



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA

**PROCESSOS AVALIATIVOS E DOCUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
experiências narrativas de formação continuada**

**SÃO CRISTÓVÃO
2023**

BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA

PROCESSOS AVALIATIVOS E DOCUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
experiências narrativas de formação continuada

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação, linha Formação e Prática Docente, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento.

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Marchelli

SÃO CRISTÓVÃO
2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S232p Santana, Brisiane Ribeiro Costa
Processos avaliativos e documentação na educação infantil :
experiências narrativas de formação continuada / Brisiane Ribeiro
Costa Santana ; orientadora Marilene Batista da Cruz Nascimento. –
São Cristóvão, SE, 2023.
184 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2023.

1. Educação - estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3.
Aprendizagem. 4. Estudantes - Avaliação. 5. Educação infantil. I.
Nascimento, Marilene Batista da Cruz, orient. II. Título.

CDU 37.091.26(813.7)

BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA

PROCESSOS AVALIATIVOS E DOCUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
experiências narrativas de formação continuada

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação, linha Formação e Prática Docente, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento.

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Marchelli

Aprovada em 13 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento (Presidente)
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Paulo Sergio Marchelli (Coorientador)
Departamento de Educação de Itabaiana/Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Marilene Santos
Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos
Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Maria Lenilda Caetano França
Universidade Federal de Alagoas/Campus Arapiraca

SÃO CRISTÓVÃO
2023

A Deus toda honra e glória para sempre.

Dedico este trabalho a minha mãe, Luzinete,
e ao meu esposo, Diego, pela paciência, amor,
pelas palavras de encorajamento
e orações a mim dispensadas.

Às colegas de profissão pelo apoio
despendido na trajetória do mestrado.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a Deus por ter me sustentado durante esta caminhada. Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. Amém!

Agradeço às participantes da pesquisa por me receberem de forma tão acolhedora e compartilharem comigo seus relatos de vida no trabalho com as crianças. Suas narrativas abrilhantaram esta dissertação e evidenciaram a importância da docência para uma educação de qualidade.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em especial, ao Departamento de Educação Básica (DEB) do município de Aracaju e a Coordenadoria da Educação Infantil (COEINF), pela autorização do contato com as escolas de educação infantil e as professoras da rede de ensino na realização das entrevistas narrativas e análise dos registros avaliativos.

Ao Prof. Dr. Paulo Sergio Marchelli pela dedicação, atenção e zelo dispensados durante a orientação. Seus ensinamentos e colocações foram de grande valia ao desenvolvimento deste trabalho.

À Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento por ter me acolhido devido à necessidade de afastamento do Prof. Dr. Paulo Marchelli. Sou grata por seu carinho, cuidado e profissionalismo.

À Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos por ter me inspirado, por meio de seu trabalho com a infância, a pesquisar sobre os aspectos da avaliação e documentação na educação infantil. Agradeço pelas contribuições na banca de qualificação que agregam valor a esta dissertação.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Lenilda Caetano França e à Profa. Dra. Marilene Santos pela leitura atenciosa e importantes contribuições que enriqueceram este estudo.

Agradeço também aos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe, pela acolhida e por propiciar momentos de reflexão e inquietação que reverberaram em transformações na minha prática docente.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as implicações da formação continuada envolvida com as formas de produção dos registros de acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. Este estudo configura-se como uma pesquisa narrativa, de natureza qualitativa, fundamentada em análise. Esta investigação foi desenvolvida em quatro escolas municipais de educação infantil (EMEI) da rede de ensino de Aracaju/Sergipe. Os sujeitos foram cinco professoras licenciadas em Pedagogia, atuantes nas turmas de educação infantil, participantes de um curso de extensão promovido pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEINF), da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Os dispositivos utilizados para a coleta dos dados foram as entrevistas narrativas e a análise dos registros avaliativos das crianças, sendo esse corpus trabalhado à luz da análise narrativa. Os achados das narrativas revelaram que a formação continuada cria possibilidades para a realização de processos de avaliação da aprendizagem, desenvolvimento infantil e construção da documentação pedagógica voltados à constituição de um ambiente de diálogo e escuta atenta para a promoção de reflexão, ressignificação de práticas e construção de conhecimento. No entanto, deve-se considerar que o reconhecimento de ações para o fortalecimento da cultura do registro das atividades nas instituições escolares, a fim de revelar as vivências e as conquistas das crianças e servirem, posteriormente, de subsídio para a reflexão do professor e interpretação analítica, alguns entraves são percebidos e acabam por dificultar a efetivação de práticas avaliativas com significado. Defende-se que a valorização da educação infantil perpassa por embates sociais para a efetivação dos direitos das crianças, exigindo dos profissionais envolvidos um compromisso ético, moral e social para a garantia de qualidade da educação na primeira infância. Ampliam-se, assim, os desafios para a organização das ações que exigem um movimento colaborativo entre poder público, equipe gestora das instituições escolares, comunidade escolar, professores e familiares. Esse processo contempla uma ação humana complexa, demandando tempo, estudo, debates e reflexão.

Palavras-chave: aprendizagem; avaliação; desenvolvimento; formação docente; primeira infância.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos da problemática	18
Figura 2 – Delineamento teórico-metodológico	75
Figura 3 – Temas emergentes nas narrativas e suas relações	137

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	– Registro de atividades na sala de referência	142
Fotografia 2	– Registro de experiências na área verde da instituição escolar	143
Fotografia 3	– Reconto de história	144
Fotografia 4	– Quadro avaliativo para crianças de 3 anos	146
Fotografia 5	– Registro do desenvolvimento das crianças	147
Fotografia 6	– Registro de experiências no cajueiro	148
Fotografia 7	– Exposição aos familiares das atividades desenvolvidas	154
Fotografia 8	– Participação das crianças na comunicação das atividades desenvolvidas	155
Fotografia 9	– Registro de desenvolvimento de desenho da criança I	156
Fotografia 10	– Registro de desenvolvimento de desenho da criança II	157
Fotografia 11	– Avaliação diagnóstica do desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos de idade	159
Fotografia 12	– Quadro de registro do desenvolvimento das aprendizagens infantis para crianças de 4 e 5 anos de idade	160
Fotografia 13	– Quadro do relatório de desempenho do aluno	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Aspectos evidenciados na seleção de publicações mapeadas na BDTD	34
Quadro 2	– Características da avaliação holística: objetivos da avaliação no pré-escolar	48
Quadro 3	– Premissas fundamentais do registro para o sujeito-professor	68
Quadro 4	– Temporalização da narrativa da professora Vânia	93
Quadro 5	– Temporalização da narrativa da professora Sandra	96
Quadro 6	– Temporalização da narrativa da professora Patrícia	99
Quadro 7	– Temporalização da narrativa da professora Júlia	100
Quadro 8	– Temporalização da narrativa da professora Sofia	103
Quadro 9	– Características dos tipos de formadores	114
Quadro 10	– Quadro avaliativo utilizado no GIER	150

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Mapeamento das produções científicas na BDTD (2016-2021)

31

LISTA DE SIGLAS

ABA	–	Análise do Comportamento Aplicado ao Autismo
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
C	–	Consolidado
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	–	Conselho Nacional da Educação
COEINF	–	Coordenadoria de Educação Infantil
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEB	–	Departamento de Educação Básica
DED	–	Departamento de Educação
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
ED	–	Em Desenvolvimento
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
EMEI	–	Escola Municipal de Educação Infantil
FAAD	–	Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem e Desenvolvimento
GIER	–	Gestão Inteligente da Educação Responsável
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
PPGED	–	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	–	Projeto político-pedagógico
PROFCIAMB	–	Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Ciências Ambientais
RAEX	–	Registro de Cursos e Eventos em Programas de Extensão
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SE	–	Sergipe
SME	–	Secretaria Municipal de Ensino de Fortaleza
SEMED	–	Secretaria Municipal de Educação de Aracaju
SIGED	–	Sistema Integrado de Gestão Educacional
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFS	–	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FORMAÇÃO, AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
2.1	PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.2	IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	51
2.3	DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	59
3	PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	72
3.1	CONTEXTO EMPÍRICO E BASES DE PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS	73
3.2	ASPECTOS ÉTICOS	82
4.	ANÁLISE DAS NARRATIVAS: elementos e relações	85
4.1	ENTREVISTA NARRATIVA: experiências formativas e práticas pedagógicas	87
4.1.1	Análise da temporalização na entrevista narrativa da professora Vânia	89
4.1.2	Análise da temporalização na entrevista narrativa da professora Sandra	93
4.1.3	Análise da temporalização na entrevista narrativa da professora Patrícia	97
4.1.4	Análise da temporalização na entrevista narrativa da professora Júlia	99
4.1.5	Análise da temporalização na entrevista narrativa da professora Sofia	101
4.2	IDENTIFICAÇÃO DOS EVENTOS SIGNIFICATIVOS	103
4.2.1	Identificação de eventos significativos na entrevista narrativa da professora Vânia	104
4.2.2	Identificação de eventos significativos na entrevista narrativa da professora Sandra	107
4.2.3	Identificação de eventos significativos na entrevista narrativa da professora Patrícia	115
4.2.4	Identificação de eventos significativos na entrevista narrativa da professora Júlia	118
4.2.5	Identificação de eventos significativos na entrevista narrativa da professora Sofia	123
4.3	TEMAS EMERGENTES DAS NARRATIVAS E SUAS RELAÇÕES	126
5	PROCESSO DE AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	139
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166

REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE A – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido	178
APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista narrativa	181
APÊNDICE C – Checklist para análise documental	182
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	183

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da escolarização concebida como uma fase necessária ao processo educativo de todos os cidadãos brasileiros. Ao se ponderar sobre a importância da educação infantil, entende-se que essa deve priorizar as interações das crianças entre seus pares e os adultos, mediatizadas pelas brincadeiras e organização intencional do ambiente educativo. Dessa forma, os bebês, as crianças pequenas e bem pequenas¹ são importantes atores do processo de aprendizagem, considerados enquanto sujeitos² históricos e detentores de conhecimento.

Desse modo, faz-se necessário conceber a educação destinada às crianças como etapa primordial do desenvolvimento pleno do sujeito em seus aspectos cognitivo, físico, social, cultural e histórico. Logo, as ações desenvolvidas nos ambientes educativos devem ser revestidas de intencionalidade, considerando-se as crianças como seres eminentemente sociais e detentores de direitos. Acerca disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) versa que

[...] o processo educativo proposto não deve ser submetido ao acaso do espontaneísmo, e sim com proposições objetivas, intencionais que estimulem o desenvolvimento da criança, mediado pelas relações estabelecidas no encontro entre as crianças, umas com as outras e entre as crianças e os adultos com os quais convivem no ambiente educativo (Brasil, 2017, p. 50).

Ao tratar das instituições de educação infantil, assevera o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) sobre a importância de as escolas oferecerem às crianças um ambiente físico e social no qual, ao mesmo tempo, sintam-se seguras, protegidas, acolhidas e desafiadas. Os desafios, adequados à faixa etária, contribuirão para a construção de conhecimentos sobre si mesma, os outros e o meio cultural no qual se encontra inserida, ao possibilitarem a criação de estratégias para resolução de questões cotidianas.

Diante da importância dada à educação infantil, destacam-se as lutas pela efetivação do direito ao acesso das crianças brasileiras a essa etapa da educação básica que remontam à década de 1970. As reivindicações sociais nessa época consistiam no clamor das mulheres por maior participação no mercado de trabalho e a conseqüente necessidade da ampliação na oferta de instituições adequadas para que essas pudessem confiar a guarda de seus filhos e

¹ Esta nomenclatura é utilizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para referir-se aos segmentos da educação infantil, levando em consideração as especificidades dos grupos etários.

² Este termo é utilizado para denominar a pessoa capaz de criar e de imprimir significados às suas ações, sendo, portanto, ator e autor da sua história.

filhas durante as atividades laborais, bem como nos embates contra o assistencialismo praticado nas instituições que atendiam ao público infantil, reverberando em mudanças necessárias para a valorização e adequação dos espaços de atendimento educacionais com vistas a suprir às especificidades das crianças (Moimás; Araújo; Anjos, 2022).

Dessa feita, ao se considerar a complexidade que envolve a educação, especificamente dos bebês, crianças pequenas e bem pequenas, destaca-se a ampliação conceitual e a visibilidade alcançada no cenário educativo brasileiro. Inicialmente, no presente trabalho, foram analisados documentos norteadores educacionais com o propósito de discutir marcos de ordenamento jurídico brasileiro acerca da educação infantil.

Primeiramente, a Constituição Federal de 1988 contempla a inclusão do atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, em instituições de creches e pré-escolas, cuja natureza atesta o direito infantil conferido e assegurado pelo Estado. Em seguida, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, configurou-se como um importante marco legal em defesa dos direitos do público atendido por esse ordenamento jurídico. No ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação infantil passa a integrar a educação básica. Em 1998, ocorre a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que, apesar de não ter caráter mandatório, trata-se de um documento com orientações para a construção de um currículo brasileiro. Em 2006, ocorreu uma modificação na LDB, ao antecipar o ingresso ao ensino fundamental e, conseqüentemente, incidiu na mudança da faixa etária que compreende a educação infantil, etapa da educação que passa a atender crianças entre os 0 e 5 anos de idade. Destaca-se que a LDB também normatiza aspectos ligados ao desenvolvimento integral da criança e coloca a avaliação como forma de acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas, além de deliberar acerca da formação necessária para o exercício da docência.

Diante das discussões sobre as práticas pedagógicas para a garantia do desenvolvimento integral das crianças são atualizadas, no ano de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), cuja primeira versão data do ano de 1998, trazendo aspectos importantes para a organização do trabalho nas instituições escolares. Na versão atual, o documento reafirma o direito à educação como fundamental ao cidadão brasileiro, configurando-a como dever do Estado. Além disso, o documento contém em seu escopo as orientações pedagógicas necessárias à garantia do acesso das crianças ao conhecimento, às brincadeiras, ao respeito e à interação e convivência com outras crianças (Brasil, 2009). Nota-se, recentemente, que a BNCC contempla em sua redação seis direitos de

aprendizagem e de desenvolvimento definidos como essenciais ao público infantil nas instituições escolares, de forma a garantir a promoção de aprendizagens (Brasil, 2017).

Diante da breve apresentação dos marcos legais relacionados à educação infantil, evidencia-se a valorização da infância e a garantia do acesso a essa etapa para todas as crianças brasileiras. Corrobora-se, assim, o valor atribuído à educação infantil, bem como o necessário enaltecimento dos saberes de bebês, crianças pequenas e bem pequenas enquanto seres históricos e sociais, além da emergência de um conjunto de preocupações sobre o processo avaliativo realizado.

Sabe-se da inegável importância da avaliação da aprendizagem na educação desde o ensino básico até o superior, pois é por meio dela que o professor observa e analisa a caminhada de desenvolvimento dos discentes, reflete sobre sua prática, confronta ideias e planeja suas ações na busca pela superação das dificuldades, replanejando-se para atender às transformações das circunstâncias de aprendizagem que surgem durante o processo de escolarização. Realizada no âmbito transformador da pedagogia libertadora de Freire (2021a), a avaliação favorece o desenvolvimento do aluno. Conforme asseveram Moreira (2014); Hoffmann (2015); Gava (2019); Fyfe (2016); Oliveira-Formosinho e Pascal (2019); e Ostetto (2000), a questão da avaliação da aprendizagem ocupa um lugar central nas discussões sobre educação, apresentando diferentes interpretações. Para esses autores, o desafio da avaliação na educação infantil consiste em construir processos avaliativos orientadores das práticas pedagógicas que propiciem a reflexão do trabalho pedagógico e possibilitem o trilhar de caminhos na busca da valorização das crianças enquanto sujeitos de direitos. Dessa forma, a avaliação, na primeira etapa da educação básica, deve pautar-se na perspectiva do desenvolvimento infantil, sendo processual, diagnóstica, formativa, baseada no (re)planejamento educacional e na organização pedagógica.

Com isso, abandona-se o caráter avaliativo abalizado no controle e na seleção que, desse modo, pode superar as ações indesejáveis de uma educação bancária atrelada ao cotidiano das instituições de educação infantil. As experiências³ e as relações construídas nos ambientes pedagógicos em que se aplicam uma avaliação transformadora constituem momentos de aprendizagem, capazes de assegurar os objetivos educacionais almejados no trabalho educativo com as crianças. Nesses ambientes, as práticas avaliativas, comparativas e classificativas se veem abandonadas.

³ Nesta dissertação, o termo experiências encontra-se referenciado nos estudos de Macedo (2015) e compreende os processos de concepção com os quais as pessoas produzem suas “ordens sociais” fazendo brotar os saberes experienciais que organizam a vida em sociedade.

Ademais, a avaliação das crianças serve de referencial para tomadas de decisões nas diversas tarefas do processo educacional. Entende-se que a prática avaliativa não está revestida de neutralidade, pois nesses momentos tornam-se perceptíveis as concepções dos docentes a respeito das crianças. Para Freire (2020), não há neutralidade na ação educativa e a postura educacional dita “neutra”, na verdade, é indiferente e fadada à reprodução da ideologia dominante. Portanto, faz-se necessário conceber as práticas pedagógicas enquanto formas de intervenção no mundo, seja para contestá-lo ou para reproduzi-lo. Ou seja, a educação pode ser tanto dialética quanto contraditória, desmascarando ou reproduzindo respectivamente a ideologia de discursos que contribuem para a manutenção de uma sociedade que afirma ou nega os direitos dos cidadãos e cidadãs.

A avaliação nessa etapa precisa fugir da falsa neutralidade e revelar a autêntica identidade dessa fase de ensino, ao considerar a centralidade do processo educativo nos atores envolvidos, em suas especificidades e formas peculiares de ver o mundo. Entende-se que a avaliação na educação infantil compreende o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento por meio da observação e dos registros que valorizam o saber-fazer das crianças intermediado pela reflexão permanente do docente. Nesse sentido, Araújo e Rabello (2015) elucidam que a avaliação enquanto um processo amplo, envolvido em concepções, valores, conceitos e teorias, torna-se ainda mais complexa quando consegue ultrapassar o nível do indivíduo historicamente descontextualizado, inter-relacionando-o com os contextos culturais e sociais presentes e partícipes do percurso formativo da humanidade. O processo de avaliação deve centralizar-se nos sujeitos, entendidos enquanto históricos e situados dentro de um conjunto espaço-temporal que exerce influência na mobilização das vontades e desejos para a construção do conhecimento.

Garms e Santos (2014) afirmam que o panorama da avaliação na educação infantil apresenta-se com diferentes interrogações e indefinições, pelo fato de abarcar diversas análises e concepções acerca dos significados e compreensões sobre criança e infância, exercendo influência nos caminhos trilhados para a sua valorização enquanto sujeitos de direitos. Assim sendo, o tema da avaliação vem ocupando mais espaços nos debates e estudos com a defesa da necessidade de se abandonar a avaliação baseada nos moldes conservadores e classificatórios rumo à busca do entendimento dessa, enquanto processo destinado a promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Nessa conjuntura, a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento é considerada para além de medidas e classificação meritocrática dos discentes, pois necessita refletir sobre a complexidade dos envolvidos no processo e suas relações, de forma a evidenciar os

desdobramentos coletivos e individual e preocupar-se com as características inerentes à formação humana e à construção da cidadania. Cabe, nesse momento, demonstrar a valorização da formação humana e da cidadania no processo avaliativo, pois, segundo Freire (2020), a prática educativa deve ser essencialmente humana e transformadora. Dessa forma, urge a necessidade da luta dos docentes contra toda forma de desumanização por meio de um combate que somente pode advir da autorreflexão e da sabedoria praticados diariamente. Essa postura auxilia-nos no exercício de uma leitura crítica do mundo, sem a aceitação do determinismo genético, cultural ou predestinação fatalista.

Por meio de tais reflexões, entende-se que o processo avaliativo não abrange somente programas, projetos pedagógicos e conteúdos institucionalizados, mas está imbricado na valorização da individualidade dos sujeitos envolvidos, bem como em suas relações, histórias e contextos de vida. Diante da reflexão acerca da concepção da infância e das mudanças ocorridas no atendimento educacional às crianças em espaços coletivos, surgem os elementos que compõem a problemática deste trabalho de pesquisa. Destaca-se a valorização das crianças, corroborada pela legislação que norteia a educação brasileira, com vistas ao atendimento das demandas e necessidades infantis, com a consequente mudança na forma de realizar a avaliação na primeira etapa da educação básica, ao assumir o caráter contínuo e processual que contempla a jornada de aprendizagem.

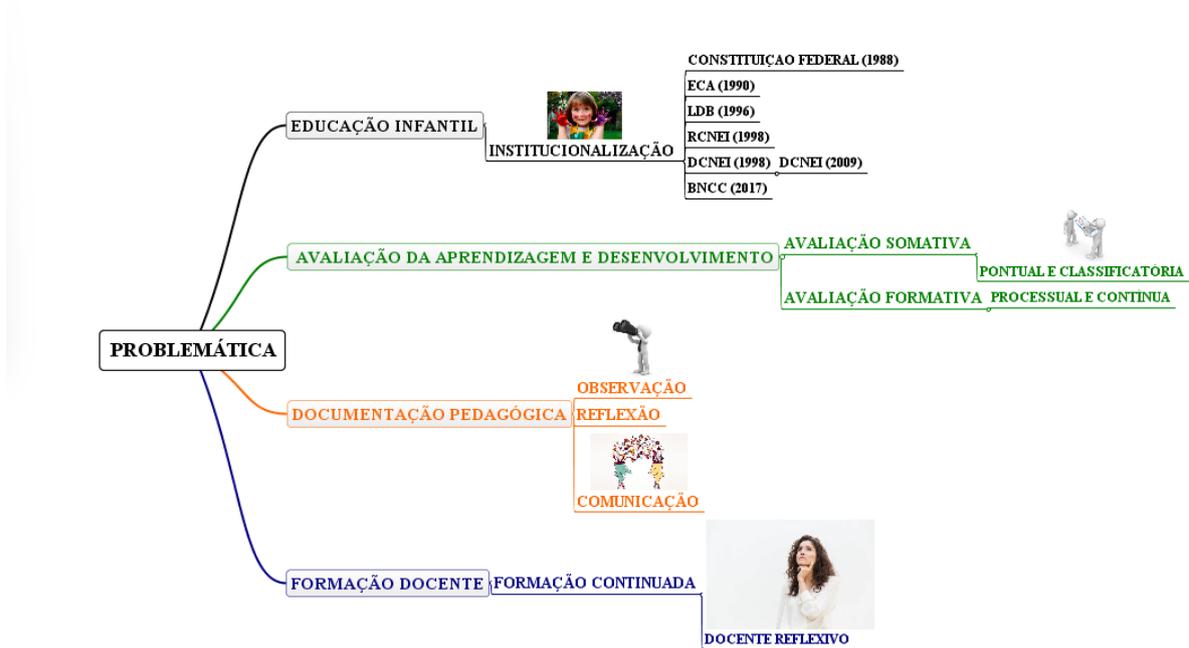
Dessa maneira, a documentação pedagógica utiliza-se dos registros das atividades desenvolvidas, da observação docente, da comunicação com os familiares e a comunidade escolar. Nessa perspectiva, narram-se as memórias de aprendizagem das crianças, possibilitando ao docente a revisitação de processos que servem para a reflexão sobre o replanejamento da sua prática pedagógica e permite visibilidade ao trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil. As práticas de avaliação e a documentação pedagógica realizadas à luz das teorias da educação, que concebem a criança como autora, potente e criativa, visam superar as anotações de relatórios ou tabelas classificatórias tradicionais. Ao tratarmos de educação infantil, entende-se que a observação é um dispositivo básico do acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento e “[...] constitui um recurso que permite ao professor acompanhar as conquistas, dificuldades e as possibilidades das crianças e re-planejar suas ações pedagógicas” (Garms; Santos, 2014, p. 133).

