e indignação⁷ dos sujeitos envolvidos; resultando em inferências e interferências positivas no seu meio.

Portanto, diante das opções metodológicas a qual elencamos como possíveis de execução optamos pela a utilização da pesquisa-ação do tipo colaborativa⁸ por entendermos que

⁷ Termo utilizado por Paulo Freire para se referir ao não conformismo com as situações que são impostas de forma horizontal e a necessidade de continuar lutando e acreditando na mudança. A pedagogia da indignação descrita por Paulo Freire é aquela que duvida e questiona o discurso da impossibilidade da mudança com vista as transformações no mundo (Freire, 2000).

⁸ Optamos pela pesquisa-ação **do tipo** colaborativa devido às limitações de tempo para a realização de uma pesquisa-ação em sua forma convencional. Esse modelo nos permite envolver ativamente os participantes no processo investigativo, promovendo a reflexão e a construção coletiva de conhecimento, sem a necessidade de um acompanhamento contínuo e prolongado das práticas, característica da pesquisa-ação clássica.

estaria mais alinhada com nossos objetivos. Thiollent (2009, p. 16) conceitua a pesquisa-ação da seguinte forma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Integrando esse tipo de pesquisa no campo educacional, buscamos apoio na pesquisa colaborativa, pois esse método se efetiva com a participação e colaboração entre o pesquisador e o grupo participante em um processo colaborativo e dialético, através de ações mútuas que visam articular ideias e planejar ações de forma a fornecer maior autonomia às professoras para refletirem e mudarem suas práticas, além disso, visa também a responsabilidade e transformação social de forma emancipatória, autônoma e crítica (Pimenta, 1999).

O que entendemos por pesquisa colaborativa nas práticas educativas? De imediato, diríamos que este tipo de pesquisa visa atribuir funções e responsabilidades aos professores em exercício trabalho docente de coconstrução do trabalho de investigação. Do ponto de vista epistemológico, a construção de conhecimentos que são voltados para a uma determinada prática profissional deve partir do contexto real que ela acontece, por meio das contribuições e da fala dos seus interlocutores, além das situações reais vivenciadas e experienciadas pelos professores.

Na concepção de Ibiapina (2008, p. 20), a pesquisa colaborativa “proporciona condições para que os docentes reflitam sobre a sua atividade e cria situações que proporcionam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores”. Isso, pois a pesquisa colaborativa preocupa-se em romper com a visão convencional de que os professores são apenas participantes que se restringem a responder questionamentos; ela os vê como agentes sociais criativos, interativos, produtores de teorias e professores-pesquisadores que participam da coconstrução de novos saberes, que nessa confluência ganham mais poder, fortalecimento da identidade docente e o alcance da emancipação.

Os pesquisadores Bortini-Ricardo (2011), Gasparotto; Menegassi (2016) e Magalhães; Fidalgo (2010) concordam que a pesquisa colaborativa busca pela superação de ações individualistas, partindo do pressuposto que é necessário compreender a realidade dos professores através da ação dialógica construída entre teoria e prática em um processo reflexivo que incida em novas aprendizagens, novas concepções e novos conhecimentos.

Dessa forma, a pesquisa colaborativa resulta das oportunidades de diálogo vividas pelo grupo de colaboradores, onde são apresentadas concepções, observações e reflexão sobre a própria prática de ensino e aprendizagem numa “atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” do grupo, com o grupo e para o grupo (Marcelo, 2009, p. 9). Desse modo, essa ação é concebida como um processo coletivo complexo, que se dá pelas contribuições individuais dos sujeitos participantes, e que requer destes o compromisso, envolvimento e motivações para que possam, em grupo, examinar com calma a realidade, refletir sobre as práticas e buscar o aperfeiçoamento individual e coletivo.

Assim, empregamos neste estudo ao conceito de colaborar não como um sinônimo de cooperar ou ainda, de participar, “significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os participantes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa” (Ibiapina, 2008, p. 33). Quando nos referimos a equidade e direitos iguais de fala e escuta na pesquisa colaborativa nos remetemos ao que exemplificam Gasparotto e Menegassi (2016, p. 952) é o resultado da “[...] colaboração, construção e responsabilidades partilhadas, em que professor e pesquisador aprendem e modificam-se em práticas discursivas.”

Em nosso estudo, consideramos o diálogo e a interação como indissociáveis (Bakhtin, 2010), logo, esses fatores permearam obrigatoriamente por toda a pesquisa. Como processo organizativo, engendramos três etapas que foram realizadas durante a investigação-ação considerando seus aspectos dinâmicos e flexíveis a qual denominamos 1) co-situação; 2) co-operação; 3) co-produção (Figura 7).

Figura 7: Etapas realizadas durante a pesquisa colaborativa.



O engendramento das etapas para realização da pesquisa colaborativa não nos serviu como um molde, armadura ou engessamento das práticas, muito pelo contrário, orientou nossos passos, conduziu as ações e tornou significativa as interações, colaborações e reflexões críticas.

4.5 Instrumentos e estratégias para coleta dos dados

A coleta de dados para este estudo foi conduzida em diferentes etapas e com o uso de diversos instrumentos, a fim de garantir a adequação ao cronograma da pesquisa e ao método escolhido. Inicialmente, utilizamos o roteiro de observação para auxiliar na observação tanto do espaço escolar quanto a sala de referência. Em seguida, utilizamos de gravadores e diário de campo para coletar as falas das educadoras no grupo focal, possibilitando uma escuta ativa das narrativas e representações por elas expressas. Como etapa subsequente, empregou-se o grupo de reflexão, visando aprofundar as discussões e promover uma ação emancipatória entre as participantes para isto, utilizamos também o diário de campo. Por fim, realizamos entrevistas semiestruturadas com as supervisoras escolares⁹ da educação infantil, com o intuito de complementar os dados e ampliar a compreensão acerca das orientações e da formação continuada relacionadas ao processo avaliativo nessa fase da educação. Todos esses procedimentos serão detalhados nos itens a seguir.

4.5.1 Observação colaborativa

A observação nos serve como uma técnica de grande relevância para a coleta de dados nas pesquisas qualitativas. É considerada por Lakatos e Markoni (1991, p. 144) como uma “fonte rica” para a elaboração de hipóteses a partir dos fenômenos e de suas correlações. Observar as práticas educativas, portanto, se constitui como um processo colaborativo que se efetiva entre o pesquisador e os participantes, isso posto, efetiva-se a importância dos papéis que ambos assumem durante todo o processo da observação com intuito de buscar novas perspectivas e benefícios (Reis, 2011). Dessa maneira, “ao observar não basta simplesmente

⁹ Utilizamos o termo “Supervisor Escolar” por ser a nomenclatura adotada no município de Buriticupu-MA para os profissionais que atuam diretamente na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no quadriênio (2021-2024), responsáveis por acompanhar, orientar e avaliar as atividades pedagógicas no âmbito escolar. Em 2025 a terminologia foi alterada para “Coordenador(a) Pedagógico(a)” através da Lei municipal nº 563/2025, de 20 de janeiro de 2025 que dispõe sobre a reestruturação administrativa e organizacional do Município de Buriticupu/MA, e dá outras providências.

olhar” faz-se necessário saber ver, constatar e expor as diversas formas de interações vivenciadas durante a observação (Vianna, 2003, p. 12).

Ao adotarmos a observação como uma das técnicas de coleta de dados, surgem-nos, de imediato, algumas questões: Por que motivo observar? Quem e o que devemos observar? E Como proceder a observação? Desta forma, ao visitarmos a literatura, especialmente Ibiapina (2008), Vianna (2003) e Vieira (1993), encontramos neles a base teórica e técnica que alicerçou a organização da observação realizada neste estudo. Logo, adotamos a observação colaborativa que entendida como:

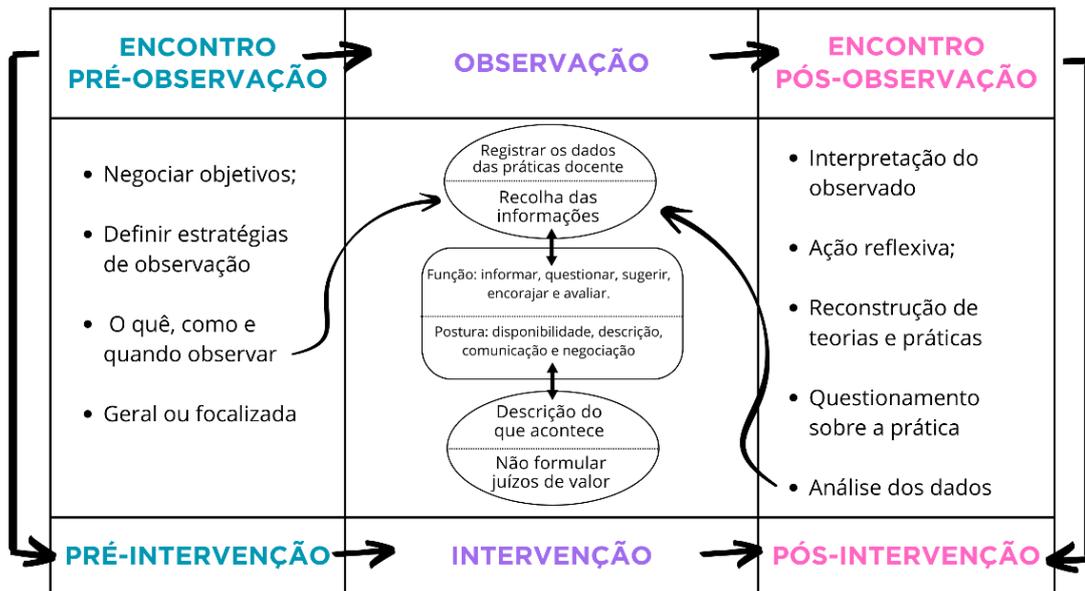
[...] procedimento que faz a articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, bem como possibilita o pensar com os professores em formação sobre a prática pedagógica no próprio contexto de aula. [...] Nessa direção, a observação colaborativa é procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos (Ibiapina, 2008, p. 90).

Esse tipo de técnica de observação objetiva a criação de espaços, onde o pesquisador e o professor são livres para dialogar entre si e refletirem de forma crítica sobre a formação docente e as práticas pedagógicas. Assim, a observação colaborativa permite a constatação de fatos reais, promovendo uma maior imersão no processo investigativo, na pesquisa e na formação, em que tanto os participantes quanto o pesquisador desempenham papéis ativos e dinâmicos. E quando nos propomos analisar a avaliação na Educação Infantil, não intencionamos apenas entender como o fenômeno se efetiva nos espaços escolares, mas também, a investigar a prática e as aproximações da práxis pedagógica, envolvendo processos de reflexão entre teoria e prática, por meio de um processo colaborativo, onde todos podem de forma democrática opinarem e constituírem saberes na pesquisa que influenciam em sua formação.

Nessa perspectiva, procuramos através destas concepções teóricas realizar neste estudo a técnica de observação colaborativa para auxiliar na coleta de dados. A observação se deu de forma semiestruturada, pois tínhamos a intenção de explorar o contexto organizacional dos contextos de aprendizagem, das práticas pedagógicas, dos instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras, das concepções teóricas que possuíam através de suas práticas e como elas se reverberam no cotidiano escolar, pois de acordo com Ibiapina (2008, p. 92), “a teoria é construída na prática e a prática revitaliza a teoria”. Dessa forma, a observação colaborativa semiestruturada nos deu suporte para delimitarmos as atividades, além de sua capacidade modeladora durante a investigação.

Vianna (2003, p. 26), conceitua a observação semiestruturada como: a “possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o ‘mundo’ por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação, eliminando a sua própria visão, na medida em que isso é possível”. Assim, buscamos organizar esse processo em três momentos distintos para ampliar nossas percepções sobre o fazer didático-pedagógico das educadoras, para posteriormente triangular os dados coletados (Figura 8).

Figura 8: Organização e definição das etapas da observação colaborativa.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Ibiapina (2008, p. 92-93) e Vieira (1993, p. 43).

Partindo dessa organização e concepção teórica, a observação aconteceu em uma sala da pré-escola que atende crianças de 5 anos de idade, com duas educadoras atuando em dias distintos. Também fica presente nos espaços de aprendizagem auxiliando nas mediações uma cuidadora especial¹⁰. A observação foi realizada no período de 01/08 a 30/09, durante o qual acompanhei atentamente as práticas pedagógicas cotidianas no ambiente escolar. Esse processo permitiu uma imersão na rotina escolar, possibilitando a coleta de dados detalhados sobre as dinâmicas de ensino e aprendizagem. A observação foi cuidadosamente registrada em um diário de campo, no qual anotei informações relevantes sobre o cotidiano pedagógico, seguindo um roteiro de observação semiestruturado (apêndice B). Esse roteiro serviu como guia e permitiu flexibilidade para captar nuances e detalhes que emergiram espontaneamente, enriquecendo a compreensão das práticas observadas.

¹⁰ Nomenclatura adota pelo município para profissional que acompanha crianças com necessidades especiais.

4.5.2 A técnica do Grupo Focal

Por se tratar de uma pesquisa-ação do tipo colaborativa, pensamos em utilizar técnicas de coleta de dados em que fosse possível ouvir as pessoas não somente em seus aspectos individuais, nem tínhamos a intenção de tornar esse momento como um espaço de questionamento pelos pesquisadores aos sujeitos participantes, tal como se faz em entrevistas ou questionários. Diante disso, nos questionamos que técnica utilizar? Nosso objetivo centrava-se em torná-los coprodutores da pesquisa, não apenas respondentes de forma mecânica ou dirigida, portanto, necessitávamos do máximo da autonomia dessas educadoras nas discussões. Nosso papel deveria ser de mediadores e facilitadores das discussões de forma volitiva, logo, a técnica que melhor concatenou com nossos critérios foi o grupo focal.

A opção pela adoção do grupo focal como técnica para a busca dos dados deu-se, especialmente pelas oportunidades de trocas de opiniões e pela flexibilidade que ela nos proporciona desde os processos de coleta de dados, até a apresentação sistematizada dessas informações. Á vista disso, apoiamo-nos principalmente nos pressupostos teóricos-metodológicos de Barbour (2009), Gatti (2005) e Ibiapina (2008) para a realização dos processos que envolvem a busca dos dados.

Para Gatti (2005), o grupo focal privilegia as discussões coletivas e a colaboração na construção do conhecimento, pois através dele, é possível discutir temas de grande relevância a partir da experiência de vida dos participantes e tornar essas discussões alvo de teORIZAÇÕES e de conhecimentos sistematizados. Para a autora, “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação, permitindo a captação de significados que, com outros meios poderiam ser difíceis de se manifestar” (Gatti, 2005, p. 9). Nessa compreensão, todas as ideias e opiniões emergidas do grupo são importantes e interessam para a reflexividade e para as interpretações posteriores.

Corroborando com Gatti (2005), Barbour (2009) explica que um grupo focal deve se distanciar de concepções que levam a compreensão de uma “entrevista coletiva” ou de uma “entrevista de grupo focal”, pois não deve ser foco do grupo focal a realização de questionamentos dirigidos às pessoas, mas o direcionamento e mediação das ações e discussões. A autora pontua que o grupo focal é toda e qualquer discussão em grupo, contanto que o pesquisador/mediador/facilitador seja um encorajador das discussões e realize por meio de mediações as interações do grupo sem se colocar como protagonista ou direcionador das falas dos sujeitos participantes.

Após analisar as concepções em torno da técnica do grupo focal e suas usabilidades, elencamos alguns aspectos importantes que se destacam nos processos e interações que ocorrem nos grupos focais (Figura 9). Segundo Gatti (2005), a pesquisa com grupo focal possibilita a obtenção de opiniões diferentes sobre um mesmo tópico e permite aos pesquisadores a compreensão mais aprofundada de ideias compartilhadas de pessoas diferentes influenciadas pelos seus contextos, experiências e vivências.

Figura 9: Aspectos importantes observados nos interiores dos grupos focais.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Gatti (2005, p. 10-11).

Nossa intenção para a coleta de dados a partir do grupo focal converge com os aspectos teóricos metodológicos das sessões reflexivas propostas por Ibiapina (2008) para pesquisas colaborativas. Pois, a técnica de coleta de dados que empregamos neste estudo, entende que o papel do “experimentador¹¹”, é o de ouvir atentamente as discussões do grupo, intervindo quando se fizer necessário através de mediações e direcionamentos. As sessões executadas durante a coleta de dados tinham finalidade de motivar os educadoras a refletirem sobre a prática docente através de ações dialógicas que incentivasse a criação de espaços de reflexão crítica e a tomada de consciência e emancipação.

Conceituo sessão reflexiva como o contexto, o ambiente propício à reflexão, o lócus de promoção da reflexividade. [...] as sessões reflexivas como espaço colaborativo que motiva a reflexão intencional e ajuda a mobilizar o saber necessário à conduta da pesquisa colaborativa. [...] promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas

¹¹ Termo utilizado por Ibiapina (2008) para se retratar ao mediador/pesquisador.

e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente. As sessões são espaços de criação de novas relações entre a teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê de suas ações (Ibiapina, 2008, p. 97).

Dessa forma, compreendemos nesta pesquisa o grupo focal como um espaço de reflexão e um ato colaborativo, onde os educadores podem reconstruir conceitos e práticas por meio de processos reflexivos e críticos nas sessões e fora delas colaborando com a coconstrução de conhecimentos e em atos emancipatórios.

Estabelecido nossas convicções e concepções teóricas inerentes a técnica da pesquisa, buscaremos agora descrever como se sucedeu a coleta de dados utilizando o grupo focal para a realização desta pesquisa.

Seguindo os pressupostos e orientações de Gatti (2005), focalizamos nosso estudo em apenas um grupo focal, a qual denominamos “colaboradores reflexivos”. Isso, pois, as ações desempenhadas durante todo o processo da pesquisa se manifestaram em forma de colaboração livre e espontânea, também pelo processo de reflexão contínua exercida pelos sujeitos participantes do estudo. O grupo foi formado a partir de critérios previamente estabelecidos, a saber: 1) ser educador(a) do Jardim de Infância abelhinha; 2) Ser educador(a) efetivo ou por contrato temporário; 3) Ser educador regente/titular de turma; 4) Trabalhar no turno matutino ou vespertino; 5) De ambos os sexos.

O convite aos educadores da instituição para participarem do grupo focal se deu de forma espontânea, realizado junto a instituição durante a Semana Pedagógica escolar em fevereiro do ano letivo de 2024 através de uma palestra sobre o tema “Ensino e avaliação no cotidiano escolar: caminhos cruzados”. Durante o evento desencadeamos várias reflexões sobre a avaliação na Educação Infantil, sobre práticas pedagógicas para as infâncias, sobre o processo de observação e registro na Educação Infantil e suas repercussões nas aprendizagens das crianças e nos processos avaliativos do educador.

No âmbito da organização e sistematização do grupo focal fizemos uso de quatro sessões (Figura 10). Em relação ao local, desenvolvemos as sessões na “sala dos professores” da instituição de ensino da pesquisa. É importante ressaltar que as sessões foram planejadas previamente junto à gestão e coordenação escolar no início do ano letivo visando o alinhamento dos dias livres em relação aos eventos e demais programações da instituição para não interferimos nas ações pedagógicas planejadas pela instituição, também para proporcionar mais

oportunidades de participação dos educadores com relação aos seus Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).¹²

Figura 10: Sistematização das temáticas discutidas no Grupo focal.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A organização do roteiro/planejamento/sistematização do grupo focal serviu para orientar e direcionar as discussões, sem, no entanto, servir de engessamento das falas. Tentamos ao máximo de nossas possibilidades torná-lo flexível, maleável e aberto para alterações e inclusões de temas e discussões que foram surgindo durante o exercício da pesquisa. Dessa forma, enquanto pesquisadores e moderadores do processo, assumimos uma postura sensível frente as discussões com a capacidade de conduzir o grupo e suas interações com competência, segurança, ética e empatia sem criar situações complicadas ou constrangedoras.

Durante as interações do grupo tratou-se de ouvir atentamente as discussões sem intromissões para não poluir os dados. Os registros das falas foram feitos mediante a utilização de um gravador portado pelo moderador. Além disso, contamos com a participação de duas colaboradoras voluntárias que serviram de relatoras e anotaram pontos importantes que foram discutidos durante as sessões.

¹² Conforme a lei do piso salarial profissional nacional (Lei nº 11.738/2008), retrata no art. 2º, no § 4º sobre a composição da jornada de trabalho do professor, onde deve ser observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Dessa forma, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou outra denominação que receba a depender do local nos diferentes sistemas de ensino, é concebido como um espaço em que os professores junto aos coordenadores e equipe organizem as ações pedagógicas dinamizem, planejem e promovam reflexão e formação continuada.

4.5.3 *Técnica do Grupo Reflexão*

Após a realização das sessões do grupo focal com as colaboradoras-educadoras, sentimos a necessidade de aprofundar as discussões iniciadas nas sessões, para isso incluímos a técnica dos grupos de reflexão, com o objetivo de promover uma análise colaborativa sobre o uso de instrumentos de registro na estruturação da documentação pedagógica, fator de extrema importância para a avaliação das crianças na educação infantil. O grupo de reflexão, como espaço formativo e dialógico, tende a oferecer oportunidades para que as educadoras discutam, reflitam e questionem suas práticas pedagógicas, especialmente, no que concerne à avaliação, contribuindo para uma prática educativa mais crítica e fundamentada teoricamente. De acordo com Franco e Volpe (2011), os grupos de reflexão funcionam como um espaço de escuta mediada, permitindo a livre expressão de pensamentos e sentimentos, o que os torna particularmente efetivos em contextos de pesquisa e intervenção pedagógica.

Os encontros dos grupos de reflexão ocorreram semanalmente, com uma duração média de 40 minutos cada encontro, sendo complementados por visitas de acompanhamento individual no horário pedagógico. Na ocasião, foi possível auxiliar as educadoras no processo de reflexão crítica sobre suas práticas avaliativas e no uso de instrumentos pedagógicos de registro e observação, bem como buscar respostas de forma coletiva para as dúvidas e promover o diálogo sobre a avaliação das crianças. A literatura sobre o tema, incluindo autores como Hoffmann (1996), Fochi (2019; 2023), Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), Fabris e Thiengo (2020) e Grandó (2023), foi utilizada como material de apoio para fundamentar as discussões, ampliando o repertório teórico e prático das colaboradoras.

Os grupos de reflexão, nessa perspectiva, assumem o papel de espaços de emancipação docente. Como destacam Coutinho e Rocha (2007), tais grupos permitem a circulação de sentidos e a articulação entre as identidades e os lugares culturais ocupados pelos sujeitos. Isso ocorre por meio da escuta ativa e do compartilhamento de experiências, que desencadeiam processos criativos e novas formas de compreensão da prática pedagógica. Dessa forma, buscamos com o grupo reflexão a instrumentalização das educadoras na utilização de registros pedagógicos e na construção de concepções sobre avaliação, porém o intuito maior buscou transformá-las em agentes de suas próprias práticas educativas, reforçando o caráter autorreflexivo e colaborativo do processo.

A criação desse espaço reflexivo foi essencial para o desenvolvimento de uma prática docente mais crítica e dialógica. Pois ao adotar a metodologia da pesquisa-ação, técnicas de

grupo focal e grupo reflexão conforme Carr e Kemmis (1988), buscou-se aprimorar a racionalidade e a justiça nas práticas educacionais, porém, sobretudo promover uma compreensão mais profunda das situações em que essas práticas estão inseridas. A articulação entre saberes teóricos e práticos, característica desse tipo de metodologia, leva os colaboradores a se constituírem também como investigadores de suas próprias ações, favorecendo a autonomia e o protagonismo docente.

A utilização dos grupos de reflexão, além de favorecer a emancipação docente e o aprimoramento das práticas pedagógicas, desempenhou um papel fundamental na coconstrução do conhecimento entre as participantes deste estudo. Esse processo colaborativo refletiu-se diretamente na elaboração do produto de pesquisa, um livro com orientações pedagógicas voltado para a avaliação na educação infantil. As narrativas e reflexões compartilhadas nas sessões do grupo forneceram as bases teóricas e práticas para a criação desse material, que integra as discussões teóricas realizadas durante as rodas de conversa e incorpora as vivências e experiências concretas das colaboradoras. O produto final, portanto, é resultado de uma construção coletiva, nascida da interseção entre teoria, prática e reflexão crítica, consolidando-se como um instrumento pedagógico ancorado em experiências reais e reflexões profundas sobre a avaliação na educação infantil.

4.5.4 Entrevista semiestruturada

Buscando atender ao terceiro objetivo deste estudo, que propõe “caracterizar as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Buriticupu-MA quanto à avaliação na Educação Infantil”, optamos por utilizar a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Essa escolha se deu pela necessidade de estabelecer um contato direto com os participantes, proporcionando a coleta de registros e documentos, além de um espaço de diálogo e reflexão sobre o objeto investigado. A entrevista semiestruturada, como apontam Lüdke e André (2004), desempenha um papel central nas atividades científicas, pois permite ao entrevistador seguir um roteiro básico, mas com flexibilidade para adaptar-se às respostas e situações que surgem no decorrer da interação.

A entrevista, segundo Fraser e Gondim (2004), é uma forma de interação social que valoriza a palavra e a construção conjunta de sentido entre entrevistador e entrevistado. Trata-se de uma técnica que ultrapassa a simples coleta de informações; ela possibilita que os participantes reflitam sobre sua prática e compartilhem suas percepções de forma livre e subjetiva. A entrevista semiestruturada, por sua vez, oferece flexibilidade ao permitir que o

entrevistador se desvie do roteiro quando necessário, dando espaço para que o entrevistado explore temas que emergem durante a conversa (Lüdke e André, 2004). Essa técnica flexível foi fundamental neste estudo, pois possibilitou que as supervisoras participantes tivessem autonomia para refletir sobre suas experiências e práticas nas orientações e formações sobre a avaliação da educação infantil.

Para a realização das entrevistas, convidamos previamente oito supervisoras da SEMED de Buriticupu responsáveis pelo setor da educação infantil, dentre elas duas aceitaram participar da pesquisa. A partir do aceite, organizamos um roteiro com questões previamente definidas (Apêndice D), mas que não se mostraram rígidas. Como destaca Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é marcada por questionamentos básicos, baseados em teorias e hipóteses, mas permite que novas questões e hipóteses surjam durante o processo, enriquecendo a investigação. A flexibilidade no roteiro garantiu que pudéssemos explorar mais profundamente as respostas das supervisoras, ajustando o foco de acordo com as novas percepções emergentes durante a interação.

Com o consentimento das participantes, a entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita para análise. O processo de transcrição permitiu a categorização e codificação dos dados, facilitando a identificação de padrões e a realização de inferências analisados conjuntamente com algumas falas das colaboradoras-educadoras extraídas do grupo focal. Ao ouvir as participantes, a técnica permitiu que eles refletissem sobre aspectos que, em outras circunstâncias, poderiam não ter sido discutidos (Duarte, 2004).

O caráter dialógico da entrevista, conforme descrito por Fraser e Gondim (2004), permitiu que as supervisoras refletissem criticamente sobre suas práticas e se autoafirmassem como interlocutoras legítimas em suas comunidades escolares. Esse processo de reflexão colaborativa auxiliou na ampliação do entendimento sobre as orientações da Secretaria Municipal quanto à avaliação na Educação Infantil.

4.6 Técnicas e procedimentos de Análise dos dados

Seguindo a abordagem qualitativa e o método que empregamos para a realização desta investigação, ou seja, a pesquisa colaborativa, tivemos mais liberdade para a apresentação dos dados (quadros, figuras, trechos de falas) e mais flexibilidade quanto a forma de análise, no entanto, sem perder de vista o rigor científico. Dessa forma optamos pela análise do conteúdo a partir da categorização e triangulação dos dados.

A análise do conteúdo, quando realizada por meio categorização dos dados, torna-se uma abordagem abrangente na pesquisa qualitativa (Freitas, 2009). Ao mesmo tempo, a categorização dos dados organiza e agrupa as informações em categorias ou temas significativos, permitindo aos pesquisadores identificar padrões, tendências e relações entre os diferentes elementos dos dados (Bardin, 1977). Tais categorias, construídas a partir da análise minuciosa e sistemática dos dados, representam conceitos ou aspectos essenciais do fenômeno em análise, facilitando a interpretação e a síntese das informações coletadas.

Dessa maneira, realizamos a transcrição das discussões dos colaboradores da pesquisa emergidas do grupo focal de forma integral, onde foi conduzida com total respeito às estruturas e formas discursivas empregadas. A partir do material empírico obtido por meio desse instrumento de pesquisa, realizamos uma análise detalhada que envolveu os aspectos qualitativos dos dados. Em seguida, desenvolvemos grades temáticas que permitiram a redução e sistematização dos dados, facilitando uma leitura sincrônica do *corpus* empírico proveniente das discussões, do diário de campo e dos processos de observação.

Ao adotar procedimentos próprios da análise de conteúdo temática ou categorial, desenvolvemos sistemas de codificação para organizar e esclarecer o material coletado conforme os campos semânticos definidos. Para isso, criamos fichas temáticas separadas (no *Word*), onde transcrevemos, para cada tema, os trechos relevantes dos depoimentos, preservando o discurso original das educadoras. É importante ressaltar que os temas de análise, ou unidades significativas, segundo Bardin (1977), são unidades de “comprimento variável” que a “validade não é linguística, mas psicológica: tanto uma afirmação quanto uma alusão podem constituir um tema” (Bardin, 1977, p. 105).

Dessa maneira, as categorias foram desenvolvidas a partir de dois processos: um derivado dos enunciados teóricos (categorias *a priori*) e outro emergente da própria natureza dos dados coletados (categorias *a posteriori*). Para garantir a validade interna do sistema de categorias, asseguramos que todas as unidades de registro fossem alocadas em uma categoria – exaustividade – que cada uma incluisse apenas uma unidade de registro – exclusividade – e que os critérios de categorização permanecessem consistentes ao longo do processo de codificação – homogeneidade (Esteves, 2006 *Apud* Lima, 2013).

5 O QUE DIZEM AS EDUCADORAS E AS SUPERVISORAS SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS?

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizado... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma [...]” (Cris Pizziment).

A presente seção tem como objetivo central apresentar e discutir os principais achados da pesquisa, articulando as vozes das colaboradoras com o referencial teórico aqui levantado e as diretrizes que orientam a prática avaliativa na educação infantil. Dividido em cinco seções, o texto inicia com uma descrição detalhada do perfil das educadoras envolvidas na pesquisa (5.1), no qual buscamos contextualizar sobre suas formações e experiências. Posteriormente, analisamos as orientações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Buriticupu-MA (SEMED) quanto à avaliação na educação infantil (5.2), destacando as políticas e diretrizes que influenciam e guiam as práticas locais. Em seguida, mostramos os resultados do processo de observação colaborativa desde o aspecto macro ao micro (5.3). Na sequência, são abordadas as representações que essas educadoras têm sobre a avaliação da aprendizagem (5.4), explorando como suas percepções moldam as práticas pedagógicas. Por fim, discutimos os instrumentos e estratégias avaliativas empregados pelos docentes no cotidiano da educação infantil (5.5), evidenciando como essas ferramentas são utilizadas para acompanhar e apoiar o desenvolvimento das crianças.

Nos encontros com as educadoras, fomos além de promover uma discussão técnica sobre avaliação na educação infantil, buscamos criar um espaço de diálogo aberto, colaborativo e sensível. Inspirados pela metáfora da colcha de retalhos, procuramos estabelecer uma dinâmica onde as experiências e percepções pudessem emergir de forma natural e livre. Durante as sessões do grupo focal, enquanto os participantes trabalhavam na confecção de um tapete de retalhos – simbolizando a construção coletiva do conhecimento –, criamos um ambiente harmonioso que favorecia a expressão espontânea. Através desse processo artesanal e reflexivo, as discussões fluíram gradualmente, permitindo que as educadoras compartilhassem suas representações, práticas e percepções com autenticidade e profundidade (figura 11).