Ademais, a documentação pedagógica acontece dentro da triangulação: observação, reflexão e comunicação. O docente observa as ações desenvolvidas dentro do contexto educativo, realiza os registros e reflete sobre esses, para construção da documentação que

suplantará o caráter normativo e será comunicada aos pais, familiares, crianças e à comunidade escolar, utilizando-se de uma linguagem clara, acessível e compreensível a todos.

Dessa feita, compreende-se a necessidade da formação docente, inicial e continuada fomentadora da reflexão crítica do desenvolvimento profissional acerca de sua prática para a superação da educação transmissiva, na qual o aluno é considerado passivo no processo de ensino e aprendizagem e a avaliação ocorre de maneira pontual e classificatória. A formação realizada nesse sentido permite a reflexão sobre a ação da criança englobando tantos os aspectos cognitivos, quanto os psicomotores e emocionais. Esse processo analítico culmina na produção de uma documentação pedagógica com sentido e significado, sendo contributiva tanto para as aprendizagens das crianças quanto para as práticas pedagógicas. Tais elementos formativos encontram-se explícitos na figura 1.

Figura 1 – Elementos da problemática



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Embora haja uma percepção da importância da avaliação da aprendizagem na educação no exercício docente, pouco se tem discutido e estudado sobre a documentação pedagógica no Brasil. Essa configuração emergiu da participação no curso de extensão “Avaliação na Educação Infantil e registro de Práticas”⁴, ministrado pela Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos, docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de

⁴ Edital n.º 15 RAEX/UFS – Registro de cursos e eventos (modalidade a distância) em programas de extensão da UFS.

Sergipe (DED/UFS), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (SEMED) e Coordenadoria de Educação Infantil (COEINF), ocorrido no ano de 2020. Nessa ação de extensão, participou um grupo de professoras em exercício de docência em turmas de instituições de educação infantil.

Durante o percurso formativo, o confronto e a reflexão sobre a forma como ocorrem as avaliações na educação infantil possibilitaram o entendimento de que somente eram cumpridas as normativas da rede de ensino, com o preenchimento de quadros e relatórios e com pouca reflexão acerca do percurso de desenvolvimento da criança. Esses documentos levavam em consideração categorias predeterminadas de acordo com a faixa etária. Os quadros utilizados para as avaliações apresentam os comportamentos esperados pelos adultos, mediante uma classificação em níveis de desenvolvimento, ou seja, as expectativas dos adultos são impostas às crianças em detrimento da valorização da trajetória de aprendizagem.

Nesse momento, enquanto professora da educação infantil da SEMED, cabe a narrativa da pesquisadora acerca da geração de conflitos internos e de mudanças na sua concepção de educação e docência que aguçaram a curiosidade e o desejo em aprofundar-se no objeto de estudo desta dissertação. A formação para docentes atuantes em turmas da educação infantil, ocorrida de forma on-line, devido à pandemia da covid-19, no ano de 2020, suscitou evocações acerca das formas de avaliação e registros da trajetória de aprendizagem das crianças. Esse curso possibilitou o despertar para a importância do olhar e da escuta atenta dispensada às crianças.

Descreve-se, a seguir, o percurso formativo inspirador desta pesquisa. Inicialmente, o contato e a análise criteriosa sobre as legislações norteadoras da educação, especificamente nos temas da avaliação e da documentação pedagógica na educação infantil, demonstraram o caráter legal fundamentador da temática em estudo, que é desconhecido por parte dos docentes e, por isso, negligenciado. A fala enfática da formadora do curso de extensão citado acerca de cada artigo e inciso das leis educacionais direcionadas à educação infantil demonstrou o quanto ainda são negados às crianças os direitos, inúmeras vezes pela falta de conhecimento dos docentes.

As elocuições da formadora mostraram-se ao mesmo tempo enfáticas e permeadas de uma amorosidade capaz de envolver os ouvintes atenciosos. Foram discussões apropriadas e com significado, utilizadas para “mexer” com as concepções de professoras que há anos se dedicavam ao trabalho com a infância, porém ainda não tinham se atentado às normativas e diretrizes da avaliação que concedem valor à produção da criança e tornam visível o trabalho desenvolvido nas escolas de educação infantil.

Durante a formação, a mobilização e o envolvimento do grupo de professoras eram perceptíveis e nos encontros foram apresentados temas, como: os fundamentos da educação infantil e a avaliação nessa etapa da educação básica, aspectos teórico-práticos da avaliação, elaboração de registros sobre avaliação da criança, práticas pedagógicas, documentação no contexto da educação infantil. Tais temas foram discutidos com a seriedade e rigor necessários, dada sua importância, sem relegar a leveza e a alegria inerentes à infância. Destaca-se que, para a maioria das participantes, a expressão documentação pedagógica era algo ainda desconhecido e nunca analisado. Ao final do percurso formativo, algumas docentes puderam socializar com o grupo as práticas de avaliação e documentação que foram realizadas como atividade durante a ação de extensão.

Percebe-se que, pelo fato de pouco se problematizar e pesquisar a documentação pedagógica na educação infantil brasileira, tal temática é influenciada pelas experiências preconizadas por Loris Malaguzzi, no norte da Itália, na cidade de Reggio Emilia (Gandini, 2016b). Essa importante problematização aparece ainda de maneira tímida nas discussões, estudos e práticas dos docentes no Brasil. O curso de formação realizado apontou, para esta pesquisa, ser essencial o fomento à pesquisa científica e o aprofundamento dos estudos acerca desse tema, para a afirmação de uma concepção de educação infantil pautada na indissociabilidade entre o cuidar, o educar e o brincar para o fortalecimento de práticas pedagógicas de qualidade e intencionais, que concebem as crianças como seres produtores e detentores de conhecimento.

Destaca-se, então, a relevância desta pesquisa no âmbito da formação dos docentes, ao se observar a escassez de produções científicas que tratam especificamente sobre a influência da formação para a documentação pedagógica dos processos avaliativos na educação infantil. Essa informação é corroborada na seção seguinte desta dissertação, que contempla a revisão de literatura, a qual sinaliza por meio de análise das teses e dissertações, a incipiência de trabalhos acadêmicos nessa temática. Dessa forma, para suprir as lacunas relativas ao conhecimento científico acerca deste estudo, esta pesquisa se propõe a investigar os dados e referências teóricas subsidiárias aos referenciais analíticos para acompanhamento das aprendizagens que, em geral, não são encontrados nos tradicionais quadros e relatórios utilizados comumente nas instituições de educação infantil.

Ademais, esta pesquisa vislumbra contribuir com ressignificações sobre a compreensão acerca da importância do planejamento para cada etapa da aula, desde a roda de conversa informal, as atividades propostas, as brincadeiras e as interações, percebidas enquanto momentos importantes de observação e coleta de registros significativos. Com isso,

por meio da prévia organização e planejamento do trabalho pedagógico e do processo avaliativo, o docente possuirá o arcabouço para servir de sustentação à construção da documentação pedagógica. Por meio desta documentação, assumirá o sentido de unir os registros coletados segundo a perspectiva da análise crítica e reflexiva da educação problematizadora.

Oliveira-Formosinho (2019) destaca que os novos papéis, advindos das relações entre as crianças e os docentes, sob a perspectiva de uma educação crítica, não pretendem anular a voz de quem ensina, nem comprometer sua intencionalidade educativa, mas possibilitar a construção de um processo mais participativo e menos previsível. Nesse âmbito, considera-se importante que haja harmonia entre os elementos pertinentes ao processo em questão. Dessa forma ocorre

[...] uma harmonização entre as vozes das crianças e as vozes dos educadores, entre os propósitos das crianças e as intencionalidades educativas e que deve ser visualizada por meio da documentação pedagógica, evidenciando a negociação entre as crianças e educadores no âmbito dos processos de aprendizagem e ensino (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 112).

Desse modo, percebe-se que a consonância existente entre os partícipes do processo educativo revela uma documentação pedagógica capaz de articular os aspectos cognoscitivos, voltados à aprendizagem e ao desenvolvimento em conjunto com o respeito ao papel das crianças e dos professores, no processo educativo, ocorrido em um contexto específico e permeado de intencionalidade docente em colaboração com a potencialidade e criatividade infantil. Considerando-se as concepções de educação infantil pautadas na visibilidade e potência da criança, na organização da prática pedagógica e na avaliação significativa e concebida como dispositivo de reflexão na práxis educativa, estabelece-se a **questão norteadora** deste trabalho: como a formação continuada docente cria possibilidades para a avaliação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil e a construção da documentação pedagógica?

Esta pesquisa baseia-se na conjectura de que a formação continuada docente propicia a reflexão crítica acerca da concepção da avaliação da aprendizagem na educação infantil e possibilita o entendimento do processo avaliativo enquanto uma construção contínua e processual. Dessa forma, esta dissertação valoriza a potencialidade da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento, com vistas a propor critérios para a produção da documentação pedagógica.

Diante dessa conjuntura, Marques (2010) destaca a necessidade da prática do registro e da documentação encontrarem-se incorporadas à cultura escolar das instituições, ou seja, é necessário pensar coletivamente os caminhos avaliativos propostos, pois o ambiente escolar, implicado na reflexão sobre a prática pedagógica, possibilita a criação de um espaço de planejamento, replanejamento, análise e criação de situações de aprendizagem na busca por registros de qualidade. Percebe-se a necessidade do incentivo à formação permanente dos atores envolvidos no processo educativo e o estímulo ao pensamento reflexivo como constructo de novos saberes incorporados às práticas dos docentes e à cultura organizacional da instituição.

Entende-se, assim, a necessidade do contínuo processo de formação docente, pois nas relações com outros professores, estudando, investigando e pesquisando são abertos os olhos no anseio de desvendar os caminhos a serem trilhados na busca do atentar-se reflexivamente às crianças, dando-lhes visibilidade e protagonismo. Logo, percebe-se a necessidade de considerar a escola como um espaço no qual os docentes ensinam e aprendem em uma relação dialógica, conforme professora Freire (2020) sobre aquele que forma e se re-forma ao formar. Nesse sentido, é exigida a compreensão acerca da consciência do inacabamento. Enquanto sujeito inacabado, há a disposição para a mudança e para a aceitação do diferente por meio do estudo, da reflexão, da construção, desconstrução e reconstrução permanentes da profissão.

Nessa lógica, urge a necessidade de a escola ser reposicionada para um local privilegiado de mudança e formação, não só para os discentes, mas também para os docentes. Nesse âmbito, a instituição escolar é vista sob a ótica de um local de formação permanente dos sujeitos nela inseridos, no qual os docentes são levados a refletir sobre seu compromisso social, político e cultural, sem suprimir o rigor científico inerente ao exercício da docência. (Marques, 2010).

Este trabalho de pesquisa tem como **objetivo geral** compreender as implicações da formação continuada envolvida com as formas de produção dos registros de acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. Tais registros são aqui denominados de documentação pedagógica. Assim, por documentação pedagógica se entende o processo contínuo e reflexivo acerca da jornada de aprendizagem infantil subsidiado por registros diversos como fotos, vídeos, anotações em diários de observação, entre outros elementos desencadeadores de informações para a avaliação da aprendizagem. A partir da análise reflexiva do docente, esse processo culminará na produção de uma documentação com significados para crianças, pais, responsáveis e comunidade

escolar. Tal procedimento possibilitará a autoria criativa de discentes e docentes, além de valorizar e tornar visível o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil.

Faz-se importante refletir sobre o texto contemplado no art. 31 da LDB (Brasil, 1996), que destaca o objetivo da avaliação para as crianças, organizada mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento sem a intenção de promoção para o ensino fundamental. Nesse sentido, Marques (2010) afirma que o registro e a documentação provocam a reflexão sobre a prática, fomentam a autoria e a visibilidade do trabalho pedagógico ao promoverem a construção da memória e história dos percursos educativos, favorecendo a comunicação, a aproximação e o envolvimento das famílias na caminhada educativa dos discentes. Logo, os processos de registro e documentação pedagógica configuram-se como inerentes à concepção de uma pedagogia constituída pela autonomia e saberes das crianças.

Para Garms e Santos (2014), a comunicação da avaliação é essencial. Essa, por sua vez, necessita ser compreensível e simples para que a família e a comunidade escolar compreendam as informações acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, permitindo a maior participação e engajamento familiar no trabalho pedagógico. Nesse sentido, entende-se a necessidade da criação de espaços para a exposição de fotos, narrações das crianças e informações que registrem as marcas e experiências promovidas nas instituições de educação infantil.

Diante do exposto, com o propósito de atingir o objetivo geral desta dissertação faz-se necessária a consecução de **objetivos específicos**, tais sejam: i) analisar as práticas avaliativas das docentes de turmas da educação infantil da rede municipal de Aracaju; ii) identificar a documentação construída pelas participantes da pesquisa; iii) compreender a relação entre a formação continuada docente e a produção da documentação pedagógica referente à avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.

Para tratar das discussões norteadoras desta pesquisa e fundamentar teoricamente as questões de natureza conceitual e situacional relevantes, destacam-se os seguintes autores: Freire (2020; 2021a, 2021b), Galvani (2016), Gomes (2016), Campos (2017), Nascimento (2017), Pereira, Pereira e Santos (2021), Fochi (2019), Ostetto (2015, 2000), Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), Formosinho (2019), Coelho (2017), Dahlberg (2016), Hoffmann (2015) e Rinaldi (2016), que contribuiram com discussões acerca dos desafios do trabalho docente na educação infantil e as construções de práticas avaliativas.

O RCNEI defende que a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento deve ocorrer de forma sistemática e contínua, sendo aconselhável ao professor a realização de uma sondagem para levantamento de informações sobre os conhecimentos prévios das crianças.

Salienta, também, a importância de criar situações de avaliação em atividades contextualizadas com o propósito de observar o desenvolvimento dos discentes, aproveitando-se das variadas situações de aprendizagem promovidas no ambiente escolar (Brasil, 1998). Nessa ótica, a avaliação é vista como um instrumento que possibilita ao docente a obtenção de dados acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças para que, a partir da análise crítica e reflexiva, seja possível elaborar e reelaborar seu planejamento, propondo experiências diversificadas de aprendizagem.

Dessa forma, a BNCC, configurada enquanto o documento referencial para a construção do currículo escolar e deliberação acerca do conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas pelos alunos da educação básica, apresenta-se como uma normativa de concepção colonizadora e neoliberalista, principalmente, nas seções destinadas ao ensino fundamental e médio. No tocante à etapa da educação infantil, o documento prevê a interlocução entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em conjunto com os eixos estruturantes, que são as interações e as brincadeiras. Nota-se, porém, a inexistência de objetos de conhecimento interligados aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências, fator gerador de dúvidas para a construção dos currículos escolares quanto às aprendizagens consideradas essenciais para as crianças.

Nessa organização, destaca-se o entendimento quanto à necessidade do acompanhamento das trajetórias de aprendizagem das crianças de maneira individual e coletiva, ao suscitar a importância do destaque das conquistas, avanços e possibilidades destas trajetórias, por meio de variados registros, com vistas à superação de termos utilizados para classificar a criança como “apta” ou “não apta”, “madura” ou “imatura”, entre outras designações.

A BNCC estabelece os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como os campos de experiência, sem mencionar, entretanto, na seção que trata especificamente da educação infantil, o tema e o termo avaliação (Brasil, 2017). Esse termo somente aparece nos fundamentos pedagógicos do documento, referenciando-se às avaliações internacionais de larga escala, pautadas no desenvolvimento de competências e habilidades, ou seja, no tocante à educação infantil, a BNCC discorre acerca da avaliação de forma genérica. Percebe-se que apesar de esse documento ser um importante marco de discussão acerca do currículo da educação infantil, o mesmo apresenta lacunas que reverberam nas práticas pedagógicas.

Nessa trilha, Anjos e Carvalho (2022) destacam que embora o intuito da BNCC fosse promover debates acerca das especificidades da educação infantil, concepções de infância, aprendizagem, docência, construção dos currículos locais, com a parte diversificada, tendo em

vista atender às demandas regionais, tal programação não ocorreu conforme o esperado. Os autores afirmam ainda que, em nome de um documento único, adveio a precarização do trabalho docente e a secundarização da educação infantil, defendem, portanto, a consecução de modos mais inclusivos, acolhedores e democráticos para a construção dos currículos brasileiros nos quais as diferenças regionais, sociais, econômicas e culturais não sejam desvanecidas em detrimento da preconização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como, dos campos de experiências e objetivos.

Dessa feita, a unidade na multiplicidade pretendida, a partir do caminho metodológico dos campos de experiência, não reconhece a diversidade e desconsidera as especificidades locais, pois visa atender a interesses mercadológicos e padrões de uniformização e de avaliação conteudista que restringem educação a aprendizagens (Moimás, Araújo, Anjos, 2022). Percebe-se que, embora os argumentos utilizados pelo Ministério da Educação (MEC) estivessem ligados a uma ideia de equidade, a partir da construção de um currículo nacional unificado, na realidade, a BNCC apresenta-se como um documento envolvido em grupos políticos e rodeado por empresas interessadas na produção de material didático e oferecimento de cursos de formação que reafirmam os ideais neoliberalistas e buscam afastar conflitos e silenciar as minorias.

Nesse sentido, observa-se o alinhamento das concepções da BNCC junto à BNC-Formação de 2020, que reduz e fragiliza a formação docente vista como treinamento para transmissão de conteúdos que possibilitarão aos alunos adequarem-se à realidade social, meritocrática e excludente. Em vista disso, destaca-se a importância da discussão acerca da reflexão crítica do docente como uma exigência da unidade entre teoria e prática, necessária desde o início da sua formação, pois ao considerar a curiosidade da criança de forma aguçada, mantendo-a viva e pulsante, instiga o anseio por buscar aprendizagens.

Por outro lado, o docente, ao transferir conhecimentos prontos e acabados, pratica a educação bancária, que retira do discente a oportunidade de autoria na construção dos saberes. Algo a se considerar é a probabilidade de esse deparar-se em algum momento com o docente adverso às inquietudes e curiosidades da vida. Freire (2020) acredita na possibilidade de o discente não estar fadado a submergir nas ondas corpulentas do “bancarismo”. Ao contrário, poderá em um ato de rebeldia arriscar-se e ir de encontro ao poder castrador do ensino bancário, encontrando-se com a beleza do mundo ainda encoberta, porém efetiva. Ao docente que pretende escapar dos desígnios de uma educação repressora, cabe desafiar o discente à produção autônoma e dialógica do conhecimento, perpassando pelo movimento do fazer e o pensar sobre o fazer.

Diante dessa discussão, elencam-se alguns aspectos das práticas engessadas na educação infantil, como a fragilidade na formação inicial docente e a dificuldade na oferta de formação continuada pelas instituições e redes de ensino, sejam públicas ou privadas. Esse fato é desencadeador de restrições quanto a ações educativas propositoras de sequências didáticas ligadas a datas comemorativas e à preparação das crianças para o ingresso no ensino fundamental. Percebem-se algumas práticas adotadas na educação infantil destoantes do propósito dessa etapa da educação básica, que consiste na propiciação de interações e experiências nas quais seja possível às crianças desenvolverem seu potencial por intermédio da ludicidade e de situações desafiadoras advindas de práticas pedagógicas críticas, fundamentais para a reflexão e aprimoramento do trabalho docente.

Nessa perspectiva, destaca Imbernón (2010) que as mudanças sociais requerem uma modificação profissional docente para o rompimento de práticas baseadas no individualismo e nos modelos de transmissão de conhecimentos de estilo tecnocrático, mercantilista e meritocrático. Sob esse aspecto, considera-se o papel exercido pela formação continuada de professores para a efetivação das transformações nas práticas pedagógicas, já que a necessária mudança na educação perpassa pela modificação desta formação. Tal assertiva implica na análise da profissão docente, considerando-se as estruturas normativas, políticas e sociais, a atual configuração da educação básica brasileira, as condições de trabalho docente, a situação da carreira. Dessa forma, faz-se importante o atentar-se a esses aspectos antes de se propor mudanças no âmbito da formação, pois o contexto histórico-social pode condicionar os resultados obtidos nas práticas formativas.

Metodologicamente, esta pesquisa configurou-se como narrativa, de natureza qualitativa, fundamentada na análise bibliográfica e documental, bem como na coleta de dados de campo. Assim, o alicerce metodológico organizou-se no estudo da bibliografia referente à formação docente e à avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil, bem como na apreciação de documentos norteadores dessa etapa. Ressalta-se que a análise documental subentende informações baseadas em fundamentações contextualizadas provenientes de natureza específica. Desse modo,

[os] documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (Lüdke; André, 2018, p. 46).

A análise dos documentos permitiu a sustentação da ideia apresentada neste estudo, ao propiciar o entendimento das mudanças sobre as concepções de criança e do currículo na educação infantil ocorridas nos últimos anos, destacadas nos documentos norteadores que professam uma visão de criança que é ativa, pensante enquanto brincante, e capaz de construir aprendizagens, exigindo do professor uma reflexão acerca das práticas em seu trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, vive-se um contexto de renovação de objetivos e funções das creches e pré-escolas, instituições que necessitam afirmar em suas práticas o caráter educativo centralizado nos atores do processo de ensino e aprendizagem, ao ponderar o cuidado na formulação e desenvolvimento das propostas pedagógicas. Emerge, portanto, a redefinição do papel do docente, que necessita ser capaz de identificar e respeitar os saberes-fazeres das crianças, considerando-as como sujeitos históricos e de direitos.

Considerando-se as mudanças na concepção de educação infantil com a valorização dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento, pondera-se, então, acerca da forma de avaliar e registrar as observações, além da aprendizagem das crianças nas instituições escolares, percebendo a necessidade do acompanhamento dessas transformações pelas instituições de educação infantil, conforme apontam os artigos das DCNEI, que definem os aspectos necessários ao acompanhamento da avaliação do desenvolvimento infantil e sua posterior documentação, a saber:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; [...] (Brasil, 2009, p. 22).

Baseando-se nas DCNEI (Brasil, 2009, p. 5), tem-se que “[...] a avaliação é um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças”. Ou seja, analisando-se as atividades propostas, suas etapas de desenvolvimento, os materiais utilizados, as experiências e as interações desenvolvidas no ambiente escolar, o docente reflete sobre as estratégias e percebe quais delas

favorecem ou prejudicam a aprendizagem, com vistas a reforçá-las ou modificá-las, enfatizando o caráter de acompanhamento da aprendizagem e não retenção/reprovação da criança nessa etapa da educação básica. Logo, os esforços das instituições escolares de educação infantil necessitam concentrar-se na criação e estruturação de condições que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A aproximação com o campo empírico, no qual as práticas pedagógicas se realizam, ocorreu por meio de coleta de dados baseados nas demandas de entrevistas narrativas, a fim de produzir informações sobre a formação dos docentes, a produção da documentação pedagógica e a avaliação por meio dessa na educação infantil. Utilizou-se, também, a análise dos registros avaliativos realizados pelas professoras selecionadas. Essas entrevistas ocorreram com cinco docentes, previamente selecionadas, seguindo o critério de serem lotadas em turmas de educação infantil da rede municipal de Aracaju e terem participado do curso de extensão sobre a “Avaliação na educação infantil e registro de práticas”.

Destaca-se a compreensão acerca da influência exercida pela formação docente continuada para a ressignificação da prática pedagógica, dirimindo-se a ideia da avaliação na educação infantil realizada a partir de concepções que desconsideram em seu escopo os documentos norteadores e os estudos acadêmicos sobre essa temática. Ademais, defende-se a necessária construção de conhecimentos específicos para o desenvolvimento do trabalho docente ético e comprometido com o respeito às individualidades e aos saberes das crianças, em sintonia com os objetivos sócio-políticos e pedagógicos específicos desta primeira etapa da educação básica.

Por fim, apresenta-se a organização desta dissertação, inicialmente a seção 1, denominada de introdução, com os elementos da problemática, a questão norteadora, os objetivos geral e específicos, justificativa, corpo teórico e a síntese dos procedimentos metodológicos adotados.

A segunda seção abrange a investigação e a aproximação com a temática pesquisada, por meio da revisão de literatura, na busca por entender a ligação entre a formação dos docentes e como esses realizam os processos avaliativos e a documentação pedagógica na educação infantil. Discute-se ainda, na segunda seção, o arcabouço teórico referente à formação dos docentes como ponto essencial à qualidade do trabalho profissional do professor, por meio da construção dos saberes científicos aliados à reflexão cotidiana da prática. Apresentam-se os conceitos de avaliação de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, a importância da organização do ambiente educativo para criação de momentos de interação e aprendizagem, bem como a documentação pedagógica

fundamentada na tríade: observação, reflexão e comunicação, construída ao longo do tempo, contemplativa dos percursos de aprendizagem das crianças. Nesse âmbito de discussão, a documentação serve de subsídio ao planejamento e replanejamento docente, possibilitando a aproximação entre a família e a comunidade escolar e propiciando a visibilidade do trabalho docente desenvolvido nas instituições de educação infantil.

Na terceira seção, são identificadas as informações sobre o delineamento teórico-metodológico da pesquisa empírica, apresentando o constructo conceitual acerca da pesquisa narrativa, a descrição das suas características inerentes, bem como o roteiro proposto para a coleta dos dados a serem narrados pelas docentes entrevistadas.

Na quarta seção, elenca-se a análise das narrativas concedidas pelas participantes da pesquisa realizada à luz da análise narrativa. Destaca-se a presença dos textos de campo que compreendem as narrações coletadas em interlocução com os textos de pesquisa. Estes, por sua vez, foram produzidos levando em consideração diversos aspectos percebidos no contato com o campo empírico e sustentados pelo conhecimento teórico acerca do objeto de estudo em pauta. Esta seção analítica encontra-se subdividida em três tópicos, a saber: tempo de narração dos fatos, eventos significativos destacados e os temas emergentes das alocações e as relações existentes entre eles.

A quinta seção apresenta os dados relativos ao segundo dispositivo escolhido para realização da coleta dos dados: a análise dos registros avaliativos. Dessa forma, organizam-se documentos, vídeos, fotos e relatos apresentados pelas professoras, acerca dos processos de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças e produção da documentação pedagógica.

A seção 6 discorre acerca das considerações finais formuladas por meio da tessitura entre o conhecimento teórico sobre a temática e a aproximação com o campo empírico. Destacam-se as dificuldades enfrentadas pelos docentes para a realização de uma avaliação significativa aos atores do processo educativo, os avanços e limites percebidos na portaria n.º 048/2023, que dispõe acerca das normas e procedimentos para avaliação da aprendizagem dos estudantes da rede municipal de ensino de Aracaju, bem como as contribuições da pesquisa no tocante à avaliação e documentação pedagógica na educação infantil.

2 FORMAÇÃO, AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção apresenta uma discussão acerca das produções científicas realizadas no Brasil que tratam do objeto de estudo desta pesquisa de forma a buscar a inter-relação entre a formação docente, as formas de avaliar na educação infantil e a documentação pedagógica dos processos avaliativos. A revisão de literatura contribui para a sistematização do que se produz no campo do conhecimento pré-estabelecido, dentro de um recorte temporal definido pelo pesquisador, levando-o a conhecer o processo de produção de pesquisas, os basilares teóricos utilizados e as contribuições sociais dos estudos desenvolvidos no campo acadêmico.

Além disso, o levantamento do estado do conhecimento produzido pela revisão da literatura permite que o pesquisador produza a crítica aos pré-conceitos comuns aos delineamentos não científicos do trabalho de investigação que realiza (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Na busca da aproximação com os estudos publicados sobre o tema discutido nesta dissertação, realizou-se um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: formação docente AND avaliação da aprendizagem AND documentação pedagógica AND educação infantil, no recorte temporal do período de 2016 a 2021.

Os resultados foram analisados e categorizados de acordo com os objetivos das pesquisas realizadas, mediante a leitura criteriosa dos títulos, resumo e palavras-chaves, justificando-se os critérios de inclusão e/ou exclusão presentes. Ao se observar os resultados obtidos a partir do mapeamento realizado no mês de março do ano de 2022, percebe-se a existência de nove estudos enquadrados nas temáticas de formação docente, avaliação da aprendizagem e documentação pedagógica, dentre as quais, dois aparecem na plataforma BDTD de forma duplicada. Após excluídas as duplicações, sete documentos foram analisados, sendo seis dissertações e uma tese.

Nesse mapeamento, das sete pesquisas encontradas, duas dissertações foram eliminadas. Uma delas, pelo fato de tratar especificamente da formação dos docentes e suas práticas no âmbito do nível superior de ensino, enquanto a outra foi eliminada por se referir a um estudo de caso de uma criança com deficiência, cujo objetivo delineava-se na análise dos aspectos importantes à transição dessa criança da educação infantil para o ensino fundamental. Justifica-se a exclusão dessas dissertações pelo fato de as temáticas não

possuírem aderência ao objeto de estudo. Utilizando-se dos dados acima descritos, foi organizada a tabela 1.

Tabela 1 – Mapeamento de produções científicas na BDTD (2016-2021)

ANO/UF	TIPO DE PESQUISA		TOTAL
	D	T	
2016/ CE, SP	01	01	02
2018/RJ	01	-	01
2019/SP	01	-	01
2021/SP	01	-	01
SUBTOTAL	04	01	05

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Legenda: D= Dissertação; T= Tese.

Nota-se a escassez de produções de teses e dissertações sobre o objeto de estudo considerado, corroborando com a importância do aprofundamento das pesquisas científicas acerca das influências da formação docente na avaliação e documentação pedagógica na educação infantil. Na busca por elucidar as discussões encontradas nos trabalhos de pesquisa mapeados, alguns conceitos teóricos basilares referentes à temática estudada serão acrescidos à presente revisão de literatura, com vistas ao enriquecimento e à ampliação das ideias.

Discute-se, nesse âmbito, a importância de haver preocupação com a formação docente em relação à qualidade da educação infantil, seja esta formação inicial ou continuada, pois a avaliação da aprendizagem e a produção da documentação pedagógica correspondem e exigem do professor conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento das crianças, em conjunto com a observação e a escuta atenta, diante das experiências de construção dos saberes observados. Além do arcabouço científico, a utilização dos diversos dispositivos empregados para a obtenção de registros de qualidade subsidia a produção da documentação pedagógica, com a finalidade de tornar o trabalho docente desenvolvido em creches e pré-escolas mais visível e valorizado, além de proporcionar importantes momentos de revisitação das memórias educativas que possibilitarão aos professores a reconfiguração de suas práticas pedagógicas por meio da ação reflexiva. Nessa perspectiva, Garms e Santos (2014) destacam que, durante a avaliação, o professor observa mais atentamente a criança, sendo possível realizar um movimento de observação e análise que pode levá-lo a se apropriar melhor do seu próprio trabalho e aperfeiçoar continuamente sua prática pedagógica.

Observam-se importantes assertivas sobre a educação infantil presentes em documentos mandatórios, a exemplo da Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996, das DCNEI de 2009, em sua versão atualizada, e da BNCC, homologada em 2017, como também em documentos orientadores, como os RCNEI de 1998. Este movimento demonstra a valorização da educação das crianças ao passo que se ampliam as discussões acerca da formação de profissionais docentes aptos a lecionar na educação infantil, superando-se o antigo entendimento de vulgarização da educação para as crianças pequenas, realizadas por pessoas leigas. Acerca da promulgação da LDB, em 1996, marcada pela inserção da etapa da educação infantil na educação básica, suscita-se o interesse de pesquisadores em debruçarem-se sobre as especificidades dessa etapa da educação em decorrência do contexto de uma crescente valorização. Nessa conjuntura, destaca-se inclusive a questão da formação de professores.

A educação infantil, com a promulgação da LDB/96, compondendo a primeira etapa da educação básica, fez germinar um maior número de pesquisas que deram visibilidade às especificidades dessas instituições, responsáveis pelo cuidado e educação das crianças [...], assim como realçou a preocupação com a formação de professores/as dessas crianças e as especificidades da educação das crianças pequenas (Albuquerque; Rocha; Simão, 2018, p. 2).

Reconhece-se que o trabalho desenvolvido em instituições de educação infantil exige dos profissionais conhecimentos específicos, acerca do desenvolvimento da criança e de questões curriculares, pedagógicas e culturais inerentes às práticas pedagógicas voltadas para esse público. Nessa perspectiva de visibilidade e valorização infantil, destaca-se a importância da formação docente para a concretização das determinações constantes nas leis balizadoras da educação brasileira. Considera-se a formação do professor como um aspecto importante para o ensino de qualidade, com vistas à exequibilidade das normatizações dispostas nas leis.

Desse modo, constituem-se como elementos fundamentais à prática educativa transformadora: a formação permanente, o arcabouço teórico e conceitual docente, além da reflexão e análise do professor acerca do seu fazer pedagógico. “Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas e ordens externas” (Gómez, 1998, p. 9).

Defende-se a ideia da profissão docente se fundamentar nos conhecimentos científicos e apoiar-se na ética e no senso crítico acerca do que convém ou não fazer, do possível de ser feito e como fazê-lo em determinadas circunstâncias. Ao se restringir a formação de professores ao enfoque técnico-conceitual, o docente tende a utilizar o conhecimento de forma descontextualizada. No cenário educativo brasileiro, compreende-se que a associação restrita

da formação docente à aquisição de conhecimentos e habilidades vem sendo comumente utilizada nas práticas de professores e, inclusive, normatizada pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019) que implementa mudanças no currículo das licenciaturas para o desenvolvimento de competências e habilidades para o atendimento e manutenção das ideologias dominantes e de interesses mercadológicos.

Percebe-se que toda modificação no currículo visa atender a interesses e regular as relações culturais, políticas e econômicas de uma sociedade. Costa, Mattos e Caetano (2021), ao tratarem acerca da influência do currículo na sociedade, destacam a importância de se reconhecer a estratégia de regulação das subjetividades latentes às reformas educativas implementadas na educação básica. Desse modo, as reformas educacionais, além de definirem os conteúdos constantes nas matrizes curriculares, também servem de referência à formação dos professores, desencadeando-se uma relação de simetria entre o currículo e a formação docente.

Dando sequência à análise das teses e dissertações, realizou-se o mapeamento das pesquisas após a leitura e a apreciação destas, com a verificação do objeto de estudo abordado em cada um dos cinco trabalhos científicos que compõem o corpus da análise desta seção. Dessa forma, as quatro dissertações e uma tese foram organizadas em três tópicos temáticos.

O primeiro tópico aborda os processos avaliativos na educação infantil, no qual encontra-se inserida a tese de doutorado “O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza” de Gomes (2016) e as dissertações de mestrado “Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professores na creche” da autora Gava (2019) e “Instrumentos de avaliação na prática pedagógica de professoras de uma pré-escola: entre o proposto pela legislação vigente e o realizado no cotidiano” de Ioneda (2021).

O tópico 2 tem como foco de pesquisa a formação docente e compõe-se pela dissertação de mestrado “Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil”, de Lage (2018). Por fim, o terceiro tópico, que trata da documentação pedagógica, contempla a dissertação de mestrado intitulada “Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas”, de Galvani (2016). Nesse ínterim, pode-se observar a organização dos aspectos descritos no quadro 1.

Quadro 1 – Aspectos evidenciados na seleção das publicações mapeadas

Tópicos temáticos	Título/Autores	Objeto de estudo	Ano/UF
Tópico 1 Processos avaliativos na educação infantil	Tese de Doutorado: O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza – GOMES, Luciana Kellen de Souza	Concepções e práticas avaliativas na educação infantil em Fortaleza	2016/CE
	Dissertação de mestrado: Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professores na creche – GAVA, Fabiana Goveia.	Avaliação de bebês na creche	2019/SP
	Dissertação de mestrado: Instrumentos de avaliação na prática pedagógica de professoras de uma pré-escola: entre o proposto pela legislação vigente e o realizado no cotidiano – IONEDA, Amélia Murakani.	Os instrumentos utilizados na avaliação de crianças na etapa da pré-escola	2021/SP
Tópico 2 Formação docente	Dissertação de mestrado: Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil – LAGE, Livia Larissa de Lima.	O papel do processo formativo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam a criança.	2018/RJ
Tópico 3 Documentação pedagógica	Dissertação de mestrado - Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas – GALVANI, Vanessa Marques.	Documentação pedagógica da educação infantil fundamentada na abordagem italiana de Loris Malaguzzi, utilizando a fotografia como importante fonte de registro	2016/SP

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Diante da organização das produções científicas com a respectiva subdivisão em 3 tópicos temáticos, apresenta-se na subseção seguinte a análise das teses e dissertações mapeadas em conjunto com a interlocução de diversos autores que discorrem sobre os temas dispostos. Destacam-se as contribuições das pesquisas no âmbito da avaliação e documentação pedagógica na educação infantil, bem como as reflexões e discussões acerca da formação docente como aspecto necessário ao alinhamento das concepções de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, com vistas ao atendimento das demandas advindas dessa etapa da educação básica.

2.1 OS PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta subseção, apreciam-se os trabalhos acadêmicos que se dedicam ao estudo dos processos avaliativos na educação infantil. Após a organização das pesquisas seguindo os critérios acima descritos, percebe-se no primeiro tópico temático a participação de uma tese e duas dissertações para a composição do corpus teórico. Ambas as produções científicas apresentam em seu escopo a importância da formação docente continuada para a concepção da avaliação da aprendizagem das crianças enquanto processo contínuo, na busca pela superação da distância entre o definido por força de lei e o praticado nas instituições de ensino, ou seja, o ideal e o real.

A tese de Gomes (2016) investiga a relação entre a avaliação da educação infantil proposta pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) e as práticas avaliativas realizadas nas unidades de educação infantil da mesma rede de ensino, previamente selecionadas para participar da pesquisa. O objetivo do estudo é compreender as interfaces entre a avaliação sistemática da aprendizagem para a educação infantil proposta pela SME e as práticas avaliativas existentes nas unidades de educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza. Para tanto, investigou-se as concepções das professoras sobre a infância, a educação infantil e o processo avaliativo, a fim de identificar as aproximações e discrepâncias das práticas avaliativas realizadas nas diferentes unidades de ensino da rede municipal de Fortaleza, em face ao ordenamento e orientação jurídica sistematizada pela SME.

Em relação à metodologia, o estudo configurou-se de natureza qualitativa, do tipo documental e de campo, organizado em três etapas que compreendem: primeiramente, o estudo dos documentos oficiais que tratam da avaliação e documentação pedagógica na educação infantil das escolas municipais de Fortaleza; em seguida, houve a aproximação com o campo empírico de pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas, observações registradas em diário de campo e análise da documentação pedagógica produzida pelas professoras; e, por fim, na terceira etapa, na busca pela compreensão das práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, intencionou-se comparar a proposta da SME de Fortaleza acerca da avaliação da aprendizagem infantil e os desdobramentos efetivos das práticas avaliativas realizadas nas instituições de educação infantil participantes da pesquisa.

A pesquisadora Gomes (2016) conclui em seu trabalho de pesquisa que a visão dos docentes da Rede Municipal de Fortaleza é destoante do propósito da educação infantil versado nos documentos norteadores dessa etapa educacional. A partir dos dados coletados no

campo empírico, é possível observar que a concepção sobre a infância aparece, ora romantizada, ora vista como fase preparatória para o ensino fundamental, ao assumir o caráter escolarizante. Dessa forma, observa-se, nos registros avaliativos, a valorização das questões ligadas à escrita e leitura, relegando a um segundo plano as interações e brincadeiras, que são tão importantes ao desenvolvimento das crianças. Percebe-se ainda uma desconexão entre as concepções de educação infantil e infância constantes na legislação brasileira e nas práticas docentes. Tais concepções, embora sejam nítidas e pertinentes no campo dos discursos, não se sustentam quanto aos modos de fazer na educação infantil.

Para embasar teoricamente a pesquisa, Gomes (2016) explora em seu texto os discursos de autores que discutem acerca da avaliação da aprendizagem com relação às concepções de escola, ensino e aprendizagem. Nas considerações finais, a autora revela a preocupação acerca da formação docente, como ponto crucial à forma como os professores, nesse caso, especificamente os pedagogos, compreendem a educação infantil e a infância. A autora defende a necessidade de a docência pautar-se em estudos, pesquisas e permanente aprofundamento teórico. Para a autora, a formação docente não se esgota na graduação, ou até na pós-graduação, essa formação deve ser permanente e permear toda a trajetória do profissional, balizando-se na reflexão constante acerca das definições de seu papel e na percepção consciente de como as ponderações acerca de sua prática produzem atitudes de mudança e ressignificação profissional.

Assim sendo, compreende-se que não adianta o docente mudar a concepção do conceito de infância no campo das ideias e até no discurso, se permanecer com o uso de práticas destoantes de suas falas e pensamentos. Freire (2020) argumenta que é preciso a corporificação do discurso pela referência. Rinaldi (2016) corrobora essa afirmativa, ao conceber a ação docente como uma prática capaz de convencer o próprio professor da imagem de criança e de infância, por ele defendida.

Entende-se que a educação, ao associar os conhecimentos científicos às concepções subjetivas do docente, serve para reproduzir a sociedade fatalista e meritocrática ou para contrapor-se a ela. Quando se assume contestadora, a educação serve para mostrar aos homens que a mudança é algo difícil, porém possível. Ao se tratar do sentido de educação, segundo Gómez (1998, p. 13), essa “[...] num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem”. Ou seja, desde os primórdios, a espécie humana, para sobreviver biologicamente, construiu códigos de comunicação, normas de conduta e costumes que foram transmitidos de geração a geração constituindo-se no

processo de socialização, genericamente chamado de educação, ou seja, a aprendizagem de produtos sociais.

Assevera Gómez (1998) que, nos grupos humanos reduzidos, a aprendizagem dos produtos sociais acontecia com a participação cotidiana dos mais jovens nas atividades dos grupos adultos. Entretanto, com o crescimento das sociedades e da complexidade de suas estruturas, os processos de socialização direta tornam-se incipientes. Com a pretensão de suprir tais lacunas, criaram-se formas de especialização no processo de educação que precederam a formalização do ensino ao sistema de educação obrigatória, cujo objetivo primordial deriva da socialização: formar o indivíduo para a vida em sociedade. Percebe-se que a ideia, de educação voltada à reprodução da sociedade e adaptação dos indivíduos a ela, advém da concepção dada nos primórdios aos princípios de sobrevivência humana. Desse modo, a educação é criada para canalizar e atender ao processo de socialização.

A função da escola e dos docentes, quando configurados para atender à socialização das novas gerações, restringe-se à adequação dos homens para a garantia da sobrevivência e da reprodução social e cultural, a chamada educação reprodutora. Observa-se uma tendência histórica para a reprodução de costumes, normas, ideias, valores humanos, para a manutenção dos princípios sociais. Por outro lado, há também a lógica da não aceitação que busca modificar principalmente as situações conflitantes ocorridas na sociedade. Dentro desse complexo sistema de socialização, encontram-se a escola e os docentes, que precisam repensar suas práticas para compreender quais os objetivos da educação para as sociedades pós-modernas.

Gómez (1998) defende o equilíbrio entre a conservação e a mudança como essenciais às estruturas sociais complexas e plurais. O autor destaca ainda que o primeiro objetivo básico da socialização dos alunos reside em prepará-los para sua incorporação no mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, bem como o ajuste de disposições, atitudes e comportamentos esperados pelas instituições sociais. A segunda função refere-se à formação do indivíduo para a intervenção na sociedade, ou seja, a escola prepara para a vida pública, problematizando a realidade. Desse modo, as instituições escolares podem

[...] provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam a sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade de consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e da responsabilidade na esfera da vida familiar. Características bem diferentes daquelas que requer sua incorporação

submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado (Gómez, 1998, p.15).

A escola que consegue equilibrar a construção dos conhecimentos, junto à problematização da sociedade, demanda a atuação de profissionais docentes cuja formação lhes possibilite compreender a complexidade de sua tarefa e a necessidade constante de ações mediadas em reflexões contínuas, na busca pelo aprimoramento do desempenho e da intencionalidade das ações pedagógicas desenvolvidas.

Algo que comumente se observa é a escola enquanto instituição transmissora da ideologia do fatalismo, vestindo-se de uma falsa igualdade, na qual o discurso refere-se a uma escola igual para todos, porém, na prática efetiva, somente alguns discentes alcançam esse êxito e avançam nos estudos e séries subsequentes. Para explicar o fracasso de outros tantos, são utilizados argumentos que se referem às capacidades individuais, empregando-se a meritocracia para a perpetuação das ideias de discriminação e classificação, reverberando tais concepções nas práticas de avaliação de aprendizagem utilizadas nas instituições escolares. Assim, o ambiente escolar se transforma em um espaço de transmissão de conteúdo, inculcação e doutrinação ideológico.

Segundo Gómez (1998), a forma de conceber a função da educação interfere na organização do currículo. O autor apresenta alguns aspectos do desenvolvimento do currículo para compreender os mecanismos de socialização utilizados pela escola. Primeiramente, a seleção e disposição dos conteúdos, ou seja, a escolha do que se coloca e do que se omite da vida pública, implica na intervenção da estrutura curricular. Além disso, o modo de organização e participação dos alunos, bem como a flexibilidade ou a rigidez estática do programa educacional exercem influência nas práticas e interações ocorridas nas escolas.