Tal como o poema de Cris Pizziment nos lembra, as vidas que passaram pelo grupo deixaram marcas – umas coloridas, outras discretas, mas todas fundamentais para a construção de algo maior. Assim, cada fala, cada gesto e cada troca entre as educadoras contribuiu para o debate e ampliou nossa compreensão coletiva sobre as práticas de avaliação, compondo um mosaico de saberes, sentimentos e vivências. Nesta seção, veremos como essas experiências e saberes se relacionam e foram costurados nesse processo de pesquisa.

Ao longo do mês de setembro, foram realizadas quatro sessões, sempre às sextas-feiras, no contra turno dos trabalhos das educadoras, aproveitando o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para que a participação não prejudicasse as suas obrigações diárias. Cada sessão teve a duração de no máximo três horas, explorando uma temática previamente definida, conforme delineado na seção da metodologia.

A primeira sessão foi dedicada à apresentação dos participantes e ao acolhimento inicial, criando um ambiente propício para a construção de vínculos e a explicação dos objetivos da pesquisa. Para facilitar essa introdução e promover uma atmosfera de descontração e confiança, utilizamos a dinâmica “caixa surpresa”, onde as educadoras, dispostas em um círculo, passaram uma caixa de mão em mão enquanto uma música tocava. Quando a música parava, quem estivesse com a caixa deveria retirar uma pergunta de seu interior e respondê-la. As perguntas foram elaboradas para promover um conhecimento inicial dos participantes, abordando questões como: “Por que você escolheu ser educadora da educação infantil?”, “Qual a sua formação?”, “Qual o seu maior desafio na educação infantil?”, “Há quanto tempo trabalha como educadora infantil?”.

As respostas das educadoras durante essa primeira sessão permitiram conhecê-las, e identificar seus principais desafios e expectativas em relação à prática docente na educação infantil. Esse momento inicial foi fundamental para estabelecer um clima de confiança mútua e preparar o espaço para as discussões mais aprofundadas que ocorreriam nas sessões seguintes. A partir das narrativas das colaboradoras, foi possível organizar a escrita da seção que segue.

5.1 O perfil das colaboradoras da pesquisa

A primeira sessão de grupo focal foi conduzida com o objetivo de promover uma aproximação entre os colaboradores da pesquisa e de apresentar, de maneira clara, o objeto e os objetivos do estudo. Para garantir um ambiente acolhedor e propício à troca de ideias, optou-se por realizar o encontro na sala dos professores da instituição, espaço negociado previamente com a instituição. A escolha do local visou proporcionar conforto e familiaridade aos docentes

colaboradores, que foram convidados a participar no contraturno pedagógico. As cadeiras foram dispostas em formato circular, uma estratégia que facilitou o contato visual entre todos os presentes, promovendo uma comunicação mais fluída e colaborativa.

No centro da sala, foi colocada a frase “olhares sensíveis em busca de...”, rodeada por fotografias de olhares das crianças daquela instituição escolar. Além disso, incluímos lupas contendo palavras como “curiosidade”, “experiências”, “saberes”, “investigações” entre outras, que foram dispostas ao redor das imagens, compondo uma mística inicial que buscava sensibilizar as docentes para a importância de proporcionar às crianças ambientes ricos em experiências diversas e ativas.

O grupo focal foi iniciado com a apresentação dos pesquisadores e dos objetivos do estudo, detalhando o funcionamento do estudo, incluindo a duração, o número de sessões, as datas previstas e o formato dos encontros. Com o consentimento das colaboradoras, distribuímos crachás de identificação, onde cada uma incluiu seu nome para facilitar a identificação no momento da relatoria. Além disso, os colaboradores permitiram que fosse realizado a gravação das interações através de gravador de áudio, também os registros por meio de fotografias (figura 11). Optamos por identificá-las neste estudo pelos termos “colaboradora-educadora 1” (CE1), “colaboradora-educadora 2” (CE2) e assim sucessivamente, visando preservar a confidencialidade das participantes e facilitar a referência às suas contribuições ao longo do texto.

Figura 11: Primeira Sessão reflexiva do grupo focal “colaboradores reflexivos”.



Convidamos duas alunas do curso de Pedagogia da UNIPLAN para atuarem como relatoras. Essas alunas estavam realizando estágio supervisionado na educação infantil sob minha supervisão, e o convite para participarem desse momento teve como objetivo aproximá-las ainda mais da realidade escolar e das vivências pedagógicas, proporcionando uma experiência prática e reflexiva. Ao já conhecerem o ambiente escolar e as educadoras participantes, sua presença contribuiu para criar um clima de confiança, evitando que fossem percebidas como figuras estranhas que pudessem inibir a participação das docentes. As relatoras foram apresentadas ao grupo e tiveram a oportunidade de compartilhar suas expectativas em relação à pesquisa, o que reforçou o caráter colaborativo e acolhedor do encontro. A atividade das relatoras consistiu em registrar de forma escrita os principais pontos que emergiram das discussões. Esse relato paralelo ao meu registro pessoal foi fundamental para garantir olhares plurais sobre o processo, evitando que a transcrição das falas fosse centrada apenas naquilo que eu julgasse mais relevante. O olhar das relatoras trouxe nuances e perspectivas que, por vezes, poderiam passar despercebidas por mim, enriquecendo a análise dos dados.

Como já explicitado no início da seção, foi proposta uma atividade manual: a confecção de um tapete com retalhos de tecidos. Essa atividade teve como finalidade criar um ambiente de diálogo aberto e flexível, permitindo que as educadoras se sentissem mais confortáveis e engajadas na conversa.

Posteriormente, foi realizada uma dinâmica na qual cada educadora retirou uma pergunta de uma caixinha e a respondia. As demais colaboradoras tiveram a oportunidade de interagir com a questão, levantando novas indagações e compartilhando experiências e vivências relacionadas ao tema. Esse processo foi fundamental para conhecer melhor as perspectivas delas sobre o campo da educação infantil. No quadro a seguir (quadro 4), apresentamos uma síntese sobre a identificação das colaboradoras do estudo, seguida pela análise e reflexões sobre o perfil profissional de cada uma, a fim de elucidar os principais achados da pesquisa.

Quadro 4: Identificação das colaboradoras-educadoras da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TIPO DE VÍNCULO
Colaboradora 1 (CE1)	48 anos	Pedagogia	Gestão pública e Psicopedagogia	18 anos	Concurso público
Colaboradora 2 (CE2)	45 anos	Pedagogia	Não possui	12 anos	Contrato temporário
Colaboradora 3 (CE3)	35 anos	Biologia	Não possui	3 anos	Contrato temporário

Continuação do quadro 4...

Colaboradora 4 (CE4)	31 anos	Pedagogia	Não possui	2 anos e meio	Contrato temporário
Colaboradora 5 (CE5)	40 anos	Pedagogia	Não possui	4 anos	Contrato temporário
Colaboradora 6 (CE6)	28 anos	Acadêmica em pedagogia (último período)	Não possui	4 anos	Contrato temporário
Colaboradora 7 (CE7)	38 anos	Pedagogia	Não possui	5 anos	Contrato temporário
Colaboradora 8 (CE8)	40 anos	Concluindo Pedagogia (cursa letras)	Não possui	15 anos	Contrato temporário
Colaboradora 9 (CE9)	35 anos	Biologia	Não possui	15 anos	Contrato temporário
Colaboradora 10 (CE10)	57 anos	Acadêmica em Pedagogia	Não possui	30 anos	Concurso público

Fonte: Produzido pelo autor através dos arquivos da pesquisa (2024).

A instituição é marcada por uma “ambiência dinâmica”, onde encontramos uma diversidade de “biografias e sociografias”. Ao analisarmos os dados dessa pesquisa buscamos focar nosso olhar para questões urgentes e emergenciais relacionadas ao perfil das educadoras e à formação docente. Concordamos com Gatti (2016, p. 118) quando retrata que “reconhecer o diverso é ponto essencial para superar desigualdades agudas, sem destruir as diversidades por um esforço de homogeneização do que é diferente.” Nesse sentido, partimos do princípio que os perfis e opiniões diferentes emergidos do grupo focal são pontos relevantes para a construção deste estudo. Ao analisarmos inicialmente a idade das colaboradoras da pesquisa, identificamos que varia entre 28 e 57 anos. Essa diversidade etária pode favorecer uma troca intergeracional de saberes e práticas no ambiente escolar, embora também evidencie diferentes necessidades de formação continuada, visto que a experiência e o tempo de serviço podem influenciar as perspectivas pedagógicas e as demandas profissionais das docentes.

Nessa direção, Imbernóm (2011, p. 15) destaca que “a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática”, deve ser vista como um processo contínuo de construção de espaços que promovem a participação ativa e a reflexão crítica. Esses espaços devem permitir que os profissionais da educação desenvolvam habilidades para se manterem atualizados e para aprender a lidar com as mudanças e incertezas inerentes à prática pedagógica, especialmente através da troca mútua de seus saberes.

Ao discutir sobre a formação continuada de professores, Pimenta (1999, p. 16) evidencia que uma forma que tem surtido efeito é a “discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram à docência.”

Bem como nos propomos no decorrer deste estudo – promover a interação entre os educadores através de diálogos, trocas de conversas, problematizações e questionamentos relacionados aos saberes docentes.

Em relação à formação inicial das colaboradoras desta pesquisa, verificou-se que a maioria das educadoras (78%) possui graduação em Pedagogia, enquanto outras (22%) possuem formação em áreas distintas, como Biologia. A CE1, por exemplo, é graduada em Pedagogia e possui duas especializações *lato sensu* (Gestão Pública e Psicopedagogia), o que lhe confere um perfil mais adequado em termos de qualificação profissional para atuação na educação infantil. Em contrapartida, observamos que as colaboradoras 3 e 9, embora licenciadas em Biologia, atuam na educação infantil sem qualquer especialização para a área específica, o que levanta questionamentos sobre o alinhamento de sua formação com as demandas pedagógicas da primeira infância.

Com base nisso, a Lei nº 9.394/1996 estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A Lei estabelece que os professores devem possuir uma formação superior para atuação nas primeiras etapas da educação básica, e no mínimo, a formação em magistério em nível médio. Com base na legislação educacional, as colaboradoras-educadoras deste estudo, estão aptas a exercerem a função no quesito acadêmico, no entanto, consideramos frágeis o tipo de formação exigido para essas etapas educacionais. A formação em pedagogia, deveria ser exigência mínima para a atuação na educação infantil em virtude de ela oferecer uma base teórica e prática que possibilita a compreensão das dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras das crianças, garantindo um atendimento educativo mais qualificado e alinhado às necessidades dessa faixa etária. Além disso, a formação pedagógica promove o desenvolvimento de competências relacionadas à elaboração de propostas curriculares, ao planejamento de atividades pedagógicas e à avaliação contínua do processo de aprendizagem, aspectos fundamentais para uma atuação eficaz na educação infantil.

Nesse contexto, “[...] a educação infantil está imersa no conjunto das pautas em disputa no contexto social e, não sem tensões, vem conquistando visibilidade e reconhecimento social, evidenciando necessidades emergentes, iniciativas de ação, metas futuras e desafios que persistem” (Côco, 2015, p. 143). Assim, se considerarmos a complexidade da educação infantil,

como apontam Paniagua; Palacios (2007), Horn (2004), Almada (2015), Vieira; Baptista (2023), é fundamental refletir sobre a formação dos profissionais que atuam nessa área, de modo a integrar tanto o cuidado quanto a educação de crianças pequenas. É necessário, nesse processo, compreender quem são essas crianças e suas necessidades, garantindo que a educação infantil não seja uma fase preparatória, mas sim, um espaço de crescimento e desenvolvimento integral.

Nossa inquietação em relação a formação inicial de professores para atuação na educação infantil vai ao encontro com as reflexões propostas por Santos e Ferro (2021) que retratam que a precarização no processo de seleção de educadores para a educação infantil ainda vem permitindo que qualquer licenciatura seja suficiente para a docência tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, ainda é permitido que professores com formação em nível médio ocupem esses lugares. Assim, os autores reiteram:

[...] a necessidade de se pensar em uma modalidade de formação que respeite a organização da área da infância, o que significa saber qual o perfil de profissional que se deseja para trabalhar com a educação infantil. Diante disso, o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos representa um grande desafio, com profissionais capazes de articular saberes que promovam o desenvolvimento pleno da criança, como já prevê nossa legislação. [...] o professor de educação infantil seja alguém qualificado para mediar o desenvolvimento da criança, para auxiliá-la a ampliar as linguagens que usa para representar ou exprimir sua forma de compreender o mundo por meio de um trabalho pedagógico que integre os aspectos de cuidar e educar (Santos; Ferro, 2021, p. 53).

Destarte, o trabalho com crianças de 0 a 6 anos ultrapassa a discussão sobre a detenção de habilidades técnicas; requer um profundo entendimento das dimensões do cuidar e educar, articulando esses saberes de maneira a promover o desenvolvimento integral das crianças. O educador de educação infantil precisa estar preparado para lidar com a diversidade de linguagens e formas de expressão das crianças, auxiliando-as na construção de uma compreensão crítica do mundo. Diante disso, reconhecemos que a formação em Pedagogia se mostra fundamental para garantir que o educador desempenhe um papel de mediador, valorizando a infância como uma fase essencial para o desenvolvimento pleno e integral.

Em termos de experiência, foi possível observarmos uma variação no tempo de serviço entre as educadoras, que vai de dois anos e meio a trinta anos de atuação na educação infantil. A CE10, com 30 anos de experiência, é a que possui mais tempo de atuação na função de educadora da Educação Infantil, enquanto CE4, com dois anos e meio de atuação, é a mais recente no campo.

A convivência em um ambiente onde educadores com diferentes tempos de serviço (experiências) atuam juntos possibilita uma rica troca de conhecimentos, experiências e saberes que ultrapassam os limites da formação inicial. Esses saberes, acumulados ao longo da trajetória de vida e da prática pedagógica cotidiana, são construídos nas interações entre educadores, crianças, na organização da instituição e na reflexão sobre os próprios conhecimentos. Vários autores, como Borges (1998), Tardif (2007) e Pimenta (2002), denominam esse conjunto de aprendizagens como “saberes da experiência”, ressaltando que eles se constituem de modo único e progressivo, resultantes do fazer docente e das relações estabelecidas no contexto escolar. Esses saberes, por serem dinâmicos e práticos, desempenham um papel essencial na formação contínua dos professores e na qualidade da educação. Como ressalta Tardif (2007, p. 50), os saberes da experiência “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”.

Nota-se também o número significativo de educadoras que ainda não possuem especialização, mesmo atuando há vários anos no campo da educação infantil ainda não buscaram por atualização profissional em níveis mais elevados e específicos. Das dez colaboradoras, apenas uma delas possui especialização (colaboradora 1). Este dado revela-se como preocupante, e ao mesmo tempo importante, pois evidencia a necessidade de maior investimento em programas de formação continuada, tanto no âmbito *lato sensu* quanto *stricto sensu*. Entendemos que a progressão nos estudos por meio de formação continuada, como especializações, é essencial para o aprimoramento da prática docente, particularmente em áreas que demandam constante atualização e adaptação, como a educação infantil. Ao problematizar essa questão através de uma análise de políticas públicas relacionadas à formação continuada de professor no Brasil, Gatti (2008, p. 65-66), faz o seguinte apontamento:

Vários documentos colocam que os sistemas públicos de ensino não poderiam esperar tanto tempo para alcançar melhor qualificação de seu corpo docente. Além disso, como iniciativa de administrações públicas, esses programas especiais foram ofertados gratuitamente aos professores, com tempo limitado para sua execução. Estima-se que, com as diversas iniciativas especiais implementadas, mais de cem mil professores tenham sido titulados nesses programas, seja em nível médio, seja em nível superior, num período próximo a quatro anos. Esse tipo de formação ainda é oferecida, mas o ritmo de oferta desses programas especiais públicos diminuiu nos sistemas, uma vez que muitos dos seus professores já foram titulados e os novos ingressantes já devem trazer essa formação básica quando de seu ingresso.

Nesse sentido, a autora explica que programas especiais, oferecidos gratuitamente pelas administrações públicas, têm desempenhado um papel importante nesse processo. O que poderia ser uma proposta de implementação/continuação para o município em discussão, uma

vez que a maioria das participantes relataram que a formação inicial que elas possuem são frutos de programas de formação especial ofertados pela UFMA, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Portanto, o alinhamento entre a necessidade de formação continuada e as iniciativas públicas anteriores é fundamental para garantir que a qualificação docente continue a evoluir e atender às demandas educacionais atuais.

A ausência de especialização em áreas diretamente relacionadas à educação infantil pode comprometer a qualidade do ensino, uma vez que a formação continuada é essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a atualização dos docentes em relação às novas demandas educacionais.

Outro ponto observado é o tipo de vínculo das educadoras com a instituição. Das dez colaboradoras, apenas duas (CE1 e CE10) possuem vínculo efetivo por concurso público. Todas as outras estão em regime de contratação temporária, o que pode gerar instabilidade profissional e limitar o acesso a oportunidades de desenvolvimento na carreira docente, tais como a formação docente.

Com relação aos trabalhadores em educação temporários e efetivos, Ferreira e Moura (2014, p. 131) acreditam que “as condições de trabalho dos professores temporários são mais precárias que as dos concursados, por serem contratados para suprir a falta de professores em decorrência de aposentadoria, óbito, saúde ou licença, mas principalmente devido ao represamento de concursos públicos.” As autoras, ainda acrescentam que esses profissionais muitas vezes carecem de tempo suficiente para estudo, remuneração adequada e perspectivas de continuidade em seus empregos. Essas condições adversas tendem a afetar a qualidade de vida desses educadores e impactam negativamente o trabalho pedagógico que desenvolvem. O fato de a maioria das colaboradoras-educadoras deste estudo estarem em condição de contratos temporários pode também influenciar na continuidade de projetos pedagógicos e no envolvimento a longo prazo com a comunidade escolar.

A partir dessa discussão, em um dos momentos da sessão colaborativa, uma das educadoras questionou qual seria o sonho no campo educacional e profissional de uma delas, e todas elas, com exceção das colaboradoras 1 e 10, relataram que anseiam passar no concurso em virtude de melhores qualidade de trabalho, estabilidade financeira e a progressiva melhoria da qualidade de vida e profissional, o que mais uma vez reforça a discussão já levantada sobre a qualidade no trabalho em educação em vínculos de efetivação por concurso público.

5.2 Orientações da Secretaria Municipal de Educação de Buriticupu-MA (SEMED) quanto a avaliação na Educação Infantil

Nesta seção buscamos analisar as diretrizes, orientações e práticas de formação continuada relacionadas ao tema da “avaliação na educação infantil” sob a ótica da Secretaria Municipal de Educação de Buriticupu (SEMED). Para tanto, utilizamos dos dados provenientes das entrevistas realizadas com as supervisoras da Educação Infantil do município de Buriticupu, além das contribuições advindas da última sessão do grupo focal das educadoras que participaram como colaboradoras nesta pesquisa com intuito de evidenciar as reais necessidades de formação e acompanhamento docente atrelado ao que é ofertado pela rede institucional.

Esse alinhamento é fundamental para avaliar a efetividade das políticas de formação continuada, especialmente no que se refere à articulação entre os processos teóricos e práticos da avaliação. Ao propor essa correlação, buscamos compreender em que medida as políticas de formação têm sido capazes de atender às demandas cotidianas da prática pedagógica, e os possíveis desafios decorrentes da ausência ou insuficiência dessas ofertas. Assim, podemos proporcionar subsídios mais adequados para que os docentes aprimorem suas práticas avaliativas de forma crítica, coerente e formativa.

A entrevista semiestruturada foi conduzida com duas supervisoras que atuam especificamente na Educação Infantil. As participantes foram selecionadas com base em sua disponibilidade e concordância em participar da pesquisa. Um convite foi previamente enviado a um grupo de oito supervisoras, das quais duas aceitaram integrar o processo de entrevista. Aqui serão identificadas por “Supervisora 1” e “Supervisora 2” para mantermos sigilo assim como preconizado no TCLE (anexo a). A Supervisora 1 possui formação em Biologia e atualmente cursa Pedagogia, atuando em instituições de ensino localizadas na área central do município. A Supervisora 2, formada em Magistério de nível médio, atua principalmente nas instituições escolares rurais. Além disso, desempenha o papel de formadora de professores da rede municipal, com ênfase nas ações do Pacto pela Aprendizagem¹³.

Ao retomarmos ao terceiro objetivo deste estudo, nos propomos caracterizar as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Buriticupu-MA quanto a avaliação na Educação Infantil. Diante disso, questionamos às supervisoras entrevistadas primeiramente:

¹³ O Pacto pela Aprendizagem, uma ação estratégica do Programa Escola Digna 2019, foi concebido com o intuito de reforçar o regime de colaboração entre o Estado e os municípios, com foco na elevação dos indicadores educacionais no Maranhão. O Pacto busca fortalecer a articulação entre a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e as Secretarias Municipais de Educação (Maranhão, 2024).

“quais são as orientações da SEMED sobre a avaliação na educação infantil?”. Desse modo, colhemos a seguinte resposta da supervisora 1:

Supervisora 1: *“Um instrumental para a avaliação na educação infantil a SEMED não disponibiliza. Pois sabemos que a avaliação na educação infantil é contínua e diferente do ensino fundamental, então, não temos um documento, uma planilha ou algo do tipo para seguir para avaliar. O que temos é uma ficha, que a gente sempre disponibiliza no início do ano, um modelo de diagnóstico, pois quando inicia o ano, o professor ainda não conhece o aluno, daí ele vai ver quais os pontos negativos e positivos da criança e através deste documento, ele vai conseguir fazer uma análise dela e identificar suas potencialidades e o que precisa melhorar. Mas as orientações referentes que damos sobre avaliação é que ela **deve ser contínua e eficaz**, feita na escola todos os dias a partir das vivências da criança, e a partir disso, o professor consegue fazer uma intervenção pedagógica com atividades para ver quais pontos precisam melhorar. **Tudo isso com base na BNCC**, especialmente nos direitos de aprendizagem” (Grifo nosso).*

Ao responder ao nosso questionamento, a supervisora mencionou inicialmente a inexistência de instrumentos padronizados para a avaliação. A supervisora enfatiza a importância da BNCC como documento norteador para as práticas avaliativas, porém, como já apresentamos anteriormente, este documento é o único que não traz em sua estrutura um ponto específico para se tratar sobre a avaliação. Isto é, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ofereça diretrizes que orientam a construção curricular e traga em seu bojo autores e abordagens que defendam a sociologia da infância, tais como Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco, Maria Carmem Barbosa, Paulo Fochi e outros, é importante salientarmos a necessidade de orientações próprias para a rede municipal, que leve em consideração os documentos norteadores, as legislações vigentes, mas principalmente a realidade local, as concepções teóricas que tomam como base e a escuta dos educadores e das crianças.

Paradoxalmente, a supervisora afirmou inicialmente que não havia um documento padronizado no município como instrumento de avaliação. No entanto, mencionou depois que existe sim, uma ficha de avaliação do desenvolvimento infantil, disponibilizada às instituições no início do ano letivo, para ser utilizada durante a semana de sondagem, com o objetivo de realizar um diagnóstico inicial (Figura 12 e 13). Ela destacou que esse documento deve ser preenchido no começo do ano e que os educadores podem utilizá-lo para acompanhar o desenvolvimento e os progressos das crianças ao longo do ano. Entretanto, foi observado que, na prática, o uso desse documento ocorre de forma mecânica, como mera formalidade burocrática, sem que haja um acompanhamento efetivo ou uma reflexão crítica sobre os dados registrados.

No entanto, a supervisora demonstrou ter uma compreensão estereotipada sobre o que seria uma avaliação contínua e formativa, algo que identifiquei como uma “pseudoavaliação formativa”. Apesar de se apresentar como qualitativa e formativa, essa prática é, na verdade, padronizadora, pois tenta enquadrar todas as crianças em habilidades previamente estabelecidas (que infelizmente, muitas vezes, essas habilidades não foram escolhidas pelo docente). Além disso, é classificatória, já que, ao final, as crianças são categorizadas de acordo com o que conseguem ou ainda não consolidaram (sim ou não). Trata-se também de um processo fragmentado que avalia a criança em áreas separadas, sem considerar seu desenvolvimento integral, ou seja, na totalidade. Por fim, é uma avaliação controladora, pois regula tanto o trabalho e o tempo docente quanto as experiências das crianças.

De acordo com Silva e Madeiro (2021), a avaliação deve estar ancorada em princípios éticos que garantam o sucesso pessoal e profissional do indivíduo. Nesse sentido, a avaliação assume um caráter processual e contínuo, fornecendo subsídios essenciais para a compreensão das trajetórias de aprendizagem. Quando restrita ao final do processo, há o risco de comprometer seu propósito fundamental, que é acompanhar e favorecer o desenvolvimento da criança, tornando-a um instrumento meramente classificatório.

Por outro lado, diversos estudiosos (Fochi, 2013; 2016; Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019; Reis; Maltez, 2023, entre outros) ressaltam que a documentação pedagógica desempenha um papel fundamental na valorização e no acompanhamento das experiências infantis. Esse processo torna visível o percurso de aprendizagem das crianças e permite a interpretação e a resignificação de suas hipóteses e teorias, o que leva a um olhar mais atento e reflexivo sobre suas construções e conquistas. Além disso, ao documentar as interações, os discursos e as produções das crianças, cria-se um ambiente propício para o diálogo entre educadores, famílias e os próprios sujeitos da aprendizagem, favorecendo uma prática pedagógica mais democrática, investigativa e centrada na escuta ativa.

Documentar, em outras palavras, implica reconhecer a importância da intencionalidade do trabalho da professora e levar a sério as falas e as produções das crianças em diferentes linguagens. Sendo assim, toda e qualquer documentação pedagógica busca alcançar objetivos diversos como: acompanhar e visibilizar o desenvolvimento das crianças, fornecer informações a professora para o planejamento do processo educativo e para a tomada de decisões coerentes com os objetivos de aprendizagem, com as proposições políticas, éticas e estéticas que conformam o trabalho a ser realizado pela instituição, dar a conhecer as aprendizagens e os avanços das crianças aos pais, entre outros (Reis; Maltez, 2023, p. 623).

Como destaca Barbosa (2010), a avaliação na educação infantil precisa ser sensível aos múltiplos ritmos e formas de aprendizagem, garantindo que o processo avaliativo ultrapasse a

utilização de um instrumento de categorização, mas seja uma ferramenta para potencializar o desenvolvimento integral. Sem essa perspectiva, a avaliação corre o risco de se tornar uma prática excludente, que ignora as especificidades e necessidades das crianças, além de limitar a ação docente a um simples cumprimento de protocolos burocráticos.

Figura 12: Ficha de avaliação diagnóstica para educação infantil – Buriticupu, MA.

Educação infantil – avaliação diagnóstica
Desenvolvimento – pré: crianças pequenas 4 anos

Aluno: _____
Idade: _____ Nasc.: _____ Data: ____/____/____

	SIM	NÃO
COGNITIVA		
Comunica-se com clareza e objetividade		
Apresenta sequência lógica dos fatos		
Observa semelhanças e diferenças entre os objetos		
Segura corretamente o lápis		
Segue regras		
Conhece o nome de números		
Diz as vogais do alfabeto em ordem		
Memoriza imagens		
Responde perguntas como		
SOCIOAFETIVO		
Chora e grita quando lhe retiram objetos		
Contém sua impaciência		
Expressa afeto e simpatia		
Expressa ansiedade		
Respeita as regras		
Brinca com os companheiros		
Demonstra interesse em participar das atividades propostas		
LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO		
Demonstra claramente o que quer e o que não quer		
Vocaliza sílabas -ma -me		
Diz as vogais		
Pede ajuda quando em dificuldade		
Usa hábitos de cortesia		
Reconhece as letras		
MOTRICIDADE FINA		
Colore obedecendo contorno		
Traça linha vertical		
Contorna sem sair da linha		
Segura corretamente o lápis		
MOTRICIDADE AMPLA		
Tem equilíbrio corporal		
Faz dobradura simples		
Recorta e cola formas simples		
É capaz de copiar letras maiúsculas grandes		

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Os instrumentais utilizados pelas educadoras (figura 12 e 13) instituídas pela SEMED para a Educação Infantil, Ficha de Avaliação Diagnóstica e a Rotina para Educação Infantil, ambos entregues em formato impresso. A Ficha de Avaliação Diagnóstica é estruturada em uma planilha estruturada em cinco áreas do desenvolvimento infantil: cognitiva, socioafetiva, linguagem e comunicação, motricidade fina e motricidade ampla. Para cada uma dessas áreas, há um conjunto de habilidades a serem avaliadas, e as educadoras devem indicar se a criança as possui ou não, assinalando as opções “sim” ou “não”.

Já a Rotina para Educação Infantil trata-se de uma ficha diária que orienta a organização do trabalho pedagógico. No cabeçalho, estão disponíveis os campos destinados à

identificação da docente e da instituição. A estrutura da ficha inclui a exposição do conteúdo trabalhado, os objetivos de aprendizagem, a página do livro didático utilizada (quando aplicável) e a vinculação com os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a rotina contempla as expectativas de aprendizagem para as aulas, os procedimentos metodológicos adotados, os materiais utilizados, as referências pedagógicas consultadas e os direitos de aprendizagem assegurados.

Figura 13: Rotina para educação infantil – Buriticupu, MA.

ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROTINA EDUCAÇÃO INFANTIL	ESCOLA:		COMPONENTE CURRICULAR:		
	PROFESSOR(A):		PÁGINA:	DATA:	
	FAIXA ETÁRIA:		OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:		
	CONTEÚDO:		OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:		
	CAMPOS DE EXPERIÊNCIA:				
	<input type="checkbox"/> O eu, o outro e o nós <input type="checkbox"/> Corpo, gestos e movimentos <input type="checkbox"/> Traços, sons, cores e formas <input type="checkbox"/> Escuta, fala, pensamento e imaginação <input type="checkbox"/> Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações				
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM NESTA AULA:				
	APLICAÇÃO/PROCEDIMENTOS:				
	- Acolhida:				
	- Roda de Conversa:				
- Momento da leitura:					
- Lanche:					
- Atividade dirigida:					
- Movimento:					
MATERIAIS, TECNOLOGIAS E RECURSOS UTILIZADOS:					
OBSERVAÇÕES:			REFERÊNCIAS:		
DIREITOS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.					

Não haverá borboletas se a vida não passar por lougos e silenciosas metamorfoses...



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Hoffmann (1996) nos adverte sobre o perigo da formalização excessiva dos instrumentos avaliativos, apontando que, quando implementados de forma rígida, esses instrumentos tendem a controlar tanto o trabalho docente quanto o comportamento infantil. O uso mecânico de fichas comportamentais classificatórias e pareceres descritivos, realizados no final de cada mês, bimestre, período ou semestre, exige atenção, pois podem resultar em conclusões classificatórias, disciplinadoras e comparativas. Tais usos têm o potencial de

influenciar negativamente e distorcer a concepção de infância, reduzindo a complexidade do desenvolvimento infantil a categorias normativas e padronizadas.

A utilização de instrumentos avaliativos padronizados de maneira mecânica e burocrática acaba nos afastando da criança real, aquela que vive e manifesta suas potencialidades no cotidiano escolar – que erra, aprende, questiona, inventa - e nos aproxima de uma criança idealizada, encaixada em padrões pré-definidos. Esse distanciamento compromete a profundidade das observações e registros pedagógicos, que deixam de ser ferramentas significativas para a prática avaliativa. Ao serem transformados em meros registros formais, perdem seu valor pedagógico e sua capacidade de contribuir para uma avaliação processual, formativa e mediadora, que deveria, em essência, respeitar a integralidade e singularidade da criança.

Dessa forma, a utilização de roteiros ou fichas padronizadas, sejam em formato manual, impresso ou digital, como os adotados pela rede de ensino, sem que se atrele a esse processo as concepções teóricas e práticas de crianças, de infâncias, de aprendizagens e de avaliação, empobrece os significados pedagógicos intrínsecos ao processo avaliativo. Essa padronização ignora as singularidades de cada criança e do trabalho docente, dificultando um entendimento mais dinâmico do desenvolvimento infantil.

Ainda com o objetivo de aprofundar o entendimento acerca das orientações fornecidas às instituições escolares, bem como da compreensão sobre as fichas de avaliação disponibilizadas pela SEMED, indagamos às supervisoras: “Existem diferenças nas orientações para as diferentes etapas (Creche e Pré-escola)?” e “As fichas são as mesmas para todos os níveis ou há distinções entre elas?”. As respostas obtidas para esses questionamentos estão organizadas no Quadro 5.

Quadro 5: Orientações sobre o processo avaliativo na Educação infantil a partir das fichas.

Supervisora 1	Supervisora 2
<p><i>“De acordo com os códigos e habilidades da BNCC o professor pode alterar os itens de acordo com a idade das crianças e as habilidades da BNCC. Orientamos aos professores fazerem o uso do instrumento durante o ano para ver as evoluções da criança. É difícil o professor fazer relatório individual, pois eles têm muita coisa pra fazer e acabam não tempo esse tempo. Orientamos aos professores da sede a fazer o relatório de cada aluno, mas se ele não consegue, orientamos para ter o cuidado e zelo de fazer pelo menos um relatório da turma (diagnóstico da turma).” (grifo nosso)</i></p>	<p><i>“As orientações são as mesmas tanto para creche quanto para a pré-escola. Orientamos às escolas no início do ano letivo a realizarem os mesmos procedimentos tanto na creche quanto na pré-escola inclusive o mesmo roteiro. Falamos também para o professor não fazer essa avaliação apenas no aspecto cognitivo, mas que ele avalie a criança de forma integral, lembrando que a criança é um sujeito histórico e precisa se desenvolver de forma global imerso nas brincadeiras em uma avaliação de forma contínua e permanente. Além disso, disponibilizamos a rotina. Pois dentro do instrumental [rotina] tem um espaço onde o professor faz as observações sobre o conteúdo apresentado naquele dia. Será se todas as crianças se</i></p>

Continuação do quadro 5...

	<p><i>envolveram nas brincadeiras? Se elas não se envolveram, por quê? É preciso inserir observação para se trabalhar essas fragilidades e promover um desenvolvimento de forma integral.” (grifo nosso)</i></p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Conforme relatado pelas supervisoras, tanto as creches quanto as pré-escolas recebem orientações similares no que tange ao processo de avaliação. As diretrizes gerais, assim como as estratégias metodológicas, são aplicadas de forma parecidas em ambas as etapas, conforme destacou a supervisora 2. No entanto, foi enfatizado que os educadores possuem autonomia para adaptar as fichas de avaliação, especialmente no caso das creches, com o intuito de ajustá-las às especificidades de cada grupo. Essa flexibilização deve estar alinhada aos preceitos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere às habilidades esperadas para cada faixa etária, como salientou a supervisora 1.

Embora a supervisora 2 tenha destacado que as orientações fornecidas às instituições, tanto para a creche quanto para a pré-escola, sejam padronizadas, é importante considerar que esses dois espaços educativos atendem a crianças em faixas etárias distintas, o que implica necessidades pedagógicas diferenciadas. Veríssimo e Fonseca (2003) afirmam que o cuidado-educar é o cerne da prática pedagógica na creche, estabelecendo uma parceria fundamental com a família no processo de socialização e formação cidadã da criança. Para esses autores, a creche deve ser concebida como “um contexto de vida num espaço educativo” ou “um ambiente de cuidado e educação num contexto educativo”, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas que articulem cuidado e educação de maneira integrada.

Já Araújo e Perez (2021) destacam que a pré-escola, embora anteceda o ensino fundamental, deve focar em práticas pedagógicas que façam sentido para o desenvolvimento infantil, e não apenas antecipar a escolarização formal. Assim, embora as orientações para creche e pré-escola possam ser semelhantes, como ressaltado pela supervisora 2, as especificidades de cada contexto, em termos de faixa etária e desenvolvimento infantil, demandam metodologias e estratégias pedagógicas diferenciadas e ajustadas às necessidades de cada criança. Dessa forma, ainda que as orientações sejam as mesmas, as estratégias pedagógicas devem ser ajustadas para atender adequadamente às diferentes etapas do desenvolvimento infantil, bem como citado pela supervisora 1.

De forma crítica, enquanto pesquisadores e educadores nos questionamos sobre o papel das rotinas, diários escolares e fichas diagnósticas: são ferramentas auxiliares ou obstáculos no

processo pedagógico? De um lado, houve uma resistência e alijamento das educadoras ao uso padronizado desses instrumentos, especialmente em relação ao diário escolar no contexto da avaliação das crianças. Nesse sentido, buscaremos algumas reflexões sobre o instrumental “rotina” disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como orientador do processo pedagógico. A supervisora 2 ressalta o uso deste recurso, e, ambas as supervisoras destacam a relevância da rotina para o acompanhamento e para a avaliação das crianças, como evidenciado no Quadro 6.

Quadro 6: A Rotina como instrumento pedagógico na perspectiva da supervisão escolar.

Supervisora 1	Supervisora 2
<p><i>“Temos documentos padronizados e obrigatórios: os diários eletrônicos e as rotinas. Mas temos também a ficha de diagnóstica que é padrão, mas ele é flexível. O professor que é o mediador na sala de aula e convive com as crianças, articula com que as interações aconteçam. O professor tem autonomia para fazer as adaptações de acordo com suas necessidades.”</i></p>	<p><i>“O município vem tentando muito através das formações do Pacto desde 2021 de como o professor precisa mudar esse olhar de avaliar as crianças. Parece cultural avaliar somente a escrita ou a leitura. Não! A criança precisa ser avaliada de forma integral dentro de suas interações. Tem criança que não consegue interagir. Mas por que, professor? Você já se perguntou porque a criança não consegue interagir? Tem crianças que não consegue fechar os olhos na hora da oração. E por que ele não consegue? É lá na rotina que o professor deve colocar essas observações. É um documento obrigatório nas escolas e que nós cobramos aos supervisores. Através das observações, encaminhamentos nós vemos tentando muito fazer com que o professor veja a criança não somente como um sujeito que está ali para ler e escrever. E não é. A criança é um sujeito complexo. E falar em avaliação, é falar nesse ser complexo que possui uma família lá fora.”</i></p>

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

As supervisoras enfatizam sobre o olhar do educador para a criança, sobretudo, sobre suas interações com as outras crianças, com o meio e com os adultos. Mencionam que o trabalho docente deve ser entendido como uma mediação entre o que se sabe e o que se pode alcançar, logo, o educador deve possuir autonomia para realizar suas práticas avaliativas em sala. O uso padronizado, embora criticado em determinados aspectos pelas educadoras, surge para as supervisoras como uma ferramenta estruturante que, quando aplicada de maneira flexível e adaptada às realidades específicas das crianças, pode potencializar o desenvolvimento infantil e o processo avaliativo, oferecendo um suporte claro para as práticas pedagógicas sem, contudo, restringir a autonomia do educador.

As supervisoras enfatizam que os instrumentais disponibilizados possuem grande potencial para a avaliação, pois, por meio da rotina, os educadores conseguem sistematizar, de forma diária, as práticas concretas realizadas na sala de aula (Figura 19). No entanto, as

colaboradoras-educadoras apontam que suas críticas em relação ao uso desses instrumentos não se referem à sua função pedagógica, mas à imposição de sua obrigatoriedade, considerada desnecessária, e à falta de informações claras sobre como utilizá-los de forma formativa.

Conforme exposto pela colaboradora 8, essa lacuna de orientações gera frustração, uma vez que os docentes sentem dificuldade em integrar o registro/avaliação ao seu cotidiano de maneira orgânica e significativa, o que compromete seu potencial reflexivo e formativo no processo educativo.

CE8: *“A rotina não tem funcionalidade, pois é algo cobrado a ser feito todos os dias, e quase nunca conseguimos escrever o que houve na sala assim que concluímos as aulas, pior ainda, durante a aula. Lidamos com 18, 20 ou mais crianças. Quase sempre acumulamos várias rotinas pra fazer, e quando vamos fazer é impossível descrever com precisão. Qual a finalidade desse documento? Nunca nos foi dito. Só nos é cobrado. Ele muitas vezes não descreve a realidade da sala justamente por não conseguirmos escrever ali as coisas reais que fazemos.”*

Em contrapartida, a supervisora 2, explica que a rotina deve ser vista como:

Supervisora 2: *“A rotina e o diário escolar possuem um espaço destinado para o professor avaliar e fazer suas observações daquele dia específico. Como a turma agiu naquele dia, como as crianças se comportaram desde a entrada até a saída. É uma preocupação nossa, em pedir aos professores a fazerem essas observações na rotina, pois eles funcionam como subsídio para avaliar as crianças.”*

Antes de nos aprofundarmos nas discussões sobre a perspectiva das educadoras aqui levantadas, é essencial definirmos o papel das rotinas escolares. Alinhando-nos à visão de Zabalza (1998), reconhecemos que as rotinas não são meras ações repetitivas, mas sim elementos estruturantes que organizam o cotidiano da sala de aula. Para o autor, elas:

[...] desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências cotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir (Zabalza, 1998, p. 52).

Diante disso, observa-se que a principal barreira para a compreensão do uso do instrumento como documentação por parte das educadoras reside na falta de comunicação e diálogo entre os supervisores, coordenadores e docentes. A ausência de uma troca consistente de informações e orientações claras impede que os docentes compreendam plenamente o propósito pedagógico do documento (rotina). Para que este instrumento cumpra sua função efetiva, é essencial que aqueles responsáveis por sua implementação ofereçam formação

adequada aos educadores e demais envolvidos no processo de acompanhamento, permitindo-lhes entender os fundamentos teóricos que embasam o uso do documento e os procedimentos apropriados para sua aplicação.

Além disso, a fala da colaboradora-educadora mostra uma frustração em relação à exigência da produção obrigatória dessa documentação. As colaboradoras expressam angústia por não conseguirem realizar o registro escrito de forma contínua e diária, o que resulta em acúmulo de tarefas. Conseqüentemente, essa documentação acaba se distanciando da realidade escolar e se transforma em um procedimento burocrático, desprovido de conexão com o cotidiano pedagógico e com o desenvolvimento real das crianças, perdendo assim sua função reflexiva e formativa, para se tornar um fim em si mesmo.

Ao retomarmos a discussão sobre o diário escolar (ou diário eletrônico, como mencionado pelas colaboradoras), constatamos, a partir das falas da supervisão escolar, que sua finalidade parece se encerrar em si mesma, funcionando predominantemente como um instrumento classificatório e somativo (figura 13 e 14). Sua função, conforme indicado, concentra-se na consolidação das aprendizagens/desenvolvimento, exigindo a unificação das observações registradas em outros instrumentos (fotografias, ficha diagnóstica e rotina) para sintetizar as conquistas e limitações da criança ao longo do período avaliado.

Figura 14: Interface do diário eletrônico na avaliação das habilidades - Buriticupu-Ma.

The screenshot shows the interface of the electronic diary for evaluating skills. It includes a header with the text "Habilidades | GEP WEB" and a search bar. Below the header, there is a section for "Componente Curricular: LINGUAGEM ORAL E ESCRITA | ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO". The main area is a table for evaluating students, with columns for "1º Bim", "2º Bim", "3º Bim", and "4º Bim". The table lists six students: ANA JULIA DE OLIVEIRA MACEDO, ANA SOPHIA OLIVEIRA MARQUES, ASAPH GABRIEL DA SILVA FELIX, DÉBORA SOFIA SANTANA SOUSA, and DEREK OLIVEIRA SOUZA. Each student's evaluation is shown as a dropdown menu with options "EP" (em processo) and "C" (consolidado). Annotations highlight various features: "faixa etária das crianças e turma" (age range of children and class), "Sistema responsável" (responsible system), "Habilidade específica avaliada para todos os alunos" (specific skill evaluated for all students), "Listagem de crianças da turma" (list of children in the class), "Espaço para avaliar todas as crianças automaticamente de uma só vez" (space to evaluate all children automatically at once), and "Caracterização da criança em relação a habilidade avaliada (EP - em processo e C - consolidado)" (characterization of the child in relation to the evaluated skill).

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

O diário eletrônico, gerenciado pelo sistema Ergon¹⁴, é uma ferramenta digital utilizada pelas educadoras para registrar e avaliar as habilidades específicas das crianças na educação infantil em Buriticupu-MA. Cada professora é cadastrada individualmente na plataforma, recebendo a atribuição de um ou dois componentes curriculares, que são automaticamente vinculados a um campo de experiência. Por exemplo, o componente curricular “Linguagem Oral e Escrita” é associado ao campo de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”. Além das funções administrativas, como o registro dos dias letivos e da frequência dos alunos, a plataforma possui um espaço para que as educadoras realizem a avaliação das crianças com base em uma lista detalhada de habilidades específicas para cada componente curricular.

Nesse contexto, observamos uma ação contraditória em associar ou colocar como sinônimos os componentes curriculares e campos de experiências.

Compreende-se, como campos de experiências, um arranjo curricular que, na contramão da organização curricular por áreas de conhecimento, propõem que as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes sejam entrelaçadas aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade (Lazaretti; Arrais, 2018, p. 37).

Desse modo, em vez de segmentar as práticas e experiências da educação infantil em disciplinas isoladas (componentes curriculares), os campos de experiência propõem uma perspectiva integradora, na qual as vivências cotidianas das crianças e seus saberes são conectados aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Assim, tratam-se de espaços de aprendizagem mais amplos e flexíveis, que valorizam o desenvolvimento infantil de maneira contextualizada e significativa. Nesse sentido, é contraditório a associação presente no diário eletrônico entre componentes curriculares e campos de experiência, pois ao tratar os dois conceitos como sinônimos, corre-se o risco de reduzir a intencionalidade pedagógica dos campos de experiência, transformando-os em meras categorias de ensino e desconsiderando seu caráter dinâmico e relacional na aprendizagem das crianças.

As habilidades são analisadas a partir de três critérios: consolidadas, em processo ou não consolidado. Na plataforma, as educadoras têm a opção de realizar a avaliação das crianças de maneira individualizada ou de avaliar todas de uma vez, por meio de uma avaliação coletiva para cada habilidade. Essa possibilidade, embora ofereça praticidade em termos de tempo, levanta preocupações, pois pode resultar em uma avaliação imprecisa ou generalizada, que não

¹⁴ Para mais informações sobre o sistema, acessar o site: <https://ergonsistemas.com.br/>

reflete adequadamente as particularidades do desenvolvimento de cada criança. Além disso, a avaliação bimestral é liberada de acordo com o período letivo trabalhado, o que significa que as educadoras devem preencher as avaliações dentro de um intervalo específico. Esse processo pode gerar um senso de pressa ou de cumprimento de prazos.

Figura 15: Interface do diário eletrônico em avaliação de habilidade específica.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO		
1	EIO3EFO1 - Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;\r\n	100%
2	EIO3EFO2 - Inventar brincadeiras cantadas, poemas e ritmos;\r\n	100%
3	EIO3EFO6 - Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa;\r\n	100%
4	EIO3EFO9 - Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea;\r\n	100%
5	-Relatar a seu modo experiências vividas, utilizando interpretações pessoais de situações do cotidiano\r\n	100%
6	-Aprimorar a capacidade de escuta e atenção em diferentes contextos de enunciação;\r\n	100%
7	-Participar de atividades que envolvam situações de escrita, tendo o professor com escriba.\r\n	100%
8	-Argumentar, relatar experiências vividas e narrar fatos em sequência temporal e causal;\r\n	100%
9	-Desenvolver a própria como em seus pertences e produções realizadas;\r\n	100%

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

A Figura 14 apresenta o status das habilidades relacionadas ao componente curricular “Linguagem Oral e Escrita” no campo de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”. Para cada habilidade avaliada no bimestre específico, é exibido o percentual de avaliação correspondente à turma. Esse percentual reflete o grau de desenvolvimento de cada habilidade, com base nas classificações atribuídas às crianças. Caso uma habilidade tenha sido completamente atribuída e classificada para todas as crianças da turma durante o bimestre, o status de porcentagem é preenchido integralmente.

Nesse sentido, o diário escolar assume uma perspectiva “consolidatória”, priorizando a avaliação dos resultados acumulados ao invés de fomentar um processo avaliativo contínuo e formativo. A fala da supervisora 1 é central para a compreensão desse papel, ao destacar que a principal função do diário escolar, especialmente no que se refere à avaliação, é fornecer uma visão ampla e consolidada do desenvolvimento da criança, ainda que esse aspecto possa limitar a natureza reflexiva e processual que a documentação pedagógica deveria estimular.

Supervisora 1: *“A avaliação é muito importante, pois reflete no diário, pois assim o professor verifica se as crianças já estão consolidadas ou em processo em cada área. Então, se o professor tem todos os relatórios daquele aluno, ele iria saber se as áreas foram contempladas e se a criança teve acesso aos direitos de aprendizagem. Ou seja, os instrumentos auxiliam no preenchimento do diário”* (grifo nosso).

Retomamos esta discussão para enfatizar a urgência de reavaliar o sentido da avaliação proposta nos contextos escolares. Essa reflexão é necessária, pois reforça a concepção de criança que permeia a prática educativa nas instituições. Tanto as rotinas quanto o diário escolar devem ser compreendidos como espaços estruturais das experiências cotidianas das crianças, refletindo de forma genuína as vivências e as propostas pedagógicas implementadas. É fundamental que esses instrumentos não ocultem as realidades educativas; ao contrário, devem ser dinâmicos e representem fielmente o olhar da criança diante de práticas que respeitem suas singularidades. Assim, esse tipo de documentação pedagógica deve captar a riqueza das experiências, promovendo uma avaliação que valorize o desenvolvimento integral da criança, em vez de se limitar a uma abordagem meramente classificatória.

A partir dos questionamentos levantados, direcionamos nossa análise para a formação docente, com foco na sua continuidade ao longo da carreira. Reconhecemos que os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial constituem um alicerce fundamental para a prática pedagógica. Contudo, tais saberes não são suficientes para responder às complexas e dinâmicas demandas que emergem nos contextos escolares contemporâneos. A multiplicidade de pedagogias, concepções educativas e desafios sociais que se inserem nas instituições escolares exige que o docente esteja em permanente processo de atualização e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, torna-se imperativa a participação em formação continuada, visando a ampliação de saberes e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Diante dessa premissa, procuramos compreender, por meio das entrevistas com as supervisoras e das discussões realizadas no grupo focal com as colaboradoras, sobre a oferta e a adesão a cursos de formação continuada e de qualificação, com ênfase na temática da avaliação na educação infantil. Realizamos o seguinte questionamento às supervisoras: “Existem ações formativas desenvolvidas pela SEMED sobre esse tema?”. Diante do questionamento, as supervisoras responderam que:

Quadro 7: Formação continuada sobre avaliação na educação infantil: visão da SEMED.

Supervisora 1	Supervisora 2
<p><i>“As formações agora são divididas em: creche e pré-escola, pois as formações eram mais direcionadas aos professores da pré-escola. Agora veio o LEEI para estar focando apenas nas crianças de 4 a 5 anos, e isso foi importante, porque os professores compreenderam a importância da avaliação na questão das fases. Pois nesta fase de 4 a 5 anos, a criança já deve sair sabendo de algumas coisas para auxiliar na leitura [supervisora 2: precisamos fazer com que todos cheguem juntos no mesmo nível].”</i></p>	<p><i>“Em 2022, através do Pacto pelo regime de colaboração – Escola Digna: tivemos uma formação com os professores com a temática “como avaliar a criança na educação infantil” – onde trabalhamos sobre os níveis de aprendizagens de 2 a 5 anos. Como entregar essa criança dentro do nível certo. É preciso conhecer os níveis de aprendizagens que cada criança precisa sair de 2 a 5 anos para o ciclo alfabetizador.”</i></p> <p><i>“Em 2023 falamos sobre avaliação – como devemos avaliar as crianças – pois os professores pecam muito nessa questão de avaliar apenas a escrita ou o desenvolvimento e interações. Mas a criança precisa ser avaliada como um todo. O professor deve ter a reflexão para saber que a criança tem níveis. Ela chega com um conhecimento prévio, mas a partir de então, qual a função da escola? Elevar esse conhecimento.”</i></p>

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

À luz das respostas fornecidas pelas supervisoras, nos preocupamos em relação à autonomia da instituição SEMED no que diz respeito à oferta de formações voltadas a temas que reflitam as reais necessidades dos docentes, das instituições escolares e do próprio município. A participação em cursos promovidos em parceria com a Rede Estadual/Federal, tais como as citadas pelas supervisoras (Pacto – Escola Digna e LEEI¹⁵) é, sem dúvida, de extrema importância, uma vez que tais iniciativas representam políticas públicas que contribuem para mitigar déficits educacionais amplamente identificados. Contudo, a instituição ainda apresenta fragilidades no que tange à promoção de formações que incentivem a discussão e a reflexão crítica sobre os problemas concretos vivenciados pelos educadores em sua prática cotidiana.

Com o intuito de aprofundar essa questão, buscamos, nas entrevistas, compreender melhor a oferta de formações municipais que abordassem essa temática específica. A indagação central foi a seguinte: “Existem formações municipais que contemplem essa temática para os educadores?”. As supervisoras responderam o seguinte:

Supervisora 2: *“O município não realizou formações, realizamos em parceria pelo PACTO. Tivemos outras formações, mas sempre elencada a algum programa estadual ou federal, mas pelo município não. Nós sempre dialogamos entre os supervisores no início do ano, mas ainda não conseguimos executar por conta de várias demandas de outras formações, mas a gente sente essa necessidade de o município ter as suas*

¹⁵ O programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) é uma iniciativa nacional voltada para implementar ações estratégicas que assegurem o sucesso na alfabetização das crianças brasileiras. Inserido no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o LEEI visa promover a introdução das crianças à cultura escrita, respeitando as especificidades da educação infantil (Ministério da Educação, 2016).

próprias formações pautadas em nossas próprias necessidades e realidades. Mas já está no plano de ação da SEMED.”

Supervisora 1: *“O professor deve ter o papel principal nesse processo de promover o desenvolvimento do aluno e buscar sua formação. Se ele não tiver esse olhar de avaliar em todos os sentidos, a criança não terá sucesso em seu desenvolvimento. O professor deve avaliar seus comportamentos, ouvir, conversar, olhar a criança, para que ele possa intervir e ajudar a criança. Assim, entendo que além das formações da SEMED, o professor deve principalmente buscar e querer participar de formações.”*

Durante toda a entrevista, constatamos nos discursos das supervisoras um forte apego e dependência em relação às formações vinculadas a programas estaduais e federais. Conforme relatado pela supervisora 2, é nítido seu desejo em oferecer formações que estabeleçam vínculos diretos às demandas ouvidas e vivenciadas pelas instituições supervisionadas, embora o município tenha articulado um plano de formações voltado para a educação infantil, as atividades autônomas nesse âmbito têm sido limitadas. Em grande parte, isso se deve ao regime de colaboração com o Estado e à sobrecarga de outras demandas institucionais, o que impede o desenvolvimento independente de formações, que acabam sempre vinculadas a serviços específicos.

Um aspecto que merece destaque, conforme descrito pela supervisora, é o fenômeno das “demandas espontâneas”, que ocorre com frequência tanto nas instituições escolares quanto na própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Esses eventos emergentes interferem diretamente em projetos educacionais fundamentais, como aqueles que estimulam a autonomia da criança e incentivam práticas de leitura, sendo muitas vezes interrompidos ou adiados devido a essas demandas imprevistas. A ausência de formações autônomas, tanto por parte da SEMED quanto das próprias escolas, tem sido negligenciada principalmente por conta dessas “demandas espontâneas”.

Essa questão é particularmente preocupante, pois tais ações nem sempre são filtradas com o devido cuidado, resultando em uma priorização equivocada das necessidades escolares. É fundamental estabelecer critérios claros para diferenciar o que é urgente e vital do que é supérfluo. A reflexão sobre as prioridades da instituição escolar torna-se indispensável: qual é a real necessidade? Seria mais importante uma formação sobre a implementação de um projeto sobre o dia da bandeira ou uma formação sobre as práticas de avaliação na educação infantil? A implementação de um programa de alfabetização ou uma formação sobre a documentação das experiências educativas? Preencher fichas de habilidades eletrônicas ou produzir relatos descritivos formativos da criança? É necessário a reflexão crítica sobre o que realmente importa para o contexto escolar e as necessidades dos educadores, distinguindo o que pode ser priorizado agora e o que pode ser relegado para um momento posterior.

A supervisora 1 destaca a importância da autonomia dos educadores em seu processo formativo, considerando-os os principais protagonistas da ação educativa. Ao revisitarmos Lopes (2006), encontramos uma crítica pertinente a essa visão. A autora problematiza as expressões como “professor pesquisador”, “professor autônomo” e “professor como intelectual”, que promovem a ideia de que o docente é o agente central de sua própria formação profissional e, conseqüentemente, da melhoria do ensino. Embora a formação continuada seja essencial, Lopes (2006) argumenta que, por si só, ela não garante a transformação da prática pedagógica. Para que haja de fato melhorias no ensino, é necessário criar condições adequadas no contexto educacional. Enxergar o educador como único responsável por esse processo complexo é uma simplificação equivocada.

Lopes (2006, p. 169) nos provoca com questionamentos que são fundamentais para (re)pensarmos a formação docente:

Será que conhecemos o professor e seu ofício? Será que conhecemos a escola brasileira e o modo de inserção do professor nesse contexto? O que fazer, então, para efetivar a proposta de formação que toma a escola como *lócus* do desenvolvimento profissional mediante a valorização dos seus saberes experienciais e de suas práticas? E acima de tudo: que tipo de formação queremos?

Diante desses questionamentos, é imprescindível refletir sobre a formação de professores a partir de suas necessidades reais, reconhecendo a instituição escolar como espaço legítimo e intrínseco para as discussões educacionais. A formação docente deve ser construída com base na escuta ativa dos educadores, considerando suas experiências cotidianas e promovendo espaços de discussão e reflexão colaborativa. Ao me posicionar como educador infantil, retomo a pergunta final de Lopes (2006): “Que tipo de formação queremos?” De imediato não podemos nos contentar com formações padronizadas, estandardizadas como “salvadoras do caos pedagógico” ou com fins meramente políticos, que desconsideram as especificidades locais. A formação ideal deve ser aquela desenvolvida no “chão da escola”, em diálogo com os educadores, de modo a responder às suas necessidades e promover práticas pedagógicas realmente transformadoras.

Ainda no tocante à formação continuada de professores, buscamos saber das colaboradoras sobre suas experiências formativas, especificamente no que tange à temática da avaliação, destacando as iniciativas oferecidas pelo município. Os relatos corroboram com a fala da supervisora 2, que mencionou a ausência de formações específicas voltadas para a avaliação no contexto da educação infantil, evidenciando uma lacuna nas políticas formativas locais e uma prevalência de formações oferecidas por órgãos externos.

CE4: “Na formação do LEEI, foi falado sobre o tema: a alfabetização na educação infantil e lá falaram que ao contar uma história, poderíamos pedir para as crianças desenharem e nós poderíamos avaliar o desenho. Perguntaram também como nós avaliamos a criança em sala de aula.”

CE5: “Falando especificamente sobre avaliação eu nunca participei. Teve algumas que os temas atravessaram rapidamente sobre avaliar, mas especificamente não.”

Diante dessa questão, procuramos identificar junto às supervisoras quais formações foram oferecidas às educadoras pela gestão municipal através da SEMED. As supervisoras confirmaram as informações previamente mencionadas pelas docentes e nos forneceram uma lista detalhada dos temas abordados nas formações promovidas no município, em parceria com o Pacto pela Aprendizagem - Eixo Educação Infantil, no período de 2021 a 2024 (Quadro 8).

Quadro 8: Oferta de cursos de formação continuada para os educadores da educação infantil em Buriticupu-MA através da SEMED (2021-2024).

ANO	QUANT. DE FORMAÇÕES	TEMAS
2021	5	<ol style="list-style-type: none"> 1. O DCTMA na prática e a concepção de criança. 2. O DCTMA na prática e o papel do professor. 3. O DCTMA na prática e a linguagem. 4. Desenvolvimento da linguagem infantil: interações dentro e fora da escola. 5. A rotina da educação infantil como garantia do desenvolvimento e aprendizagem da linguagem.
2022	4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os diferentes papéis nas redes de ensino e a formação sistêmica com foco na docência. 2. Aprendizagens das crianças em situações de leitura com foco no papel docente. 3. Planejamento de atividades de leitura: as narrativas e as crianças. 4. Jogos de faz de conta e jogos de linguagem: o que as crianças aprendem enquanto brincam.
2023	3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Currículo, planejamento e avaliação no cotidiano da escola da infância: das bases teóricas à prática pedagógica. 2. Nomes próprios e outros textos do dia a dia. 3. Diversidade textual.
2024	2 (Em andamento)	<ol style="list-style-type: none"> 1. O papel do adulto na interação com as crianças pequenas para o desenvolvimento da linguagem; 2. A escrita no cotidiano da creche e sua relação com o desenvolvimento da linguagem infantil.

Fonte: Disponibilizado pela SEMED (2024).

Observamos que entre 2020 e 2024, foram promovidas 14 formações, sendo o ano de 2021 o período com mais ações formativas, com a realização de cinco dessas iniciativas. Todavia, observa-se que todas as formações desse período foram organizadas e articuladas exclusivamente ao Pacto pela Aprendizagem - eixo de Educação Infantil, sem que o município promovesse ações formativas independentes. Essa dependência mostra uma limitação na autonomia da SEMED em elaborar e implementar políticas de formação específicas às necessidades locais.

Em 2023, a temática da avaliação foi abordada de maneira mais explícita, com a realização da formação intitulada “Currículo, planejamento e avaliação no cotidiano da escola da infância: das bases teóricas à prática pedagógica”. Embora essa ação não tenha sido contínua, possibilitou uma integração entre os fundamentos teóricos do currículo e as práticas avaliativas no contexto da educação infantil. No entanto, a introdução tardia desse debate evidencia a necessidade de um planejamento formativo contínuo, que seja efetivo e vivo nas instituições escolares. Que envolva a avaliação como um eixo permanente da prática pedagógica desde o início das formações, assegurando, assim, o alinhamento entre teoria e prática docente.

A ausência de iniciativas próprias impede uma resposta mais contextualizada e ágil às demandas da rede municipal de ensino. Apesar de o Pacto pela Aprendizagem oferecer uma estrutura formativa relevante, a falta de flexibilidade para abordar temas emergentes ou locais, como a avaliação na educação infantil, revela uma fragilidade na política de formação continuada do município. Essa lacuna é particularmente evidente ao constatar que o tema da avaliação foi tratado de maneira mais aprofundada somente em 2023.

Além disso, não foram observadas práticas contínuas de acompanhamento das ações desenvolvidas pelos educadores após as formações. Embora as supervisoras indiquem, em sua metodologia, que foram destinados espaços e tempos para o acompanhamento docente nas instituições escolares, não há indicadores ou explicações claras sobre como esse processo ocorreu efetivamente. As educadoras também relataram a ausência de monitoramento e acompanhamento em suas práticas pedagógicas.