Ademais, os critérios utilizados para as avaliações da aprendizagem, os mecanismos de recompensas externas utilizados nas escolas, bem como a concepção na qual se fundamentam tais recompensas, sejam estas de natureza colaborativa ou competitiva, exercem influência direta na forma de se pensar e de se construir o currículo. Enfim, faz-se necessário analisar atentamente os fatores que influenciam as relações existentes nas escolas, a fim de se perceber o grau de autonomia ou alienação presentes nessas instituições.

Nessa perspectiva, a função educativa da escola na sociedade pós-moderna necessita ultrapassar os modelos de socialização e reprodução, apoiando-se no conhecimento científico para a reconstrução crítica dos saberes dos alunos. Tal reconstrução necessita ter como ponto de partida as experiências discentes anteriores à escola, pois, ao adentarem no ambiente escolar, encontram-se impregnados por muitas informações e conhecimentos acrílicos

difundidos pela recursos midiáticos, majoritariamente defensores da ideologia reprodutora social. Desse modo, partindo dos conhecimentos prévios, os docentes poderão, por meio do conhecimento científico, fornecer subsídios para que o aluno possa reconstruir os seus saberes de forma crítica e analítica.

As interferências exercidas pela sociedade que contribuem para a manutenção da função reprodutora da escola, segundo Gómez (1998), necessitam sofrer a mediação crítica da utilização do conhecimento em virtude das exigências sociais, políticas e econômicas pautadas na complexidade e criticidade. Dessa forma, o conhecimento científico provoca e subsidia o pensamento reflexivo para a superação da ideologia da meritocracia, marcada pela falsa igualdade de oportunidades que reafirma, na realidade, a prática da discriminação e segregação.

Nesse sentido, destaca-se a ideia de que a escola não tem o poder de compensar ou resolver a problemática de uma sociedade desigual e injusta, mas pode amenizar as consequências da desigualdade social, rompendo com o pensamento de realidade imutável. Desse modo, Gómez (1998) argumenta sobre a primeira função educativa transformadora a qual se refere à substituição da lógica da homogeneidade pela lógica da diversidade, mediante a atenção e o respeito ao discente. Assim sendo, não basta o discente ter acesso à escola, pois é preciso que o trabalho docente seja adequado aos diferentes ritmos de aprendizagem, com a criação de estratégias e experiências educativas diversificadas. Tal movimento é denominado de desenvolvimento da função compensatória da escola. Nesse parâmetro, a igualdade do currículo é necessária para uma sociedade democrática, mas isso não basta, pois são necessárias ações pedagógicas fundamentadas na complexidade e na diversidade. A função educativa da escola

[...] deve revestir-se de um modelo didático flexível e plural que permita atender às diferenças de origem, de modo que o acesso à cultura pública se acomode às exigências de interesses, ritmos, motivações e capacidades iniciais dos que se encontram mais distantes dos códigos e características em que se expressa (Gómez, 1998, p. 23).

Referindo-se, ainda, à função da escola, o segundo objetivo da tarefa educativa, conforme Gómez (1998), é provocar a reflexão e a reconstrução dos conhecimentos, valores, atitudes acríicas construídas anteriormente à escola. Nesse sentido, a função da escola contemporânea deve ir além de transmitir conhecimentos, preocupando-se também em propiciar ao aluno o desenvolvimento do pensamento reflexivo, a partir do qual ele será capaz de reconstruir preconceções acríicas reprodutoras da ideologia dominante. Destaca-se,

porém, que esse movimento somente poderá ocorrer com a participação ativa e reflexiva dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos aspectos acima discorridos acerca da função da escola e dos modos de conceber a prática educativa, percebe-se a inter-relação entre esses e a função do docente, bem como com os processos de sua formação. Zeichner (1990 *apud* Gómez, 1998)⁵ apresenta três perspectivas ideológicas sobre o discurso teórico e o desenvolvimento prático da docência e da formação do professor. A perspectiva tradicional do ensino assume-se como uma atividade artesanal na qual o docente é o artesão executor das tarefas inerentes ao desenvolvimento da aprendizagem. Na perspectiva técnica, o ensino aparece como uma ciência aplicada, na qual o professor torna-se um técnico especializado em aplicar métodos e estratégias. Na terceira perspectiva, o ensino torna-se uma atividade crítica e o docente é aquele que investiga e reflete sobre sua prática de maneira autônoma.

Esta última perspectiva é denominada por Gómez (1998) de reflexão na prática para a reconstrução social. Nesse enfoque, o ensino é uma atividade crítica, uma prática social permeada de intencionalidade, fundamentada na ética e nos valores docentes que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. O docente assume-se enquanto um profissional que reflete sobre o fazer pedagógico de modo a favorecer a atuação autônoma e emancipadora dos alunos.

A formação docente volta-se à emancipação individual e posteriormente coletiva para a superação das injustiças sociais, na busca pelo despertar da consciência social dos cidadãos. De acordo com Gómez (1998, p. 374), “[...] a escola e a educação do professor/a são elementos cruciais no processo de realização de uma sociedade mais justa. Para isso, a escola deve propor como objetivo prioritário o cultivo, em estudantes e docentes, da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social”.

Nessa trilha de reflexões, entre as conclusões da pesquisa de Gomes (2016) e os teóricos que tratam da formação docente, percebe-se a inter-relação da formação de professores e dos processos avaliativos realizados nas instituições de educação infantil. É importante destacar que, desde a origem do atendimento das crianças nas instituições escolares, no final do século XIX até o cenário atual do século XXI, inúmeros são os avanços e melhorias alcançados na primeira etapa da educação básica, fatos desencadeadores de

⁵ ZEICHNER, Kenneth. Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools. Artigo apresentado na Assembleia anual da Associação Americana de Pesquisa em Educação. Boston, 1990.

mudanças significativas na definição de políticas públicas direcionadas às crianças dessa faixa etária.

Existem alguns resquícios das concepções iniciais da educação infantil brasileira que ora se pautavam em ações médico-higienistas como forma de diminuir a mortalidade infantil de grupos excluídos, principalmente no atendimento das crianças de zero a três anos, e ora vinculavam-se ao modelo de escolarização preparatória ao prosseguimento dos estudos das crianças de quatro a seis anos. Nesse sentido,

[...] encontramos um distanciamento com o que se considera atualmente o trabalho pedagógico voltado para o grupo etário da educação infantil. Isso se dá, respectivamente pela prevalência de questões de saúde no atendimento ou por manter a gramática escolar própria do ensino fundamental. Ainda que na atualidade compreendamos como educação infantil um trabalho que não segue esses caminhos, ela responde também a esses vínculos históricos que se mesclam aos entendimentos possíveis que temos hoje (Gomes; Fochi, 2013, p. 38).

Apesar de se vivenciar ao longo da história um contexto de mudanças voltado à valorização e concepção da criança como sujeito de direitos, o cenário educativo brasileiro ainda é influenciado por entendimentos distorcidos do real sentido da educação infantil. Dessa maneira, emerge a necessidade de rompimento com as concepções que descaracterizam a primeira etapa da educação básica, reduzindo-a ao mero cuidado corporal ou ainda, à escolarização precoce. Destaca-se, nessa perspectiva, a necessidade de se repensar a educação das crianças e as formas como se realizam a avaliação de aprendizagem e desenvolvimento com o público dessa faixa etária.

Ainda no primeiro tópico de análise, encontra-se a dissertação de mestrado de Gava (2019), que versa sobre a avaliação dos bebês nas creches. O objetivo é identificar os sentidos atribuídos à avaliação na educação infantil pelos professores atuantes nas creches da rede municipal de Sorocaba, tendo como ponto de partida as Diretrizes para a Documentação Pedagógica na Rede Municipal de Sorocaba. A autora apresenta como justificativa para a realização da pesquisa a motivação pessoal, pois, enquanto docente da rede pública de ensino, adotava o uso das fichas com caráter classificatório para avaliar as crianças da educação infantil. Essas fichas apresentavam pouca contribuição para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e reverberavam na prática docente escolarizante fundamentada nas expectativas dos adultos sobre as crianças.

Quanto aos referenciais teórico-metodológicos utilizados, Gava (2019) fundamentou-se no materialismo histórico-dialético e na perspectiva da teoria histórico-cultural,

especificamente, sobre o conceito de sentidos em Vygotsky. A pesquisa contou com a participação de quatro professores de uma creche pública. Metodologicamente, utilizou a observação participante com registros em diários de campo, entrevistas semiestruturadas e consulta documental para a realização da coleta de dados. Com relação ao referencial teórico, a autora apoiou-se em diversos trabalhos sustentados em uma perceptível sintonia com suas ideias sobre as concepções de avaliação, infância e aprendizagem.

Em sua pesquisa, Gava (2019) percebe que as práticas de avaliação na educação infantil voltam-se para as questões comportamentais e de acompanhamento da aprendizagem das crianças pautadas nas condutas infantis desejadas pelos adultos. A autora observa a divergência entre o planejamento pedagógico dos professores e as práticas docentes, resultando na incidência destoante entre a forma que planejam e a forma como se efetiva a avaliação de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nessa conjuntura, inúmeros empecilhos às práticas de avaliação infantil reflexivas atrelam-se às questões de divergência entre o descrito nos planejamentos e o vivido, como: condições desfavoráveis de trabalho relacionadas ao número elevado de crianças nas salas de aula, a atuação de profissionais com formação inadequada ao exercício da função e a insegurança do docente ao registrar as dificuldades da criança no relatório. Além desses aspectos, destacam-se também a descontinuidade ou inexistência de programas de formação continuada para os profissionais em exercício nas redes de ensino e a incipiência de políticas públicas de formação que atendam às necessidades dos professores.

Faz-se indispensável o destaque dos problemas acima elencados que permeiam a realidade educacional brasileira e afetam substancialmente as condições de trabalho docente, principalmente nas escolas públicas, somam-se a esses outros tantos as questões estruturais e de suporte humano e material. Observa-se que, em conjunto com a complexidade do trabalho educativo, os professores enfrentam problemas com o sucateamento das escolas, falta de apoio da gestão escolar, carga de trabalho exaustiva e falta da articulação das secretarias de educação, seja em âmbito municipal, estadual ou federal para a formação permanente em exercício como possibilidade de ação conjunta e engajamento entre os docentes.

Para Proença (2002, p. 23), “[a] formação permanente em serviço é uma possibilidade de apropriação e conscientização dos próprios saberes e fazeres pedagógicos [...]”. Logo, a escola apresenta-se como um local apropriado para discussões e criação de momentos voltados às formações permanentes dos docentes, para o fortalecimento da cultura organizacional e das relações cotidianas de aprendizagem.

A terceira pesquisa, que compõe o tópico temático referente às práticas avaliativas, traz como objeto de estudo o processo avaliativo na educação infantil e os dispositivos utilizados nas práticas de uma escola da rede pública de ensino, localizada em um município do ABC paulista. A dissertação de Ionedá (2021) objetiva compreender a forma como ocorre a avaliação no cotidiano de uma instituição de educação infantil, especificamente na etapa da pré-escola. Para tanto, elenca os objetivos específicos utilizados para atingir o objetivo geral da pesquisa, por meio da verificação da percepção docente sobre os processos avaliativos realizados na educação infantil, para a posterior identificação das dificuldades suscitadas pelos sujeitos de pesquisa (docentes e gestores).

A autora suscita, inicialmente, a hipótese da inexistência de uma concepção docente sobre como se deve realizar a avaliação da aprendizagem e a documentação pedagógica de acordo com as leis que norteiam a educação infantil. Na busca de sustentar ou refutar a hipótese, a pesquisadora aproximou-se do campo empírico, utilizando os questionários abertos como dispositivo de coleta de dados. Os sujeitos partícipes da pesquisa são quatro docentes e duas gestoras da unidade escolar previamente selecionada. Para subsidiar os dados da pesquisa, foram analisados o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição de ensino, as atas de reuniões de horário de trabalho pedagógico coletivo, os documentos norteadores da educação infantil e orientadores da construção dos processos avaliativos da aprendizagem e a documentação pedagógica das crianças.

Por intermédio das observações feita por Ionedá (2021) no lócus da pesquisa, pode-se identificar os dispositivos utilizados para realização dos processos avaliativos das crianças na etapa da pré-escola. A partir da análise dos dados coletados, a autora contribuiu com uma proposta de possibilidades de ações para as práticas pedagógicas e avaliativas com vistas à qualificação do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Para a fundamentação teórica da dissertação, a autora sustentou-se nos teóricos que defendem a Pedagogia Crítica e a Educomunicação, correlacionando-os com estudos de conceituados autores no tocante à avaliação da aprendizagem infantil.

Os dados coletados evidenciaram a principal dificuldade dos professores referente à efetivação das práticas avaliativas e de comunicação dos processos de ensino e aprendizagem que se aproximem das orientações documentais vigentes. Por outro lado, em se tratando dos discursos docentes, a concepção da avaliação é consoante com a visão de potencialidade e autoria infantil. A essa discrepância entre discurso e ação efetiva, encontram-se imbricadas questões relativas à quantidade de crianças/adultos nas turmas de educação infantil, tempo

escasso para a construção da documentação pedagógica, além da inexistência da formação continuada docente.

Ionedá (2021) defende a formação docente permanente e colaborativa no interior das instituições de ensino, além da criação de momentos de diálogo e reflexão como um caminho possível à qualificação da prática do professor. Nesse sentido, a autora propõe a realização de intervenção no lócus da pesquisa, comprometendo-se a construir, em colaboração com os docentes e gestores, um projeto de formação com intuito de criar espaços de análise das práticas, debate e construção de conhecimentos, com o intuito de adequação dos processos avaliativos das crianças e do estreitamento de laços com a família e a comunidade escolar por meio da comunicação. Entende-se que ao utilizar o termo comunicação do processo de ensino e aprendizagem, refira-se à documentação pedagógica como um dispositivo que possibilita tornar visível à família e à comunidade escolar, as práticas pedagógicas desenvolvidas e a jornada de aprendizagem das crianças.

Nessa conjuntura, defende-se o repensar sobre qual seja o papel da avaliação. Sacristán (1998) assevera sobre a relação entre como se faz a avaliação e as consequências que se desencadeiam dessas escolhas. O autor defende a utilização da avaliação como subsídio à comunicação acerca dos processos educativos de forma a superar a prática avaliativa realizada somente para “julgar” o aluno.

No âmbito da avaliação formativa, esta presume uma complexa estrutura de aquisição de informações, elaboração e expressão de um julgamento embasado nos dados coletados durante a jornada de aprendizagem discente. Para Sacristán (1998), essa perspectiva de avaliação vai além da preocupação em dar notas e os problemas enfrentados pelos docentes assumem uma “anatomia” ainda mais complexa. Evocam-se questionamentos de natureza mais geral, a exemplo de como obter uma informação, “como elaborá-la e como e a quem comunicá-la” (Sacristán, 1998, p. 303). Que tipo de informação é interessante para que receba cada uma das audiências em que possa estar interessada?

A avaliação da aprendizagem, realizada de forma crítica, demanda do profissional docente o embasamento teórico fundamentado e a reflexão sobre o processo de aquisição de saberes empreendido pelos alunos, bem como sobre a própria prática pedagógica. Em contraposição, a avaliação classificatória exige menos esforço dos docentes, pois nela pouco se observa, se reflete e se questiona.

Nesse sentido, as DCNEI de 2009 destacam que os processos avaliativos necessitam contemplar a caminhada de aprendizagem infantil, utilizando-se das brincadeiras e interações das crianças entre seus pares e entre os adultos, como momentos importantes de experiências

educativas. Nessas ocasiões de desenvolvimento e aprendizagem, os registros serão produzidos, seja em forma de fotos, vídeos ou anotações e, após a análise do professor, subsidiarão a construção da documentação pedagógica. Na discussão sobre a finalidade da avaliação das crianças, legitimam-se as observações e concepções do docente fundamentadas com o conhecimento científico sobre a ação educativa, em conjunto com a comunicação à comunidade escolar e às famílias sobre as experiências desenvolvidas, possibilitando o diálogo entre de diversas vozes e culturas.

Nessa conjuntura, o papel do professor assume uma postura comprometida e imbricada com o olhar sensível e a escuta atenciosa na busca por compreender e valorizar o desenvolvimento infantil. Desse modo, o docente é capaz de pensar, propor e realizar situações de intervenção e acompanhamento da aprendizagem das crianças. Supera-se a função de reprodução dos currículos distanciada da inferência analítica sobre esses. Percebe-se então que

[a] finalidade primeira do processo avaliativo é justamente conhecer cada uma das crianças com as quais se atua para promover-lhes experiências educativas desafiadoras e oportunidades no sentido do melhor desenvolvimento físico, moral e intelectual. O papel do professor/avaliador é o de observar cada uma em suas ações e manifestações de pensamento, de interpretar o significado do que a criança revela em determinado momento e conversar, agir, orientar, desafiar a ponto de a criança estabelecer novas relações, associações, refletir sobre suas ideias e modos de agir, apropriando-se de novos conhecimentos (Hoffmann, 2015, p. 5).

Fyfe (2016) afirma que a avaliação é um instrumento de tomada de decisões e pode ter natureza formal ou informal. As avaliações formais podem incluir testes de prontidão ou diagnósticos; já as informais podem incluir registros de observações, entrevistas, amostragem do trabalho das crianças. A literatura que trata do tema avaliação de aprendizagem normalmente traz dois conceitos básicos ligados à prática avaliativa: a avaliação formativa contínua, realizada ao longo das experiências educativas e contempla as diversas oportunidades de aprendizagem dos alunos; e a avaliação somativa, que ocorre ao final do processo educativo e classifica de forma pontual o fim de um ciclo de aprendizagem.

Tratando-se de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento sob a concepção de construção de uma documentação pedagógica, pode-se deduzir que a avaliação formativa se aproxima mais do conceito de documentação, pois no processo de construção dessa, utilizam-se as observações, análises e registros obtidos ao longo da jornada educativa para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem. No tocante ao sentido dispensado à avaliação do percurso de aprendizagem, Sacristán (1998) tece críticas sobre a modalidade somativa que fragmenta o

saber construído pelo aluno ao utilizar práticas tradicionais apoiadas em provas, testes ou tabelas detentoras de caráter restritivo.

Ao se pensar sobre a relação entre avaliação formativa e o conceito de documentação de Reggio Emilia, que será amplamente discutido na terceira subseção, faz-se importante refletir sobre como as teorias da aprendizagem podem diferenciar práticas da avaliação formativa, das práticas orientadas pelo empirismo, por exemplo. Dessa feita, quando se compreende a avaliação formativa,

[...] a partir de uma orientação behaviorista ou empirista, ela pode ser vista como avaliativa, crítica, corretiva ou assumir a forma de *feedback* de reforço do professor à criança durante o processo de aprendizagem. A prática [...] que vem de uma orientação filosófica construtivista, por outro lado, é conduzida de modo a estimular o aprendiz a participar da própria aprendizagem para reconstruir novas e mais profundas compreensões (Fyfe, 2016, p. 274).

Nesse íterim, a discussão sobre a avaliação na educação infantil necessita trazer a reflexão acerca do papel das instituições escolares e do entendimento docente acerca da infância, dos objetivos sócio-políticos e pedagógicos, da concepção de currículo e finalidade da educação infantil, além das definições presentes no PPP das escolas, pois esses fatores exercerão influência sobre as práticas avaliativas desenvolvidas, já que essas se encontram imersas em um contexto institucional permeado de concepções e subjetividades.

Sacristán (1998, p. 344) argumenta que a avaliação realizada em um enfoque globalizador “[...] exige uma mudança na ideologia seletiva dentro do sistema educativo e dos próprios docentes, uma revisão das necessidades de formação do professorado para se dispor de uma mentalidade mais diferenciada em seu pensamento [...]”. As novas exigências advindas de uma mudança de concepção de avaliação reverberam mudanças práticas na docência e na organização escolar. Demanda-se uma transformação na cultura organizacional, pois a inexistência dessas condições nos ambientes educativos contribui para a permanência das pautas classificatórias, seletivas, de controle e rendimento defendidas na avaliação tradicional.

Ao compreender a aprendizagem das crianças com um enfoque processual e único, depreende-se a necessidade do acompanhamento individual, de observações e experiências voltadas à heterogeneidade das crianças, até mesmo aqueles que estejam dentro da mesma faixa etária. Dessa forma, avaliar crianças exige do docente uma concepção de educação flexível, possibilitando o caminhar por diferentes trajetos, muitas vezes por alguns ainda não conhecidos, apropriados para suscitar contribuições à aprendizagem tanto das crianças, quanto

dos docentes, enquanto pessoas em constante processo de formação. Acerca dessa temática, Hoffmann (2015) destaca que o docente necessita de referências conceituais em sua formação que influenciarão a sua atuação. Nesse âmbito, o processo avaliativo das crianças necessita promover

[...] oportunidades de aprendizagem adequadas aos interesses e necessidades das crianças [...], baseia-se em uma prática docente reflexiva transformando o professor em um permanente pesquisador e aprendiz do desenvolvimento infantil e dos conhecimentos que lhe são inerentes (Hoffmann, 2015, p. 4).

Na busca por atender às demandas das especificidades da educação infantil, sob a ótica de crianças enquanto sujeitos de direitos, potentes e produtoras de conhecimentos, há a necessidade de superar a concepção da avaliação como mera aplicação da ciência positivista. Tal concepção exige dos profissionais docentes o pensar, o escutar e o fazer pedagógico conscientes. Nesse contexto, percebe-se a necessidade da não fragmentação do sujeito, o ponto chave da avaliação norteada por princípios éticos, que incorpora a participação ativa das crianças, docentes e das famílias, interessa-se por todos os aspectos da aprendizagem da criança.

Segue-se, então, a ideia de transposição da utilização de dispositivos descontextualizados, que tentam “dividir” o indivíduo avaliado em pequenas partes, desconsiderando o caráter contínuo e processual do acompanhamento das aprendizagens, por uma avaliação da integralidade da criança, seguindo os critérios definidos nas leis norteadoras da educação infantil.

Observa-se, por exemplo, nas DCNEI de 2009, a elucidação quanto a criação de estratégias para o acompanhamento do trabalho pedagógico e da avaliação do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, por parte das instituições de educação infantil, utilizando-se da observação crítica e criativa das brincadeiras, interações e situações de aprendizagem. Tal concepção de avaliação demanda do docente

[...] uma ativação consciente do seu pensar, fazer e sentir, a fim de conseguir uma compreensão profundamente contextual da aprendizagem da criança, criando assim aos poucos, um antídoto de resiliência à pressão generalizada para usar instrumentos de avaliação abstratos e descontextualizados (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019b, p. 97).

Diante do desenvolvimento dos pensamentos acerca da avaliação da aprendizagem, percebe-se o surgimento da pretensão holística na avaliação. Conforme Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019b), a característica mais importante na avaliação holística na

educação infantil é o respeito pela complexidade. Essa envolve o aprender, o respeito pelas próprias aprendizagens e pelas aprendizagens dos outros. Apesar de reconhecer a importância da avaliação holística, os recursos existentes a despeito de informações necessárias à aprendizagem desses princípios, por parte dos professores, ainda são incipientes.