É preciso romper com os modelos de formação centrado em temáticas escolhidas por pessoas aquém do espaço escolar, também àqueles em que o educador age como mero receptor de informações, tal como descreve Gatti, Sá Barreto e André (2011, p. 198), “[...] ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos [...]”. Defendemos que a formação continuada deve ser centrada na pessoa, compreendida como “a pessoa-criança, a pessoa-formando, a

pessoa-formador”, onde o conhecimento deve ser coconstruído através do diálogo e da colaboração mútua.

5.3 Registros sobre a etapa da observação: pontos necessários para compreender o contexto escolar e as práticas pedagógicas

A instituição conta com oito salas de aula, funcionando nos turnos matutino e vespertino e são destinadas, prioritariamente, à pré-escola. Desse total, quatro turmas são compostas por crianças de 4 anos de idade (Infantil I) e as outras quatro por crianças de 5 anos (Infantil II). A recepção das crianças ocorre sob os cuidados de agentes de portaria, coordenadoras escolares e monitores, que desempenham um papel fundamental na acolhida. A maioria dos pais acompanha os filhos até a sala de aula, enquanto alguns os deixam no portão, sendo encaminhados às salas por esses profissionais. Ao entrarem na sala, as crianças são recebidas pelos educadores de diferentes formas: alguns os aguardam na porta, enquanto outros já os acolhem no interior da sala.

A organização espacial das salas de aula varia conforme as práticas pedagógicas adotadas por cada educador. Alguns optam pela disposição das mesas e cadeiras em semicírculo, outros organizam em dois grupos amplos, e há ainda aqueles que preferem o agrupamento em duplas. O ambiente escolar inclui um espaço destinado ao brincar livre (pátio), que tem grande importância para o desenvolvimento e interação das crianças. Durante o intervalo, ocorre o lanche coletivo oferecido pela instituição (alimentação escolar exclusiva às crianças), seguido de um momento de recreação, onde as crianças podem interagir com colegas de outras turmas. Observamos esse momento como um espaço de grandes potencialidades para o desenvolvimento das crianças. Nesse momento, a instituição promove o brincar livre e conta com monitores que incentivam às brincadeiras tradicionais, como pular elástico, corrida de saco e bambolê. O espaço é composto por brinquedos, música infantil, brincadeiras de roda e a presença de adultos para mediar as interações.

O planejamento pedagógico é realizado coletivamente, de acordo com o calendário da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). As educadoras baseiam suas práticas, principalmente, no uso do livro didático e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) para a elaboração dos planos de aula. O plano de aula segue um modelo padronizado oferecido pela SEMED e direcionado para que as educadoras estruturem suas práticas segundo essas diretrizes. Observamos também que o instrumento “rotina escolar” é outro elemento

solicitado pela SEMED, com o objetivo de que as educadoras insiram atividades diárias como um complemento ao plano de aula. No entanto, foi identificado um distanciamento entre o que é solicitado e o que ocorre efetivamente na instituição. Durante o período de observação, não foi constatado o uso sistemático das fichas de rotina, enquanto o plano de aula era seguido com mais rigor e se mostrou mais efetivo para as práticas cotidianas.

Diariamente, ao chegarem às salas, os professores sempre buscavam consultar o plano de aula e ajustar as atividades aos materiais disponíveis, bem como ao livro didático. Embora o plano de aula seja o mesmo para todas os educadores, as práticas realizadas (isto é, os métodos e estratégias) variam conforme o perfil de cada docente. No que tange à rotina escolar, observou-se que não há uma rotina rígida entre os educadores. As atividades, como roda de conversa, atividades dirigidas e brincadeiras, ocorrem em horários flexíveis e, por vezes, são adaptadas ou substituídas. Contudo, a instituição mantém uma rotina fixa para as atividades de modo geral (Quadro 9).

Quadro 9: Rotina da instituição de ensino no turno matutino.

HORÁRIO	ATIVIDADE
7:30	Recepção das crianças
9:30	Intervalo (lanche e recreação coletiva)
8:30	Hino nacional e municipal (segunda e quarta-feira)
11:30	Retorno para casa

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Carvalho e Fochi (2017) destacam a importância das experiências ricas e lúdicas proporcionadas pelas instituições de ensino infantil, como a contação de histórias, as brincadeiras e a formação de amizades, para o desenvolvimento infantil. Essas experiências tendem a favorecer a aprendizagem, o convívio social e ajudam as crianças a compreenderem a organização dos *espaçostempos*¹⁶ que constituem o ambiente escolar (Alvez; Brandão, 2017). Segundo as autoras, a rotina não advém de uma repetição rígida, mas da repetição de determinados atos que, em vez de serem meramente repetitivos, transmite uma sensação de segurança e previsibilidade às crianças.

¹⁶ As autoras utilizam o termo “*espaçostempos*” para enfatizar a indissociabilidade entre espaço e tempo nos processos cotidianos, rompendo com a visão dicotômica tradicional das ciências modernas. A junção dos termos ressalta que esses elementos são simultâneos e interdependentes, existindo e influenciando-se mutuamente, algo fundamental para compreender a complexidade do cotidiano na pesquisa.

No cotidiano da instituição de ensino infantil, é a repetição, mais do que uma rotina fixa, que permite a integração das crianças nesse ambiente. Com o passar dos dias, as crianças passam a identificar, no decorrer das atividades diárias, oportunidades para vivências lúdicas e significativas. Como afirmam Carvalho e Fochi (2017, p. 97), “no bojo de uma rotina, experiências lúdicas se dão”, o que revela que o cotidiano escolar é enriquecido por práticas que, ao serem rotineiras, revelam-se como oportunidades de aprendizagem e interação social.

5.2.1 Adentrando a sala das crianças: observações das práticas pedagógicas

Durante o período de observação em sala, acompanhamos a prática de duas colaboradoras (CE7 e CE8) ao longo dos dias letivos dos meses de agosto e setembro, totalizando 45 dias com carga horária de 180 horas, sendo 4 horas diárias em observação e 90 horas destinadas a cada uma. O quadro-síntese a seguir foi elaborado conforme as diretrizes estabelecidas no roteiro de observação (Apêndice B), com o objetivo de evidenciar as relações e as diferenças nas práticas pedagógicas das educadoras, estruturadas de acordo com as categorias definidas para a análise, tomamos como modelo a abordagem adotada por Monteiro (2007).

Quadro 10: Aspectos observados nos espaços das educadoras.

ASPECTOS OBSERVADOS	EDUCADORA 1 (CE8)	EDUCADORA 2 (CE7)
1 AMBIENTE FÍSICO E DOS MATERIAIS DISPONÍVEIS NA SALA		
a) Disposição dos móveis	Prefere organizar as cadeiras em formato de semicírculo “U”. Normalmente faz a organização sozinha no início das experiências, após o lanche as crianças organizam.	Organiza preferencialmente em dois grupos. Normalmente faz a organização sozinha no início das experiências, após o lanche as crianças organizam.
b) Presença de materiais didáticos e recursos lúdicos	Leva constantemente recursos diversos e materiais naturais para exploração das crianças. Os livros são retirados do armário e expostos sobre a mesa.	Utiliza com predominância os livros escolares que são retirados do armário e entregues para as crianças.
2 ROTINA DA SALA		
c) Recepção das crianças	Costuma organizar a sala ao chegar, aromatiza a sala com <i>body splash</i> com cheiro de bebê e recebe as crianças na porta da sala.	Ao organizar as mesas e carteiras na sala, recebe as crianças na porta da sala.
d) Roda de conversa	Realiza sempre ao iniciar as experiências para conversar sobre o dia a dia das crianças e para introduzir o tema a se experienciado.	É uma prática pouco utilizada, normalmente faz para conversar sobre o cotidiano das crianças.
e) Atividade dirigida	Realiza apenas uma atividade antes do intervalo, proposta pelo livro escolar, após a roda de conversa.	São realizadas duas atividades, uma do livro escolar antes do intervalo e outra impressa após o intervalo.
f) Intervalo	As crianças lancham no refeitório e brincam coletivamente no pátio.	

Continuação do quadro 10...

g) Atividade complementar	Utiliza de brincadeiras livres e dirigidas, as vezes conclui a atividade iniciada.	Realiza atividade impressa e, as vezes conclui a atividade iniciada.
h) Organização e despedida	As crianças são convidadas a organizarem seus materiais e pertences e aguardarem seus pais, enquanto isso brincam e conversam entre si ou concluem tarefa.	
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS EDUCADORAS		
i) Forma de se comunicar	Busca ouvir as crianças, se comunica com afetividade, elevando a voz quando não consegue manter organizada a sala.	É afetuosa em sua comunicação com as crianças, no entanto, sua linguagem ainda está voltada para o público do ensino fundamental.
j) Estímulo à curiosidade	Incentiva o questionamento propondo experiências de investigação e de questionamento.	Por várias vezes pede silêncio para a turma elevando o tom de voz. O questionamento é bem-vindo na roda de conversa.
k) Incentivo à autonomia	Explica a atividade orientada e deixa as crianças fazerem sozinhas, ensinando quando a chamam. Promove atividades de corte com tesoura, pintura com tinta guache.	Permite que as crianças errem e percebam seus erros. Fazem a atividade através da mediação e acompanhamento.
l) Resolução de conflitos	Eleva o tom de voz chamando a atenção da criança. Faz acordos com a criança.	Eleva o tom de voz chamando a atenção da criança.
m) Uso de atividades lúdicas	Prepara atividades, brincadeiras e brinquedos para cada experiência.	No primeiro momento gosta de cantar e dançar com as crianças. Às vezes realiza brincadeiras sobre o tema das experiências do dia.
n) Recursos didáticos variados	Utiliza recursos diversos.	Usa especialmente livro didático e lápis de cor.
4 PRÁTICAS AVALIATIVAS UTILIZADAS DURANTE AS EXPERIÊNCIAS		
o) Quando e como ocorrem	Elogios, correção das atividades e fotografias.	Elogios e correção das atividades
p) Como se dá o registro	Fotografias, vídeos e diário eletrônico.	Diário eletrônico.
q) Observação	Costuma acompanhar o progresso das atividades da criança.	Costuma acompanhar o progresso das atividades da criança.
r) Instrumentos que utilizam	Fotografia (celular).	Não se observou uso de instrumento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Com relação ao primeiro aspecto observado - ambiente físico e materiais disponíveis na sala - segundo Oliveira (2011, p. 196) “todo ambiente sem exceção, é um espaço organizado segundo certa concepção educacional, que espera determinados resultados.” Dessa forma, a maneira como as educadoras organizam as salas demonstram interesses ideológicos com relação à aprendizagem. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 14) “o papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.”

Observamos que a CE8, ao organizar o ambiente físico em semicírculo e proporcionar um espaço de livre exploração com materiais naturais, aproxima-se de uma pedagogia

participativa que valoriza a interação social e a autonomia da criança. Pois, conforme Pozzebon e Silva (2023, p. 63), é necessário “projetar espaços que sejam diferentes daqueles considerados “tradicionais”, com um fim em si mesmo”. Assim, a organização dos espaços pedagógicos deve possibilitar a interação, a comunicação e as brincadeiras entre as crianças, espaços esses que devem ser flexíveis, dinâmicos e não rígidos.

Em contrapartida, a prática da CE7, que dispõe a sala em grupos fixos e utiliza predominantemente livros didáticos, remete a uma pedagogia tradicional mais estruturada e controlada, centrada na transmissão de conteúdos específicos e na organização disciplinada do ambiente. A limitação de materiais e a menor flexibilidade observada indicam uma prática onde o papel do professor é o de mediador direto do conhecimento, o que, segundo a perspectiva tradicional, busca garantir a uniformidade e o controle sobre o processo de ensino e aprendizagem. Mesmo que a educadora não peça, observamos que as crianças buscam lugares de referência, mesa dos meninos e mesa das meninas. A disposição em círculo permite que as crianças se sentem um ao lado do outro independente do gênero e de outras relações.

Refletindo sobre esse aspecto, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 17) ressaltam que:

O ambiente educativo precisa de desenvolver sintonia com os modos de exploração e de comunicação de cada criança, através da sua organização pedagógica, dos seus estilos e das estratégias de mediação pedagógica, da sua abordagem à documentação pedagógica como narração e celebração de viagens de aprendizagem plural.

No espaço da educação infantil, essa perspectiva exige uma organização pedagógica que acolha a pluralidade de experiências e modos de expressão, o que implica a criação de espaços que incentivem a participação ativa infantil. A estrutura do ambiente deve ser flexível e pensada para fomentar a interação, a autonomia e o engajamento, possibilitando que as crianças explorem o espaço de maneira criativa e significativa. Em oposição ao modelo tradicional, que muitas vezes prioriza a organização fixa e a transmissão de conteúdos, um ambiente que escute e permita as narrativas das crianças se transforma em um espaço de diálogo e descoberta, onde a aprendizagem se torna uma construção conjunta entre crianças e educadores.

Ao buscarmos como referência a obra “Saberes, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil” de Horn (2004), retornamos à sala da educadora 1 que utiliza de cores e materiais diversos para realização das práticas pedagógicas, além disso destaca a necessidade de aromas na sala de educação infantil, o “cheiro de bebê” assim como relatado pelas crianças aproxima de um espaço de cuidado e zelo com a criança.

Reafirmamos que a disposição do espaço, a escolha dos materiais e a forma como as crianças podem interagir com o ambiente representam as concepções de infância e educação adotadas pela instituição e pelos educadores (Horn, 2004). Em outras palavras, o ambiente expressa o que a instituição de ensino e os educadores entendem sobre o desenvolvimento infantil e sobre como o aprendizado ocorre. Um espaço que valoriza a autonomia, a exploração e o brincar livre, por exemplo, evidencia uma visão da criança como um ser ativo e capaz de construir seu próprio conhecimento. Já um ambiente mais restrito, com foco em atividades direcionadas e pouca possibilidade de escolha, reflete uma visão mais tradicional de ensino, onde o aprendizado é transmitido pelo professor e as crianças assumem um papel mais passivo.

Com relação a observação da rotina em sala, observamos uma significativa flexibilidade nas atividades propostas, um aspecto que se destaca como potencializador do desenvolvimento infantil. Observamos que não há uma imposição rígida para que as crianças sigam atividades em horários estritamente definidos; ao contrário, as práticas diárias mantêm um caráter de continuidade, mas sem perder a adaptabilidade ao ritmo e ao tempo singular de cada criança. Essa perspectiva favorece a construção de uma rotina não estática, mas responsiva e contribui para o respeito à individualidade, promovendo uma experiência educativa mais sensível e alinhada às necessidades de desenvolvimento e à diversidade dos processos de aprendizagem.

A prática observada das educadoras em relação a rotina escolar vai ao encontro com a concepção de Barbosa (2000, p. 232):

As rotinas são dispositivos espaço-temporais. E podem – quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução - facilitar a construção das categorias de tempo e espaço. A regularidade auxilia a construir as referências, mas ela não pode ser rígida, pois as relações de tempo e espaço não são nem *a priori*, nem são únicas sendo preciso construir relações espaçotemporais diversas.

Dessa forma, as rotinas, longe de serem meros instrumentos de controle, passam a ser ferramentas pedagógicas que promovem a construção de múltiplas relações espaçotemporais, essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos envolvidos.

Segundo Carvalho e Fochi (2017) a “rotina” é uma palavra ruim. Isso, pois “vem sendo usada, dá uma ideia de coisa repetitiva e chata. O fato é que, para uma criança que está se desenvolvendo, aquilo que nos parece ser a mesma coisa de um dia para o outro, para ela, é diferente, porque a criança é diferente, muda com muita velocidade.”

Com essa discussão, buscamos romper com a concepção tradicional de rotina, associada a uma prática repetitiva e monótona, em busca de uma visão mais contextualizada para a

educação infantil. A rotina, nessa perspectiva, não deve ser encarada como um processo engessado, mas como um conjunto de atividades que, embora estruturadas, possibilitam que a criança vivencie experiências com novos olhares a cada dia.

Conforme observado na prática das educadoras, a rotina é vista como um espaço de possibilidades, onde as crianças exercitam sua curiosidade e experimentam o mundo de forma renovada, favorecendo o aprendizado e a adaptação em contextos de estabilidade e segurança sem perder a dinâmica essencial para o seu desenvolvimento.

Os principais componentes observados na rotina delas incluíram recepção, roda de conversa, atividade dirigida, intervalo, brincadeira livre, atividade complementar, organização e despedida. Embora esses elementos compusessem a estrutura cotidiana, sua sequência e presença variavam, demonstrando uma flexibilidade que reflete a intencionalidade pedagógica subjacente. Essa adaptação não é aleatória; ao contrário, ela responde às necessidades e ao ritmo das crianças, o que tende a promover um ambiente de aprendizagem que é ao mesmo tempo estruturado e aberto a modificações.

A roda de conversa é um elemento observável em todas as turmas e também confirmado pelas colaboradoras desta investigação, variando em frequência e organização. Em algumas, realiza-se com as crianças sentadas no chão, em outras utiliza-se cadeiras dispostas em círculo, ou ainda forma-se uma roda em pé, com a atividade eventualmente ocorrendo nos espaços abertos da instituição (pátio, corredores etc.). Independentemente do arranjo ou modo, observamos que a roda de conversa cumpre três funções principais: a) abordar o cotidiano: as educadoras incentivam as crianças a questionarem e falarem sobre aspectos do dia a dia, como questões de higiene, o café da manhã e o trajeto até a instituição escolar; b) introduzir o tema da experiência: as educadoras discutem com as crianças o conteúdo do dia, incentivando-as a compartilhar experiências relacionadas ao tema; c) realizar leituras: a roda de conversa é frequentemente utilizada para a leitura ou contação de histórias, seguida de questionamentos e falas das crianças.

Conforme Bombassaro (2010, p. 44) observa, “cada grupo de crianças com sua professora vão construir um jeito de organizar-se física e espacialmente na Roda, ser Roda, estar em Roda, funcionar na Roda.” Isso implica que cada educadora, em conjunto com as crianças, dispõe da liberdade para construir a roda de acordo com as necessidades, o espaço e outros aspectos específicos de sua turma. Quanto à função da roda de conversa, Barbosa e Horn (2008, p.121) esclarecem que as “crianças ao conversarem em pequenos e grandes grupos nos quais as ideias voltam, voam alto ou se diluem. O conhecimento chega-lhes através de conversas, de diálogos e de discussões [...]”. Assim, a roda de conversa, embora adaptável a

diversos objetivos planejados pelo educador, deve ter como intenção principal a promoção de diálogos e questionamentos, favorecendo a troca de ideias e a construção coletiva de saberes.

A seguir, descreve-se um desses momentos de formação da roda, no qual a educadora decide organizar a roda de conversa do dia e convida as crianças para participarem ativamente da organização do espaço.

Observação da ação pedagógica da Educadora 1 (CE8) – As crianças estavam todas sentadas enquanto a educadora organizava os livros didáticos sobre a mesa, quando convida as crianças. “Crianças, vamos fazer a roda de conversa! Todo mundo!” Uma das crianças questiona: “É pra levar a cadeira, tia?” Ela respondeu: “Não! Hoje nós vamos sentar no chão”. Outra criança diz: “Tia, deixa te ajudar a colocar o pano no chão.” “Pode sim!” Após organizarem dois tecidos no chão, as crianças sentaram-se e a educadora conversou com as crianças sobre o dia a dia. “Todo mundo tomou banho, tomou café da manhã, se arrumou?” Uma das crianças responde “Eu ainda não, não deu tempo, mas eu trouxe.” Após as conversas, a educadora inicia a leitura da Lenda da Iara (Notas de campo, 14/08/2024).

Diante disso, concordamos com Vargas, Pereira e Mota (2016, p. 130) ao conceberem a rotina escolar como um espaço que viabiliza “o aprender a conversar, o falar, o saber ouvir, a reflexividade e, sobretudo, impulsiona a criticidade, a argumentação e o diálogo.” As autoras ressaltam ainda que “os participantes da roda aprendem a exercer a escuta ao outro, a ouvir de forma respeitosa as hipóteses, conhecimentos e vivências que o outro fala ao grupo.” Nesse sentido, a roda de conversa não se limita à prática de ouvir, mas instaura uma escuta integral, aberta e receptiva, que ultrapassa a audição literal e abarca a comunicação em suas múltiplas linguagens.

Nesse contexto, a roda deve permitir que a escuta envolva a totalidade do que a criança expressa, considerando os variados modos de comunicação, em consonância com as “cem e mais linguagens” da infância. Assim, o verdadeiro exercício de escuta por parte do educador durante a roda de conversa precisa reconhecer e respeitar gestos, olhares, expressões emocionais, silêncios e demais manifestações que a criança utiliza para comunicar-se. Ela deve, portanto, ser um ambiente onde o respeito e a escuta ativa prevaleçam, promovendo um espaço em que as vozes das crianças são valorizadas e respeitadas.

Em contrapartida, a roda de conversa não deve ser um momento em que o professor monopoliza a fala, esperando que as crianças permaneçam em silêncio ou apenas escutem passivamente. Frases como “Silêncio!”, “Não, agora não!”, ou “Esse momento não é para conversar!” devem ser evitadas, pois vão de encontro ao propósito da roda de conversa. A roda é um espaço de troca, onde se aprende a dialogar e não um simples preenchimento do tempo. Como bem pontua Bombassaro (2010, p. 7), “se aprende a conversar, porque a Roda é de

conversa e não para preencher o tempo precioso desse encontro igualmente precioso entre o educador e as crianças [...]”. Assim, a roda de conversa deve ser um ambiente que valoriza a troca dialógica, o respeito à individualidade e o fortalecimento das interações sociais na rotina escolar.

As atividades dirigidas normalmente são realizadas a partir da proposta do livro didático escolar, onde as educadoras realizam a atividade conforme foi incluído no planejamento escolar. As atividades complementares normalmente são desenvolvidas após o intervalo (recreio), em sua maioria são atividades xerocadas retratando a mesma temática da atividade já realizada anteriormente. Às vezes, as educadoras desenvolvem outras atividades de pinturas, colagem ou deixam brincar livremente com os brinquedos disponíveis da sala ou brincadeiras de pega-pega.

Como apontado por Ostetto (2000, p. 180), “a prática pedagógica resume-se, aqui, às chamadas atividades, ou ‘hora da atividade’, uma vez que os outros momentos da rotina mais ligados aos cuidados das crianças não são planejados, sendo mesmo secundarizados.” Infelizmente, observa-se com veemência na educação infantil que as atividades dirigidas se concentram apenas na execução de atividades, sem dar a devida atenção ao cuidado e à observação das necessidades das crianças. Quando as educadoras se restringem a cumprir propostas de atividades sem atentar para o olhar e as emoções das crianças, corre-se o risco de tornar o processo educativo mecânico. Ostetto (2000, p. 195) complementa essa reflexão ao afirmar que “se não mirarmos os olhos nas crianças, vamos parar... na ‘atividade’.” É preciso que olhar docente ao “organizar e dirigir” uma atividade, sua visão transcenda a mera execução das atividades, promovendo um ambiente de aprendizado significativo e alinhado às vivências e interesses das crianças.

É comum observar, nas salas de educação infantil, que durante a “hora da atividade”, algumas crianças se encontram desconectadas do contexto proposto pela educadora. Por exemplo, enquanto a maioria das crianças está envolvida em atividades de contagem de bichinhos a partir de uma cena ilustrada na lousa, pode-se notar duas meninas sentadas no chão, brincando de fazer comidinha com materiais diversos encontrados em seus estojos. Diante dessa situação, quais condutas a educadora deve adotar? E o que fazer se as crianças demonstram desinteresse em escrever repetidamente os números de 1 a 50 em folhas de papel, preferindo explorar livros ou contar blocos de montar?

Encontramos em um estudo realizado por Rech (2004, p. 153) algumas implicações e reflexões valiosas para essas questões. A autora observa que:

Durante os momentos de “atividade” organizados pelas professoras, encontrávamos crianças brincando ou observando coisas fora do contexto daquela situação. Porém, o que as crianças faziam nos espaços organizados por elas, não era considerado como “atividade”. Isto requer, por parte das professoras, uma revisão de suas práticas, para que possam perceber e dar maior atenção aos diferentes modos de manifestação das crianças, pois estas criam formas próprias de atuar expressar-se, sejam-lhes dados ou não espaços e oportunidades de partilhar seus desejos, interesses e necessidades com seus coetâneos. Desta maneira, fornecem pistas para o caminhar das “atividades”.

Diante disso, não pretendemos desconsiderar a importância do planejamento escolar e os objetivos delineados pelos educadores no ato do planejamento das atividades. Reconhecemos que essas atividades são essenciais e constituem uma incumbência docente. Entretanto, é necessário que o educador conceba as atividades desenvolvidas pelas crianças como espaços que podem ser integrados ao planejamento e às práticas docentes, sempre com um olhar reflexivo e sensível às ações exercidas pelas crianças e às suas preferências.

Como já mencionado, o brincar, tanto livre quanto conduzido, constitui uma prática pedagógica fundamental que a instituição de ensino busca implementar, especialmente durante os momentos de intervalo (recreio). No contexto da sala de aula, essa prática também se faz presente, permitindo que as crianças exerçam sua liberdade para brincar. As atividades lúdicas conduzidas pelas educadoras são frequentemente utilizadas como uma estratégia para introduzir temas específicos de trabalho, em que as experiências educativas trabalhadas são desenvolvidas de forma lúdica e criativas.

É interessante lembrar o que Kishimoto (1999, p.37) explica em relação ao entrelaçamento lúdico/educação, pois para ela, apresenta em sua gênese um enodamento: “[...] o brincar, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos”. Ou seja, ao propor atividades que visam estimular aprendizagens específicas, é fundamental que o docente mantenha condições que permitam às crianças expressarem sua intencionalidade no brincar. Dessa forma, ao respeitar e incentivar a ação espontânea e criativa das crianças, o educador promove o aprendizado e valoriza a autonomia e o protagonismo infantil, reconhecendo o brincar como um elemento essencial e natural do desenvolvimento e da construção do conhecimento.

Além disso, observou-se a presença de brincadeiras livres¹⁷, o que proporcionam às crianças a oportunidade de interagir e explorar livremente com seus colegas. Esse espaço de livre escolha da brincadeira é essencial, pois faz com que as crianças desenvolvam sua

¹⁷ A brincadeira livre refere-se a atividades espontâneas e autônomas escolhidas pela própria criança, sem a intervenção direta de adultos na definição de regras ou objetivos (Instituto Alana, 2022).

criatividade, autonomia e capacidade de resolução de problemas, ao mesmo tempo em que estabelecem vínculos afetivos com seus pares.

No que se refere aos aspectos da avaliação escolar, nota-se uma limitada interação e proximidade das educadoras com esse processo de forma mais detalhada. Essa constatação é corroborada pelos resultados da pesquisa empírica, especialmente nos dados extraídos do grupo focal (serão detalhados nos tópicos posteriores deste estudo). As educadoras demonstraram através das práticas observadas enfrentar dificuldades no processo de registrar e organizar a documentação pedagógica, cuja prática tem se restringido, em grande medida, ao uso de fotografias por uma das docentes e ao diário eletrônico, adotado obrigatoriamente por todas as educadoras da instituição.

A fotografia, amplamente utilizada pela educadora 1 (CE8) em sua prática pedagógica, destaca-se principalmente no registro de momentos coletivos das crianças, assim como de suas conquistas no âmbito escolar. Contudo, há a necessidade de ampliar a compreensão e a utilização da fotografia na educação infantil, direcionando-a não apenas a registros de natureza coletiva ou projetos em grupo, é preciso direcioná-la ao acompanhamento de processos e especificidades individuais. Nesse sentido, a fotografia torna-se um recurso essencial para dar visibilidade às ações e descobertas singulares de cada criança, oferecendo uma perspectiva única e rica sobre seu desenvolvimento (Santos; Maia, 2020).

Para Fochi (2019, p. 35), os chamados “observáveis” constituem registros que emergem a partir de observações do cotidiano escolar, podendo ser usados para a reflexão pedagógica. Estes registros, como as fotografias impressas, arquivos digitais, vídeos, anotações do docente e produções das próprias crianças, configuram-se em materiais concretos que trazem à tona aspectos importantes do desenvolvimento infantil e da dinâmica de aprendizagem. Dessa forma, as fotografias, quando utilizadas não apenas como documentos (registros), mas quando atingem o estágio de documentação pedagógica, isto é, que são analisadas e refletidas em conjunto com outros registros, desempenham um papel de grande relevância na documentação das trajetórias de aprendizagem, auxiliando educadores a compor um relato mais crítico e detalhado sobre o percurso de cada criança.

Ainda, Santos e Maia (2020, p. 51) apontam que:

[...] as fotografias enquanto registro, refletidas e analisadas, constituem-se importante instrumento na composição da documentação da trajetória das crianças e nos fazeres dos professores. No entanto, evidencia-se também que, para tanto, é preciso que haja uma interlocução entre os registros fotográficos e as demais observações coletadas, para que, finalmente, as narrativas possam ser estruturadas e veiculadas.

Para que essa documentação seja verdadeiramente efetiva, é imprescindível estabelecer um diálogo contínuo entre os registros fotográficos e outras formas de observação. Esse processo de integração permite estruturar narrativas que registram o fazer pedagógico e promovem uma compreensão do contexto educacional e das experiências vivenciadas pelas crianças. A fotografia, portanto, adquire um papel fundamental na documentação pedagógica, pois oferece evidências visuais e sensíveis que contribuem para o entendimento e a valorização dos percursos individuais e coletivos das crianças na educação infantil.

No que concerne ao uso do diário escolar como instrumento de registro pedagógico, temos severas críticas com relação ao modo em que ele é cobrado, exigido e implantado nas instituições, pois assume caráter controlador no contexto escolar. A análise mais aprofundada desse instrumento, contudo, será realizada nas seções subsequentes, onde buscaremos compreender seu uso não apenas partindo de nosso olhar como observadores, mas através das narrativas e perspectivas das colaboradoras e das supervisoras de ensino.

5.4 Representações sociais das educadoras acerca da avaliação da aprendizagem

Inicialmente, a proposta de pesquisa visava investigar as concepções das educadoras sobre a avaliação na educação infantil. No entanto, durante as atividades de observação, identificamos que elas não possuíam concepções fundamentadas sobre avaliação. Deste modo, ao realizarmos a segunda sessão do grupo focal, focada nas concepções de avaliação, confirmou-se a observação inicial: havia uma ausência significativa de concepções sobre avaliação. Diante disso, o foco da pesquisa foi ajustado para explorar as representações que elas traziam sobre a avaliação, em vez de concepções.

A escuta dessas representações sociais¹⁸ se mostrou fundamental, pois elas derivam das vivências, da formação, dos pensamentos e das interações das educadoras com outros sujeitos ao longo de suas trajetórias. Para isso, baseamo-nos na Teoria das Representações Sociais (RS), que, segundo Moscovici (2004), abrange saberes populares e do senso comum, coletivamente elaborados e compartilhados para interpretar a realidade vivida pelos indivíduos em suas relações sociais. Diante disso, concordamos que:

¹⁸ Optamos por adotar o conceito de representações sociais, e não o de representações, devido à diferença fundamental entre os dois termos. Enquanto as representações podem ser entendidas como imagens mentais individuais sobre determinado objeto, as representações sociais correspondem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos, orientando a forma como compreendem e transformam sua realidade (Reigota, 1997 *apud* Melo, 2000).

As Representações Sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques. As sociedades – são representadas por grupos de iguais, todos podem falar com a mesma competência. A Representação Social é o senso comum, acessível a todos (Arruda, 2002, p. 130).

Ou seja, as representações são dinâmicas e moldam o comportamento e as interações dos indivíduos com o meio. Elas servem como estratégias para a ação no ambiente social, sendo continuamente negociadas e adaptadas. Como afirma Barcellos (2019), uma representação pode ser tanto física quanto mental, permitindo ao sujeito interpretar o mundo a partir de uma visão coletiva.