Para os autores, o imperialismo das ideias de rigor e objetividade ligados à educação, incentivam a redução e compartimentação dos indivíduos nos processos avaliativos. Dessa forma, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019b) apresentam a partir de seus estudos, uma tabela com as principais características e diferenciações entre a avaliação tradicional, aqui denominada de reducionista, e a avaliação holística, para auxiliar a reflexão do professor, conforme pode-se observar no quadro 2.

Quadro 2 – Características da avaliação holística: objetivos da avaliação no pré-escolar

	Avaliação reducionista	Avaliação holística
Intencionalidade da avaliação	Procura somente medir/quantificar a aprendizagem.	Procura compreender a aprendizagem e contribuir para mais aprendizagem.
Características principais da avaliação	Tradicional, compartimentada, transmissiva, seletiva.	Participativa, holística, ecológica, inclusiva.
Quantificação versus avaliação	A avaliação é centrada em quantificação (notas).	A avaliação abrange aprendizagem integrada.
Orientação da avaliação	Orientada para resultados.	Orientada para contextos, processos e resultados.
Atores envolvidos no processo de avaliação	É um processo fechado e não interativo, envolvendo somente os professores e/ou os avaliadores.	É um processo participativo, implicando a contribuição dos profissionais, das crianças e das famílias.
Orientação da avaliação	É um processo em circuito fechado em si próprio.	É um processo ecológico, aberto a vários contextos.
Foco do processo de avaliação	O processo de avaliação está focado naquilo que o aprendente ainda não sabe.	O processo de avaliação está focado naquilo que o aprendente sabe, para ampliar e enriquecer o conhecimento.
Seleção e inclusividade	A dimensão seletiva é forte.	A dimensão inclusiva é fundamental.

Fonte: Adaptado pela autora (2022) da obra de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019b).

Ao se analisar as características das avaliações acima descritas, percebe-se como historicamente a educação vem sendo pensada de maneira reducionista, por meio da aplicação da ciência positivista na educação, fundamentada na identidade educativa compartimentada. Nessa lógica, a essência da educação desenvolve-se como uma série de processos cumulativos de diversos campos científicos, como por exemplo: a Psicologia da Educação, a Sociologia, a

Antropologia, entre outros, ocasionando a compartimentação do conhecimento (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019b).

Percebe-se que as concepções do positivismo não cabem nas relações complexas e multidimensionais da educação, justamente pelo fato da impossibilidade de isolar os indivíduos, como se consegue, por exemplo, em um ambiente controlado de laboratório, no qual é possível observar as reações de um objeto e suas variações de maneira isolada. Ao tratar-se de investigação educacional, as ideias das ciências positivistas não atendem às demandas de análise e reflexão da subjetividade humana. Diante de tais implicações, é importante pensar sobre a forma como se conduz a avaliação na educação infantil, sendo influenciada pela tradição psicológica dentro de um paradigma positivista.

No contexto positivista, a avaliação realizada com as crianças importou as práticas da Psicologia, “herdando” os instrumentos de mensuração utilizados nas investigações psicológicas, como é possível se constatar em diversas técnicas utilizadas nas instituições para a realização da avaliação pedagógica de crianças na educação infantil. Em geral, compreendem relatórios ou tabelas a serem preenchidos de maneira pontual, com julgamentos sobre a criança, a partir do ponto de vista das expectativas do adulto, demandando pouca reflexão acerca do processo de aprendizagem. Em suma, ocorre o imperialismo da Psicologia sobre a educação, ao se transformar a Pedagogia em um campo de aplicação de outras ciências. Resulta-se na simplificação e no reducionismo da educação que influencia o currículo da educação infantil (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019b).

O reducionismo da psicologia do desenvolvimento influenciou o currículo da educação infantil[...] e deu origem a práticas de educação infantil fortemente centradas nas etapas psicológicas dos diferentes domínios de desenvolvimento. Com Malaguzzi (1993), podemos dizer que Piaget apresenta uma imagem de uma criança interativa que negocia com o contexto e é participante nos seus próprios processos de aprendizagem. O risco é que a sequência de etapas predefinidas, se for interpretada como idêntica para todos, resulte em um abortar de processos individuais. Tal simplificação é fictícia pelo fato de que a natureza contextual do desenvolvimento humano tem a influência da natureza da criança e da sua experiência ambiental, gerando uma diversidade de percursos individuais (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019. p. 99b).

Em resumo, o reducionismo liga-se à educação bancária (Freire, 2020) e à padronização do currículo (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019b), tais conceitos reverberam o desprezo à complexidade das aprendizagens individuais, das experiências, dos inúmeros contextos sociais humanamente complexos. Por esse ângulo de apreciação, é perceptível a compatibilidade das pesquisas que compõem o primeiro tópico temático

analisado, ao discutir a importância da garantia à formação permanente dos docentes, construída coletivamente, na busca da (re)construção de práticas avaliativas que respeitam as crianças como sujeitos históricos e de direitos. Desse modo, fortalece-se o trabalho docente, estreitam-se as relações da comunidade escolar e familiares junto às instituições de ensino, com vistas ao engajamento coletivo e democrático dos autores partícipes dos processos de desenvolvimento das aprendizagens.

Entende-se que a formação docente, enquanto atividade complexa, envolve aspectos do conhecimento científico e das subjetividades humanas inerentes às relações de ensino e aprendizagem. A formação daquele que forma pessoas deve conduzir a reflexão, na busca por compreender o porquê de assumir determinadas condutas e abolir outras, a fim de superar a atividade docente reprodutora. A formação docente é uma tarefa

[...] que representa uma complexidade de elaboração e trato não só com o conhecimento, mas também, com a diversidade nas individualidades dos sujeitos, das multifacetadas situações sociais que se encontram no âmbito escolar e que se entremeiam com os objetivos, finalidades da ação pedagógica, justapondo ou aglutinando especificidades nas relações entre o docente e a docência, entre o professor e a criança, entre o ensinar e aprender (Santos, 2020, p. 19).

O foco da formação permanente necessita em primeiro lugar propiciar a criação de um ambiente no qual seja possível que os partícipes se sintam pertencentes àquela comunidade escolar. Os momentos dedicados à formação do profissional devem possibilitar a participação e a expressividade de pontos de vista dos docentes como assunto inicial e importante ao acolhimento e à criação de vínculos. Nos momentos de escuta, supera-se o desconforto decorrente da exposição das fragilidades do indivíduo em público. Dessa forma, o docente sente-se confiante em narrar as suas experiências e cria expectativas para receber ideias e sugestões de seus pares. A atmosfera de partilha, acolhimento e apoio permite a construção de uma relação dialógica de formação e aprendizagem.

Além da preocupação com a criação de um ambiente no qual o docente sinta-se seguro para expor suas experiências e perspectivas, a gestão escolar deve preocupar-se também com o conteúdo intelectual que será explorado. Não basta, reunir-se e propor debates. Entende-se que as ações necessitam ser pensadas e bem-organizadas, além do fato de que os conteúdos devem ser relevantes e contributivos para o “enriquecimento” das práticas pedagógicas.

Nesse entendimento, as características do conteúdo intelectual do desenvolvimento profissional abordado na formação de docentes, sob a concepção das práticas de Reggio Emilia, “[...] foca em ‘nós conceituais’ que podem ser explorados em colaboração ao longo de

papéis profissionais” (Cagliari *et al.*, 2016, p. 145). Entende-se por “nós conceituais” as dificuldades enfrentadas no fazer pedagógico, questões passíveis de discussão coletiva, fundamentando-se a essas o aporte teórico na busca pela superação dos entraves.

Tais questões, normalmente, relacionam-se ao entendimento da forma como as crianças aprendem, como os docentes podem observar e registrar os avanços alcançados sem desmerecer ou classificar as crianças, além da dúvida de como conseguir maior participação e engajamento familiar no ambiente escolar. Esses questionamentos podem servir de um ponto de partida, mas não são estáticos, precisam e devem sofrer alterações ao longo do percurso formativo.

De acordo com as ideias de Cagliari *et al.* (2016), o objetivo da criação de espaços de formação como ambiente mútuo de aprendizagens nas escolas é a formação recíproca entre equipe pedagógica e professores. Destaca-se, nessa conjuntura, o importante papel desempenhado pelos coordenadores pedagógicos para a promoção do desenvolvimento da formação permanente do docente, dentro das instituições de ensino.

Para a garantia do êxito nas atividades de formação permanente desenvolvidas nas escolas, faz-se necessário o alinhamento de objetivos definidos e bem traçados unidos à capacidade de ouvir e valorizar as contribuições dos docentes. Os coordenadores pedagógicos necessitam conduzir o grupo à reflexão, na busca por novos caminhos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. A formação permanente sob esses moldes contempla tanto a equipe pedagógica, quanto os docentes atuantes em salas de aula, na qual ambos aprendem e se formam. Nesses momentos, valorizam-se as discussões e os confrontos para a resolução de questões educativas cotidianas e torna-se palpável o apoio da equipe pedagógica ao trabalho docente.

2.2 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esta subseção discorre acerca da importância da formação inicial e continuada na atuação dos docentes para a promoção de discussões contextuais acerca das demandas advindas da educação infantil. Nesse ponto, acredita-se na necessária formação permanente para o desenvolvimento do profissional docente e destacam-se também os retrocessos das leis normatizadoras da formação inicial e continuada brasileira e as repercussões dessas no contexto educativo atual.

Observa-se na apuração dos dados presentes na pesquisa de Lage (2018), que compõe o tópico temático 2 desta revisão de literatura, que o referido estudo se dedica a compreender

os aspectos formativos de oito professores que lecionam em turmas da educação infantil no Rio de Janeiro. Esses docentes foram previamente selecionados por possuírem destaque quanto à atuação inovadora em suas práticas pedagógicas. A pesquisa investiga o caminho de formação desses professores e acredita na influência do processo formativo para a prática de qualidade. Além disso, dedica-se a perceber como os aspectos formativos docentes direcionam os educadores rumo a práticas que contemplem, em sua essência, a estreita sintonia com as concepções de criança e infância, pautadas no ordenamento jurídico brasileiro sobre a educação infantil.

Para alcançar os objetivos descritos na pesquisa, Lage (2018) optou por duas vias de investigação, dessa forma, no tocante à estratégia metodológica, utilizou da análise de relatórios de avaliação das crianças na educação infantil, de autoria dos professores, e também realizou entrevistas semiestruturadas com os docentes partícipes da pesquisa. Teoricamente, sustenta-se quanto às concepções de ensino e aprendizagem no ambiente escolar em autores e estudiosos da educação que defendem o protagonismo infantil e valorizam as experiências promovidas nos ambientes escolares como forma de aprender.

Após a análise das entrevistas e relatórios, Lage (2018) concluiu que a formação docente se encontra influenciada por três dimensões. Na análise e apresentação dos dados, a autora nomeia dimensões que encontrou no campo empírico de pesquisa como: pessoal, prática-pedagógica e racional. Nessa perspectiva, Lage (2018) defende que a formação do professor se beneficia das experiências pessoais prévias dos docentes que os aproximam de suas próprias infâncias. É possível compreender como as características criativas, lúdicas e imaginativas, de cunho subjetivo e formador da dimensão pessoal, exercem influência sobre a prática do professor.

No tocante à dimensão prática-pedagógica, entende-se que essa se refere ao exercício da docência diretamente influenciado pelo convívio direto com as crianças, com os pares professores, com os gestores e pela atualização de saberes importantes para ação pedagógica, realizados de maneira relacional e desprovidos de rigor técnico. Além disso, somam-se à dimensão prática-pedagógica, os conhecimentos teóricos, científicos, conceituais e jurídico-normativos relacionados à educação infantil, de forma a compor a última dimensão denominada por Lage (2018) de racional.

Acerca da formação docente, assegura Gómez (1998) que os processos de formação e desenvolvimento profissional estão interligados à concepção de educação defendida pelo professor. Desse modo, a formação encontra-se permeada pela subjetividade, fato que corrobora com as conclusões da pesquisa de Lage (2018) ao referendar através de análise

rigorosa dos dados, as influências exercidas pelas dimensões pessoal, prática-pedagógica e racional no fazer docente.

Acerca dessa discussão, faz-se pertinente lembrar os marcos históricos acerca das concepções de currículo e formação docente no Brasil. Nos anos de 1990, as concepções defendidas pelo Ministério da Educação (MEC) colocavam em destaque no currículo da educação básica a racionalidade técnica e o desenvolvimento de competências, para o atendimento das expectativas financeiras do mundo globalizado. Nesse mesmo período, de acordo com Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 900), o MEC orienta que a formação de professores “[...] deveria ocorrer, prioritariamente, nos institutos superiores de educação, por considerar os cursos ofertados nas universidades academicistas, portanto, não adequados à concepção de formação docente defendida pelo MEC”.

A concepção de educação defendida em 1990, é corroborada na promulgação da Resolução CNE/CP/2002 n.º 1, ao centralizar a formação de professores para a preparação de competências voltadas à profissionalização discente. No ano de 2012, alguns acontecimentos importantes merecem destaque, pois são incorporados ao currículo de formação de professores, a educação em direitos humanos e a educação ambiental, como componentes obrigatórios na formação inicial e continuada. Evidencia-se, assim, a formação docente voltada ao fortalecimento de valores ligados à cidadania, solidariedade, respeito dos direitos humanos, consciência da desigualdade social e a preocupação com a preservação ambiental.

No ano de 2015, ocorre a promulgação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, com a proposta de articular e garantir a continuidade da formação docente, através de uma política de Estado, de acordo com o que se pode observar no artigo 3º.

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, p. 3).

Ademais, a concepção de formação docente da Resolução de 2015 pressupõe a compreensão contextualizada da educação, ao passo que expande a visão da interação entre os saberes para a criação e ampliação do conhecimento. De acordo com Costa, Mattos e Caetano (2021), há uma importância em romper com as barreiras entre os saberes científicos, destacando a interdisciplinaridade como estratégia de organização dos currículos para a superação da visão fragmentada na formação dos docentes.

Referindo-se às premissas da resolução das DCN do ano de 2015, Marchelli (2017), destaca a realidade dos sujeitos enquanto primordial à construção do currículo e referencial à formação dos docentes para o cumprimento do ordenamento jurídico brasileiro, com vistas ao fortalecimento da democracia e à valorização dos direitos humanos.

Diferentemente das ideias defendidas pela Resolução de 2015, na BNC-Formação de 2019 ocorre a substituição do pensamento de valorização das características sociais e culturais na educação, pela fragmentação da formação dos professores. No documento atual, os docentes necessitam apenas construir conhecimentos destinados a atender às demandas da BNCC, relativas ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à inserção dos alunos no mundo do trabalho, conforme observa-se na Resolução CNE/CP n.º 02/2019, em seus Art. 2º e 3º.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (Brasil, 2019, p. 1).

Nesse delineamento de formação acordada na resolução que normatiza a BNC-Formação vigente, os docentes tornam-se transmissores de conteúdos que prepararão os alunos para o mundo do trabalho. Para tanto, os discentes necessitam construir competências (conhecimentos e conceitos) e habilidades (práticas cognitivas) para atender às demandas de uma política neoliberal. Diante desse cenário, o discente adequa-se à realidade social e o docente despreza em suas práticas o pensamento crítico e a reflexão. Ao se analisar a BNC-Formação Continuada, no artigo 4º, observa-se novamente a redução da docência ao

desenvolvimento de competências preparatórias ao mundo do trabalho, a formação continuada de professores da educação básica,

[...] é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

Percebe-se a fragmentação e fragilização da formação docente evidenciada na legislação atual, refletindo a desvalorização dada à educação e ao trabalho do professor. Na luta constante contra as ideologias dominantes, que colocam a docência em um plano inferiorizado, faz-se fundamental que o professor, através da práxis educativa, torne o seu fazer pedagógico um instrumento de rompimento da reprodução social rumo à reconstrução crítica do conhecimento.

Comparando as DCN de 2015 com a BNC-Formação de 2019, percebe-se que, nesta, são suprimidas as concepções sobre a articulação necessária entre a formação inicial, a valorização docente, as condições de trabalho, bem como a importância da formação continuada à qualidade do ensino. Termos como sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, compromisso social do docente, incorporação da formação docente com vistas ao aprimoramento do trabalho profissional, presentes e vivazes outrora, foram revogados na promulgação do atual documento que determina as diretrizes de formação docente no Brasil sancionado no ano de 2019. Entende-se que

[...] o movimento de revogação das DCN de 2015 tem relação com um contexto político mais amplo, marcado por golpes e reformas indiretas, deflagrado, sobretudo, pelo processo de impeachment de 2016. Neste contexto, colocou-se em curso um acelerado processo de aprofundamento de políticas públicas de cunho neoliberal que vinham sendo realizadas em nosso país desde os anos de 1990 (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 6).

Acerca das reformas ocorridas, que influenciam diretamente as instituições públicas de ensino, por meio da modificação das políticas de Estado para a educação, transformações essas de perfil ideológico e com cortes de investimentos, destacam Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) que a aprovação de tais medidas ocorreu com pouco debate e sem a incorporação dos interesses e demandas sociais. Ademais, observa-se, por exemplo, a retirada no ano de 2016, de 12 membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), para a indicação de novos componentes ligados a empresas, a exemplo do Instituto Natura, Fundação Lemann, Itaú Educação e Trabalho, que passaram a compor o conselho de mantenedores e tornaram-se

apoiadores da BNCC e da BNC-Formação. Dessa feita, o apoio das instituições privadas objetiva amparar as ações de políticas públicas ideologicamente pensadas, com a finalidade de aproximar o setor público das concepções e preocupações do setor privado. A educação passa a servir como instrumento de manutenção e aumento do poder econômico das empresas, preparação e incorporação dos alunos ao mundo do trabalho, ao passo que fomenta o consequente desmonte e a desvalorização da educação na esfera pública.

Diante da leitura da BNC-Formação de 2019 e da BNC-Formação continuada de 2020 observa-se que esses documentos privilegiam o saber-fazer, desprezando o pensamento crítico e reflexivo na formação do professor. Asseveram Costa, Mattos e Caetano (2021) que surge o paradigma da formação docente baseada na epistemologia da prática, uma formação esvaziada de teoria e com foco nas competências para o engajamento, conhecimento e prática profissional. O trabalho docente é secundarizado, pautado no controle e na regulação, fere a autonomia do professor, ignorando-o enquanto ser pensante, crítico e reflexivo.

As premissas da BNC-Formação vigente influenciam negativamente a formação continuada e inicial dos professores da educação básica brasileira, ao relegar os conhecimentos científicos e valorizar medidas e ações que formam o professor capaz de atender às expectativas da sociedade capitalista referentes à preparação dos alunos como mão de obra eficiente para o mercado de trabalho. Percebe-se que a

[...] formação continuada de professores tem sido desenvolvida num contexto marcado pelos ideais neoliberais. O que temos visto atualmente, no cenário educacional, é uma avalanche de medidas, projetos, ações em prol unicamente de formar professores para atender aos anseios do mercado (Nogueira; Borges, 2021, p. 193).

Diante da ideia de formação de professores voltada à adequação dos indivíduos ao sistema social vigente, cuja ideia baseia-se na adaptação ao mundo, rejeita-se a possibilidade de questionamento e de mudança, reforçando-se a ideologia de preservação das desigualdades sociais e da meritocracia como explicação de ascensão social. A esses entraves, somam-se os cortes orçamentários sofridos pelas instituições de ensino superior públicas, com a consequente precarização das condições de trabalho, restrição no oferecimento de bolsas de estudo e de iniciação científica, fatos que aumentam a lista dos retrocessos sofridos na formação dos docentes brasileiros.

Para Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), com a aprovação da BNC-Formação de 2019, a pretensão do governo é que as escolas formem trabalhadores. Tal formação despreza o pensar crítico, a reflexão, o questionamento e as discussões acerca dos problemas sociais.

Nesse cenário, a preocupação dos docentes deve estar no fato em que os alunos adquiram o maior número possível de competências e habilidades, mesmo de maneira aligeirada e precarizada. O objetivo primordial da educação, de acordo com o ordenamento jurídico brasileiro atual, é formar indivíduos flexíveis, acríticos e capazes de se adaptar às situações do mundo globalizado, pragmático e neoliberalista.

Na luta contra a inferiorização do trabalho docente e diante do contexto desafiador da educação, da valorização da infância e da institucionalização dos direitos das crianças, instaura-se a necessidade de profissionais qualificados para assumirem o papel docente nas instituições de educação infantil. Outrora, as instituições eram vistas apenas como um lugar no qual as crianças eram colocadas sob os cuidados de adultos, na sua maioria, mulheres “leigas” preocupadas somente com os aspectos do cuidado da higiene e alimentação, não demandando profissionais detentores de conhecimento e formação específica. Percebe-se que o movimento de atribuição de valor à infância e à consequente institucionalização da educação infantil, culminou na profissionalização e qualificação do trabalho docente (Santos; Santos; Souza, 2021).

Tratando-se de institucionalização da educação infantil, destaca-se o fato do atendimento às crianças entre 0 a 5 anos de idade não ter acontecido inicialmente em instituições escolares adequadas às especificidades das crianças. Pode-se considerar que o espaço educativo, pensado para atender às necessidades das crianças, com o trabalho de profissionais especializados e formação obrigatória para atender às demandas educativas desse público específico, faz parte de uma história relativamente recente do ponto de vista histórico.

Observa-se que o direito legal referente ao acesso da criança à educação, considerado como um dever do Estado, efetiva-se somente na Constituição de 1988. A educação infantil passa a compor a educação básica na LDB de 1996 e supera-se gradativamente a visão assistencialista, à medida em que ocorre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Tais fatos históricos desencadearam mudanças relacionadas aos direitos infantis como, por exemplo, a menção do termo educação infantil na LDB, instituída como a primeira etapa da educação básica e discutida em uma seção autônoma, seguida pela sua obrigatoriedade na educação a todas as crianças brasileiras a partir dos quatro anos de idade.

Compreende-se que as demandas da educação infantil e a valorização das crianças exigem um repensar contínuo do fazer pedagógico. O docente precisa atuar de maneira intencional, reflexiva e consciente. Para tanto, necessita de uma formação concreta que subsidie o seu trabalho cotidiano, não sendo mais admissível o trabalho com crianças feito de

maneira aleatória e instintivo. Entende-se que os arcabouços teóricos necessários à formação profissional ganharão vida e nuances que permearão a prática docente, sendo esta permanentemente construída e desconstruída em um incessante processo de formação pessoal e profissional.

Dessa feita, a prática do profissional docente, enquanto intelectual, não pode desprezar o processo de ação e de reflexão constante, perpassando pela construção das relações dialógicas com os estudantes, na qual ambos aprendem, constroem, indagam e reconstróem significados. Tais perspectivas, suscitam a ideia de incentivo à formação permanente do docente e, em face dessa constatação, faz-se importante destacar que

[...] são grandes o número de desafios enfrentados pelos docentes atualmente, à frente da realidade que vivenciam, é premente que se oportunizem discussões acerca dos procedimentos necessários para melhoria nas condições de trabalho, carga horária de trabalho, locais de acesso à melhoria das condições físicas e dos processos que antecedem a ideia da docência de forma consciente sobre como o estudante aprende (Pereira; Pereira; Santos, 2021, p. 357).

Nessa perspectiva, conclui-se que a formação permanente é necessária à prática docente transformadora, crítica e reflexiva, pois além de proporcionar aos docentes a construção de conhecimentos que enriquecerão sua bagagem teórica, propiciará momentos de reflexão que respaldarão suas atitudes diárias, conduzindo-os à conseqüente renovação de suas práticas. Para tanto, segundo Santos (2020), é preciso superar a formação continuada estanque e obsoleta que desmerece em seu escopo a capacidade reflexiva do professor. Faz-se necessário evidenciar e valorizar as especificidades do ato educativo que, por ser tão complexo, requer dos educadores uma postura de reconhecimento dos objetivos de sua profissão, correlacionando-os aos mecanismos promotores da reflexão-ação, da emancipação, da criatividade e da autonomia pedagógica coerente.

Nesses termos, a formação docente necessita ser planejada de forma a contemplar a valorização do profissional e possibilitar o acompanhamento das ações desenvolvidas, evidenciando-se as questões vivenciadas pelos docentes, seus anseios, dúvidas e orientações que auxiliarão em suas práticas. Nesse sentido, as próprias instituições escolares assumem-se enquanto espaços importantes para a realização das formações em serviço. Algo a se destacar é que as formações nos ambientes educativos possam abranger a toda comunidade escolar e não somente aos professores e coordenadores pedagógicos. Nessa perspectiva, o envolvimento coletivo na dinâmica de formação permanente favorecerá o auxílio mútuo para

a consecução de ideias e práticas pedagógicas voltadas à valorização das dimensões éticas e sociais nas instituições escolares.

2.3 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta subseção, averíguam-se os pontos principais da dissertação de Galvani (2016) que compõe o terceiro e último tópico temático desta revisão de literatura. Nessa conjuntura, a fotografia apresenta-se com um dispositivo contributivo para as documentações pedagógicas e propõe ao professor o desafio de ampliação do seu olhar para além do óbvio, por intermédio do desenvolvimento da sensibilidade voltada à percepção das peculiaridades e potencialidades das crianças, a fim de enxergá-las como indivíduos que pensam, sentem e constroem conhecimentos.

O objetivo principal da pesquisa de Galvani (2016) é aprofundar os estudos acerca do processo de documentação construído sob os moldes da abordagem educativa italiana da cidade de Reggio Emilia, utilizando a fotografia como subsídio à pesquisa autobiográfica realizada. A autora utiliza no estudo o próprio acervo fotográfico construído ao longo de três anos de trabalho com a infância, para defender a importância do olhar atento nas experiências de aprendizagem infantil. Enfatiza-se a utilização de “novas lentes” para o aprimoramento das ações pedagógicas, nas quais o professor busca, em um exercício cotidiano, o refinamento do olhar implicado às potencialidades infantis.

Cabe destacar que a expressão documentação pedagógica se originou na Itália, mais especificamente em uma pequena cidade do país, a saber, Reggio Emilia. Nessa cidade, destacam-se as ações transformadoras do educador Loris Malaguzzi, fundador do sistema público de educação infantil. Gandini (2016b) apresenta os relatos da entrevista realizada com Loris Malaguzzi, que afirma ter participado, no período pós-segunda guerra mundial, da construção de uma escola na cidade italiana de Villa Cella, em parceria com mulheres, homens e jovens, trabalhadores e fazendeiros sobreviventes da guerra. De acordo com o relato de Malaguzzi, os voluntários trabalhavam à noite e aos sábados reutilizando os materiais dos destroços das casas bombardeadas e areia de rios para a edificação do prédio escolar. Após essa primeira construção, outras sete escolas surgiram por intermédio da iniciativa popular. Algumas instituições não se sustentaram por muito tempo, enquanto outras sobreviveram por quase 20 anos.

Funda-se no ano de 1963, a primeira escola municipal de educação infantil na Itália, desvinculada da soberania e monopólio da Igreja Católica. Tal situação era um desejo da

população que ansiava por mudanças estruturais na educação das crianças, reverberando as mudanças sociais pelas quais passavam os cidadãos italianos no cenário de pós-guerra. A escola laica, tão desejada pela comunidade, foi construída em um pequeno prédio de madeira e enfrentou inúmeras dificuldades para conseguir alunos em quantidade satisfatória. Após três anos de funcionamento, foi completamente consumida pelas chamas de um incêndio noturno. Um ano após, foi reconstruída, dessa vez utilizando-se tijolos e concreto.

A primeira escola laica de educação infantil italiana era administrada pelos pais e possuía professores com formação específica para o trabalho com as crianças. Tal instituição seguia constantemente observada, como afirma Malaguzzi em entrevista “[as] responsabilidades eram claras em nossa mente; muitos olhos, nem todos amigáveis, nos observavam” (Gandini, 2016a, p. 48). Nesse sentido, prosseguia a busca pelo equilíbrio entre as rupturas com o passado, atrelado ao monopólio da Igreja Católica, e a caminhada rumo à valorização do protagonismo infantil. Após muita pressão popular, em 1967, todas as escolas administradas pelos pais passaram a ser geridas pelo distrito de Reggio Emilia (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

No decorrer dos últimos 50 anos, os docentes, em conjunto com pais e comunidade, construíram um sistema público de ensino, frequentado por crianças de todas as origens socioeconômicas e educacionais e há muito tem servido de referência para o trabalho desenvolvido na educação infantil. O sistema educacional de Reggio Emilia

[...] desenvolveu, de maneira distinta e inovadora, o seu próprio conjunto de pressupostos filosóficos e pedagógicos, os métodos de organização e os princípios de organização ambiental encarados como um todo unificado, que hoje chamamos de “experiência de Reggio Emilia (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 24).

Para essa cidade conhecida como educadora das crianças, a escuta, a observação atenta, os múltiplos registros e as análises feitas pelos docentes oferecem a oportunidade da autoria e da construção de experiências educativas impregnadas de significado e sentido, para todos os envolvidos: crianças, professores, família e comunidade escolar.

Sob esse entendimento, ao passo que se corrobora o direito das crianças à aprendizagem, enquanto sujeitos produtores de conhecimentos e não de apenas receptores, os docentes são desafiados e convidados a repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas. Concomitantemente, surgem indagações sobre como é possível intervir pedagogicamente com o objetivo de provocar a criticidade dos pensamentos, por meio de situações de aprendizagem significativas e de modo a valorizar as vozes dos docentes e das crianças.

A respeito disso, para Freire (2021a), a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O autor destaca a importância da palavra advinda da reflexão entre os homens, “[...] palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (Freire, 2021a, p. 108). O diálogo precisa fundar-se no amor, na fé, na humildade e na esperança, criar confiança entre os sujeitos, “a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (Freire, 2021a, p. 113). Nesse contexto, a fala do educador precisa fazer sentido aos educandos, além disso, sua postura estimula o aluno a ser o narrador do mundo, atribuindo-lhe significado de forma a tornar-se também um participante ativo no processo de aprendizagem.

Tradicionalmente, a alocação do docente sobressai a do discente, porém, sob a ótica da educação problematizadora, destaca-se a escuta atenta, tão importante à documentação pedagógica. Freire (2020) argumenta sobre a importância do movimento de atentar-se à fala dos educandos, desprezando o falar de cima para baixo, ao passo que defende o falar com e, por vezes, o falar ao aluno, ao considerá-lo como sujeito da escuta e não como objeto do discurso.

A educação que desconsidera a formação integral do sujeito reforça a ideia do falar autoritário. E não obstante, os sistemas de avaliação vêm assumindo posturas autoritárias e verticais, de cima para baixo. Nesses moldes de educação, o silêncio do aprendente é incitado e a prática da avaliação assume o sentido da domesticação, distanciando-se da comunicação dialógica.

Acerca da educação crítica, Freire (2020) percebe o educador como aquele detentor de um respeito profundo aos momentos de fala dos seus alunos. Nesse sentido, o docente aprende a falar escutando, cria-se um espaço de silêncio democrático, no qual a posição do interlocutor e do ouvinte são ocupadas tanto por discentes, quanto por professores. Dessa forma, o que fala em determinado momento, também é capaz de ouvir com atenção ao discurso do outro. Destaca-se, entretanto, que assumir essa postura não nos leva a obrigatoriamente a aceitar como verdades absolutas e acabadas o discurso de quem atentamente escuto, pelo contrário, a escuta atenta não nos cerceia o direito de discordar e de situar a nossa opinião.

Ademais, a escuta atenta do adulto faz com que as crianças desenvolvam uma visão positiva de si mesmas, tornam-se participativas e engajadas. Percebe-se que “[...] ouvir as crianças pequenas é necessário para compreender o que estão sentindo e experimentando, e quais experiências precisam em seus primeiros anos de vida” (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 82). Na concepção de educação de Reggio Emilia, não há identidade, perspectiva de

futuro ou esperança, sem os significados, sem os questionamentos. E a escuta atenciosa auxilia na busca por significados que possibilitem a compreensão das crianças enquanto ativas, potentes e capazes.

Rinaldi (2016) destaca a importância da pedagogia da escuta não somente nos ambientes escolares, mas como sendo uma atitude imprescindível à vida em sociedade. E destaca alguns pontos auxiliares para a compreensão acerca da definição de escuta. Primeiramente, a escuta precisa ser sensível e permitir a conexão mútua, precisa ser aberta à necessidade de ouvir e de ser ouvido com todos os sentidos, não somente com a audição, ou seja, nesses momentos o indivíduo necessita voltar totalmente a sua atenção para ouvir o outro. Além disso, a autora reconhece a demanda de tempo advinda da escuta atenta, pois, muitas vezes, faz-se necessário calar para se refletir acerca do que se ouviu.

A escuta levará a questionamentos e não a respostas, nota-se também que a escuta é permeada de emoção, é gerada e influenciada pelas emoções. Ademais, reconhece-se a necessidade de escutar a si mesmo, perguntar-se: “o que você está fazendo?”, “o que quer?”, “onde pretende chegar?”. Nesse cenário, o verbo escutar é ativo e remete à uma ação no sentido de valorizar os que são escutados, porém percebe-se a escuta como um exercício difícil, exige do ouvinte a suspensão de preconceitos e julgamentos antecipados; escutar é, portanto, a base das relações, remove o indivíduo do anonimato e o legitima.

No âmbito da educação tradicional, a prática da escuta ativa é minimizada. O foco está sobre o que a criança ainda não faz, ainda não tem, ainda não sabe, e essa concepção é refletida na forma como se realizam a avaliação e a documentação pedagógica. Utilizam-se relatórios demonstrativos das expectativas do adulto sobre as crianças, ou seja, desconsidera-se a identidade real da criança, ao relegar a um plano inferior, o que ela sente, o que faz, o que aprendeu, como foi sua jornada de aprendizagem. Na perspectiva da educação crítica, a criança é

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

Faz-se importante destacar que o fato de considerar o educando como sujeito da aprendizagem não extingue a voz e a intencionalidade dos educadores, a criança é vista como

coconstrutora do conhecimento. Ou seja, o conhecimento se construirá por intermédio da parceria dos discentes junto aos docentes competentes e capazes de valorizar as potencialidades infantis, problematizar o mundo e criar situações de aprendizagem. Nesse cenário, o desafio posto aos discentes, na busca da produção autônoma e dialógica do conhecimento, perpassará o movimento do fazer e do pensar sobre o fazer. Dessa forma, o educador não abandonará a liberdade ou a autoridade docente, nem tampouco colocará uma à frente ou mais valorada que a outra, posto que a existência de ambas é interdependente e imprescindível nas relações de aprendizagem (Freire, 2020).

Com relação à documentação pedagógica, percebe-se a influência exercida pelas visões ontológica e epistemológica dos docentes para a produção dessa. Percebe-se que as experiências pessoais, valores e as relações com o conhecimento, determinarão o tipo de documentação produzida. Sabe-se que os profissionais que atuam da educação infantil sempre fizeram algum tipo de documentação, porém a intencionalidade, a importância desse processo dentro da prática pedagógica e os estudos mais específicos sobre essa temática encontram-se em maior destaque nos últimos anos e têm sido diretamente influenciados pelos debates de teorias educacionais que datam do final do século XIX e século XX. Tais estudos destacam a complexidade da avaliação e da documentação pedagógica, concebidos como dispositivos importantes para o acompanhamento das jornadas de aprendizagem, reflexão e caminho para projeção de ações educacionais.

O movimento de desconstrução da forma de pensar a aprendizagem, como apropriação dos conteúdos instrucionais depositados pelos professores nos estudantes, levantou questionamentos sobre a valorização da infância e a respeito do papel infantil no processo pedagógico. Afirma Oliveira-Formosinho que esse processo de mudança da pedagogia da infância tradicional às pedagogias participativas significam uma “revolução”.

Tal “revolução” não fez uma mera inversão do lugar e papéis dos alunos e professores, mas antes os aproximou por meio do planejamento colaborativo, tomada de decisões compartilhada, da ação e reflexão conjunta, da avaliação integrada. [...] As pedagogias participativas partem do pressuposto de que o conhecimento é uma construção conjunta na ação contextualizada e que a práxis pedagógica é a construção conjunta de processos educativos e realizações por meio de métodos participativos (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 113).

Nesse sentido, a documentação da aprendizagem é construída ao longo do tempo, a partir das interações das crianças com o grupo, seus pares e os adultos, deve contemplar os progressos individuais e coletivos e ser sempre exposta em paredes e murais escolares,

permitindo a revisitação das experiências realizadas e a renovação das memórias. Nesse âmbito, importa “[...] responsabilizar-se subjetivamente com o cenário educativo que temos, ou seja, assumir que a realidade não está dada e distanciada da nossa relação com ela” (Fochi, 2019, p. 60). Para o autor, a documentação pedagógica também possui a finalidade de provocar no docente o repensar e o problematizar da sua ação pedagógica.

Entende-se a necessidade de não se delegar a ação docente ao senso comum. Fochi (2019) destaca que a ação docente não pode ser baseada em teorias abstratas ou descontextualizadas. Nesse ínterim, o autor assegura que a documentação pedagógica não pode ser encontrada em qualquer concepção de Pedagogia. Historicamente, a nomeação da Pedagogia enquanto ciência condicionou-se à imposição do caráter rigoroso, culminando em um fechamento epistemológico preconizado pelo princípio da rigidez científica. Segundo Franco (2016), para assumir-se como ciência, a educação, enquanto objeto de estudo da Pedagogia, foi se restringindo ao instrucionismo.

Tal associação da Pedagogia às concepções de transmissão de conteúdos instrucionais não contempla o termo documentação pedagógica, pois esse necessita sustentar-se nas pedagogias participativas, nas quais a criança e o adulto profissional são autores, ativos e participativos do processo de ensino e aprendizagem. Argumenta-se sobre uma mudança de epistemologia da Pedagogia, do instrucionismo técnico à epistemologia crítico-emancipatória

[...] que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas [...]. A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear (Franco, 2016, p. 538).

Considerando-se o entendimento da Pedagogia enquanto reflexão e dialética, depreende-se a concepção da documentação pedagógica, construída à luz da epistemologia das pedagogias participativas. Oliveira-Formosinho (2019) destaca também o conceito de aprendizagem coconstruída sob a ótica de diversos teóricos que defendem a coconstrução do conhecimento, a partir das interações, da comunicação, da exploração, da criação de significados demandando uma concepção de epistemologia não tradicional.

O que se defende nesta dissertação é a construção da prática docente fundamentada no conhecimento científico e na reflexão das relações constituintes do processo educativo. Nesse cenário, a documentação pedagógica situa-se como parte importante do processo de ensino e aprendizagem, revela a caminhada educativa das crianças em um contexto pedagógico específico, valida a participação dos atores envolvidos, sem supervalorizar ou subestimar os

propósitos das crianças e a intencionalidade dos docentes. Nessa perspectiva, faz-se importante haver a harmonização entre

[...] as vozes das crianças e as vozes dos educadores, entre os propósitos das crianças e as intencionalidades educativas e que deve ser visualizada por meio da documentação pedagógica, evidenciando a negociação entre crianças e educadores no âmbito dos processos de aprendizagem e ensino (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 112).

Percebe-se, no processo de construção da documentação pedagógica, a existência de uma imagem de criança concebida enquanto sujeito competente, social, autônomo, com direitos e deveres, um ser pensante, relacional, ativo e participativo. A documentação pedagógica valida os direitos de aprendizagem das crianças e os reposiciona juntamente com os professores dentro do processo de ensino, ao passo que fomenta a reflexão docente e a comunicação entre os docentes, crianças, família e comunidade escolar. Assevera Oliveira-Formosinho (2019, p. 114) que “[os] processos comunicativos devem ser criticamente analisados e reflexivamente negociados para reconciliar os papéis das crianças e dos professores no âmago do processo de aprendizagem”.

A documentação pedagógica construída dentro da complexidade do processo educativo possibilita o envolvimento das crianças competentes e dos docentes igualmente competentes, em um contexto de interações nos quais ambos possam se expressar e negociar por meio da comunicação e do diálogo. Salienta-se, todavia que “[...] os propósitos das crianças não suprimem as intencionalidades e a voz dos educadores” (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 116).

Nesse cenário de envolvimento entre docente e discente, a documentação pedagógica não revela somente a aprendizagem das crianças, mas também o ensino, pois a concepção de avaliação utilizada na documentação pedagógica refere-se à aprendizagem da criança dentro de um contexto pedagógico específico. Dessa forma, a documentação assume o papel importante no processo de aprendizagem das crianças, ao superar o simples julgamento de condutas e conhecimentos esperados. Objetivando-se atingir o propósito destinado à avaliação crítica, é imperioso aos docentes a compreensão acerca das especificidades e mudanças ocorridas nos objetivos da educação infantil e o aprofundamento dos estudos acerca das teorias basilares ligadas à primeira etapa da educação básica, na busca por uma formação profissional permanente.

Para tornar a documentação na educação infantil ainda mais rica, o professor pode aproveitar-se da utilização de múltiplos registros de qualidade, como anotações, fotografias e

vídeos para criar um acervo importante à construção da documentação pedagógica, que o permita acompanhar as necessidades de aprendizagem das crianças. Esses registros poderão ser revisitados inúmeras vezes e atualizados, catalogando progressos e conquistas, com vistas à superação da visão de avaliação e documentação pedagógica na educação infantil baseada em anotações sem reflexão, feitas somente em registros de desenvolvimento presentes em diários ou formulários.

Rinaldi (2016) afirma que uma gama de registros (fotos, vídeos, anotações) tornam visíveis as estratégias de aprendizagem e os processos utilizados pelas crianças na caminhada educativa. Apesar dos registros serem essenciais à documentação pedagógica, essa somente pode ser construída de maneira efetiva utilizando-se da observação, interpretação e análise criteriosa dos mesmos. Desse modo, a

[...] observação, documentação e interpretação são entrelaçados naquilo que eu definiria como um *movimento espiral* em que nenhuma das ações pode ser separada das outras. É impossível, de fato, documentar sem observação e interpretação. Por meio da documentação, o pensamento ou a interpretação do documentador torna-se tangível e passível de interpretação. As notas, as gravações, os *slides* e as fotografias representam fragmentos de uma memória. Cada fragmento é imbuído com a subjetividade do documentador, mas também fica sujeito à interpretação dos outros, como parte de um processo coletivo de construção do conhecimento (Rinaldi, 2016, p. 239, grifo do autor).

Nesse ínterim, Marques (2010), Moreira (2014) e Fochi (2019) entendem que o registro feito pelo professor pode ser considerado um importante dispositivo da documentação pedagógica, sendo essa compreendida como um processo mais vasto de construção de memória sobre as experiências de aprendizagem e sobre a trajetória do desenvolvimento da criança, do grupo e da escola, revestida de um caráter mais amplo de sistematização e que está à disposição do professor e da comunidade escolar para uma revisitação. Considera-se então que as funções da documentação pedagógica compreendem

[...] a reflexão sobre a prática, na avaliação do processo de aprendizagem das crianças, no planejamento, contribuindo para seu processo de formação profissional e melhoria da ação –, das crianças – quando elaboram, por exemplo, seu portfólio de aprendizagem, selecionando produções, imagens, textos que irão compor o documento, construindo, junto com o educador, a memória de seu percurso de formação –, e dos pais, como instrumento de acesso ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e à trajetória da criança naquele grupo (Marques, 2010, p. 25).

Ressalta Ostetto (2015) o fato de o registro do cotidiano da educação infantil ser importante tanto para qualificar o fazer pedagógico, quanto para a (auto)formação dos

educadores. Destaca-se a necessidade de o professor ver-se como autor e narrador do seu saber-fazer educativo, pois ao observar e registrar as interações das crianças constrói memórias educativas úteis na construção do seu percurso educativo.

Para Galvani (2016), a docência ocorre em um processo de junção de fragmentos, como em uma colcha de retalhos. Nessa colcha da vida profissional, os pedaços que a compõem estão impregnados das vivências humanas que vão além da docência, é a história de vida dos indivíduos enquanto seres histórico-sociais. Além disso, as experiências pelas quais passam os docentes levam-nos a refletir sobre as suas ações educativas. A motivação para a pesquisa dessa autora decorreu da observação e reflexão dos registros fotográficos obtidos durante a sua caminhada de três anos no exercício da docência em instituições de educação infantil. A autora relembra os momentos nos quais realizava as fotografias das crianças, na busca por imagens positivas para a construção de um olhar sensível e generoso, voltado a desvincular-se de uma visão estereotipada e impregnada de pré-conceitos.

Essa pesquisa de Galvani (2016) desafia os docentes atuantes na educação infantil para a ampliação do olhar além do óbvio. Nessa perspectiva pedagógica, o docente inclina-se à compreensão das especificidades das crianças, buscando compreender como são, o que pensam, como aprendem, quais conhecimentos desejam adquirir, sempre valorizando cada passo dado na longa jornada de aprendizagem. Assevera Proença (2022) que um dos caminhos para a reflexão das práticas docentes é viabilizado pelo registro das atividades desenvolvidas na instituição escolar. Desse modo, a educação problematizadora implica na reflexão permanente e na ressignificação das práticas construídas ao longo da docência. Entende-se que os registros do professor

[...] têm a função de produzir transformações, deslocamentos, provocar modificações, posicionamentos e orientar a ação cotidiana do educador. Funcionam como uma espécie de motor do planejamento do professor, uma organização do cotidiano institucional com caráter temporal e processual muito amplo, que abarca passado-presente-futuro (Proença, 2022, p. 55).

No cenário educativo crítico, o docente registra o passado e traz à memória as ações desenvolvidas utilizando-se do olhar do hoje. Além disso, ao olhar para o passado, é possível fazer projeções futuras com vistas à potencialização das ações pedagógicas e das práticas avaliativas que fornecerão registros para a construção da documentação pedagógica. Entende-se que a conduta do olhar atento e da escuta sensível permitem também a reflexão do docente sobre sua prática. Acerca disso, Proença (2022) descreve as premissas fundamentais do registro para o docente e interliga a escrita, a reflexão e a observação como aspectos

importantes à prática do professor. Tais premissas encontram-se sistematizadas e organizadas no quadro 3.