De acordo com Jodelet (1989), as RS constituem um tipo de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, contribuindo para a construção de uma realidade comum dentro de um grupo social. Assim, as representações são processos sociais que envolvem comunicação e discurso, construindo significados e objetos sociais em contextos coletivos.

As representações sociais, enquanto construções coletivas de significados, variam conforme o campo do conhecimento que as investiga, assumindo abordagens distintas na Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação e Arte, entre outras áreas (Melo, 2000). Deste modo, a partir das RS, foi possível compreender sobre como as educadoras da educação infantil constroem suas visões e práticas de avaliação, contribuindo para o aprimoramento da reflexão crítica sobre os processos de avaliação na educação infantil.

Para a realização da segunda sessão do grupo focal, repetimos os procedimentos utilizados na primeira, como a organização prévia do espaço e o convite formal às educadoras. A sessão foi realizada na “sala dos professores”, onde iniciamos com uma dinâmica introdutória. Para isso, dispusemos no centro da sala diversos livros sobre avaliação (acervo próprio dos pesquisadores) e afixamos cartazes pendurados nas paredes contendo fotos das práticas pedagógicas realizadas por elas, evidenciando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento¹⁹ das crianças. Esse momento inicial foi essencial para facilitar a interação entre as educadoras, permitindo que elas se reconhecessem nas imagens e práticas expostas, promovendo uma quebra de gelo e um clima mais propício ao diálogo (Figura 16).

¹⁹ Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantem que, na Educação Infantil, as crianças possam participar ativamente de situações desafiadoras que promovam seu crescimento. (Brasil, 2017).

Figura 16: Representações sobre avaliação na educação infantil.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Após a mística, iniciamos a discussão a partir da pergunta norteadora: “Para vocês, o que é avaliação na Educação Infantil?”. Tal questão serviu como ponto de partida para um diálogo entre as professoras, que compartilharam suas percepções e experiências, o que revelou uma diversidade de representações sobre o conceito de avaliação nesse contexto educacional. Além desta, realizamos no decorrer das conversas algumas perguntas de aprofundamento para dar continuidade às conversas, tais como: “Como é o que avaliar na Educação Infantil?” e “Quais as principais dificuldades de avaliar na educação infantil?”. A continuidade dos tapetes iniciados anteriormente, nesse contexto, favoreceu a criação de um espaço de escuta ativa e troca de saberes, onde emergiram representações sobre o papel da avaliação no desenvolvimento infantil. Algumas falas que representam ao primeiro questionamento foram transcritas e estão apresentadas no quadro 11.

Quadro 11: Representação sobre avaliação na educação infantil na perspectiva docente.

FALAS DAS EDUCADORAS	CATEGORIA DE ANÁLISE
<p>CE1: “[...] Eu não avalio de forma escrita, exemplo: por nota ou conceitos, pois eu penso que a avaliação é muito subjetiva. [...] Outra coisa, para cobrarem da gente, é preciso que nos ensinem antes. Quando coloca o nome avaliação, me vem a ideia de uma grande responsabilidade. É pesado! A avaliação deve ser diária.” (grifo nosso)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representações sobre a avaliação: subjetiva e prática diária; • Desafios da Formação Profissional.

Continuação do quadro 11...

<p>CE2: “[...] considero a avaliação na educação infantil como <i>processual</i>. É um processo que vai passando por várias transformações gradativamente. No início, tinha uma chamada ‘avaliação’, onde precisávamos fazer <i>provinhas</i> para avaliar o aluno. Eu sempre achei isso insignificante, eu nunca tive de acordo, pois, uma provinha não é suficiente para avaliar meu aluno. A partir do momento que ele adentra a sala de aula, ele já está sendo avaliado. [...] Por isso que eu repito: a avaliação é processual! Deve se basear no processo contínuo dos alunos.” (grifo nosso)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representações sobre a avaliação – processual e contínua; • Crítica à avaliação tradicional – provinhas.
<p>CE7: “Para mim a avaliação é uma ação que deve acontecer no dia a dia. Se estão avançando, se estão aprendendo, se estão regredindo, progredindo, daí a gente consegue perceber suas reais necessidades.” (grifo nosso)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representações sobre a avaliação – contínua, Desenvolvimento global, atende às necessidades individuais.
<p>CE4: “Para mim, avaliar não deve se pautar apenas no sentido de dar nota, mas sim, se o aluno já está conseguindo desenvolver aquilo que você propôs para ele. Se ele teve alguma evolução. Daí você passa a observar ele. Como é o comportamento, como se inclui com os outros. Ou seja, a avaliação na educação infantil não é dar nota para o aluno, mas sim, se ele está alcançando o objetivo que foi traçado para ele no planejamento e na aula.” (grifo nosso)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representações sobre a avaliação – formativa focada no desenvolvimento. Alinhada aos objetivos.
<p>CE8: “Na realidade, nós ainda não possuímos uma definição de avaliação bem descrita, pois entendo que esse conceito é amplo. Também porque não fomos formadas (treinadas) para isso, não somos ensinadas para avaliar. Não tem ninguém para nos cobrar, muito menos para nos ensinar. Então na realidade, não sabemos especificamente como avaliar. Cada um faz de sua maneira, de formas diferentes, porém, acredito que todas de forma processual. A gente vai avaliando a questão cognitiva, a escrita, se estão avançando, a coordenação motora, porém não documentando. Sabemos da importância, mas devido não sabermos como ou devido o tempo, não fazemos. E podemos até nos perdermos no meio do caminho, pois apenas guardamos pra gente. [...] Não sabemos ainda de forma ampla como avaliar.” (grifo nosso)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na Definição; • Falta de acompanhamento e formação; • Descontinuidade e falta de sistematização.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Diante das falas das educadoras, é possível inferir que, embora não possuam uma concepção explicitamente delineada que articule a práxis pedagógica às fundamentações teóricas educacionais, elas trazem consigo representações que foram acumuladas ao longo do tempo. Essas experiências contribuem para a construção de um saber prático que, embora não se apresente de forma sistemática, reflete uma compreensão implícita sobre o conceito de avaliação na educação infantil.

Assim, para que as práticas pedagógicas não sejam realizadas de forma alienada ou descontextualizada, é imprescindível que essas experiências práticas sejam constantemente articuladas com fundamentações teóricas sólidas. A ausência de uma base teórica pode limitar a capacidade crítica do docente e comprometer a intencionalidade educativa, fazendo com que a avaliação se torne uma atividade mecânica, sem propósito formativo. Segundo Contreras (2002), a reflexão crítica permite ao educador desenvolver sua prática em um contexto

emancipatório, possibilitando-lhe um conhecimento crítico da realidade por ele vivenciada, para quem sabe poder transformá-la. Portanto, o diálogo entre teoria e prática é essencial para que as educadoras desenvolvam uma compreensão mais ampla e consciente sobre os processos avaliativos, garantindo que suas ações estejam alinhadas a princípios pedagógicos que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Em sua maioria, as educadoras sustentam que a avaliação na educação infantil deve ser processual, contínua e diária, pautada na observação cuidadosa do desenvolvimento das crianças em suas individualidades. Essa perspectiva vai ao encontro com o estudo realizado por Lemos (2019, p. 60), onde retrata que “a proposta avaliativa, que almejamos para a educação infantil, demanda uma prática que favoreça o trabalho do educador e o desenvolvimento da criança”. Isto é, exige de uma ação organizada planejada e sistematizada focada no desenvolvimento individual da criança. Tal visão direciona a avaliação a ser compreendida como um processo em constante evolução, no qual, a cada etapa e momento, espera-se que a criança desenvolva habilidades essenciais que contribuirão para seu desenvolvimento integral. A figura 17 apresenta uma síntese com as categorias de análise relacionadas às representações sobre avaliação na educação infantil de acordo com a fala das colaboradoras-educadoras.

Figura 17: Categorias: representações sobre avaliação na educação infantil.



Fonte: Produzido pelo autor através dos arquivos da pesquisa (2024).

A CE1, ao afirmar que “[...] quando coloca o nome avaliação, me vem a ideia de uma grande responsabilidade. É pesado!”, demonstra uma grande preocupação em relação ao termo

utilizado para designar o processo de avaliação. A docente ressalta que o termo “avaliação” pode, muitas vezes, carregar uma conotação pejorativa que amedronta e dificulta a compreensão e a verificação da aprendizagem das crianças. Essa inquietação apresentada pela educadora não é infundada; na verdade, reflete uma construção histórica que moldou a percepção do conceito de avaliação como algo “pesado”, complexo e intimidador.

O entendimento, enraizado em práticas educativas tradicionais, impõe um desafio substancial à transformação da perspectiva atual sobre avaliação. O processo que vivenciamos atualmente é revolucionário, pois buscamos, ainda que lentamente, reconfigurar a visão negativa que permeia o campo educacional ao promovermos discussões e diálogos sobre a necessidade e urgência de uma avaliação que seja participativa, processual, formativa e diagnóstica em detrimento de práticas tradicionais, somativas e descontextualizadas. Nesse contexto, Luckesi (1997, p. 34) argumenta que:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a **classificação** e não o **diagnóstico**, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser **definitivamente** classificado como **inferior, médio ou superior**. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias. Será que o inferior não pode atingir o nível médio ou superior? Todos os educadores sabem que isso é possível, até mesmo defendem a ideia do crescimento. Todavia, parece que todos preferem que isto não ocorra, uma vez que optam por, definitivamente, deixar os alunos com as notas obtidas, como forma de “castigo” pelo seu desempenho possivelmente inadequado (Grifo do autor).

Conforme discutido por Luckesi (1997), historicamente, a função da avaliação escolar se limitou à classificação, ao invés de cumprir seu papel diagnóstico essencial. Essa prática reduz a avaliação a um mero julgamento de valor, onde as crianças são categoricamente rotuladas. Essa visão estática, ignora o potencial de desenvolvimento individual da criança, e perpetua um ciclo de estigmatização, onde as classificações tornam-se ferramentas de controle e punição, em vez de promover o aprendizado e a melhoria. Quando encarada como um processo punitivo, carrega uma conotação pejorativa que dificulta a compreensão e a verificação da aprendizagem das crianças.

Em conformidade com a CE2, os pesquisadores Lórdelo, Rosa e Santana (2010), defendem a prática da avaliação processual como uma atividade efetiva na ação pedagógica. Para os autores, a avaliação processual:

[...] ocorre, portanto, ao longo do processo ensino e aprendizagem e não ao final do ciclo ou da unidade. Ela acontece para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Cada aluno tem direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção, como se faz atualmente no Brasil. Deve-se avaliar para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita (Lôrdelo; Rosa; Santana, 2010, p. 18).

Os autores, assim como a CE2, destacam a avaliação como uma prática contínua e integrada ao processo de ensino e aprendizagem, um aspecto importante para a educação infantil. A avaliação processual, mencionada por eles, refere-se a um acompanhamento sistemático do desenvolvimento das crianças ao longo do tempo, permitindo a promoção de estratégias pedagógicas em conformidade às suas necessidades individuais. Essa concepção de avaliação busca romper com práticas tradicionais de avaliação, principalmente a somativa, aquela que ocorre ao final de um ciclo ou unidade com a finalidade de atribuir uma nota. Em vez disso, a avaliação processual, tal como descrita, tem o objetivo de fornecer dados constantes para que o educador possa tomar decisões pedagógicas que favoreçam o aprendizado em tempo real, ajustando o ensino às demandas de cada criança e garantindo que todos avancem no seu processo de desenvolvimento.

Além disso, na educação infantil, a avaliação processual vai além de observar o que a criança já aprendeu ou não; ela implica um olhar cuidadoso sobre como a criança interage com o ambiente, com os colegas, e como resolve desafios. Esse tipo de avaliação é uma aliada na construção de um planejamento pedagógico que respeita o ritmo e as particularidades de cada criança, assegurando que todos tenham oportunidades de aprendizagem significativa ao longo do percurso escolar.

A CE7, por sua vez, faz referência a uma avaliação centrada no desenvolvimento integral da criança e em suas conquistas ao afirmar que avalia para verificar “[...] se estão avançando, se estão aprendendo, se estão regredindo, progredindo, daí a gente consegue perceber suas reais necessidades.” A proposta realçada pela colaboradora nos remete a uma avaliação focada nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento global da criança. Hoffmann (1997, p. 32), ao discorrer sobre avaliação e desenvolvimento infantil, explica que esse processo na educação infantil não deve ter caráter uniformizador ou de comparação de conquistas. Pelo contrário, deve constituir-se como um espaço para “criar contextos de aprendizagem que permitam às crianças, qualquer que seja o seu nível, qualquer que sejam suas estruturas intelectuais, evoluir na construção de suas hipóteses, do seu conhecimento.”

Dessa forma, a autora recomenda aos educadores que para se efetivar essa prática, de maneira a observar as conquistas e avanços das crianças, é fundamental que estes assumam o papel de investigadores e mediadores. Onde, a observação e os registros devem ser capazes de descrever a singularidade de cada criança, levando em consideração suas experiências e vivências desenvolvidas em grupo. A prática avaliativa, portanto, deve ser sensível às individualidades, reconhecendo que cada criança possui características e particularidades individuais e uma forma própria de desenvolver-se no contexto educacional.

Ao analisarmos a fala da CE4, evidenciamos uma abordagem voltada para o cumprimento de metas e objetivos previamente estabelecidos, como pode ser observado na seguinte afirmação: “[...] a avaliação na educação infantil não é dar nota para o aluno, mas sim verificar se ele está alcançando o objetivo que foi traçado para ele no planejamento e na aula”. A importância do planejamento para a prática docente é amplamente destacada por Libâneo (1994, p. 222), ao afirmar que “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” Porém, é importante ressaltar que o planejamento ou o plano estabelecido pelo educador, por si só, não garante o alcance de suas finalidades. Este deve ser articulado com a organização e a coordenação do ensino, e, para que seja efetivo, é imprescindível que o plano esteja continuamente vinculado à prática pedagógica.

A colaboradora-educadora 4 demonstra uma postura contrária à prática da avaliação somativa na educação infantil, posicionando-se contra o uso de “notas” como instrumento avaliativo. Em contrapartida, ela propõe uma avaliação que valoriza as produções das crianças e o alcance dos objetivos estabelecidos em seu planejamento, tomando esses elementos como critérios de observação. Contudo, ao revisarmos os estudos sobre as infâncias, é fundamental ressaltar a importância de incluir a criança no processo de planejamento. As ações planejadas não devem estar centradas exclusivamente nas expectativas e anseios do adulto. Conforme salientam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 48), a criança deve ser concebida como uma *pessoa*, ou seja, um sujeito dotado de capacidades plenas, e não como alguém em espera de se tornar uma pessoa. Para esses autores, a criança é “alguém que tem poder de ação, que lê e compreende o mundo, que constrói conhecimento e cultura, participando como uma pessoa e como cidadã na vida familiar, escolar e social”.

Ao realizar uma avaliação que exige a observação das conquistas da criança em relação ao que foi planejado, é imprescindível que o educador considere não só a criança e a atividade proposta, como também a “criança-em-ação”. Isso significa que a observação não deve ser centrada na criança de maneira isolada, mas deve integrá-la aos diversos contextos aos quais

pertence, tais como os contextos familiar, escolar, comunitário e religioso. É fundamental escutá-la de forma desprovida de julgamentos e preconceitos, permitindo que suas expressões participem ativamente da construção colaborativa do conhecimento.

Dessa maneira, para evitar o equívoco de realizar uma “pseudoavaliação formativa” — ou seja, uma avaliação baseada em observações cotidianas que, no entanto, acabam sendo convertidas em notas ou conceitos, ou em atividades processuais corrigidas apenas ao final de um período para preencher instrumentos avaliativos —, é essencial que a avaliação formativa se configure como um processo contínuo. A verdadeira avaliação formativa ocorre em um fluxo constante, caracterizado por autoanálise, assistência, reflexão, apoio e questionamentos ao longo do desenvolvimento da criança. Assim, é necessário que o educador observe e escute a criança atentamente, considerando suas intenções e as experiências, assegurando que o processo avaliativo seja efetivamente formativo e centrado na criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, guiadas pela consciência teórica docente.

Como realizar esse tipo de avaliação na educação infantil? Quais aspectos devem ser levados em conta, além das habilidades exigidas pelo currículo escolar? Sem dúvida, é fundamental considerar a natureza da infância e suas necessidades mais prementes. Deve-se valorizar a linguagem própria da criança: o brincar. Nesse sentido, Hoffmann (2008, p. 116-117) ressalta a importância de reconhecer essa dimensão da infância ao afirmar que:

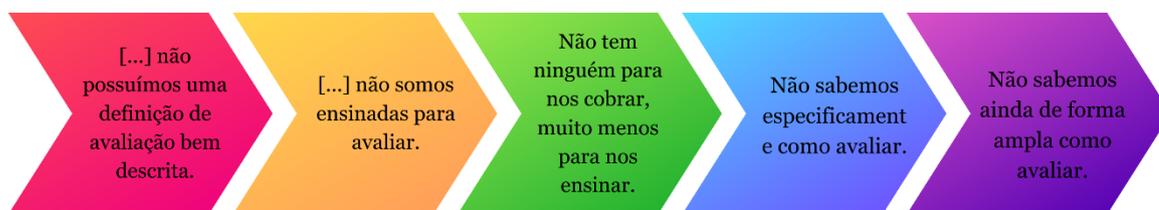
[...] crianças dessa idade estão em plena fase de brincadeiras de faz-de-conta, de intensa atividade física, de falar e perguntar muito e de grande necessidade de respeito e afeto para se desenvolverem. Se na educação infantil encontram espaço para correr, jogar, descobrir, interagir, sorrir, desenhar, criar, por mais precários que sejam os recursos de que algumas escolas dispõem, ingressando aos seis anos (ou menos) no ensino fundamental, correrão o risco de, precocemente, serem “amarradas” em cadeiras, com tarefas de quadro de giz, de lápis e papel, obrigadas a ficar em silêncio, reduzindo-se seus momentos de liberdade e brincadeiras: uma infância atropelada!

Concordamos com Hoffmann (2008) e acrescentamos que a avaliação formativa se concretiza em um espaço verdadeiramente democrático, no qual o poder de ação da “pessoa aprendente” é plenamente exercido. Esse tipo de avaliação se distancia da pedagogia transmissiva tradicional, caracterizada pela ênfase no erro, onde o foco está em “dizer o que a criança ainda não é, o que ainda não possui, ou o que ainda não consegue realizar.” Ao contrário, a avaliação formativa e a avaliação participativa se estabelecem em contextos que valorizam a criança em sua totalidade, compreendendo-a a partir de sua identidade real — “o que ela é, o que sente, o que pensa, o que faz, o que aprendeu e como aprende” —, como argumenta Oliveira-Formosinho (2019, p. 115).

Conforme destaca Luckesi (1997), a avaliação precisa ser concebida como um processo contínuo e mediador da aprendizagem, capaz de orientar o educador na construção de ações pedagógicas que respeitem as especificidades das crianças. Sem uma formação adequada e reflexiva, as educadoras tendem a reproduzir modelos tradicionais de avaliação, muitas vezes focados em resultados imediatos, o que compromete a intencionalidade educativa e a promoção de uma prática avaliativa emancipatória.

A CE8 corrobora a perspectiva inicialmente levantada sobre a ausência de concepções claras de avaliação no contexto da educação infantil. Ela destaca que ainda não há uma compreensão estabelecida sobre o processo avaliativo, o que implica em dificuldades na sistematização da avaliação nessa etapa, especialmente em sua prática, mesmo estando há mais de 15 anos na educação infantil. A colaboradora aponta que um dos principais fatores que contribuem para essa lacuna nas práticas pedagógicas é a ausência de formação específica voltada para o debate sobre avaliação, bem como a falta de acompanhamento institucional para as educadoras. A Figura 18 apresenta uma síntese, com trechos da fala da educadora-corroborada 8, que evidencia a falta de uma compreensão consolidada acerca do processo avaliativo na educação infantil.

Figura 18: Confirmação sobre a ausência de concepção sobre avaliação e como avaliar.



Fonte: Produzido pelo autor através dos arquivos da pesquisa (2024).

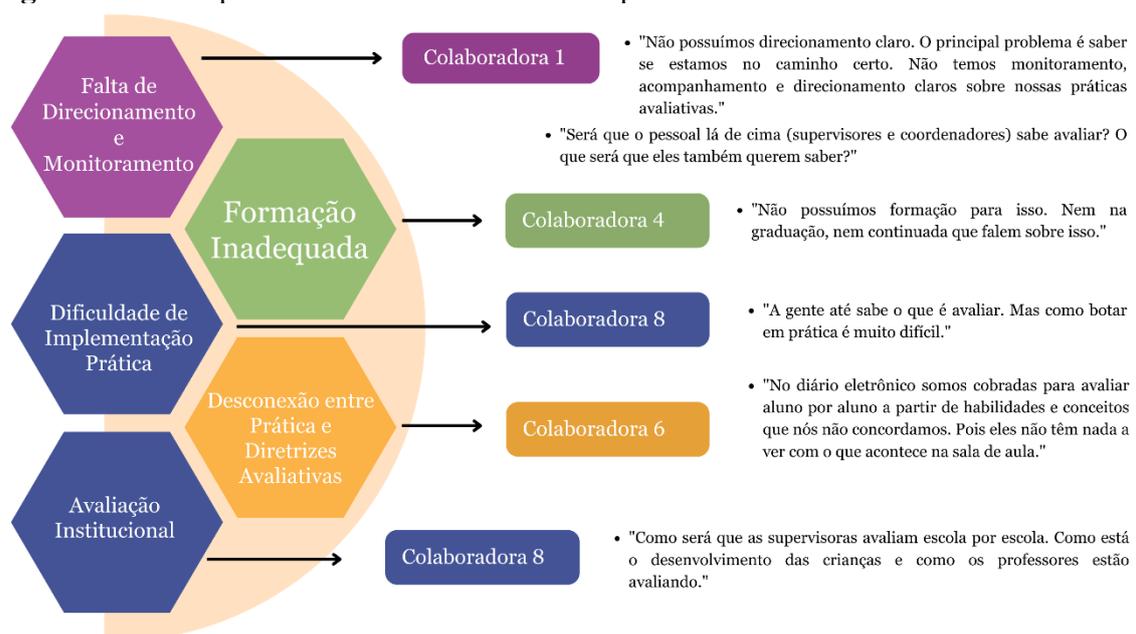
Quando nos defrontamos para fala da colaboradora-educadora 8, vemos a urgência de ressignificarmos o papel da avaliação na educação infantil, e destacarmos sua importância e seus benefícios. Em um estudo desenvolvido por Franzoi (2021), encontramos a mesma preocupação, onde a pesquisadora destaca que é preciso além da reflexão e construção coletiva de concepções de avaliação, também a de outras que entrelaçam o campo investigado, tais como a concepção de criança, da instituição de ensino infantil e da educação infantil. Além disso, a autora faz uma crítica a qual compartilhamos da mesma visão:

As lacunas observadas nos processos avaliativos da Educação Infantil nesta pesquisa, convergem para anunciar um descaso por parte de políticas públicas no que concerne a este segmento da Educação Básica. Bem como, servem para alertar sobre o caos pedagógico existente quando nos deparamos com a falta de princípios que norteiam a construção de instrumentos avaliativos que contribuem para uma avaliação mediadora (Franzoi, 2021, p. 125).

A situação mencionada pela educadora aponta para uma reflexão crítica sobre a responsabilidade das políticas públicas nesse cenário. A falta de diretrizes claras e de um investimento na formação de educadores, especialmente focado no campo da avaliação na educação infantil, evidencia um cenário de abandono. Conforme Franzoi (2021) destaca, é preciso que as práticas e os instrumentos avaliativos estejam ancorados em princípios norteadores que contribuam para uma avaliação mediadora, capaz de envolver a criança em sua totalidade e considerando sua realidade, cultura e singularidades.

Diante da questão levantada pela educadora acerca da carência de formação continuada, acompanhamento pedagógico, e orientações institucionais adequadas, foi proposta a seguinte indagação de aprofundamento: “Quais são as principais dificuldades e desafios enfrentados no processo avaliativo na educação infantil?”. Essa pergunta gerou, entre as educadoras, discussões sobre as barreiras presentes no contexto avaliativo, destacando-se, entre os fatores mais recorrentes, a ausência de formação específica e a escassez de orientações institucionais para apoiar o trabalho docente. Buscamos ilustrar essas dificuldades de forma mais detalhada na Figura 19, que sintetiza as principais limitações apontadas pelas colaboradoras.

Figura 19: Principais dificuldades e desafios no processo avaliativo.



As CE 1 e 8 destacaram que suas principais dificuldades advêm da ausência de orientação institucional adequada, evidenciada pela falta de direcionamento, monitoramento e acompanhamento sistemático e contínuo. Ambas discutem a inexistência de documentos orientadores que possam subsidiar e direcionar as práticas avaliativas no contexto da educação infantil. Além disso, refletem sobre o papel de seus supervisores, buscando compreender a perspectiva destes em relação ao processo avaliativo, especialmente no que tange às suas expectativas e concepções acerca da avaliação no ambiente da educação infantil. Perceptível nas falas: *“Não possuímos direcionamento claro”, “Não temos monitoramento, acompanhamento e direcionamento”, “Será que o pessoal lá de cima [seus superiores] sabem avaliar?”, “O que eles também querem saber?”, “Como será que as supervisoras avaliam escola por escola?”*.

As falas e questionamentos das educadoras são pertinentes e necessários. Acreditamos que para a existência de uma prática pedagógica efetiva no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário o acompanhamento de forma contínua e reflexiva da ação docente e como isso tem se reverberado no aprendizado e desenvolvimento das crianças. Saviani (2013) destaca que um dos principais problemas que cercam as iniciativas em educação, infelizmente é a intensa descontinuidade. Essa ação se contrapõe aos princípios educacionais, visto que é preciso continuidade nas atividades educativas para provocar o aprendizado, o desenvolvimento do educando e o aprimoramento do fazer docente.

Com base nessas reflexões, recorreremos a Alarcão (2010) na tentativa de aprofundarmos a compreensão acerca da insatisfação das educadoras quanto ao papel da supervisão escolar e de seus pares como orientadores da prática docente. A autora ressalta que um dos principais papéis do supervisor escolar é contribuir para a formação dos professores, atuando como parte integrante do coletivo docente. Além disso, o supervisor é responsável por coordenar momentos de estudo com o grupo de professores, promovendo a articulação entre teoria e prática, com o objetivo de aprimorar a qualidade do processo educativo. Nesse contexto, torna-se evidente que a função do supervisor escolar transcende a visão tradicional de controle e fiscalização das ações escolares e docentes. Atualmente, ao supervisor atribui-se o papel de pesquisador, mediador e formador de professores e seus coletivos (Alarcão, 2010).

A partir dessa perspectiva sobre a atuação do supervisor escolar e à luz das reflexões levantadas pelas colaboradoras-educadoras desta pesquisa, surge o questionamento: a supervisão escolar tem desempenhado sua função de mediação e escuta atenta das demandas dos docentes? Pergunta-se, ainda, se o supervisor tem realmente acolhido as necessidades dos

educadores, compreendendo suas dificuldades, especialmente no que se refere às práticas avaliativas na educação infantil? Ou ainda: Será que os próprios educadores têm demandado essa ajuda e a questionam sobre essas práticas? Nos questionamos não no intuito de encontrar “culpados” nesse processo, mas de direcionar nosso olhar para a busca de estratégias que possam ajudá-los no direcionamento de suas práticas avaliativas.

Diante disso, como educadores, torna-se imperativo realizar uma autorreflexão crítica sobre nosso próprio processo formativo e nossa atuação docente. Contudo, é igualmente fundamental indagarmos sobre a qualidade da supervisão que recebemos: estão os supervisores preparados para essa função? São eles capazes de promover uma escuta atenta e sensível? Estão abertos ao diálogo e à construção coletiva? Considerar essas questões é essencial para a criação de orientações e práticas pedagógicas mais colaborativas e integradoras no ambiente escolar. Além disso, é importante considerarmos a participação ativa e a escuta das crianças. Ao promovermos essa escuta, reconhecemos as crianças como sujeitos singulares, afastando-nos da perspectiva de uma concepção universalizada de infância.

Conforme propõe Müller (2006), toda criança, independentemente de seu grupo social ou do tempo em que permanece em determinado ambiente, constrói sua identidade e memória. Diante disso, reforçamos a importância de ouvir e valorizar as experiências das crianças, reconhecendo-as como fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas. Assim, a escuta tanto dos educadores quanto das crianças torna-se essencial para a criação de orientações e práticas colaborativas, integradoras e que atendam às necessidades do ambiente escolar de forma mais humanizada.

Além dos aspectos mencionados, a colaboradora 4 destaca que uma das maiores deficiências em sua prática pedagógica está relacionada à formação docente. A educadora relata que, em sua formação inicial no curso de Pedagogia não houve um aprofundamento nas discussões sobre avaliação na educação infantil, tampouco recorda de ter participado de formações continuadas voltadas especificamente para essa temática. Diante disso, é importante reconhecermos que “a profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias” (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003, p. 61, *apud* Gatti, 2010). Assim, a aplicação meramente técnica de normas pedagógicas demanda menos habilidade do que a criação e o ajustamento de estratégias educacionais que dialoguem com as necessidades específicas das crianças e da comunidade escolar. A autonomia profissional, portanto, eleva o nível de qualificação docente, permitindo que o professor atue como um agente transformador na construção do conhecimento e na transformação das práticas educacionais.

Essa compreensão é fundamental para o debate sobre a formação continuada de professores, que deve ultrapassar a simples massificação de conteúdos técnicos e incentivar um desenvolvimento crítico e reflexivo, onde os educadores atuem com maior liberdade e responsabilidade na elaboração de estratégias pedagógicas que se alinhem às realidades das instituições de ensino em que trabalham. Gatti (2010) nos alerta sobre a necessidade urgente de mudanças radicais no cenário das formações docentes, que devem considerar fatores que atravessam e se entrelaçam nesse processo, como a estrutura curricular. Essa visão converge com a experiência da colaboradora 4, que, durante sua formação inicial, não vivenciou discussões ou práticas efetivas sobre a avaliação na educação infantil. Surge, assim, um questionamento pertinente: onde está a temática da avaliação na educação infantil no currículo dos cursos de formação de professores? Será que essa questão tem sido abordada de maneira suficientemente aprofundada para garantir a compreensão e a prática pedagógica adequada dos futuros docentes?

Gatti (2010) complementa ao afirmar que “[...] é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo.” Diante desse panorama, é urgente refletir sobre o lugar ocupado pela temática da avaliação na educação infantil nos contextos legais e nas práticas escolares. A escassez de diálogos entre as instituições educativas sobre a avaliação na infância aponta para a necessidade urgente de transformação nas práticas formativas, visando construir um sistema educacional mais coerente, crítico e alinhado às necessidades da infância.

Essa mesma fragilidade relacionada à carência de conhecimentos teóricos e práticos sobre avaliação atrelada às formações insuficientes ou frágeis é constatada em diversos estudos, tais como em Souza (2020, p. 11), que destaca:

A limitação das docentes em relação aos instrumentos avaliativos pode estar relacionada tanto à formação inicial nos Cursos de Licenciatura, como também a falta de formação continuada, inclusive por parte da rede municipal de ensino, como descrevem as docentes; “Quando eu vou para formações é mais aqueles textos, que o povo leva para os cursos, na prática mesmo é mais difícil. Na prática me baseio é na minha experiência mesmo”.

De maneira semelhante, Santos (2023, p. 84), ao desenvolver uma pesquisa sobre essa temática, identificou que “mais de 50% das profissionais nunca participaram de formação continuada no tema e, para elas, o planejamento em avaliação era um dos maiores desafios.” Esses achados corroboram as evidências deste estudo, que apontam para a ausência de

formações continuadas que abordem o tema da avaliação e a fragilidade da formação inicial, colocando também a responsabilidade sobre as redes municipais pela falta de capacitações específicas no que tange à prática docente voltada para a avaliação.

No contexto da presente pesquisa, as educadoras relataram que é incomum discutir a avaliação fora do escopo dos diários eletrônicos (assunto que será explorado em detalhe na próxima subseção). Nesse sentido, é fundamental expandir essa discussão para além do mero registro de resultados, reconhecendo as formações continuadas como espaços privilegiados para o debate crítico sobre a avaliação na educação infantil. Lemos (2019, p. 49) argumenta que a prática docente é complexa e demanda “investimentos na formação continuada de professores consubstanciados na reflexão crítica sobre a prática docente, assim como tendo em vista as crianças em sua heterogeneidade e singularidade”. A autora também ressalta que:

[...] são necessários espaços de formação que viabilizem possibilidades de reflexão sobre a consolidação dos princípios, éticos, políticos e estéticos acerca da efetivação da prática docente, que promovam o crescimento profissional dos professores e a aprendizagem das crianças e, de modo particular, que valorize a unidade teoria/prática. As práticas docentes, em qualquer etapa da educação básica, requerem dos professores a ampliação dos processos de formação para que possam refletir sobre a trajetória pessoal e profissional, sobre suas competências e conhecimentos na atuação docente (Lemos, 2019, p. 49).

Anuímos com a autora, pois compreendemos que a melhoria da qualidade na educação infantil está diretamente relacionada aos investimentos na formação docente e na apropriação de novos saberes. É essencial que essa formação considere o professor enquanto sujeito responsável pela condução e sistematização do ensino, porém, a criança também precisa de notoriedade como participante ativa do processo de aprendizagem. A formação continuada deve, portanto, integrar uma pedagogia da infância que reconheça a criança em todas as suas dimensões, promovendo uma prática pedagógica que a valorize como colaboradora e coconstrutora das aprendizagens. Para que os educadores possam realizar práticas centradas na criança, é preciso que “[...] as profissionais tenham acesso aos conhecimentos recentemente produzidos, para que possam dialogar com sua própria prática” (Santos, 2014, p. 172).

A construção de práticas participativas e colaborativas tendem a excluir, questões como as mencionadas pela CE6. A pedagogia da infância oferece uma oportunidade para transformar nossa visão sobre as práticas educativas, especialmente no que tange à avaliação, pois, como afirma Rocha (2001, p. 162):

[...] torna a criança objeto de preocupação como ser humano, em diferentes contextos sociais, com sua cultura e capacidades: intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e

emocionais. Os pressupostos da pedagogia da infância devem orientar a docência das profissionais, que, atentas a eles, possam reconhecer as crianças em suas dimensões para estabelecer uma prática pedagógica diferenciada dos demais níveis de ensino que possa favorecer a organização de espaços que contemplem o conhecimento, as interações, as brincadeiras, o afeto [...] (Rocha, 2001, p. 162).

Diante das dificuldades apontadas pelas educadoras, fica evidente que a carência de formações iniciais e continuadas que abordem a avaliação na educação infantil constitui um desafio significativo para a prática pedagógica. A ausência de espaços formativos que possibilitem a reflexão crítica sobre os processos avaliativos e a falta de suporte institucional para acompanhamento e capacitações voltadas ao tema destacam fragilidades que precisam ser enfrentadas de maneira urgente. É imprescindível que as redes de ensino, tanto em nível municipal quanto em outros contextos, assumam o compromisso de realizar momentos de reflexão e diálogos sobre o tema em questão e que ultrapassem a discussão teórica ou técnica, em busca da promoção de discussões profundas sobre a avaliação enquanto processo dinâmico, colaborativo e centrado na criança. Além disso, é importante-nos com a autonomia docente, incentivando os educadores a se tornarem protagonistas na ressignificação de suas práticas, buscando ativamente soluções que respondam às necessidades da sua realidade educacional.

5.5 Instrumentos e estratégias avaliativas utilizados pelas educadoras: validando a importância da documentação pedagógica na Educação Infantil

Ao iniciarmos a terceira sessão do grupo focal, as colaboradoras foram recebidas em um ambiente já organizado e preparado para elas. Para introduzir a temática a ser debatida, propusemos uma dinâmica de associação de imagens com seus nomes correspondentes. Selecionamos diversas figuras de instrumentos avaliativos aplicáveis à educação infantil e distribuímos os nomes destes instrumentos no centro da sala (Figura 20).

As educadoras foram desafiadas a relacionar cada instrumento ao seu respectivo nome, em uma atividade interativa que estimulou a participação ativa do grupo. O momento foi marcado por descontração, trocas espontâneas, risos e correções mútuas, criando um ambiente colaborativo e favorecendo uma aprendizagem significativa. Ao término da dinâmica, a reflexão foi aprofundada por meio da seguinte pergunta disparadora: “Quais instrumentos avaliativos vocês utilizam em sua prática diária?”, incentivando o compartilhamento de experiências e a análise crítica das estratégias de avaliação adotadas.

Figura 20: Grupo focal – instrumentos avaliativos.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Durante as discussões, as colaboradoras-educadoras tiveram a oportunidade de expressar livremente suas opiniões sobre os instrumentos que utilizam em suas práticas pedagógicas. As falas delas foram transcritas, respeitando suas particularidades, e posteriormente analisadas. Organizamos as informações colhidas (Figura 21), com a finalidade de sintetizar os principais instrumentos mencionados por elas, juntamente com uma breve percepção que possuem sobre esses instrumentos.

Figura 21: Instrumentos avaliativos utilizados pelas colaboradoras da pesquisa.

<p>DESENHO LIVRE</p> <p>“Eu aprendi que as crianças gostam de ser o próprio autor do desenho e narrar a própria história sobre seu desenho. Essas narrativas e desenhos servem de documentação.”</p> 	<p>FOTOGRAFIAS</p> <p>“É uma forma de eu mostrar para os pais também sobre as vivências na escola: o que eles estão fazendo, produzindo, aprendendo. Costumo enviar esse material no grupo dos pais.”</p> 	<p>VÍDEOS</p> <p>“É um momento importante para observar a interação das crianças, seu contato com a natureza, com os elementos que levamos para a escola, pois eles contam para os pais o que fizeram na escola. A criança diz: “Mãe, hoje plantei uma semente e vai nascer um pé de coentro.” Eles narram sobre suas produções.”</p> 	<p>RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO</p> <p>“Normalmente faço isso na primeira semana de sondagem. Esse relatório servirá para eu observar durante o ano e comparar: e perceber se estão caminhando. Durante o ano não faço, pois dá muito trabalho.”</p> 	<p>DIÁRIO ELETRÔNICO</p> <p>“O diário eletrônico é algo implantado para o sistema [...]. O fazemos porque o sistema nos obriga! Ele é obrigatório! Não sabemos quem escolheu o que tem lá.” “É um instrumento apenas para concluir, ele é de controle. É instrumento de conclusão.”</p> 
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Produzido pelo autor através dos arquivos da pesquisa (2024).

No decorrer das conversas entre as colaboradoras, conseguimos identificar seis instrumentos utilizados por elas: “desenho livre, fotografias, vídeos, relatório desenvolvimental e diário eletrônico”. Todos os instrumentos listados pelas professoras realçam a importância de se registrar as produções, vivências e aprendizagens das crianças. É consenso entre alguns autores (Malaguzzi, 2001; Rinaldi, 2017; Fochi, 2013; Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019; Fabris; Thiengo, 2020) que a prática sistemática do registo alicerça a documentação pedagógica com a finalidade de observar, acompanhar, compreender e projetar.

Nesse contexto, o Ministério da Educação (2018) reforça a importância do registro docente como um instrumento fundamental para a qualificação da prática pedagógica. Em vez de ser encarado como um procedimento burocrático ou um fim em si mesmo, o registro deve ser compreendido como um recurso que favorece a reflexão contínua sobre os processos de ensino e aprendizagem. Ao documentar observações, interações e avanços das crianças, os educadores são incentivados a repensar suas estratégias pedagógicas, ajustando-as conforme as necessidades e especificidades do grupo. Dessa maneira, o ato de registrar deve ser tomado como um meio essencial para aprimorar a intencionalidade educativa, em busca a promoção de uma prática mais consciente, contextualizada e alinhada aos princípios da Educação Infantil.

De acordo com Mello, Barbosa e Faria (2017), a documentação pedagógica representa uma mudança paradigmática no campo da pedagogia, especialmente no que tange à organização do trabalho pedagógico. Os autores explicam que a documentação pedagógica é um modelo menos formal e não linear, porém é interativo e subverte as práticas tradicionais da didática hegemônica. Dessa forma, tende a dialogar com as concepções de ensino como um processo aberto e em constante construção.

Diante disso, ressaltamos que essa ruptura não se configura como uma simples inovação técnica, como declarado pelos autores, mas como uma transformação epistemológica que desafia as formas convencionais de registro e avaliação educacional, o que nos leva a uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e suas implicações para a formação dos sujeitos. Por ser complexo, dinâmico e inclusivo, o processo da documentação pedagógica envolve: inclusão, reflexão, compartilhamento, valorização do processo, planejamento coletivo, compromisso, formação dos sujeitos dentre outros aspectos (figura 22).

Figura 22: Aspectos Importantes da Documentação Pedagógica.



Fonte: Produzido pelo autor (2024) a partir de Mello, Barbosa e Faria (2017, p. 21-22).

A documentação pedagógica, conforme descrito por Mello, Barbosa e Faria (2017), envolve a participação ativa de vários atores (educadores, famílias e comunidade) no planejamento e decisão sobre o rumo das práticas pedagógicas, o que implica uma descentralização do poder tradicionalmente atribuído ao docente. Além disso, inclui uma prática constante de escuta, observação, registro e compartilhamento das experiências educativas, promovendo uma reflexão participativa, colaborativa e contínua. O foco é colocado tanto no processo quanto no produto final, valorizando a singularidade e as trajetórias de cada sujeito dentro de um contexto coletivo.

Diante disso, constatamos neste estudo que as educadoras buscam constantemente observar as crianças, suas produções, o desenvolvimento, porém, registram pouco, em sua maioria, apenas através do registro fotográfico/vídeo e relatório desenvolvimental como forma diagnóstica no início do ano letivo, como afirmam as colaboradoras. Ao resgatar a fala da colaboradora 8, confirmamos nossa afirmação:

CE8: “Então, na realidade não sabemos especificamente como avaliar. Cada um faz de sua maneira, de formas diferentes, porém, acredito que todas de forma processual. A gente vai avaliando a questão cognitiva, a escrita, se estão avançando, a coordenação motora, porém não documentando. Sabemos da importância, mas devido não sabermos como ou devido o tempo, não fazemos. E podemos até nos perder no meio do caminho, pois apenas guardamos pra gente [...]” (Grifo nosso)

A colaboradora demonstra conhecimento acerca da importância de documentar as vivências no contexto das práticas pedagógicas e dos diversos tempos de aprendizagem na

educação infantil, no entanto, relata não documentar com frequência devido a diversos fatores da profissão, restringindo a registros gerais da sala, com pouca ênfase na criança como sujeito individual. Conforme ressaltam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 51), a documentação constitui-se “[...] em uma base sólida e autêntica para os processos de avaliação, porque está próxima dos processos experienciais de aprendizagem.” Desse modo, a documentação pedagógica, segundo os mesmos autores, “cria evidências para a compreensão da criança como ser que sente, pensa, relaciona-se, age, explora, comunica, narra, ou seja, um ser que vive e aprende” (p. 51). Assim, a observação das ações educativas e das crianças-em-ação não deve se encerrar no ato de observar, mas necessita ser documentada com o propósito de cruzar diferentes perspectivas (das crianças, dos pais e das educadoras) sobre as propostas educacionais e os impactos que essas têm no desenvolvimento infantil.

A CE1 relata que: *“Além do desenho, eu gosto muito de observar o aluno. Principalmente se eles interagem durante as explicações.”* Mais do que observar os produtos das atividades, como o desenho, a colaboradora destaca a importância de acompanhar o comportamento das crianças, especialmente no que diz respeito à participação ativa durante os tempos de aprendizagem. Ao observar como as crianças se engajam nas atividades e interagem com seus pares, a colaboradora pode ajustar suas práticas pedagógicas e a condução do ensino de forma mais responsiva e atenciosa.

Acreditamos que a prática narrada pela educadora sobre a necessidade de observar a criança enquanto vivencia os contextos de aprendizagens vão ao encontro com o que menciona Barbieri e Baroukh (2012, p. 27), ao relatarem que “a abertura com que olhamos para aquilo que a criança faz é o que cria o território de pertencimento. Ao desenvolver sua percepção, o educador fica mais sensível às necessidades de cada criança. Escutá-la significa perceber, com o corpo, o que ela está querendo dizer.”

Além disso, Pascal e Bertram (2019, p. 76) destacam que a observação “é um modo de coletar informação a respeito da criança, do adulto (dos pais e profissionais) e de suas capacidades individuais.” Os autores ainda destacam que existem dois tipos de observação: formais e informais. A primeira normalmente acontece de forma planejada e estruturada guiada de algum instrumento que conduzirá o processo da observação, enquanto que a segunda é espontânea e narrativa. Porém, é preciso destacar que o educador precisa adotar em suas práticas ambas as formas de observação para que possa, pensar na criança de forma integral e tenha ferramentas suficientes para pensar e planejar atividades adequadas àquela criança.

Dialogando na mesma perspectiva dos autores, Oliveira-formosinho e Formosinho (2019) acrescentam que o processo de observação deverá se converter em uma documentação

pedagógica. Partindo do princípio da Pedagogia-da-Participação, os autores defendem que a documentação é o princípio da ação pedagógica, logo, mostra os caminhos, orienta a escuta, permite a observação de modo a proporcionar a narrativa das aprendizagens. Ela “possibilita ao educador e à criança a construção de significado sobre as experiências de aprendizagem, sobre o progresso da criança nessa aprendizagem e sobre a construção da identidade aprendente da criança” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019, p. 51).

Além disso, há um consenso entre as educadoras de que o desenho é uma ferramenta valiosa para a avaliação das aprendizagens na educação infantil:

CE2: *“Uso muito desenho livre dos alunos. Porque antigamente, o professor dava um desenho pronto e acabado para as crianças pintarem. Como que as crianças aprendem com isso?”*

CE3: *“A criança tem preguiça de pintar desenhos prontos. Quando iniciei o trabalho com a educação infantil, observei algumas práticas da colaboradora 2, e aprendi a utilizar o papel em branco e explorar a produção da criança. Percebi que as crianças gostam de ser o próprio autor do desenho e narrar a própria história sobre seu desenho. Essas narrativas e desenhos servem de documentação.”*

As docentes relataram que, por meio do desenho das crianças, é possível observar se as crianças são capazes de reproduzir/recontar as histórias que lhes foram contadas, além de identificar como elas se percebem, especialmente por meio de autorretratos. O desenho também permite avaliar as primeiras tentativas de representação da escrita. Assim, por meio desse instrumento é possível compreender as formas como as crianças expressam suas vivências, emoções e entendimentos sobre o ambiente social e educacional em que estão inseridas.

Assim como a CE1 retrata ser impossível avaliar uma criança em sua totalidade a partir de “desenhos-prontos-e-acabados”²⁰ apenas para colorir, a CE3 também se opõe a esse tipo de atividade e retratam que ao proporcionarmos momentos de desenhos livres, a criança possui a liberdade autoral para criar, recriar e narrar suas próprias histórias, impregnando em suas produções sentido, vivências, medos e desejos.

Concordamos com as colaboradoras ao nos posicionarmos contrários à prática dos “desenhos-prontos-e-acabados”, que tendem a limitar as potencialidades criativas das crianças. Esses modelos restritivos, focados apenas em colorir dentro das linhas predefinidas pelo adulto, acabam por engessar o processo criativo, disfarçado por uma pseudopreocupação em se

²⁰ O termo “desenhos-prontos-e-acabados” refere-se a representações visuais padronizadas (xerox ou outras reproduções), frequentemente reproduzidas de maneira mecânica, sem espaço para a criatividade e a expressão individual da criança. Essa metodologia limita a experimentação e a construção simbólica, pois prioriza modelos fixos em detrimento da livre exploração gráfica e do desenvolvimento da autonomia no processo de criação.

trabalhar aspectos da motricidade fina e atenção, submetem as crianças a comandos que reduzem sua capacidade de expressão e criação autêntica. É emergente que transgridamos práticas dessa natureza, ainda prevalentes em muitos contextos de educação infantil, pois perpetuam abordagens uniformizadoras e tradicionais que desconsideram a singularidade e as capacidades das crianças.

Em contrapartida, é necessário reconhecer a infância como um espaço de criatividade, imaginação e questionamento. É preciso que no ato de planejar sejam incluídas atividades que valorizem essas capacidades inerentes ao desenvolvimento e a linguagem infantil. As crianças não devem ser vistas como incapazes, mas como agentes culturais, produtoras e coprodutoras de suas próprias aprendizagens e culturas. É fundamental que suas capacidades de brincar, inventar e construir sejam respeitadas e incentivadas, reconhecendo nelas sujeitos ativos, imersos em uma cultura que ajudam a construir.

Neste sentido, colaborar com produções autênticas das crianças é urgente e necessário! Como argumentam Barbieri e Baroukh (2012, p. 28), “estamos vivendo em um mundo onde não existe mais separação entre o universo da criança e o universo do adulto, as crianças pequenas são atravessadas pelo mundo, a infância está desarticulada de seu sentido, está sendo violentada.” Para preservar os espaços da criança, em especial na educação infantil, é necessário potencializar sua capacidade de criar, de inventar e de brincar. Ao possibilitarmos práticas de desenho livres para que a criança recontar de sua forma o que entendeu, o que vivenciou ou o que sentiu após uma leitura, estamos possibilitando a ocupação desse universo infantil, estamos garantindo direitos de aprendizagens e de desenvolvimento.

Compreendido dessa forma, o desenho ocupa lugar de destaque dentro das possibilidades instrumentais de se avaliar as crianças. Como destaca Oliveira (2023, p. 227) “[...] o desenho, [...] pinturas e dramatizações seriam algumas das possibilidades de produção das crianças que deveriam ser valorizadas no mesmo patamar, por exemplo, no qual a escola tradicional valoriza a leitura e a escrita. Todas as linguagens das crianças são importantes.” É preciso desmistificarmos a proposta do desenho como algo errante, como produção alienada ou como passa tempo, e darmos a posição de instrumento de registro avaliativo com caráter pedagógico frente as produções das crianças.

Além deste instrumento, algumas educadoras relataram que utilizam com frequência as fotografias e vídeos como recurso avaliativo, sobretudo, a CE8. As professoras relatam que gostam de fotografar momentos de conquistas, de aprendizagens, de interações, brincadeiras e trocas coletivas, porém, possuem dificuldades em virtude do tempo. Muitas vezes terceirizam essa função para a auxiliar de sala ou para cuidadora. A colaboradora 8 enfatiza que:

CE8: [...] é uma forma de eu mostrar para os pais também sobre as vivências na escola: o que eles estão fazendo, produzindo, aprendendo. Costumo enviar esse material no grupo [de WhatsApp] dos pais. É um momento importante para observar a interação das crianças, seu contato com a natureza, com os elementos que levamos para a escola, pois eles contam para os pais o que fizeram na escola. “Mãe, hoje plantei uma semente e vai nascer um pé de coentro.” Eles narram sobre suas produções.”

Para ela, a fotografia e o vídeo são instrumentos que possibilitam o registro da vivência-ação, é uma proposta de retorno aos pais e narram por si só as vivências das crianças na instituição de ensino. Assim, a fotografia e os vídeos podem ser um importante instrumento onde os educadores podem documentar informações e momentos importantes que possibilitam a reflexão da ação exercida e registrada. “Nesse exercício, o registro fotográfico tem fundamentalmente uma outra forma de “escrever” sobre o vivido, documentar memórias que somam com seu texto estético e sensível para a nossa maior capacidade de compreensão da docência na educação infantil, e para além dela” (Pereira; Agostinho, 2015, p. 791).

Quando a CE8 retrata que os registros audiovisuais são enviados nos grupos de *WhatsApp* para os pais, é importante ressaltar que a atitude da educadora não se limita a uma mera “prestação de contas” ou “comprovação” da atividade docente. Tal como a docente explica, serve para “narrar sobre suas produções”. Desse modo, Gandini e Goldhaber (2002, p. 151) acrescentam que a fotografia como documentação pedagógica “não é considerada aqui como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada conscientemente com sua perspectiva pessoal”.

A partir destas expressões imagéticas é possível conversar com as crianças fotografadas e com isso conjugar tais imagens a outras linguagens, compondo narrativas de uma infância que não está em estado de espera daquilo que virá posteriormente, numa expectativa de produzir homens e mulheres prontos, modelos a serem seguidos (Gobbi, 2011, p. 1221).

O ato de fotografar na educação infantil deve ultrapassar apenas o armazenamento de memória que ao longo do período se acumula e se esquece. É preciso que esses registros sirvam para a reflexão, e que não mostre apenas a criança, mas seja capaz de mostrar suas conquistas, sua desenvoltura, sua relação com o meio e mais integrante do espaço. Desse modo, “quando você tira uma fotografia [...], na realidade, você não documenta a criança, mas seu conhecimento, seu conceito, sua ideia. [...] Você não mostra a criança, mas o relacionamento e

a qualidade do seu relacionamento, e a qualidade do seu olhar sobre ela” (Rinaldi, 2017, p. 345).

Dois outros instrumentos foram citados por elas: relatório do desenvolvimento e diário escolar. O último é utilizado por ser obrigatório e de uso institucional, porém possui rejeição de todas as educadoras. Explicaremos mais detalhadamente sobre este instrumento mais à frente; neste momento, nos ateremos a falar sobre o relatório de desenvolvimento.

A CE1, nos explica como realiza o registro e como documenta as vivências das crianças através do relatório desenvolvimental, além disso, nos explica quando e para qual finalidade ela se utiliza do instrumento em questão:

CE1: “No início do ano sempre faço relatório do desenvolvimento da criança. Mas por que eu sempre faço no começo do ano? Porque eu quero saber como ele está iniciando na escola naquele momento. Alguns se apresentam muito tímidos no primeiro momento, e eu vou descrevendo sobre cada um. Normalmente faço isso na primeira semana de sondagem. Esse relatório servirá para eu observar durante o ano e comparar - e perceber se estão “caminhando”. Durante o ano não faço, pois dá muito trabalho. Ao final do ano meu relatório é oral. Eu sento com os professores que irão ficar com meus alunos e relato as características principais de cada um, principalmente aqueles com maiores dificuldades.”

A principal finalidade do uso do relatório de desenvolvimento individual elaborado pela educadora está vinculada à “sondagem”, isto é, com finalidade diagnóstica, realizada no início do ano letivo. Durante a conversa, ela destacou que esse relatório inclui observações sobre os comportamentos das crianças e seus avanços nas áreas cognitivas, motoras, sociais, entre outras. No entanto, a educadora demonstrou desconhecimento quanto à periodicidade exigida para a produção desses relatórios. Devido à carga de trabalho envolvida e ao caráter exaustivo do processo e a falta de acompanhamento, ela relatou não dar continuidade à produção dos relatórios ao longo do ano letivo, limitando-se a essa avaliação inicial.

Diante disso, é necessário repensarmos a produção do relatório individual, não como um modelo rígido ou um conjunto de regras, mas como um espaço de reflexão sobre a criança. É fundamental que esse relatório não se baseie em fragmentações. Pois quando dividimos os registros em “caixinhas” separadas (área motora, área cognitiva, área socioafetiva...), corremos o risco de avaliar a criança de maneira compartimentada, ignorando sua totalidade. A avaliação integral, por outro lado, permite um olhar mais amplo e sensível, no qual conseguimos captar as interações com seus pares, seu envolvimento nas brincadeiras e a relação com os conhecimentos e experiências vividas no contexto escolar. Portanto, o relatório deve contemplar a criança de forma integral, evidenciando como ela se expressa, se relaciona e se envolve com

o ambiente, ao invés de se limitar a avaliar se determinadas áreas de desenvolvimento estão ou não sendo alcançadas.

Ao falar sobre isso, Hoffmann (1996, p. 25) nos explica que:

Tal processo avaliativo, opõe-se, assim, à observação da criança fragmentada, em pequenas fatias, como vem de fato ocorrendo em muitas instituições, através das tradicionais áreas de avaliação na educação infantil - área afetiva, cognitiva e psicomotora. Essa visão tripartida do desenvolvimento é também um legado de posturas comportamentalistas. A subdivisão nos três domínios está atrelada ao treino de habilidades (psicomotora), ao controle de atitudes (afetiva) e ao ensinamento de conteúdos (cognitiva). A questão que se coloca é: Como separar as conquistas de uma criança na área socioafetiva de avanços na área cognitiva ou de seu desenvolvimento físico?

A comparação entre a fala da autora e a da CE1 evidencia que, embora haja uma intenção inicial de acompanhamento contínuo, o processo acaba comprometido pela falta de continuidade e pela fragmentação da avaliação. A ausência de relatórios ao longo do ano limita a análise das evoluções, oportunidades e experiências vivenciadas pelas crianças, favorecendo uma visão pontual e segmentada do desenvolvimento – restrita ao início e ao final do ciclo, sem uma atenção adequada ao processo.

É fundamental nos afastarmos de práticas avaliativas que, na educação infantil, tendem a transformar a observação e o acompanhamento em instrumentos de avaliação somativa. Muitas vezes, influenciadas por fatores culturais e históricos, essas avaliações são realizadas com o objetivo de consolidar um julgamento, classificando as crianças com base em suas potencialidades e fragilidades. Onde as crianças são classificadas de acordo com o comportamento que apresenta em cada área avaliada com conceitos do tipo: “bom”, “regular” ou “ótimo”, ou ainda “em processo”, “consolidado” e “não consolidado”. Embora tais classificações aparentem ser qualitativas e formativas, na prática, elas se configuram como formas de avaliação classificatória e uniformizadora, uma vez que desconsideram a complexidade e singularidade do desenvolvimento infantil.

A discussão sobre o diário eletrônico escolar foi deixada para o final desta seção devido à sua posição de destaque e à relevância que assume no contexto da educação infantil em Buriticupu-MA. As educadoras manifestam, tanto física quanto psicologicamente, uma clara insatisfação em relação a esse instrumento, criticando seu caráter uniformizador e controlador. Elas demonstram resistência ao diário escolar por perceberem que ele não contribui significativamente para as práticas formativas no ambiente escolar, funcionando como um fim em si mesmo. Além de ser extenso e exaustivo, elas relatam que o diário eletrônico não fomenta reflexões mais aprofundadas sobre a criança, tratando-a não como um sujeito ativo e produtor

de saberes, mas como alguém que deve atingir competências predeterminadas, muitas vezes pautadas em expectativas adultocêntricas. As educadoras relatam que:

CE1: *“O diário eletrônico é algo implantado para o sistema, mas que não tem coisa nenhuma com coisa nenhuma [posiciona-se com insatisfação, o olhar da professora muda, seu semblante acompanha os movimentos dos braços que se mexem com mais frequência e força]. O fazemos porque o sistema nos obriga! Ele é obrigatório! Não sabemos quem escolheu o que tem lá. Existem habilidades importantes na avaliação, porém tem muita coisa repetitiva [as professoras confirmam entre si com olhar de negação em relação ao instrumento].”*

CE6: *“É um instrumento apenas para concluir, ele é de controle. É instrumento de conclusão.”*

CE2: *“Quando está concluindo o período, possui uma data prevista, devemos fechar o diário, senão fechar o professor é cobrado. [Faz olhar de mistério, como se as cobranças pelo preenchimento do instrumento fossem punitivas]. Penso que para melhorar o sistema do diário [...], eles poderiam fazer uma reunião com os professores da educação infantil e ouvirem o que cada um entende como melhor para permanecer, acredito que reduzir é necessário. Além de ter um espaço aberto para escrita sobre a criança.”*

As educadoras enfatizam que utilizam o diário eletrônico exclusivamente por sua obrigatoriedade, mas expressam uma postura crítica em relação ao seu uso. Elas apontam problemas como a fragmentação das informações e a inclusão de habilidades exaustivas para cada área avaliada no desenvolvimento infantil. Muitas relataram que, ao preencher o diário, acabam por classificar quase todas as crianças como “em processo” em todas as habilidades de forma automática, pois preencher individualmente e com atenção a cada habilidade demandará de muito mais tempo. Esse padrão classificatório que possui o instrumento, resulta da própria estrutura do diário, que, por ser extenso e pouco flexível, dificulta a realização de uma análise mais qualitativa e formativa sobre o desenvolvimento infantil.

Para analisarmos a discussão das educadoras sobre este instrumento, recorreremos especialmente a Hoffmann (1996; 2003), que critica o uso de práticas avaliativas que reduzem as capacidades das crianças, defendendo uma abordagem reflexiva e desafiadora por parte do educador. Concordamos com a autora ao afirmar que a avaliação não deve se restringir a um “diagnóstico de capacidades”, como tem sido promovido pelo diário escolar no município, conforme relatado por elas. É fundamental que o processo avaliativo considere as múltiplas manifestações das crianças em sua integralidade, permitindo, assim, o replanejamento das ações educativas de forma mais significativa e condizente com cada criança.

Conforme descrito por elas, o diário escolar, além de sua função de registrar os dias letivos e o planejamento docente, inclui uma extensa ficha de avaliação desenvolvimental, considerada a parte menos democrática e formativa do instrumento (não se tem conhecimento

sobre quem escolheu as habilidades que o compõe). Ao retomarmos Hoffmann (1996, p. 13), observamos que esse modelo “[...] resulta numa análise artificial do desenvolvimento infantil, negando principalmente a identidade da criança que está sendo avaliada e a identidade do professor que trabalhou com ela.” A imposição de roteiros ou fichas padronizadas, seja em formato manual, impresso ou digital, como é adotado pela rede de ensino, empobrece os significados pedagógicos intrínsecos ao processo avaliativo, desconsiderando as singularidades da criança e do trabalho docente.

A CE2 relatou que há um prazo definido para a entrega do diário escolar e que deve incluir uma análise periódica sobre o desenvolvimento das crianças. Quando esse prazo não é cumprido, as educadoras são cobradas a fornecer justificativas e a acelerar a finalização do processo. Encontramos em Hoffmann (1996, p. 12), uma reflexão densa e crítica que sintetiza as preocupações expressas pelas educadoras em relação ao diário escolar: elas não participam de sua construção, o instrumento é classificatório, rígido, inflexível, autoritário e limitado por prazos. A leitura completa do alerta crítico da autora é essencial, pois reflete diretamente a indignação manifestada pelas educadoras:

Alijado do processo, como **mero executor de instrumentos de controle**, a avaliação torna-se, para o professor, uma exigência do sistema, do corpo técnico-administrativo ou das famílias. A concepção do seu compromisso é de um mal necessário, dicotomizando o educar e o avaliar. A instituição “impõe-lhe o processo avaliativo, **estabelecendo prazos**, fazendo cumprir regimentos, preencher instrumentos, sem discutir com o professor o significado de tais determinações. Assim, ele **“cumpre” a sua tarefa de avaliar, mesmo considerando-a ilógica ou absurda**. Em muitas instituições, inclusive, não participa sequer da discussão ou elaboração dos instrumentos de registro que deverá preencher, passando a mero executor, **alienado do processo**. As fichas de avaliação, boletins de acompanhamento, roteiros para pareceres **não são elaborados pelas pessoas que desenvolvem o trabalho com as crianças** (professores ou atendentes), mas sim por diretores, coordenadores pedagógicos, psicólogos. Transformam-se, de fato, num “mal compulsório”, porque sem espaço para estudos ou discussão da questão, a prática avaliativa se desenvolve sem estar assentada em concepções de sociedade, de educação, de criança, de trabalho docente, de desenvolvimento infantil. **Tais processos avaliativos não estão a serviço da criança ou do professor** em sua formação reflexiva para o trabalho pedagógico. Acabam por resultar em instrumentos caricaturais de uma **educação comportamentalista e classificatória**, reproduzindo o modelo burocrático da avaliação no ensino regular (Grifo nosso).