Quadro 3 – Premissas fundamentais para o sujeito-professor

AÇÃO DOCENTE	CONSECUÇÃO
O docente escreve...	para refletir.
Observa...	para ter conteúdo para escrever e refletir, posteriormente.
Reflete...	para intervir.
Intervém...	para favorecer a aprendizagem.
Registra...	para planejar.
Escreve...	para planejar e organizar a sua reflexão e consequente intervenção, autorregulando a própria ação.
Registra...	para documentar e construir sua história.
Distancia-se...	para pensar.
Avalia...	para replanejar os passos seguintes.
Conquista sua autoria, a partir da análise sistemática da prática, teorizando e ressignificando-a continuamente.	

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas reflexões de Proença (2022).

A qualidade dos registros e a análise do professor permitem a construção da documentação pedagógica que entende a criança como capaz de se expressar, de criar, de aprender e ensinar. Nesse cenário, possibilita-se ao docente a oportunidade para a reflexão crítica sobre a sua prática, conduzindo-o à reformulação de seus conceitos e ações pedagógicas. Acerca da reflexão sobre a prática, destaca Proença (2022) a dificuldade que permeia o ato da reflexão, pois esse implica em confronto com a realidade, sendo mais fácil ao ser humano permanecer no estado atual a buscar a mudança. Nesse sentido, a acomodação

[...] é fonte de segurança e de alienação para o indivíduo, que se engana e prefere não parar para pensar com receio de perder o controle da situação. Pensar implica retomar a realidade, fazer acertos e tomar decisões conscientes que causem transformações; implica em pleno exercício do papel de educador (Proença, 2022, p. 63).

Diante da problemática da rejeição da natureza humana à mudança, surge a concepção da formação permanente docente para a chamada à consciência dos atores envolvidos no processo educativo, acerca da importância do estudo, do replanejamento e da reorganização constante das práticas.

Metodologicamente, a pesquisa de Galvani (2016) configura-se como narrativa autobiográfica de natureza qualitativa e fundamenta-se teoricamente nos estudos de

especialistas sobre a utilização de estratégias, técnicas e dispositivos de pesquisa baseada em artes, que utilizam a fotografia como fonte de coleta de dados para os estudos científicos em educação. No corpus teórico do referido estudo, a autora também traz debates importantes acerca das questões de formação dos docentes e da avaliação da aprendizagem infantil, propondo a interlocução entre os referenciais teóricos basilares e as narrativas de sua própria experiência.

Em seus estudos, Galvani (2016) destaca as experiências de formação continuada nas quais pôde conhecer e aprofundar-se nos estudos e na teoria de Loris Mallaguzzi, bem como nas experiências vivenciadas acerca do tema documentação pedagógica quando em viagem à Reggio Emilia, cidade precursora desse termo, utilizado para denominar a documentação que narra as histórias de aprendizagem das crianças. A autora utiliza seus conhecimentos experienciais para discorrer em sua dissertação sobre a íntima ligação entre essas temáticas e as concepções subjetivas que possui acerca da infância.

A despeito das imagens criadas sobre as crianças pelos adultos, a autora ainda comenta que, geralmente, aquelas são associadas ao que são capazes de fazer ou não, e por vezes restringe-se somente ao não, aquilo que não são, que não sabem, que não conseguem fazer. Essa imagem classificatória e limitadora das potencialidades é um reflexo social e cultural que influencia as práticas desenvolvidas na escola. Defende-se, portanto, a necessidade da formação permanente dos docentes como forma de se superar as concepções distorcidas da infância, tão arraigadas na cultura escolar e corporificadas nas práticas tradicionais de ensino.

Diante das análises exaustivas das pesquisas mapeadas e da interlocução dessas com os basilares teóricos, é possível compreender a importância da formação docente permanente como subsídio à prática do professor. Acredita-se na direta influência dessa sobre as escolhas docentes, o planejamento das ações pedagógicas, as formas como avalia e documenta, bem como a visão que possui acerca da infância. A formação docente, segundo Campos (2017), não é um remédio salvacionista da sociedade, porém faz-se necessário reconhecer o seu valor enquanto elemento incitador de mudanças, intimamente relacionado às práticas pedagógicas transformadoras.

Faz-se imperioso refletir acerca da intencionalidade e da reflexão nas práticas docentes, pois, conforme Franco (2016), existem práticas docentes efetivadas de modo mecânico, distantes da reflexão e da intencionalidade. Há práticas docentes embasadas na reflexão contínua e coletiva, preocupadas com as subjetividades dos indivíduos, sendo-lhe conferidas, portanto, um caráter intencional e pedagógico, que as tornam práticas pedagógicas autênticas.

Diante da complexidade da prática pedagógica, aqui compreendida para além da docência, que assume um carácter intencional e encontra-se balizada na promoção contínua da ação reflexiva, considera-se como fundamentais ao exercício docente a ética e o respeito à individualidade humana. Desse modo, compreende-se que a educação, vista como prática transformadora, permite aos educandos o desenvolvimento da reflexão crítica por meio das múltiplas interações desenvolvidas no ambiente educativo. Isso merece a devida atenção quanto aos aspectos formativos dos professores, sendo fundamentais a análise e a reflexão sobre o papel daquele que ensina.

Destaca-se a formação docente respaldada na reflexão e no conhecimento científico para a construção de saberes que possibilitem aos indivíduos apreciar para intervir. Dessa forma, defende-se uma intervenção refletida, não baseada no mandado ou por influência de ordens externas, cumpridas aleatoriamente. Afirma Freire (2021b) que conhecemos para intervir, ou seja, o conhecimento, a formação e a pesquisa conduzem os indivíduos à ação fundamentada e consciente. Por intermédio da reflexão, supera-se o estado de alienação que permeia as ações realizadas randomicamente. Desse modo,

[...] a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. E os esquemas e as 'receitas' antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade (Freire, 2021b, p. 74).

Nessa dinâmica, percebe-se que advém do conhecimento científico e da reflexão o poder de agir sabendo, entendendo os motivos que levam o sujeito a tomar determinadas atitudes em detrimento de outras. Encontram-se, nessa perspectiva, a relevância e a grandiosidade da formação docente entendida como permanente e primordial ao desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras.

Acerca da decisão fundamentada e da superação do estado de alienação, Freire (2021b) argumenta que uma das maiores tragédias da modernidade é a incapacidade de deliberação humana a partir de suas funções intelectuais. O autor destaca que os indivíduos são influenciados pela publicidade, por mitos e ideologias apresentadas pela elite opressora, o que suprime a capacidade humana de tomar decisões e leva ao anonimato nivelador da massificação. Nesse sentido, torna-se objeto, domesticado e acomodado, ajustando-se “[...] ao mandado de autoridades anônimas e adota um *eu* que não lhe pertence” (Freire, 2021b, p. 61, grifo do autor). Nesse contexto, os indivíduos sentem-se obrigados a atender às expectativas

de outros e desprezam a relevância do conhecimento enquanto ação desafiadora e transformadora da realidade.

Ao discutir-se sobre formação docente, é visível o desafio enfrentado pelos professores ao engajar-se na luta por uma educação reflexiva aliada ao conhecimento científico. No âmbito da ação reflexiva, percebe-se a existência de um grau de dificuldade aumentada, quando se compara, por exemplo, a ação docente baseada na reprodução das concepções técnicas, posto que o exercício reflexivo demanda tempo e trabalho árduo.

O ensino problematizador, segundo Freire (2021b), pressupõe a participação de docentes audazes em uma ação eminentemente corajosa: a educação. Tal educação, compreendida enquanto ousada, não compreende qualquer ato educativo, refere-se, porém, àquela que possibilita aos educandos a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e cria a instrumentalidade necessária ao desenvolvimento desse poder, por intermédio de ações que despertem as potencialidades e responsabilidades dos alunos sobre seu tempo e sua história. Nesse cenário contestador e reflexivo, projeta-se

[...] uma educação, que por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel [...]. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção (Freire, 2021b, p. 80).

Mediante as leituras criteriosas e a diversidade de análises e citações referendadas neste corpus de revisão de literatura, considera-se a importante ampliação da percepção de educação, enquanto complexa e corajosa. Tal pensamento solicita ao docente ir além dos conhecimentos técnicos para o exercício da docência. Demanda-se do profissional a adoção de uma postura crítica e reflexiva da realidade, capaz de conjecturar conhecimento teórico e científico à prática reflexiva e transformadora, por intermédio da sua formação contínua.

Ademais, a formação permanente do professor aparece de forma uníssona nas pesquisas como fator primordial à qualidade do ensino e à construção das relações de aprendizagem significativas. Defende-se a continuidade das reflexões pertinentes ao objeto de estudo desta dissertação, na busca pela compreensão acerca da inter-relação entre a formação docente, a avaliação da aprendizagem e a documentação pedagógica na educação infantil.

3 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Diante das demandas advindas da valorização e consolidação dos direitos das crianças e da criação de instituições adequadas para o atendimento das necessidades e peculiaridades infantis, os docentes e todos os que compõem o ambiente escolar necessitam repensar a função da educação e da escola. As interações e situações de aprendizagem criadas nos ambientes educativos, com vistas ao envolvimento das crianças, seus pares e os adultos, necessitam ser revistas para a potencialização do pleno desenvolvimento infantil.

A presente pesquisa insere-se no contexto de luta contra a desvalorização da educação infantil, para a melhoria da qualidade de ensino, do acesso e da permanência das crianças nas instituições escolares. Nesse propósito, consideram-se as crianças enquanto seres potentes, criativos, competentes, autores, com voz e vez. Concebe-se esta pesquisa narrativa de natureza qualitativa como uma ação investigativa fundamental à construção do conhecimento científico sobre a educação infantil. A abordagem narrativa utilizada se consubstancia em fundamentos bibliográficos, documentais e de campo, com o objetivo de compreender a implicação da formação continuada na elaboração dos registros de acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem em instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de Aracaju.

Os caminhos metodológicos adotados voltam-se para a coleta de dados, por meio de uma aproximação com o campo empírico, e adota a realização de entrevistas com vistas à produção de narrativas das professoras desta rede de ensino. Paralelamente, são realizadas análises dos registros avaliativos construídos pelas participantes da pesquisa. A análise subsequente das narrativas produzidas e dos registros levantados fundamenta-se no conjunto das considerações decorrentes do levantamento bibliográfico, apresentado na seção anterior desta dissertação, e realizada sob a luz da análise narrativa.

Dessa forma, reflete-se acerca da formação docente enquanto movimento permanente de natureza profissional, que ampara suas práticas em um arcabouço teórico e de produção científica, baseado em concepções epistemológicas, em conjunto com a subjetividade, valores, crenças e história de vida que perfazem uma concepção ontológica. A essa discussão, somam-se as bases teóricas de pesquisadores como Sacristán e Gómez (1998), que destacam a importância de repensar a prática docente, superando a visão do professor como um técnico que apenas "treina" a criança para construir competências e habilidades exigidas nos documentos norteadores educacionais atuais, com vistas à manutenção do sistema neoliberalista, defensor da meritocracia, da seleção e da exclusão. Nesse ínterim, destaca-se a

concepção da educação ligada à construção do currículo como “orientador” das práticas docentes e a influência dessas práticas na forma como os professores realizam a avaliação da aprendizagem infantil e a documentação pedagógica.

Defende-se, portanto, uma ação docente reflexiva, visando à melhoria da qualidade das ações pedagógicas, enquanto ações intencionais, balizadas em uma relação dialógica entre professor e aluno, e que servirá de base à construção e reconstrução do conhecimento. Por outro lado, valoriza-se também a participação da família e da comunidade escolar nas jornadas de aprendizagem construídas nas escolas de educação infantil. Dessa forma, a docência, sob a perspectiva de desenvolvimento e formação permanente pode ser concebida “[...] como um processo de investigação, no qual os professores/as sistematicamente refletem sobre sua prática e utilizam o [processo] de sua reflexão para melhorar a qualidade de sua intervenção” (Gómez, 1998, p. 376).

Esta dissertação constrói-se, assim, sob o entendimento da importância dada ao professor reflexivo e às consequentes implicações da conduta analítica nas dimensões das práticas, da ética, da política e da estética na educação. Na busca pela compreensão da relação entre a formação docente e o desenvolvimento da documentação sobre a avaliação da aprendizagem, foi realizada a pesquisa no campo empírico com cinco professoras que lecionam em turmas de educação infantil.

3.1 CONTEXTO EMPÍRICO E BASES DE PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS

O contexto no qual desenvolveu-se a pesquisa compreende quatro escolas da rede municipal de ensino de Aracaju e, como participantes da pesquisa, estabeleceu-se cinco docentes licenciadas em Pedagogia, lotadas e em plena atuação nas turmas de educação infantil, sendo seu ingresso por concurso público ou contrato temporário, com envolvimento prévio na ação de extensão “Avaliação na Educação Infantil e Registro de Práticas”, ministrado pela Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos (DED/UFS), no ano de 2020.

Foram ordenados como dispositivos de coleta de dados condizentes com os objetivos desta pesquisa os seguintes elementos: a) entrevista narrativa com cinco professoras da rede municipal de ensino de Aracaju, atuantes em turmas de educação infantil previamente selecionadas; b) análise dos registros avaliativos das crianças produzidos pelas professoras entrevistadas.

O critério para inclusão/exclusão dos participantes da amostra desta pesquisa condicionou-se à formação em Pedagogia, atuação em turma de educação infantil da Rede

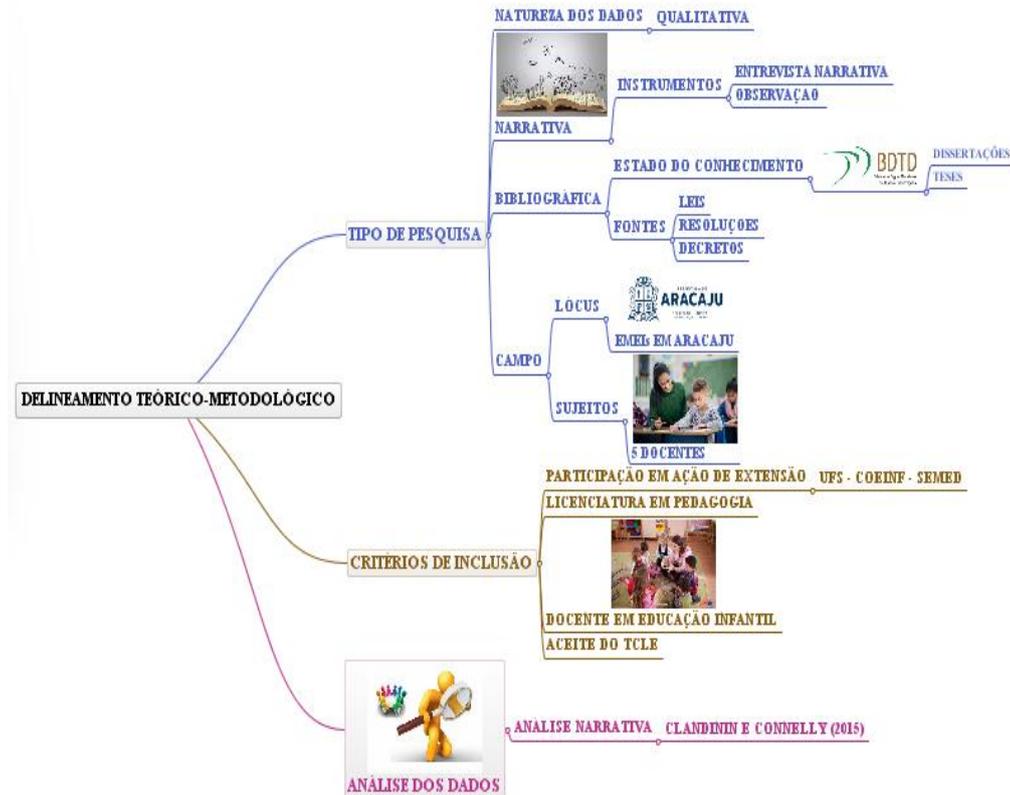
Municipal de Ensino de Aracaju e participação prévia na ação de extensão ministrada pela Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos. Destaca-se que esta ação de extensão se desenvolveu em dois módulos complementares e contou com a participação de um grupo selecionado de 25 participantes.

Em cada um desses módulos, a maior parte das docentes participaram ativamente de ambas as formações, fato que restringiu a quantidade de professoras disponíveis para participação na pesquisa. Para justificar a escolha de cinco participantes, somam-se os fatos de que algumas docentes integrantes da ação de extensão encontravam-se no momento da coleta de dados afastadas das atividades de docência por assumirem cargos de direção, coordenação ou ainda funções administrativas na SEMED.

Também se estabeleceu como critério de participação o aceite desses docentes diante da análise dos objetivos, metodologia, finalidade e estrutura desta pesquisa. O aceite foi seguido da assinatura do TCLE⁶, devidamente lido e explicado ao docente participante. Endossa-se que esta pesquisa se encontra aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP/UFS), sob o parecer de número 5.692.847. Estabeleceu-se como não participantes da pesquisa os docentes que atuam em outra modalidade ou nível de ensino, ou aqueles atuantes em turmas de educação infantil que não participaram da ação de extensão explicitada ou não aceitaram as condições constantes no TCLE. Dessa forma, apresenta-se na figura 2 o delineamento teórico-metodológico utilizado.

⁶ Ver apêndice A.

Figura 2 – Delineamento teórico-metodológico



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Inicialmente, realizou-se um contato informal com os possíveis sujeitos da pesquisa, a fim de confirmar a participação na ação de extensão descrita na introdução desta dissertação, e utilizada como um dos critérios de inclusão/exclusão. Após a confirmação inicial e demonstrada a disposição para participar, foram coletados os dados iniciais das professoras, como o nome da escola de lotação, para solicitar, junto ao Departamento de Educação Básica (DEB), a autorização para acesso da pesquisadora às escolas da rede de ensino de Aracaju nas quais se encontram lotadas as professoras participantes desta pesquisa.

Para ampliar as discussões sobre formação docente, avaliação da aprendizagem e documentação pedagógica na educação infantil, considerou-se importante ouvir as experiências e saberes dos professores por meio de uma escuta atenta. Dessa forma, valorizam-se as histórias de vida dos profissionais sobre a temática discutida, primando pelo respeito aos relatos dos participantes como atores ativos e engajados, sem desconsiderar ou impor juízo de valor às suas peculiaridades e singularidades enquanto indivíduos subjetivos.

Utiliza-se a narrativa dos participantes da pesquisa como dispositivo importante para a compreensão das experiências dos docentes acerca da temática, além do aprofundamento nas interpretações e nos acontecimentos descritos ao longo das falas. Acerca da pesquisa

narrativa, Carvalho, Silva e Bianchi (2021) afirmam que sua teorização e seu estudo sistemático sob a forma de ciência literária datam do início do século XX. Percebe-se que, nas últimas três décadas, ocorreu uma modificação nos dispositivos utilizados para a análise desse tipo de pesquisa, o que possibilitou a ampliação da narrativa de mera concepção literária para um patamar científico amplo, complexo e abrangente.

Mariani e Mattos (2012) entendem a pesquisa narrativa enquanto superação de esquemas fechados e quantificáveis. Os autores argumentam que a estrutura desse tipo de pesquisa funda-se na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões humanas e pessoais, partindo da compreensão da história de vida e experiências narradas. Dessa forma, a pesquisa narrativa apresenta-se como uma importante possibilidade de pesquisa em educação e constitui-se por três aspectos específicos de acordo com a teoria de Dewey.

O primeiro dos aspectos relativos às ideias do autor acerca da experiência é a interação. Para os autores, a interação considera a experiência tanto no âmbito individual quanto no social e encontra-se subdividida nas dimensões pessoal e social. A dimensão pessoal relaciona-se aos sentimentos, desejos, reações e disposição moral (individual), enquanto a dimensão social refere-se às condições existenciais e do ambiente histórico-social.

O segundo aspecto da experiência na pesquisa narrativa corresponde à continuidade do tempo (passado, presente, futuro), considerando-se a premissa de que cada experiência pressupõe uma nova. Já o terceiro aspecto se refere ao lugar no qual se desenvolvem as experiências. Desse modo, constitui-se o espaço tridimensional ou a tríade que caracteriza esse tipo de investigação.

Destaca-se que a metodologia da pesquisa narrativa, utilizada na área da educação, objetiva evidenciar a voz dos partícipes da pesquisa, ativando a capacidade do indivíduo em dar forma à sua existência (Breton, 2020). Os estudos científicos atuais possibilitaram a superação da visão inicial da narrativa ligada à fonte de dados baseada em mitos e histórias suscetíveis ao esquecimento. Nessa perspectiva, as narrativas possuem valor e passam a ser consideradas como fontes importantes de dados. Vislumbra-se o desenvolvimento pelo qual passou o conceito de pesquisa narrativa e a inexistência de um consenso teórico acerca da sua definição.

Dessa feita, Paiva (2008) afirma que os significados de narrativa podem se referir a uma história, um relato real ou fictício ou ainda uma sequência de eventos em ordem lógica e cronológica. A narrativa pode assumir-se real ou fictícia e compõe-se de uma sequência de eventos, ocorrências e estados mentais, nos quais os seres humanos são os personagens. A autora argumenta que os indivíduos se encontram equipados historicamente com um conjunto

de predisposições que lhes possibilitam interpretar o mundo de acordo com a sua subjetividade, para então, agir sobre ele.

Nas narrativas, os autores conferem sentido às suas experiências, criam enredos e atribuem significados às ações de sua história de vida. Nesse sentido, a pesquisa narrativa consiste, segundo Clandinin e Connelly (2015), em um processo de entender a experiência, no qual se coletam histórias na busca por perceber um determinado fenômeno. No desenvolvimento da pesquisa narrativa, o pesquisador pode utilizar variados métodos como entrevistas, notas de campo, autobiografias, diários, gravação de narrativas, com o objetivo de encontrar as informações pertinentes ao seu campo de pesquisa e que sejam capazes de atender aos objetivos definidos.

Percebe-se a experiência do pesquisado como um componente fundamental da pesquisa narrativa, sendo imperioso ao pesquisador estabelecer uma relação de confiança e colaboração junto aos participantes da pesquisa. Essa relação precisa ser negociada a fim de se alcançar um ponto comum de propósitos entre ambos, depreende-se, portanto, a complexidade da entrada do pesquisador no campo de investigação. Acerca dessa complexidade, percebe-se que

[...] o espaço tridimensional que constitui a pesquisa narrativa, o pesquisador encontra-se sempre num “entremeio”, isso porque os participantes da pesquisa, os contextos pesquisados e os próprios pesquisadores constituem-se a partir de dimensões temporais, espaciais, pessoais e sociais. São vidas e histórias em movimento – tanto dos participantes da pesquisa quanto dos pesquisadores, uma vez que a pesquisa narrativa tem como uma de suas características fundantes a relação – que se expressam narrativamente na busca da construção de significados (Mariani; Mattos, 2012, p. 665).