As colaboradoras destacam a falta de participação na construção do diário, sua natureza classificatória e a imposição de prazos rígidos, transformando a avaliação em um processo mecânico, distante das práticas pedagógicas participativas, reflexivas e formativas. Esse cenário reforça a dicotomia entre educar e avaliar, onde a avaliação deixa de ser um processo integrador e passa a servir como um “mal necessário”, desvinculado do desenvolvimento integral da criança e da realidade do trabalho docente. Aos moldes que se encontra, o diário eletrônico

segue uma lógica tecnicista e burocrática, que esvazia o potencial pedagógico da avaliação, limitando-se a reproduzir um modelo comportamentalista e descontextualizado, em vez de fomentar um olhar mais qualitativo, reflexivo, mediador e formativo sobre as singularidades das crianças.

Diante das discussões levantadas, salientamos que instrumentos avaliativos não devem ser impostos, devem ser escolhidos de forma intencional evitando uma visão reducionista de que mais informações ou maior quantidade de dados resultam em uma melhor avaliação. Pandini-Simiano (2022) nos lembra que todo instrumento de registro, ao ampliar certos aspectos, também impõe limites, ressaltando que não existe um modelo “certo” ou “errado”, mas sim a adequação do registro ao propósito pedagógico. A escolha das informações a serem registradas deve estar orientada por aquilo que faz sentido no contexto educativo, promovendo uma avaliação reflexiva, em vez de simplesmente acumular dados.

Da mesma forma, evidenciamos que “os melhores Instrumentos de avaliação são tarefas avaliativas condizentes com o contexto de aprendizagem, somadas a registros descritivos sobre o “momento” em que o aluno se encontra” (Hoffmann, 2014, p.137). Assim, compreendemos que a avaliação formativa vai além da simples classificação ou medição de habilidades, pois valoriza a individualidade e o percurso de cada criança. Ela parte de um processo contínuo e reflexivo, capaz de orientar o replanejamento pedagógico e o desenvolvimento integral da criança.

Nesse contexto, a colaboração entre as educadoras emerge como eixo estruturante para a ressignificação das práticas avaliativas na educação infantil, pois é na partilha de saberes, na problematização conjunta e na construção coletiva que se fortalecem processos formativos significativos e transformadores. O diálogo entre teoria e prática, mediado pelo movimento dialético de ação-reflexão-ação, possibilitou que as educadoras pudessem ampliar suas compreensões sobre a documentação pedagógica, e se apropriassem dela como ferramenta essencial para uma avaliação mais participativa, colaborativa e formativa. É a partir dessa perspectiva que apresentamos, na próxima seção, o produto técnico desta pesquisa: um livro construído colaborativamente a partir do Grupo de Reflexão, onde buscamos articular um sólido arcabouço teórico, além de propormos caminhos concretos para a documentação pedagógica na educação infantil. Buscamos com esse material não somente propor um instrumento de orientação, mas como um convite à experimentação e ao engajamento dos educadores na construção de práticas avaliativas que reconheçam as crianças como sujeitos ativos do processo educativo.

Complementando essa escolha metodológica, organizamos grupos de reflexão para aprofundar a análise das experiências docentes, promovendo um processo contínuo de reconstrução de saberes. A partir da interação entre teoria e prática, as professoras foram incentivadas a experimentar novos instrumentos avaliativos e a compartilhar suas impressões sobre a documentação pedagógica. O acompanhamento individualizado possibilitou um olhar mais atento às transformações em suas práticas, consolidando a perspectiva da avaliação como um processo formativo e mediador. Dessa maneira, a pesquisa-ação colaborativa garantiu a participação ativa das educadoras e a ressignificação de suas concepções sobre a avaliação, aproximando-as de uma pedagogia da participação mais alinhada às necessidades e singularidades das crianças.

Para atingirmos o objetivo proposto inicialmente, “construir colaborativamente com as professoras um caderno de orientações sobre as práticas avaliativas na Educação Infantil”, realizamos a seleção de textos fundamentais sobre documentação pedagógica e avaliação na educação infantil (Hoffmann, 1996; Fochi, 2019; 2023; Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019; Fabris; Thiengo, 2020; Grando, 2023). Estes textos serviram de suporte para a compreensão dos instrumentos avaliativos e seus usos. As professoras realizaram registros semanais, partilhando suas dificuldades e as conquistas. Essas discussões foram direcionadas à melhoria dos registros e à transformação destes em documentação pedagógica significativa, refletindo sobre como esses registros influenciam a avaliação infantil de maneira formativa, participativa e mediadora.

As professoras foram responsáveis pelo estudo das propostas pedagógicas, compreendendo que o processo avaliativo exige uma reflexão crítica sustentada pela teoria e prática. Com base nisso, coletamos relatos das colaboradoras-educadoras, que se constituíram na base para a construção do livro com orientações pedagógicas relacionadas à documentação pedagógica em direção à avaliação na educação infantil. Este livro localiza as questões teóricas sobre a avaliação nos documentos normativos e orientadores da educação infantil, e exemplifica através de práticas reais do uso de instrumentos de documentação pedagógica, baseados na experiência de professoras da pré-escola do município de Buriticupu-MA.

Cada educadora narrou sua trajetória na utilização dos instrumentos, algumas experimentando-os pela primeira vez enquanto outras ressignificaram suas práticas com um olhar mais crítico e participativo sobre um instrumento já conhecido e utilizado por elas. A observação das crianças, nesse contexto, foi o ponto culminante de nossas ações, para que os registros narrassem histórias reais das crianças em suas experiências com o espaço educativo.

O diferencial deste produto reside em sua construção colaborativa. As colaboradoras contribuíram ativamente, desde a elaboração de narrativas até a sugestão de melhorias durante o percurso. Foram generosas ao abrir as portas dos espaços escolares, ao ouvir atentamente nossas reflexões e ao se mostrarem receptivas a mudanças nas suas práticas pedagógicas. Entendemos que a escuta e a observação das crianças em suas realidades se tornam mais efetivas quando os próprios professores estão dispostos a aprender, a ouvir e a observar o mundo através da ótica das crianças.

Me dedicarei neste espaço para descrever um pouco, ainda que de forma resumida, sobre a composição do produto (recomendo, posterior a leitura do produto na íntegra). Ele está estruturado em quatro capítulos que abordam temas essenciais para a compreensão da avaliação na educação infantil. O primeiro capítulo do livro, intitulado **“Infância e Avaliação”**, apresenta a concepção de criança e infância que privilegiamos, pilares fundamentais para compreender o processo avaliativo destinado a essa etapa educacional. Nesse contexto, iniciamos uma reflexão sobre a avaliação sob a perspectiva da pedagogia da participação, destacando a importância de considerar a singularidade das infâncias e os modos de interação das crianças com o mundo. Tivemos como objetivo, no capítulo teórico do produto, fomentar um debate que vá além das práticas avaliativas tradicionais, ressignificando o papel da avaliação como um processo contínuo, dialógico, participativo, colaborativo e integrado ao desenvolvimento infantil.

Já no segundo capítulo do produto, **“Legislação e Avaliação”**, analisamos os principais marcos legais e documentos orientadores que fundamentam a avaliação na educação infantil. Entre os textos explorados estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, nos propomos a identificar como essas normativas/orientações dialogam com as práticas avaliativas e como orientam educadores e gestores na construção de processos avaliativos que respeitem as especificidades dessa etapa educacional.

O terceiro capítulo, **“Por uma Avaliação que Respeite as Infâncias”**, buscamos responder à questão central: “então, como avaliar na educação infantil?” Com base em referenciais teóricos que consideram as múltiplas infâncias, apresentamos abordagens que sustentam práticas avaliativas respeitadas e adequadas às singularidades das crianças. Uma atenção especial é dada à documentação pedagógica. Exploramos ainda como a documentação pode ser utilizada com fins avaliativos, sempre preservando a perspectiva de valorização das infâncias e participação das crianças como coautoras de suas aprendizagens e descobertas.

Por fim, o quarto capítulo do nosso produto, **“Estratégias para Documentar o Cotidiano na Educação Infantil”**, apresentamos experiências concretas desenvolvidas com as colaboradoras durante o grupo reflexão, destacando práticas e instrumentos utilizados para documentar e avaliar as crianças no cotidiano escolar. As propostas de documentação e registro apresentadas no texto resultam da práxis pedagógica: ações docente, reflexões teóricas e discussões colaborativas entre educadoras. Ao confrontarem a realidade escolar com referenciais teóricos que dialogam com as infâncias e ao validarem suas experiências em grupo, essas profissionais demonstram que a avaliação na educação infantil pode – e deve – ocorrer por meio de registros, narrativas e observações do cotidiano, evidenciando os fazeres e as descobertas das crianças. São abordados diferentes tipos de registros, como o diário de bordo, mini-histórias, portfólios, relatórios, registros fotográficos e desenhos, evidenciando como essas ferramentas podem ser aplicadas para compreender e valorizar as múltiplas linguagens das crianças.

Ao longo do produto, buscamos problematizar as práticas avaliativas existentes, porém também propomos caminhos possíveis para ressignificar esse processo, tornando-o mais participativo, ético e respeitoso. Tais discussões refletem a intencionalidade de promover práticas avaliativas que valorizem a observação, a escuta atenta e a documentação pedagógica como ferramentas essenciais para compreender as múltiplas linguagens das crianças e os diferentes modos como elas se relacionam com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A criança pode nos ajudar a sentir novamente o tempo que está dentro de nós e o tempo que somos. Somos feitos de tempo, somos a forma do tempo” (Carla Rinaldi).

“As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar a toda hora explicando” (Antoine de Saint-Exupéry, 2015, p. 10).

Iniciamos este texto retomando algumas reflexões apresentadas no primeiro capítulo teórico deste trabalho, intitulado “Educação Infantil: chão que muitos pisam”. Carla Rinaldi nos instiga a reconhecer que a criança, com sua experiência e singularidade, pode nos reconectar com o tempo que habita em nós e com o tempo que nos define. Essa perspectiva encontra ressonância na obra “*O Pequeno Príncipe*”, de Saint-Exupéry, que nos alerta sobre o distanciamento dos adultos em relação às crianças. Acostumados a uma cultura que frequentemente silencia e invisibiliza as infâncias, os adultos apresentam dificuldades em compreender as produções das crianças, expressas através de questionamentos constantes: “O que é isso?”, “Que desenho é esse?”, “Por que fez isso?”. O que reflete uma realidade marcada pelo predomínio de uma cultura adultocêntrica que desconsidera o potencial criativo e expressivo das crianças.

Ao olharmos para o início deste estudo e agora para sua conclusão nos defrontamos com a necessidade urgente para a reconstrução da formação docente. É incontestável que nosso maior objetivo está voltado para analisar a perspectiva docente no que concerne a avaliação da educação infantil com intuito de reconfigurar e privilegiar as avaliações com caráter formativo, mediador, participativo em detrimento daquelas que possuem perfil classificatório, excludente e somativo. Deste modo, a realização desta pesquisa demandou uma constante ação dialógica e reflexiva com os colaboradores da pesquisa, especialmente por envolver a formação de professores em uma dinâmica colaborativa fundamentada na pesquisa-ação.

Partimos do pressuposto que a pesquisa-formação, como a realizada neste estudo, por meio da pesquisa colaborativa e da participação ativa das educadoras na construção de seus saberes, se mostrou um processo formativo profundamente enriquecedor. A interação contínua entre as docentes, as trocas pedagógicas, as leituras indicadas e o acompanhamento atento das suas dificuldades foram fundamentais para a criação de um espaço formativo que favoreceu a autonomia e a criatividade. Nesse processo, foi possível situar as educadoras em movimentos plurais e diversos, permitindo que elas compreendessem a realidade das políticas educacionais, o que ocorre no cotidiano das instituições escolares e as diferenças entre as práticas idealizadas

pela legislação educacional brasileira e a concretização dessas práticas no contexto escolar, como apontado por Morais (2024).

Esse tipo de formação, que valoriza a escuta das narrativas das educadoras e se dedica ao esclarecimento de suas dúvidas e questionamentos, aliado ao aprofundamento teórico, mostrou-se uma prática formativa crítica, colaborativa e reflexiva. Segundo Morais (2024), esse processo contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e politicamente fortalecida, por meio de uma educação pública de qualidade, consolidada e que seja referência para todos. Ao longo da pesquisa-formação, foi possível construir uma ponte para a constituição de uma práxis pedagógica mais efetiva e significativa, que direciona as práticas docentes para o aprimoramento contínuo e a transformação do contexto educacional. A pesquisa-formação proposta não se limitou a fortalecer os saberes docentes, ou simplesmente ouvir as educadoras e suas representações sobre o tema tratado, mas buscou orientá-las para uma atuação pedagógica mais consciente, através da dialética ação-reflexão-ação, que favorece a autonomia profissional e o comprometimento com uma educação de qualidade, inclusiva e comprometida com os ideais de justiça social e equidade.

A pesquisa contou com educadoras que, ao longo do percurso, demonstraram entusiasmo em participar, sentindo-se acolhidas pela metodologia proposta e pela nossa disponibilidade para ouvi-las. Outrossim, a instituição escolar e a Secretaria Municipal de Educação foram espaços receptivos e promotores de discussões fecundas, permitindo que questionássemos as práticas pedagógicas, concepções docentes e o processo de formação e acompanhamento pedagógico.

Com vistas a elaborar estas considerações finais, retomamos aos questionamentos que orientaram nossa investigação: Quais as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam a formação e as práticas pedagógicas de educadoras da Educação Infantil no município de Buriticupu-MA e suas repercussões para o desenvolvimento da primeira infância?

Inicialmente, levantamos a hipótese de que as educadoras fundamentassem suas práticas pedagógicas em teorias que sustentassem suas ações, bem como possuíssem conhecimento acerca dos documentos normativos e orientadores sobre avaliação na Educação Infantil. Contudo, percebemos que elas não apresentavam uma concepção clara, mas revelaram durante as sessões de grupo focal representações que guiaram a construção desta pesquisa. A partir disso, nos dedicamos a escutá-las atentamente, buscando compreender como concebiam o processo avaliativo e de que forma esse entendimento se refletia em suas práticas.

Neste percurso, ao escutarmos as colaboradoras, constatamos reiteradas vezes que existe por parte da gestão educacional pouca atenção dispensada a essa temática. O desinteresse em

debater sobre avaliação não é uma questão local, mas uma “problemática glocal” (Macedo, 2017). As instituições federais demonstram pouco empenho em elaborar documentos orientadores mais detalhados ou em fomentar discussões aprofundadas sobre o processo avaliativo na educação infantil. De forma semelhante, as instituições estaduais e municipais têm falhado em não promover formação docente direcionada à compreensão dessa temática. Observamos também que são escassas ou insuficientes as políticas públicas e articulações voltadas para o entendimento deste fenômeno.

Essa realidade se evidenciou nas falas das educadoras, que revelaram ausência de uma concepção estruturada sobre avaliação e um conhecimento limitado do processo avaliativo, mesmo àquelas que possuem mais tempo de exercício docente. Tal constatação reforça a necessidade de que mais estudos nessa área sejam realizados e que esforços sejam promovidos para melhor estruturar o processo de acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças na educação infantil respeitando as infâncias, suas produções e suas culturas.

A falta de concepção sobre o processo avaliativo distancia os docentes de uma prática mais efetiva e mais integrada com as necessidades das crianças. Ao realizarem práticas avaliativas sem uma concepção teórica fundamentada, as educadoras correm o risco de cair em equívocos que comprometem a intencionalidade do processo avaliativo. Um dos principais perigos é a realização de uma “pseudoavaliação formativa”, em que, embora se alegue a intenção de acompanhar e mediar o desenvolvimento da criança, a ausência de embasamento teórico e reflexão sobre a ação pode levar a práticas inconsistentes, superficiais e desconectadas das reais necessidades da criança. Esse tipo de avaliação não alcança o objetivo de reconhecer a criança como coconstrutora do conhecimento, subsidiar o planejamento pedagógico ou promover reflexões que efetivamente contribuam para o desenvolvimento integral da criança, resultando, assim, em um processo avaliativo que se distancia de seu potencial transformador.

As educadoras destacaram que dentre os instrumentos de registros para avaliar as crianças utilizavam com mais frequência o desenho livre, as fotografias, vídeos, relatório individual e o diário eletrônico, sendo o último utilizado de forma obrigatória pela rede municipal. A intenção das docentes ao utilizar os instrumentos era legítima e intencional, no entanto, elas próprias reconheceram falta de consistência e intencionalidade no uso, especialmente na documentação e na reflexão. Elas destacaram que registravam de diversas formas, no entanto, os registros se perdiam em meio a tantas “demandas espontâneas”. Várias fotografias das ações das crianças eram retiradas à luz mecanicista, organizando as crianças com suas produções, ou variadas fotos eram tiradas e ficavam perdidas na galeria do celular por não saberem o que fazer com tantos registros. Ou ainda, vários desenhos eram feitos e

armazenados, ou pior ainda, relatórios eram feitos aos moldes de fichas psicológicas onde eram descritos apenas aspectos desenvolvimentais, compartimentando habilidades das crianças em áreas sem considerá-las em sua integridade.

A principal problemática observada em relação à prática avaliativa no município sob o olhar das educadoras está na obrigatoriedade do uso de um instrumento que é realizado, muitas vezes, de forma mecânica, somativa e classificatória, os diários eletrônicos, uma versão modernizada dos antigos diários de classe. Os docentes possuem a obrigação de avaliar as crianças com base em uma extensa lista de habilidades divididas por áreas, a serem preenchidas ao final de cada período. Esse tipo de avaliação frequentemente desconsidera a criança real, tratando-a como homogênea e uniforme.

Notamos que esse formato engessa o papel do educador, que é reduzido a um executor de um instrumento pré-definido, limitando sua autonomia pedagógica. O docente apenas preenche lacunas que supostamente correspondem às características da criança, ainda que nenhuma das alternativas reflita verdadeiramente suas capacidades. Além disso, emergiu da pesquisa a seguinte questão: quem define essas habilidades? Essa escolha, muitas vezes alheia à realidade da prática docente, intensifica o descontentamento dos educadores, que veem na prática de preenchimento do diário escolar um exercício mecânico, exaustivo e desprovido de sentido. A avaliação resultante desse processo classifica as crianças em categorias rígidas como “consolidado”, “em processo” e “não alcançado”, perpetuando uma lógica classificatória que pouco contribui para o acompanhamento efetivo do desenvolvimento infantil.

Em relação às orientações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), identificamos que as supervisoras demonstram vontade e intenção genuínas de implementar uma avaliação alinhada às infâncias e às potencialidades das crianças. Contudo, o município não possui um documento orientador que sistematize o processo avaliativo na Educação Infantil, acabam se prendendo às orientações da LDB e BNCC, mas não sistematizaram orientações considerando as características locais e fundamentações teóricas que priorizam a infância. A prática atual das supervisoras está centrada na comunicação oral com docentes e coordenadores sobre a importância da observação e do registro. Além disso, disponibilizam uma ficha diagnóstica que avalia individualmente as crianças em áreas desenvolvimentais, visando subsidiar a prática docente.

Entretanto, como já discutimos, esse modelo de avaliação tende a menosprezar a capacidade da criança, ao enquadrá-la em categorias que limitam suas múltiplas potencialidades, também limita o papel do educador, pois fecha suas possibilidades de observação e de registro. Essa técnica não contempla a complexidade do cotidiano infantil,

restringindo-se a situações mecânicas e pontuais. Assim, perpetua-se uma prática que não valoriza integralmente o protagonismo da criança e sua singularidade, distanciando-se de uma perspectiva avaliativa participativa, mediadora e formativa.

Também nos debruçamos a compreender sobre o processo de formação das docentes e a oferta de cursos de formação inicial e continuada. Verificamos que a maioria das educadoras possui graduação ou está cursando uma licenciatura, a maioria são pedagogas, contudo, poucas apresentam curso de especialização, e nenhuma delas relatou ter participado de formações continuadas específicas sobre avaliação na Educação Infantil. Ao investigarmos a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), constatamos que o município não tem promovido formações autônomas sobre essa temática. As formações realizadas decorrem, em sua maioria, do pacto de colaboração com o Estado, mediadas pelo Programa Escola Digna.

Diante disso, destacamos a necessidade urgente de articular e desenvolver um plano de formação com temáticas que estejam alinhadas às demandas reais da prática docente a partir da escuta atenta de suas demandas. Presumimos que a falta de concepção teórica e o desconhecimento de muitos educadores sobre o processo avaliativo possa estar diretamente relacionado à formação inicial, a carência de formação e orientação adequadas, reforçando a necessidade de políticas públicas (municipais, estaduais e federais) que priorizem o desenvolvimento profissional dos educadores com ênfase nas infâncias.

O produto desenvolvido no âmbito desta pesquisa surgiu a partir de uma extensão do grupo focal. Inicialmente, escutamos as educadoras sobre suas práticas pedagógicas e educativas, identificando suas dificuldades e anseios. Além disso, essa etapa também desempenhou o papel de formação docente, pois promovemos discussões baseadas na realidade delas, culminando em reflexões coletivas. No grupo-reflexão, ampliamos essa perspectiva ao acompanhar coletiva e individualmente as professoras, com o objetivo de desenvolver a práxis pedagógica. Assim, foram registradas as práticas das educadoras com as crianças de diferentes formas, acompanhadas de reflexão constante, fundamentando-as em referenciais teóricos que valorizam as ações das crianças por meio da documentação pedagógica.

O desenvolvimento do produto levou as educadoras a uma reflexão crítica sobre suas práticas, sobre as ações das crianças e ao resgate de concepções teóricas, tornando a prática pedagógica mais viva e significativa. Como resultado, elaboramos um livro de forma colaborativa com as educadoras que integra discussões teóricas sobre a avaliação e relata as experiências delas na construção de instrumentos de registro das ações cotidianas das crianças e no processo de documentação pedagógica. Fruto de intensas discussões, reflexões e aprofundamento teórico, o livro busca auxiliar os docentes a ressignificarem suas práticas

avaliativas, promovendo uma avaliação mais participativa, formativa e condizente com as potencialidades das crianças.

Diante das questões levantadas entendemos que a formação docente se apresenta como um campo que exige reconfigurações urgentes. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) argumentam que a práxis é o espaço privilegiado para a pedagogia da relação, sendo a interação cotidiana essencial para a construção de saberes compartilhados e éticos. Assim, é imperativo que os processos formativos considerem as múltiplas dimensões da atuação docente, incluindo o respeito à agência e ao protagonismo das educadoras. A formação inicial e continuada precisa estar centrada nas necessidades reais desses profissionais, oferecendo espaços para reflexão crítica e coconstrução do conhecimento, de forma que teoria e prática dialoguem de maneira orgânica e transformadora.

Outro aspecto discutido foi sobre a documentação pedagógica, que apoiados em autores como Fochi (2016; 2018; 2019), concebemos como uma estratégia indispensável para registrar as ações cotidianas das crianças, permitindo ao educador observar, refletir e ressignificar suas práticas. Segundo Fochi (2018), os observáveis, como fotografias, vídeos, anotações e produções das crianças, são materiais concretos que possibilitam revisitar momentos educativos e analisar processos de aprendizagem. A utilização dessas estratégias tende a valorizar o protagonismo infantil e oferece ao educador uma base sólida para a prática avaliativa.

Por fim, reafirmamos a necessidade de integrar teoria e prática no cotidiano escolar. Como aponta Ostetto (2015), os educadores não devem ser vistos apenas como consumidores de teorias, mas como intérpretes e produtores de saberes educacionais. A prática é indispensável para que a teoria alcance êxito, tornando-se um meio de experimentação e construção de sentidos. Nesse contexto, a pedagogia precisa valorizar a escuta atenta e a reflexão sobre as vivências, sem desconsiderar os saberes sistematizados historicamente, é preciso que eles se entrelacem com a experiência. O equilíbrio entre teoria e prática é fundamental para uma educação infantil que respeite as infâncias, potencialize os saberes docentes e promova uma formação humanizadora e significativa.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais: uma análise na perspectiva histórico-cultural.** São Luís: EDUEMA, 2015.
- ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente.** São Paulo: Cortez, 2014.
- ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.
- ALVES, Nilda; BRANDÃO, Rebeca. Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a educação infantil. *In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (Orgs.). Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 5-7, set./dez. 2017.*
- AMÉRICO, Keli Nazário; SILVEIRA, Medeiros Silveira. Os desafios da avaliação formativa em instituições de educação infantil na cidade de Ermo / SC. **Saberes Pedagógicos,** Criciúma, v. 4, nº1, janeiro/abril 2020.
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11.** 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARAÚJO, Caroline de Souza; PEREZ, Marcia Cristia Argenti. Pré-escola: reflexões sobre sua atual função sob o olhar de educadores. **Revista Educação Pública,** v. 21, nº 9, 16 de março de 2021. [online] Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/9/pre-escola-reflexoes-sobre-sua-atual-funcao-sob-o-olhar-de-educadores>
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Caderno de Pesquisa.** UFRJ. n.117, nov/2002a p.127-149
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BARBIERI, Stela; BAROUKH, Josca Ailine. **Interações: onde está a arte na infância?.** – São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, Ivone Garcia; MARTINS SILVEIRA, Telma Aparecida Teles; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019.** DOI: 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 2 dez. 2024.

BARBOSA, Ivone Garcia; MARTINS SILVEIRA, Telma Aparecida Teles; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Lilliane Braga. **A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica.** In: FNPE - Fórum Nacional Popular de Educação, Brasília-DF, 2018. Disponível em: https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf. Acesso em: 2 dez. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com crianças de zero a três anos. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 95-112.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça. **Pedagogia de Projetos na Educação Infantil-Porto alegre.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Campinas, SP: [s.n.], 2000.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARCELLOS, Veronica Cunha. **Avaliação educacional: percepções e representações sociais de docentes na educação básica.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Rio Grande, p. 104. 2019.

BARRETO, Angela M. R. F. Situação Atual da Educação Infantil no Brasil. (p.23-34). In: MEC/SEF/COEDI. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – Vol. II.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BARRETO, Elba Siqueira De Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207> Acesso em: 2 dez. 2024.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de Crianças: O pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875/1887). In: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira: 1875-1983.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Gareschi, P. A. (trad.), 7. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Jória Pessoa O.; MOTTA, Maria Cecília Amendola da. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: GRIGOLI, Josefa A. Gonçalves. **Educação infantil, política, formação e prática docente.** Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista (trad.). Porto: Porto Editora, 1994.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A Roda na Educação Infantil: Aprendendo a Roda aprendendo a conversar.** Dissertação [Mestrado em Educação] Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BORGES, C.M.F. **O Professor de Educação física e a Construção do Saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 2 dez. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica: concepções e articulações - caderno 1**. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC / UNESCO, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 09 agos. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRUNER, Jerome. **The culture of education**. Cambridge: Harvard University, 1996.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.**, Univ. Fumec. Belo Horizonte: Ano 10 n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2013.

CAMPOS, Edson Nascimento; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, Aline Maria M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Trad. J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998. 172 p.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (Orgs.). Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 5-7, set./dez. 2017.

CHANAN, Marcela. **Contextos na educação infantil: reflexões e possibilidades**. Blog Cultura Infantil [online], 2022. Disponível em: <https://www.blogculturainfantil.com.br/post/contextos-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-reflex%C3%B5es-e-possibilidades>. Acesso em: 11 ago. 2024.

CÔCO, Valdete. Docência na educação infantil: De que estamos falando? Com quem estamos tratando? *In*: FLORES, Maria L. R.; ALBUQUERQUE, Simone S. de (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

COUTINHO, Luciana Gageiro; ROCHA, Ana Paula Rongel. Grupos de reflexão com adolescentes: elementos para uma escuta psicanalítica na escola. **Psicologia Clínica**, v.19, n. 2, p. 71-85, 2007.

CRUZ, Gislaine Azevedo; START, Magda. História Da Infância No Brasil: Contribuições Do Processo Civilizador. **Educação e Fronteiras** [on-line], Dourados/MS, v.5, n.13 p.19-33, jan./abr. 2015.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em: 21 out. 2024.

FABRIS, Maria Aparecida Costalonga; THIENGO, Edmar Reis. **Portfólio na educação infantil: diversidades de práticas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9163>. Acesso em: 2 dez. 2024.

FERREIRA, Marcio. **Inclusão digital de professores da secretaria de educação do Distrito Federal**: um estudo sobre a formação docente. [Dissertação] Mestrado em Educação, UNB - Universidade de Brasília, 2009.

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

FOCHI, Paulo Sergio. “**Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOCHI, Paulo Sergio. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil n° 49**. outubro 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/jorge/Downloads/Adidticadoscamposdeexperincia.pdf> Acesso em: 15 nov. 2024.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores de crianças. **Infâncias e Educação: investigação e práticas**, v. 4, p. 19-35, 2002.

FRANCO, Erich Montanar; VOLPE, Altivir João. Sentidos para a formação em um grupo de reflexão. **Psicologia: ensino & formação**, 2011, 2(1), p. 33-42.

FRANCO, Márcia. **Compreendendo a infância**: como condição de criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf>. Acesso em: 11 ago. 2024.

FRANZOI, Fernanda Pinhelli. **A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil**: implicações no trabalho docente. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/jorge/Downloads/Franzoi_FernandaPinhelli_M.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, Ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 21 out. 2024.

FREIRE WEFFORT, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. [livro online] – São Paulo: Editora Unesp, 2000. Disponível em:

<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 abr 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FUNDAÇÃO ABRINQ PELOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Programa Creche para Todas as Crianças. Ed. 1. Fundação Brinq. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2020-11/praticas-pedagogicas-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2024.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Johan. Duas Reflexões sobre a Documentação. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 150-169.

GASPAROTTO, Denise Moreira Gasparotto; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p948>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GATTI, Berandete A. Formação de professores: perspectivas. *In*: SPAZZIANI, M. L. **Profissão de professor. Cenários, tensões e perspectivas**. Editora Unesp. São. Paulo, 2016. p. 117-133.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. p. 57-70.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Acesso em: 2 dez. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2012. DOI: 10.21573/vol28n12012.36066. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 18 abr. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ BARRETO, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011, p. 117-217.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. *In*: CHARTIER, Roger. (Org.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1991, p. 311-329.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GOBBI, Marcia. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1213-1232, out.-dez. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 jan. 2024

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. – Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

HEMANN LANES, Erone; WRUCK TIMM, Jordana. Produções sobre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e08769, 2022. DOI: 10.18222/ea.v33.8769. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/8769>. Acesso em: 2 dez. 2024.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 11. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. – Brasília: Líber livro editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed.São Paul: Cortez, 2011.

INSTITUTO ALANA. **Direito ao brincar**. São Paulo: Alana, 2022. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2022/11/direito-ao-brincar.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2025.

JODELET, Denise. Les Représentations Sociales: um domaine em espantion. In: JODELET, Denise (org.). **Les représentations Sociales**. Paris: Press University de France, 1989, p. 45-78.

KISHIMOTO, T. M. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999. p.13-43.

KOHAN, Walter O. (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006 [p. 13-24]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2024.

KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância**: Fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRONBAUER, Selma Correa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **Formação de professores**: abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 05-18, jul. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 09 ago. 2024.

KUHLMANN JR., Moyses. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. – São Paulo: Atlas, 1991.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. O que cabe no currículo da educação infantil? um convite à reflexão. **Educ. Anál.**, Londrina, V.3, N.2, P.27-46, jul./dez. 2018.

LEMOS, Neide Naira Paz. **Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil**: fundamentos teóricos e metodológicos. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/DISSERTA%C3%87%C3%83O_NAIRA_PAZ_Defesa_2019.1_420190725145623.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas**. – São Paulo: Cortez, 2006.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho; ROSA, Dora Leal; SANTANA, Lisa de Almeida. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **R. FACED**, Salvador, n.17, p.13-33, jan/jun. 2010, p. 13-33.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. – 5. Ed. São São Paulo, Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004. cap. 3, p. 25-44.

MACEDO, Larissa Thais dos Santos *et al.* Mapeamento de voçorocas e do risco de erosão em área urbana no Oeste do estado do Maranhão. **Revista GeoUECE (Online)**, v. 8, n. 14, p. 298–313, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/6831>. Acesso em: 6 fev. 2025.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. - 7. ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MAGALHÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81–142, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 2 dez. 2024.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Sales. Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000300014>. Acesso em: 20 abr 2024.

MALAGUZZI, Loris. **La educacion infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Pacto pela Aprendizagem**. [site]. Disponível em: <http://181.191.91.182:8080/pacto-pela-aprendizagem>. Acesso em: 07 out 2024.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Do_cente_passado_e_futuro_1386180263.pdf Acesso em: Acesso em: 2 dez. 2024.

MELLO, Suely; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João, 2017, p.7-24.

MELO, José Carlos de. **L'éducation relative à l'environnement: représentations et pratiques chez les enseignantes du primaire dans trois écoles publique de Cuiabá**. 2000. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Quebec em Montreal, Montreal-Québec, 2000.

MENDES, Sarah de Lima. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. **SABERES**, Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, 94-100.

MENDES, Sarah de lima. TECENDO A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DO BRASIL INFANTIL. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 11, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6685>. Acesso em: 2 dez. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica. **Caderno 0: apresentação. Leitura e escrita na educação infantil.** 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.1).

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Uma análise das implicações da formação na práxis pedagógica de professoras de Educação Infantil na cidade de Imperatriz-MA.** 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política.** Vol. 10. Nº 20. 345-36, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/jorge/Downloads/Dialnet-AFormacaoDocenteNaPerspectivaHistoricoCultural-4001015.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2024.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Metodologias de investigação com crianças: outros mapas, novos territórios para a infância. **E-cadernos CES** [online]. 02, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1382>. Acesso em: 09 ago. 2024.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. p. 553-573.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. *In:* Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 3.^a ed. 1997.

NÓVOA, António. Os/As professores/as e o futuro à educação. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 18, n. 40, p. 301-305, jan./abr. 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 08 ago. 2024.

OLIVEIRA, Carla de. **Abordagem Reggio Emilia na educação infantil.** - 1. ed. – Curitiba-PR: IESDE, 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** – 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FOMROSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. 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.** Tradução: Alexandre Salvaterra – Porto Alegre: Penso, 2019, p. 27-56.

OLIVEIRA-FOMROSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogy-in-participation: childhood association's approach.** Lisboa: Aga Khan, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; COSTA, H; AZEVEDO, A. **Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens**. Coleção Aprender em Companhia da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação, 2009, p. 15-41.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade** [online]. 2018, vol.27, n.51, pp.19-28. ISSN 0104-7043. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n51.p19-28>. Acesso em: 2 dez. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.175-199.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **REVISTA @ambienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo, Vol. 9, nº 2 jul/dez, 2015 - 202-13.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. Documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil: um olhar para o princípio estético. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, p. 1-20, 2022.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. A natureza e o propósito da coleta de informações e avaliação em uma pedagogia participativa. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Tradução: Alexandre Salvaterra – Porto Alegre: Penso, 2019, 59-74.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: file:///C:/Users/jorge/Downloads/lcoutinho,+art05_33.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

PEREIRA, Catrine de Moraes; AGOSTINHO, Kátia Adair. Fotografia, infância e educação: tessituras da prática docente na educação infantil. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.3, p.788-808, set./dez. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. *et al.* A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. **Relatório Técnico - CNPq** (Pesquisa Coletiva - Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. Vol. 3, 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: 08 ago. 2024.

POZZEBON, Iasmin; SILVA, Jacqueline Silva da. Práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento das crianças na escola de educação infantil. *In*: SILVA, Jacqueline Silva da; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães; HORN, Cláudia Inês MARTINS, Silvana Neumann (Orgs.). **Práticas pedagógicas participativas na Educação Infantil: o acolhimento da voz das crianças** [recurso eletrônico]. Lajeado: Editora Univates, 2023.

PRIORE, Mary Del (Org.). História das crianças no Brasil. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. *In*: CRUZ, Gislaine Azevedo; SARAT, Magda. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 19–33, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/5176>. Acesso em: 2 dez. 2024.

QUVIY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 6. Ed. Lisboa: Gradiva, 2013.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RECH, Ilona Patrícia Freire. **A “hora da atividade” na educação infantil: um estudo a partir de um entro de educação infantil público municipal**. Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. (Ministério da Educação, Ed.). Lisboa: Cadernos do CCAP, 2011. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>. Acesso em: 29 abr 2024.

RICHTER, Leonice Matilde; MOTA, Maria Veranilda Soares; MENDES, Olenir Maria. Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil. **Ensino em Re-Vista**, 11(1), 2004, 173-187.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, 2001, p. 27-34.

ROSA, João Luiz Silva da. Por uma avaliação viva e vivida na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.29, 2020. 96-101.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANTOS, Eunice Ediria Almeida. **Avaliação na educação infantil: a rubrica como instrumento para qualificar o relatório da criança.** 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/ppge/mestrado-profissional-em-educacao/acervo/2022>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SANTOS, Genecilda; MAIA, Gilvana Menslin Oliveira. Imagens que visibilizam as infâncias: A linguagem fotográfica na educação infantil. **Ponto-e-Vírgula**, PUC-SP, n. 28, p. 42-57, 2020.

SANTOS, Luiz Claudio Correia dos; FERRO, Marcos Batinga. Formação e atuação docente na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.34, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e Culturas da Infância. **Cadernos de Educação**. FaE/UFPEL, Pelotas (21): 51 - 69, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6119/5355> Acesso em: 09 ago. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ª. ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 2 dez. 2024.

SCARPA, Regina. **“Era assim, agora não...”**: uma proposta de formação de professores leigos. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] -. 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Claudionor Renato da. BNCC da educação infantil: necessidades formativas críticas e de transgressão aos estagiários(as) em cursos de pedagogia. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n.3, p. 70-89, jul./set., 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/jorge/Downloads/alexandre,+1458-6148-1-CE%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/jorge/Downloads/alexandre,+1458-6148-1-CE%20(3).pdf). Acesso em: 2 dez. 2024.

SILVA, José Ricardo. **A Brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos):** uma experiência de pesquisa e intervenção. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

SILVA, José Ricardo; SOUSA, Fabiana Lohani de. Aspectos Históricos Da Educação Infantil No Brasil. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. Especial, Jul–Dez, 2017, p. 188-194. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000941

SILVA, Michelly Vital da; CERICATO, Itale Luciane. A formação continuada na perspectiva da colaboração profissional entre professores: uma revisão bibliográfica. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 29, e008, 2022. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensino/v29/1983-1730-ensino-29-e009.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SOUZA, Valdinélia Virgulino de. **A concepção docente sobre o processo de avaliação na educação infantil em João Pessoa**: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18159/1/Valdin%*c3*%*a9*liaVirgulinoDeSouza_Dissert.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18159/1/Valdin%c3%a9liaVirgulinoDeSouza_Dissert.pdf). Acesso em: 15 nov. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 2 dez. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Vanessa Alves; PEREIRA, Vilmar Alves; MOTTA, Maria Renata Alonso. Reflexões sobre as Rodas de Conversa na Educação Infantil. **Zero a seis**, v. 18, n. 33, Florianópolis, p. 122-143, 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERÍSSIMO, Maria De La Ó Ramallo; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. **Rev. Latino-Am. Enferm.** 2003, 11(1):28-35. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692003000100005>. Acesso em: 02 dez. 2024.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. – Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Flávia. **Supervisão**: uma prática reflexiva de formação de professores. 1. Ed. Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

VIEIRA, Livia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação infantil**. – São Paulo: Contexto, 2023.

ZABALZA, Miguel Angel. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. *In*: ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Práxis pedagógica de professores da educação infantil com ênfase na avaliação da aprendizagem**”, parte integrante do Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE). O documento a seguir oferece todas as informações necessárias sobre esta pesquisa. Sua participação será de grande valor para o nosso estudo. Contudo, caso decida não continuar em qualquer fase da pesquisa, sua decisão será plenamente respeitada e não trará nenhum prejuízo ou consequência para você.

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: Práxis pedagógica de professores da educação infantil com ênfase na avaliação da aprendizagem

Área do Conhecimento: Educação **Número de participantes:** 12 pessoas

Curso: Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educacionais - PPGEPE

Unidade: Centro de Ciências de Imperatriz (CCIm)

Instituição onde será realizada a pesquisa: Jardim de Infância Abelhinha

Nome do pesquisador: Jorge dos Santos Silva

2. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome: _____

Data de Nasc.: ____/____/____ Sexo: _____ Nacionalidade: brasileiro(a)

Estado Civil: _____ Profissão: _____

CPF: _____ Telefone: _____

Formação: _____

E-mail: _____

Endereço: _____

3. IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Nome: Jorge dos Santos Silva **Data de Nasc.:** 22 de dezembro de 1996 **Sexo:** masculino

Nacionalidade: brasileiro **Estado Civil:** Solteiro **Profissão:** Professor da Educação básica

Número da matrícula: 20231010565 **CPF:** 615.460.453-09 **Telefone:** (98) 98296-3771

Formação: Acadêmico do curso de mestrado pelo PPGEPE, Pedagogo, especialista em psicopedagogia e neuropsicopedagogia clínica.

E-mail: jorgesantos96silva@gmail.com **Endereço:** Rua Tancredo Neves, 49, Centro – Buriticupu, Maranhão – 65393-000.

4. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Justificativa: Este projeto justifica-se por sua contribuição teórica em três áreas principais: Educação Infantil, avaliação da aprendizagem de crianças até 5 anos, e o desenvolvimento infantil no contexto escolar. A pesquisa destaca a importância de uma avaliação que respeite as

particularidades de cada criança, considerando-a como uma ação mediadora no processo de ensino. Além disso, o estudo assume uma postura ética ao valorizar as crianças como sujeitos de direitos, propondo práticas educativas que utilizem a avaliação como um processo contínuo e dinâmico para o desenvolvimento de suas capacidades.

Objetivos: Deste modo a pesquisa tem como objetivo: analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam a formação e as práticas pedagógicas de professores/as da Educação Infantil no município de Buriticupu-MA e suas repercussões para o desenvolvimento da primeira infância. Além disso, busca-se especificamente: a) Compreender as concepções de avaliação das professoras e professores de uma instituição de Educação Infantil sobre avaliação; b) Caracterizar as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Buriticupu-MA quanto a avaliação na Educação Infantil); c) Identificar os instrumentos e estratégias avaliativas utilizados pelos professores no contexto das práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil.; d) Construir colaborativamente com os/as professores/as um caderno de orientações sobre as práticas avaliativas na Educação Infantil.

5. PROCEDIMENTOS E MÉTODOS

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, focando em como os indivíduos constroem o mundo ao seu redor. Utiliza-se a pesquisa-ação colaborativa, que envolve pesquisadores e participantes em um processo cooperativo para refletir e agir sobre práticas pedagógicas. A coleta de dados será feita por meio de observação e sessões de grupo focal, onde os professores serão incentivados a participar ativamente, compartilhando suas experiências e reflexões. O grupo focal, denominado “colaboradores reflexivos,” será composto por professores do Jardim de Infância Abelhinha que trabalham com crianças de 4 e 5 anos. Para a análise dos dados, será empregada a análise de conteúdo, categorizando as informações em temas significativos.

6. POSSÍVEIS DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS

Os participantes poderão sentir desconforto, cansaço ou aborrecimento ao refletirem criticamente sobre suas práticas ou ao discutirem aspectos sensíveis da avaliação. No entanto, as sessões serão conduzidas de forma respeitosa e acolhedora, visando minimizar esses desconfortos. Não há riscos físicos ou psicológicos significativos associados à participação. Em relação aos benefícios dessa pesquisa pretende-se realizar momentos de reflexão e formação docente sobre avaliação na Educação Infantil, pretende-se também produzir artigos e outros trabalhos científicos com a finalidade divulgar o conhecimento produzido e sistematizado, além disso, pretende-se produzir um caderno de orientação pedagógica com reflexões sobre o ato avaliativo na Educação infantil a partir dos saberes docentes e da realidade do município de Buriticupu-Ma.

7. ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA AOS PARTICIPANTES

Durante toda a pesquisa, os participantes terão acesso ao pesquisador para esclarecimentos, apoio e assistência. Qualquer questão ou necessidade de suporte será prontamente atendida. Ao final da pesquisa, será oferecida uma sessão de feedback, onde os resultados preliminares serão discutidos e os participantes poderão compartilhar suas percepções e sugestões.

8. LIBERDADE DE PARTICIPAÇÃO E DIREITO DE RETIRADA

A participação na pesquisa é completamente voluntária. Os participantes têm total liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalização ou prejuízo em suas atividades profissionais.

9. SIGILO E PRIVACIDADE

As informações coletadas serão tratadas com total sigilo e privacidade. Em todas as fases da pesquisa, os dados serão codificados para garantir o anonimato dos participantes. Nenhuma informação pessoal será divulgada sem o consentimento expresso dos participantes.

10. RECEBIMENTO DE UMA VIA DO TCLE

O participante receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando seu acesso contínuo às informações aqui contidas.

11. RESSARCIMENTO E COBERTURA DE DESPESAS

Caso haja necessidade de despesas relacionadas à participação na pesquisa, como transporte e alimentação, estas serão ressarcidas mediante comprovação. As despesas cobertas incluirão todos os itens necessários para a participação plena no estudo, conforme previsto pela Resolução CNS nº. 466 de 2012. Em caso de quaisquer danos decorrentes da participação na pesquisa, o participante terá direito a indenização adequada, conforme estipulado pela legislação vigente.

12. COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, responsável por defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade. O CEP também contribui para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, garantindo que todos os aspectos do estudo respeitem os direitos e o bem-estar dos participantes.

13. DA GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E INFORMAÇÕES A QUALQUER TEMPO

Tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados finais desta pesquisa. Para tanto, poderei consultar o pesquisador responsável. Em caso de dúvidas não esclarecidas de forma adequada pelo(s) pesquisador(es), de discordância com os procedimentos, ou de irregularidades de natureza ética, poderei ainda contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA). Campus Avançado Bom Jesus, 1º Andar, Sala 18A, Avenida da Universidade, S/N, Bairro Dom Afonso Felipe Gregory. CEP: 65915-240. Imperatriz, Maranhão. Telefone: (99)3529-6051. E-mail: cep.ccim@ufma.br

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, possíveis desconfortos, riscos e benefícios desta pesquisa, bem como sobre meus direitos como participante. Estou ciente de que minha participação é voluntária e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Autorizo a utilização dos dados coletados, desde que preservado meu anonimato e sigilo.

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____

Função: _____ **Data:** _____

Pesquisador Responsável: Jorge dos Santos Silva

Assinatura: _____

Função: _____ **Data:** _____

Caso haja qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, estou à disposição para auxiliá-lo(a) durante todo o processo de pesquisa.

CONTATO:

Jorge dos Santos Silva

Telefone: (98) 98296-3771

E-mail: jorgesantos96silva@gmail.com

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA ANÁLISE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

<p style="text-align: center;">AGOSTO A OUTUBRO Contextualização, Práticas Pedagógicas e Práticas Avaliativas</p>

Objetivo: descrever o ambiente escolar, as práticas pedagógicas das professoras e as práticas/instrumentos avaliativos

- **Observação do ambiente físico e dos materiais disponíveis na sala de aula**
 - Sala de aula: disposição dos móveis, espaço para atividades coletivas e individuais.
 - Área externa: presença de parques, jardins, áreas de lazer.
 - Organização e disposição dos ambientes (salas, áreas de recreação, biblioteca, refeitório).
 - Presença de materiais didáticos e recursos lúdicos (brinquedos, jogos, livros, etc.).
 - Banheiros: higiene, segurança, acessibilidade.

- **Observação geral da rotina escolar e do ambiente da sala de aula.**
 - Horários de entrada e saída, refeições, recreação, atividades pedagógicas.
 - Equilíbrio entre atividades dirigidas e livres.
 - Transições entre as atividades (organização e tempo de adaptação).

- **Observar as práticas pedagógicas das professoras.**
 - Forma de se comunicar (linguagem clara).
 - Estímulo à curiosidade e ao questionamento.
 - Incentivo à autonomia e à independência das crianças.
 - Estratégias de resolução de conflitos.
 - Variedade e equilíbrio entre atividades lúdicas, motoras, cognitivas e socioemocionais.
 - Uso de recursos didáticos variados (livros, brinquedos, materiais manipuláveis, tecnologia).
 - Adaptação das atividades para atender às necessidades individuais das crianças.

- **Observação práticas avaliativas utilizadas durante as experiências**
 - Quando e como ocorrem;
 - Como se dá o registro;
 - Como ocorre a observação/ se ocorre;
 - Que instrumentos utilizam (se utilizam): Fotografias, Relatórios, Diário de bordo, Feedback verbal, Uso de portfólios, Observação direta, outros.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA SESSÕES DO GRUPO FOCAL

PRIMEIRA SESSÃO: APRESENTAÇÃO

1 - EXPECTATIVAS:

- Realizar acolhida dos participantes; Apresentar do objeto da pesquisa; Apresentar o pesquisador e os colaboradores; Promover um espaço acolhedor e colaborativo.

2 – ELEMENTO DISPARADOR

- Dinâmica “caixa surpresa” – A caixa irá passar de mão em mão dos participantes que estarão dispostos em um círculo. Sempre que a música pausar, o participante que tiver segurando deverá retirar uma pergunta e irá responder (perguntas que proporcione o conhecimento dos participantes, tais como: “qual seu nome?”, “por que escolheu ser professor/a da educação infantil”, “qual seu maior desafio na educação infantil?”, “daqui a 10 anos você se vê na função de educadora infantil?”).

3 – PROCEDIMENTOS

- Acolhida e boas vindas
- Recepção dos participantes.
- Escolher o relator da sessão.
- Entrega e Preenchimento dos crachás individuais.
- Explicação sobre o objetivo do grupo focal e como ele deve proceder.
- Apresentação tema da pesquisa: “Práxis Pedagógica de Professores da Educação Infantil com Ênfase na Avaliação da Aprendizagem”.
- Estimular a participação de todos, garantindo um ambiente acolhedor e aberto.

4 - RECURSOS:

- Crachás, papeis, gravador, celular com câmera, caneta, lanche, caixa de papelão decroada, caixa de som.

5 - RELATORIA:

- _____

SEGUNDA SESSÃO: CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO
1 - EXPECTATIVAS:

- Promover um espaço acolhedor onde os colaboradores possam dialogar, trocar experiências e falarem sobre suas concepções e representações de avaliação na Educação Infantil.

2 – ELEMENTO DISPARADOR

- Mística: elementos pedagógicos da Educação Infantil

2 – PROCEDIMENTOS

- Recepção dos participantes.
- Recapitulação dos principais pontos da primeira sessão.
- Escolha do relator da sessão.
- Discussão sobre Concepções de Avaliação
- **Pergunta inicial:**
 - *“Para vocês o que é avaliação na Educação Infantil?”*
- **Perguntas de aprofundamento:**
 - *“Quais são as principais finalidades da avaliação na sua prática pedagógica?”*
 - *“Como avaliar na Educação Infantil?”*
 - *“O que avaliar na Educação Infantil?”*
 - *“Como as suas concepções de avaliação influenciam suas práticas pedagógicas?”*
- Agradecimento pela participação.

Entrega do texto: **A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria** - Luciana Esmeralda Ostetto.

- Agradecimento pela participação e reforço do compromisso com as próximas sessões.

4 - RECURSOS:

- Crachás, papéis, gravador, celular com câmera, caneta, lanche, instrumentos e objetos utilizados na educação infantil (para mística).

5 - RELATORIA:

- _____

TERCEIRA SESSÃO: INSTRUMENTOS AVALIATIVOS
1 - EXPECTATIVAS:

- Discutir sobre os instrumentos avaliativos utilizados pelos colaboradores.

2 – ELEMENTO DISPARADOR

- Mística: registros fotográficos de instrumentos avaliativos na Educação Infantil

3 – PROCEDIMENTOS

- Recepção dos participantes.
- Recapitulação dos principais pontos da primeira sessão.
- Discussão sobre instrumentos Avaliativos na Educação Infantil a partir da mística. Será disposto na mística algumas imagens ou exemplos de instrumentos avaliativos utilizados na Educação Infantil, após a apresentação, perguntar para as colaboradoras:
 - *“você conhece esse instrumento?”*, *“Você sabe utilizar esse instrumento?”*
 - “Como utilizar?”*
- **Perguntas de aprofundamento:**
 - *“Quais são os instrumentos avaliativos que vocês utilizam?”*
 - *“Por que dão preferência para esses?”*
 - *“Como os instrumentos avaliativos que vocês utilizam ajudam a entender o desenvolvimento das crianças?”*
 - *“Tais instrumentos são adequados/suficientes?”*
 - *“O que mais poderia ser feito?”* - *“Existem barreiras?”*
- Agradecimento pela participação.
- Entrega do texto **A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL** - Adnei da Silva Seixas Santos et al.
- Agradecimento pela participação e reforço do compromisso com as próximas sessões.

4 - RECURSOS:

- Crachás, papéis, gravador, celular com câmera, caneta, lanche, imagens e instrumentos de avaliação na educação infantil (para mística).

5 - RELATORIA:

- _____

QUARTA SESSÃO: FORMAÇÃO DOCENTE
1 - EXPECTATIVAS:

- Discutir o processo de formação e suas convergências com a prática formativa.

2 – ELEMENTO DISPARADOR

- Dinâmica: Criar um painel onde os participantes possam escrever e anexar ideias e sugestões sobre como melhorar a formação e a prática avaliativa.

3 – PROCEDIMENTOS

- Recepção dos participantes.
- Recapitulação dos principais pontos da primeira sessão.
- **Pergunta inicial:**
 - *“Que formação (inicial, continuada de qualificação) vocês tiveram em relação à avaliação na Educação Infantil?”*
- **Perguntas de aprofundamento:**
 - “A formação inicial que vocês receberam na graduação preparou adequadamente para as práticas avaliativas que realizam atualmente?” Existem desafios?
 - “Vocês buscam outras formas de qualificação técnica, como cursos ou workshops, para aprimorar suas práticas avaliativas?”
 - “A troca de experiências com outros colegas de profissão influencia suas práticas avaliativas?”
- Estimular a troca de experiências sobre a formação inicial e continuada.
- Agradecimento pela participação.
- Entregar o texto: **Avaliação na educação infantil e formação contínua de professores**
 - Juliana Corrêa Moreira e Cleonice Maria Tomazzetti
- Discussão breve sobre os próximos passos da pesquisa e como os dados serão utilizados.

4 - RECURSOS:

- Crachás, papéis, gravador, celular com câmera, caneta, lanche, imagens e instrumentos de avaliação na educação infantil (para mística).

5 - RELATORIA:

- _____

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS SUPERVISORAS DA SEMED DE BURITICUPU-MA

Pesquisa: Práxis Pedagógica de Professores da Educação Infantil com Ênfase na Avaliação da Aprendizagem

Objetivo da Entrevista: Caracterizar as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Buriticupu-MA quanto à avaliação na Educação Infantil.

ORIENTAÇÕES E DIRETRIZES DA SEMED

- Quais são as principais orientações fornecidas pela SEMED de Buriticupu em relação à avaliação da aprendizagem na Educação Infantil?
- A SEMED possui um documento específico com essas diretrizes?
- Quais são os principais aspectos abordados?
- Como a SEMED orienta as escolas sobre as práticas avaliativas em diferentes fases da Educação Infantil (creche e pré-escola)?
- Há diferenças nas orientações para essas diferentes etapas?

FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES

- Quais ações a SEMED realiza para capacitar os professores da Educação Infantil em relação às práticas de avaliação?
- Existem formações específicas sobre avaliação na Educação Infantil?
- De que maneira os professores são orientados a envolver as famílias no processo de avaliação?

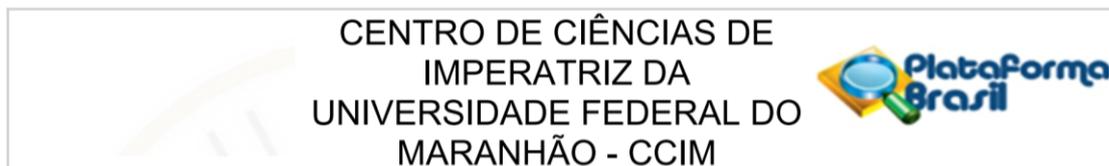
PRÁTICAS AVALIATIVAS E FERRAMENTAS

- Quais ferramentas ou instrumentos avaliativos a SEMED recomenda para os professores utilizarem no acompanhamento do desenvolvimento das crianças? Diários de classe, relatórios descritivos, portfólios, etc.
- Há algum tipo de padronização nas práticas avaliativas? Ou os professores têm autonomia para adaptar/criar os instrumentos conforme a realidade das turmas?
- Como a SEMED acompanha as práticas de avaliação nas escolas?
- Existem relatórios periódicos, visitas de supervisão ou outros mecanismos?

DESAFIOS E SUGESTÕES

- Quais são os maiores desafios que as supervisoras da SEMED e os professores enfrentam em relação à avaliação na Educação Infantil em Buriticupu?
- Há algum aspecto da avaliação que você acredita que precisa ser aprimorado nas orientações da SEMED?

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM ÊNFASE NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Pesquisador: JORGE DOS SANTOS SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82316124.0.0000.0309

Instituição Proponente: Centro de Ciências de Imperatriz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.198.049

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa em análise tem por objeto de estudo a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil a partir das experiências e concepções de professores e professoras do município de Buriticupu/MA. O estudo será desenvolvido no Jardim de Infância Abelhinha no referido município, tendo os professores como sujeitos da pesquisa. Segundo o pesquisador, o projeto justifica-se por evocar relevância teórica sobre a Educação Infantil e a avaliação da aprendizagem de crianças pequenas de até 5 anos de idade. O projeto parte do seguinte questionamento: Quais as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam a formação e as práticas pedagógicas de professores/as da Educação Infantil no município de Buriticupu/MA e suas repercussões para o desenvolvimento da primeira infância?

Objetivo da Pesquisa:

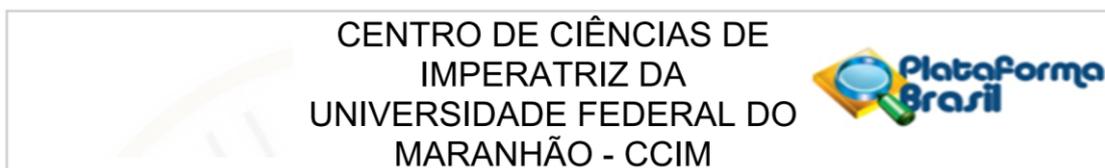
Objetivo geral:

Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam a formação e as práticas pedagógicas de professores/as da Educação Infantil no município de Buriticupu-MA e suas repercussões para o desenvolvimento da primeira infância.

Objetivos específicos:

Compreender as concepções de avaliação das professoras e professores do Jardim de Infância

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município:** IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br



Continuação do Parecer: 7.198.049

Abelhinha sobre avaliação;

Caracterizar as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Buriticupu-MA quanto a avaliação na Educação Infantil;

Identificar os instrumentos e estratégias avaliativas utilizados pelos professores no contexto das práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil;

Construir colaborativamente com os/as professores/as um caderno de orientações sobre as práticas avaliativas na Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O proponente apresenta os riscos e benefícios, avaliando possíveis resoluções.

Os riscos são: os participantes poderão sofrer cansaço, ou aborrecimento, ou constrangimento ao se expor durante a entrevista; medo de não saber responder ou de ser identificado. No entanto, para minimizar e reduzir os riscos será realizado a leitura e preenchimento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido informando o anonimato e permissão do uso dos dados com única finalidade: pesquisa. Será realizado antecipadamente o convite e marcado o horário mais agradável para os participantes. Quando o/a participante não se sentir a vontade de responder determinada indagação, poderá se insentar de falar, seu desejo será respeitado.

Os benefícios: pretende-se realizar momentos de reflexão e formação docente sobre avaliação na Educação Infantil, pretende-se também produzir artigos e outros trabalhos científicos com a finalidade divulgar o conhecimento produzido e sistematizado, além disso, pretende-se produzir um caderno de orientação pedagógica com reflexões sobre o ato avaliativo na Educação infantil a partir dos saberes docentes e da realidade do município de Buriticupu/Ma.

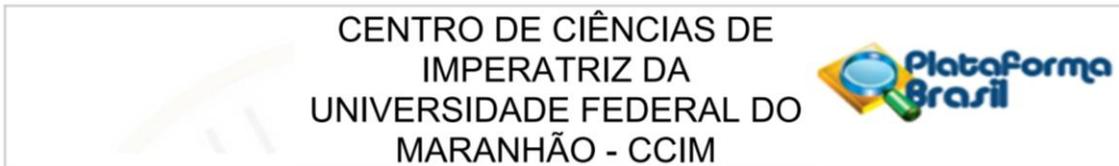
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está bem redigido, apresentando os itens necessários para uma atividade investigativa com seres humanos, com destaque para o cuidado com os aspectos éticos e metodológicos da pesquisa. Os objetivos são claros e o caminho metodológico é plausível para alcançá-los.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme análise de admissibilidade realizada antes da produção do presente parecer, verifica-se que foram apresentados os seguintes Termos: Informações básicas do projeto, Carta de anuência, Orçamento, Projeto, Folha de rosto assinada e datada, Cronograma com detalhamento das atividades, Declaração de infraestrutura e Termo de Consentimento Livre e

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município:** IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br



Continuação do Parecer: 7.198.049

Esclarecido (TCLE).

Recomendações:

Que o pesquisador atenda a lista de pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em atendimento ao que fora solicitado no primeiro parecer, o proponente enviou carta de resposta apontando a resolução das pendências anteriores. Como todas as três foram sanadas, recomendo a aprovação do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

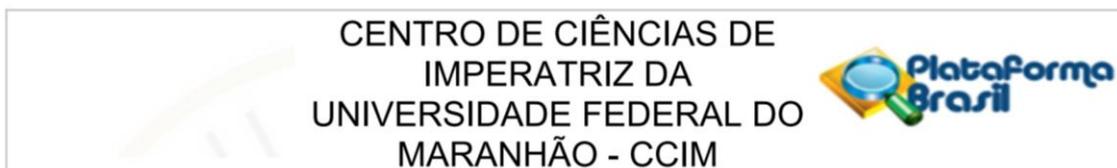
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2396210.pdf	16/10/2024 15:03:01		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_assinado.pdf	16/10/2024 15:02:10	JORGE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Declaração de concordância	CARTA_DE_ANUENCIA_assinado.pdf	16/10/2024 14:54:50	JORGE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_MESTRADO.pdf	16/10/2024 14:53:34	JORGE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	16/10/2024 14:46:29	JORGE DOS SANTOS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PESQUISA.pdf	13/08/2024 14:12:25	JORGE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DO_PESQUISADOR.pdf	12/08/2024 11:34:41	JORGE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INSTITUICAO_E_INFRAESTRUTURA.pdf	12/08/2024 11:33:43	JORGE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.docx	09/08/2024 17:40:32	JORGE DOS SANTOS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município:** IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br



Continuação do Parecer: 7.198.049

Não

IMPERATRIZ, 31 de Outubro de 2024

Assinado por:
Floriacy Stabnow Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município:** IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br