Na pesquisa narrativa, os pesquisados criam um enredo de suas experiências e evidenciam os acontecimentos considerados relevantes, marcantes e de avultado destaque em sua história de vida, tecidos dentro do espaço tridimensional da pesquisa narrativa definido por Dewey – interação (pessoal e social), continuidade e lugar. Desse modo, compreende-se que as experiências dos indivíduos se desenvolvem dentro da tríade composta pela

[...] continuidade, em que cada experiência conduz a uma próxima, e a interação, em que a experiência tem um âmago de ordem individual e também social, e compreendendo que as experiências são vividas narrativamente, Clandinin e Connelly (2000) desenvolvem a metáfora do que chamam espaço tridimensional da investigação narrativa. Nesse sentido a temporalidade, o individual/social e o lugar seriam os pilares da tridimensionalidade (Oliveira, 2017, p. 85).

As narrativas apresentam uma estrutura histórica temporal, na qual se desenrolam os acontecimentos, aparecem os personagens, os eventos e as ações, dentro de uma ordem temporal de início, meio e fim, que nem sempre obedece à cronologia. Desse modo, percebe-se que as narrativas utilizam ligações de elementos que indicam os acontecimentos em uma determinada ordem, pois “[...] o narrador seleciona e classifica o mais importante com base em sua relevância para a história, produzindo causalidade ou caminhos causais para transmitir a mensagem pretendida” (Carvalho; Silva; Bianchi, 2021, p. 5).

Nesse sentido, as narrativas imitam o mundo real, encontram-se situadas em um contexto histórico-social e enfatizam os aspectos relevantes das experiências dos pesquisados, o que pode gerar dados qualitativos valiosos para análises teóricas e empíricas. Este movimento contrapõe-se às pesquisas convencionais, pois a metodologia narrativa evidencia a narração do pesquisado, suas concepções e subjetividades. Assim,

[...] a virada da narrativa foca a experiência do sujeito, abrindo espaço para a expressão de sua subjetividade. As experiências são as histórias que as pessoas vivem e é no contar dessas histórias que vamos nos (re)afirmando e nos modificando, criando novas histórias. A vida é preenchida de fragmentos narrativos, alocados em momentos do tempo e do espaço e, em termos de continuidade e descontinuidade (Oliveira, 2017, p. 12.146).

Clandinin e Connelly (2015) afirmam que a narração de fatos acontece dentro de um contexto temporal e espacial e contempla quatro aspectos primordiais: introspectivo, extrospectivo, prospectivo e retrospectivo. De acordo com os autores, na pesquisa narrativa, a construção das narrativas de experiências não é algo estagnado, esses ocorrem de forma dinâmica na qual é possível ir para frente (prospectivamente) e voltar atrás (retrospectivamente). A esse movimento, juntam-se as condições internas (introspectivas) e externas (extrospectivas) que também são fatores constituintes dos relatos narrativos.

Nesse sentido, as narrações são dotadas de um sentido relacional, ou seja, a pesquisa narrativa possibilita a observação do fenômeno pesquisado à luz das dimensões espaço-temporais anteriormente citadas, que dão dinamicidade ao processo investigativo. Afirma Oliveira (2017, p. 12.153) que, na pesquisa narrativa, “[...] os estudos possuem dimensões e abordam assuntos temporais, focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares”.

Observa-se, nesse ponto, a necessidade de o pesquisador atentar-se às perguntas que utilizará durante as entrevistas. Essas não podem ser objetivas de forma a incidir em respostas incipientes à pesquisa, mas necessitam trazer à tona a subjetividade do pesquisado, deixando-o confortável para narrar as suas experiências acerca do objeto em estudo. Dessa feita, no

encontro inicial, apresentou-se o TCLE com toda a sua composição legal, para dirimir quaisquer dúvidas dos participantes acerca da pesquisa, destaca-se que, no decorrer da pesquisa, os participantes poderão dirimir suas dúvidas, sendo preservado o direito a explicações sobre o estudo em curso, a qualquer momento. Em face da concordância do participante com os termos explicitados, prosseguiu-se com o aceite formal, por meio de assinatura do termo. Em seguida, coletou-se dados importantes à construção do perfil pessoal e profissional dos pesquisados, como: sexo, idade, formação, tempo de formação e atuação na docência.

Solicitou-se aos entrevistados a narração das suas experiências na participação da atividade de extensão, colocada como critério de inclusão/exclusão da pesquisa. Além dessa atividade específica, os docentes puderam narrar outras atividades de formação das quais tenham participado e que trouxeram alguma implicação positiva ou negativa para a sua prática. Dessa forma, buscou-se a compreensão acerca do quanto as formações recebidas pelos professores podem mudar substancialmente ou não as práticas docentes.

Seguiu-se aos questionamentos acerca das implicações relacionadas à formação docente promovida pela UFS, em parceria com a COEINF, no ano de 2020, na busca por compreender a ocorrência ou não da resignificação das práticas de avaliação de aprendizagem e documentação pedagógica dos docentes entrevistados. Para maior aprofundamento, questionou-se aos entrevistados acerca das formas de avaliação de aprendizagem adotadas na sua prática. Nessa conjuntura, destacam-se as experiências docentes referentes à realização das avaliações das crianças, os registros utilizados para subsidiar esse processo, bem como os princípios defendidos na construção da documentação pedagógica.

Na busca por relatos que descrevam os efeitos advindos das formações em serviço para as práticas dos entrevistados, questionou-se quais as concepções desses sobre o programa de formação continuada, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju, denominado de horas de estudo. Seguiu-se na coleta de informações inerentes à pesquisa, por meio de questionamentos nos quais os docentes destacaram as principais dificuldades em exercer na prática, as deliberações das leis norteadoras da educação infantil, além dos empecilhos que permeiam a aplicabilidade das teorias educacionais acerca dos processos de avaliação e documentação das aprendizagens das crianças.

Nesse ínterim, Oliveira (2017) afirma que o destaque da pesquisa narrativa se encontra no fato de valorizar as experiências das histórias das pessoas. Dessa forma, abre-se espaço para a expressão da subjetividade, pois no contar e no narrar dessas histórias, os indivíduos se

reafirmam, modificam-se e criam novas histórias. Pode-se ainda vislumbrar, no contexto da pesquisa narrativa, a possibilidade de o pesquisado, ao relatar as suas experiências, produzir sentidos sobre a sua fala e ressignificar a própria experiência.

Para Clandinin e Connelly (2015), o despertar para a pesquisa narrativa no campo da educação surge a partir do ano de 1984, com as publicações de Ada Abraham, ao possibilitar o surgimento do interesse do pesquisador acerca das subjetividades dos docentes, sua vida pessoal e carreira. Para os autores, a pesquisa narrativa caracteriza-se por um olhar implicado a destacar os aspectos esquecidos ou relegados nas pesquisas convencionais, ao passo que possibilita o trilhar em um caminho no qual seja possível valorizar e representar a experiência em educação.

Diante da exposição teórica acerca da pesquisa narrativa, destacam-se as discussões referentes à análise crítica da pesquisa narrativa. Autores como Breton (2020), Carvalho, Silva e Bianchi (2021) chamam a atenção para o cuidado das interpretações das narrativas dos pesquisados, atrelada à exata conversão dos acontecimentos, para dirimir-se a possibilidade de mal-entendido consciente ou inconsciente no status ontológico das histórias narradas. Destacam ainda o envolvimento da intuição, da empatia, das questões éticas junto à rigorosidade das técnicas de investigação, pois, segundo os autores, caso sejam ignorados os aspectos humanos, a investigação poderá destoar da característica de valorização da subjetividade e das experiências do indivíduo.

Revela-se o cuidado do pesquisador ao utilizar as narrativas como dados na pesquisa. Faz-se necessário que esse utilize as técnicas de coleta e transcrição das narrativas sem abandonar o rigor científico e a ética imprescindíveis à construção e produção de conhecimentos baseados nas experiências vividas dos entrevistados.

Clandinin e Connelly (2015) argumentam sobre a necessidade de o pesquisador entender que as questões escolhidas para as entrevistas necessitam relacionar-se aos objetivos de estudo, procurando respondê-los. Para tanto, tais questões necessitam de objetividade, sem o intuito de induzir a respostas desejadas ou ainda confundir os entrevistados. Os autores destacam ainda acerca da preparação necessária antes do contato inicial com os partícipes da pesquisa. Nesse ínterim, o pesquisador necessita refletir e decidir quais as perguntas que utilizará para a obtenção de informações desejadas, atentando-se à ordem sequencial dos questionamentos, a fim de se dirimir a possibilidade de realização de perguntas desnecessárias.

Entende-se, dessa feita, a necessidade de o pesquisador conhecer bem seu objeto de estudo, para que as narrativas dos participantes da pesquisa sejam capazes de trazer elementos

à pesquisa até então desconhecidos para consubstanciar as discussões acerca do tema estudado. Cabe ressaltar, a importância de o pesquisador renunciar os seus pré-conceitos acerca do tema, para não induzir respostas aos pesquisados. Percebe-se que o pesquisador

[...] precisa respeitar as limitações do pesquisado quanto ao local e ao tempo da entrevista. Também deve-se ir bem preparado para aproveitar ao máximo a entrevista ou o questionário e registrar adequadamente. Por fim, o pesquisador deverá de imediato transcrever as entrevistas a fim de, ao realizar novas entrevistas, não repetir questões e dominar cada vez mais o assunto (Carvalho; Silva; Bianchi, 2021, p. 6).

Destaca-se a possibilidade da realização de variados encontros para a consecução de entrevistas complementares, na busca por novas informações acerca do objeto de estudo em questão, considerando-se a disponibilidade dos pesquisados em receber a pesquisadora. Após a realização das entrevistas narrativas, realiza-se a transcrição das falas inicialmente gravadas e para a construção do texto de campo, seguindo-se à análise narrativa.

Clandinin e Connelly (2015) afirmam que há uma dificuldade nesse processo, pois, nesse entremeio, compõe-se o sentido da experiência vivenciada na investigação narrativa. Após a transcrição das narrativas, somou-se aos elementos destacados nas falas das pesquisadas as questões iniciais da pesquisa, a justificativa, o arcabouço teórico, a relevância social da pesquisa, a interpretação e a análise narrativa, ocorrendo o processo de saída do campo para a construção do texto de pesquisa. A complexidade da construção do texto de pesquisa está na importância de considerar a dinamicidade humana dentro do contexto pesquisado. O pesquisador necessita compreender que

[...] o seu texto de pesquisa é uma composição que tem como centro pessoas, lugares e coisas que estão em constante e contínuo processo de transformação e, portanto, não são estáticos apreensíveis ou passíveis de caracterização meramente mecânica. Mais do que os definis, o pesquisador precisa compreendê-los a partir da dinamicidade que envolve suas vidas e suas histórias compostas e narradas a partir dos espaços tridimensionais em que se encontram (Mariani; Mattos, 2012, p. 666).

Dessa forma, analisam-se os relatos para a valorização da fala das entrevistadas em conjunto com o constructo teórico balizador desta dissertação, juntamente com a voz da pesquisadora. Oliveira (2017) destaca a pesquisa narrativa utilizada como metodologia que possibilita a compreensão do contexto no qual se desenvolvem as práticas docentes, bem como quais os sentidos atribuídos a essas pelos professores, evidenciando-se as experiências educativas construídas. Nesse cenário, valorizam-se a subjetividade docente, as

representações sobre as histórias de vida e identidade profissional, na busca por significar as ações desenvolvidas no contexto escolar.

Breton (2020) destaca que, no processo de interpretação das narrativas, marcado pela transição dos fatos vividos para a linguagem, devem ser considerados, além dos fatos narrados, os atos, gestos, pausas feitas pelos entrevistados, pois esses aspectos gestuais e psicológicos poderão gerar processos de conhecimento e de compreensão das narrações. O autor ressalta ainda que a ética narrativa se faz necessária em todas as etapas da pesquisa e prudencialmente na transformação qualitativa do texto resultante da narração das experiências, em conjunto com o contexto e com o enredo. Nesse sentido, o pesquisador necessita atentar-se às relações de sentidos e perspectivas de significados produzidos nos relatos.

Compreende-se que o trabalho investigativo das narrativas demanda um exercício de releitura das transcrições e de inferências analíticas, nas quais seja possível questionar os procedimentos e lógica na ordenação dos fatos, os processos geradores de casualidade nas narrativas dos pesquisados e as estruturas narrativas resultantes que guiam os padrões de interpretação da experiência.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS

Atentando-se ao cuidado ético na análise da pesquisa, destaca-se a importância da lisura do pesquisador frente aos dados coletados. Germano e Valentim (2012) apontam como alternativa para garantir a rigorosidade e a ética na pesquisa científica, a manutenção fidedigna dos relatos narrados pelos pesquisados, pois dessa forma mantém-se um maior controle sobre o material coletado e suas interpretações. Nesse contexto, a importância atribuída na pesquisa narrativa às vozes das pesquisadas exige igual zelo e ética durante os processos de refletir, interpretar e divulgar essas vozes.

Nesse ínterim, demandou-se o cuidado relativo à ética na realização da pesquisa, ao passo que a pesquisadora se comprometeu em cumprir com os compromissos éticos descritos nas legislações do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFS, que se fundamentam nas Resoluções CNS 196/1996 e 510/2016. Ademais, a pesquisadora iniciou a pesquisa em campo empírico somente após a avaliação e aprovação do CEP/UFS. Outrossim, avaliza-se o zelo pela privacidade e o sigilo das informações obtidas e utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa, ao garantir que as informações produzidas serão

utilizadas apenas para atingir os objetivos descritos e não serão empregadas em estudos posteriores sem o consentimento das participantes.

Garante-se que as colaboradoras da pesquisa foram informadas acerca do TCLE para sanar todas as dúvidas existentes acerca do conteúdo do mesmo. Destaca-se ainda que as participantes poderão a qualquer momento se recusar e retirar o seu consentimento ou interromper a sua colaboração, sem acarretar qualquer tipo de perda ou penalidade. Aos sujeitos da pesquisa que aceitaram participar e assinaram o TCLE, ficam assegurados os direitos em receber as explicações necessárias antes, durante e após a finalização da pesquisa, com a manutenção dos seus nomes em mais absoluto sigilo, mediante a omissão total de informações que possibilitem identificá-las, caso assim desejarem. Todo o procedimento de pesquisa descrito obedeceu rigorosamente aos critérios éticos estabelecidos pela legislação vigente que regulamenta a pesquisa com seres humanos.

As narrativas foram produzidas seguindo a técnica padrão cientificamente reconhecida, por meio de gravação das entrevistas. Preserva-se o sigilo das informações sendo que os registros poderão ser utilizados para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações. Manter-se-ão as gravações e as informações coletadas sob a guarda da pesquisadora.

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, pois colherá material produzido por elas, como constrangimento e situações vexatórias na publicização desses materiais, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes. Essa situação pode ser minimizada substituindo-se os nomes por fictícios, quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução n.º 466/12 Conselho Nacional de Saúde. Destaca-se que, caso as participantes da pesquisa, assim o desejarem, seus nomes poderão ser revelados na análise dos dados.

Convém salientar, ainda, que caso as participantes venham a sofrer qualquer tipo de dano, previsto ou não, resultante de sua participação neste estudo, poderão solicitar indenização, por parte da pesquisadora e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. A possibilidade de indenização é originalmente prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil). Destaca-se também a garantia ao direito do ressarcimento de valores que, por ventura, sejam gastos pelos participantes da pesquisa, tais como transporte e alimentação, conforme versa a Resolução CNS n.º 466/2012, item II.21.

Espera-se que os resultados contribuam para o entendimento de como a formação docente pode gerar implicações à atuação do professor, sua concepção de infância e sua postura em relação aos processos de avaliação das crianças na educação infantil; a valorização dos professores e das instituições de educação infantil, ao propiciar a reflexão sobre a avaliação e a documentação pedagógica como dispositivos de autoria dos personagens envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; e o fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre avaliação na educação infantil e sua documentação, como subsídio para o planejamento e organização dos espaços educativos e o trabalho docente.

Ademais, a pesquisadora compromete-se em garantir que os benefícios resultantes da pesquisa retornem aos participantes da mesma, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes de pesquisa, assegurando-se que os resultados obtidos serão tornados públicos através de apresentação em encontros científicos ou publicação em periódicos científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes. Reitera-se, ainda, o compromisso em garantir a comunicação ao CEP/UFS quando houver a suspensão ou o encerramento da pesquisa com a devida justificativa, além da imediata comunicação, caso haja algum evento adverso com algum voluntário, participante desta pesquisa. Por fim, a pesquisadora compromete-se em assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de relatório final da pesquisa.

4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS: elementos e inter-relações

Reafirmando a abordagem qualitativa desta dissertação, esta seção apresenta a análise das narrativas produzidas por meio das entrevistas realizadas com as cinco professoras participantes. Destacam-se, nas subseções que compõem este tópico analítico, os marcadores da análise narrativa elencados a seguir: tempo de narração dedicado a cada temática, os eventos significativos, os temas emergentes das alocações, bem como as relações existentes entre esses, concebidos enquanto construtores e organizadores da lógica narrativa.

Diversos outros elementos constituíram fontes de aproximação com o campo empírico, a saber: visitas às escolas nas quais encontram-se lotadas as participantes da pesquisa, observações dos registros de documentação, fotos e vídeos disponibilizados pelas docentes entrevistadas, além das entrevistas realizadas em quatro escolas municipais de educação infantil, localizadas em Aracaju, no período de outubro a novembro de 2022. Nesse sentido, esclarece-se que, para a melhor organização desta dissertação, a análise dos registros avaliativos e documentação pedagógica, também utilizada como dispositivo de coleta de dados, será discutida na próxima seção.

Dessa feita, a escolha da análise narrativa nesta pesquisa volta-se para a valorização das experiências das docentes nas trajetórias formativas por elas experienciadas, especialmente no curso de extensão “Avaliação na Educação Infantil e Registro de Práticas”, como possibilidade de reflexão acerca da docência com vistas à mobilização e construção de conhecimentos teóricos para a reorganização e reorientação da prática pedagógica, particularmente ligada às formas de realização dos percursos avaliativos e documentação na educação infantil.

De acordo com Breton (2020), o indivíduo, ao narrar as suas experiências, traduz os marcos de edificação dos seus pontos de vista, transformando-os em um texto, por meio de sua expressão em primeira pessoa. Desse modo, ao narrar os fatos o entrevistado traz “[...] à linguagem os processos que contribuem para a construção dos pontos de vista sobre o mundo da vida através dos quais o sujeito se inscreve e se envolve, age e compreende, tornando-se um agente e autor de seu devir” (Breton, 2020, p. 1143). Nessa perspectiva, a experiência vivida, traduzida em termos dos processos de linguagem considerados pelo autor citado, é condição essencial à pesquisa narrativa como levantamento primário para entendimento dos princípios de preservação da vitalidade presente nos pontos de vista pessoais que resultam da ação e atuação dos sujeitos sobre o mundo.

Assim, a configuração da experiência narrativa se baseia na temporalização do vivido, ou seja, o pesquisado sequenciará as narrações de acordo com a experiência por ele experimentada, na busca por empreender sentido em sua fala. Dessa forma, a narrativa é construída com base em associações lógicas de acontecimentos, ordenados de tal forma a configurar uma história emergente por meio de fatos narrados, ao utilizar uma lógica associativa capaz de transformar a experiência vivida em uma experiência historicizada.

Dessa feita, um dos polos da composição narrativa compreende a experiência vivida utilizada como referencial ao desenvolvimento da narração dos fatos. O segundo polo compreende à dialética entre a experiência vivida e a narrada. Nesse cenário, ambas compõem o relato desenvolvido a partir do conteúdo experiencial selecionado previamente pelo narrador. Tal relato será acrescido das inferências causais do entrevistado objetivando conferir sentido e lógica à história contada. Soma-se ainda a esses polos a situação relativa à distância temporal existente entre os fatos, quando experienciado no momento em que são narrados. Dessa feita, no intervalo da distância temporal, a memória do entrevistado se ativa, trazendo à tona as dimensões vivas e pulsantes de suas experiências para compor o relato.

Ademais, ainda de acordo com Breton (2020), o narrador escolhe uma ou mais passagens do curso de construção da sua história para narrar e construir a experiência referencial. Ao se considerar o desenrolar da narrativa dentro de um intervalo temporal, surgem duas operações que precisam ser consideradas nesse tipo de pesquisa: a compressão que se refere ao tempo de relato extremamente reduzido, com poucas informações e as dificuldades na organização lógica dos acontecimentos. Por outro lado, o entrevistado pode utilizar-se da dilatação do tempo da experiência referencial na qual os acontecimentos narrados possuem maior detalhamento e organização lógica, ambas as operações reverberam na granulação da experiência de referência.

O autor argumenta que o narrador seleciona primeiramente o espaço temporal no qual se constrói a narrativa para, em seguida, especificar a dinâmica de sucessão dos fatos, atitude que caracteriza uma granulação da experiência de referência, granulação esta que pode ter níveis variados e está intrinsecamente ligada ao fator de seleção dos fatos feita pelo narrador. Ou seja, se a experiência vivida estiver em torno de 30 anos e o tempo disponível ao narrador para a entrevista se restringir a 30 minutos, haverá uma compressão do tempo de relato experiencial e, por conseguinte, mais intensa será a seleção dos fatos, acarretando consequências ao nível de detalhamento da descrição dos acontecimentos.

Para o tratamento e análise dos dados, as entrevistas narrativas passaram inicialmente pelo processo de transcrição para seguir à análise narrativa que é dividida em três etapas – a

análise da temporalização, a identificação dos eventos significativos e a análise dos temas emergentes e suas relações causais.

Dessa feita, após a realização das entrevistas, analisou-se o tempo dedicado à narração dos fatos e à sucessão de eventos fundantes da base narrativa para, em seguida, serem identificados os eventos salientes ou ausentes na narração, bem como o ritmo de sua ocorrência. Por fim, tematizou-se os conteúdos organizadores da narrativa e foram descritas as relações usuais sustentadoras da lógica narrativa e, nesse ponto, fez-se imperioso destacar o processo de releitura das narrativas pela pesquisadora, na busca pela compreensão dos critérios amparadores da lógica e da concordância do texto narrado. Ressalta-se que os dados coletados no campo empírico foram decodificados e interpretados à luz dos contextos teóricos que compõem o corpus desta dissertação.

Nesse sentido, este capítulo analítico contém em seu escopo a análise das narrativas das professoras entrevistadas, considerando-se a temporalização, a identificação de eventos significativos ou ausentes do relato, as relações causais que sustentam a lógica das narrações, além da organização das temáticas emergentes das experiências narradas.

4.1 ENTREVISTA NARRATIVA: experiências formativas e práticas pedagógicas

A entrevista narrativa, primeiro dispositivo de coleta de dados utilizado nesta dissertação, constitui-se de perguntas previamente organizadas pela pesquisadora para o atendimento dos objetivos atribuídos à pesquisa. As entrevistas foram realizadas com cinco docentes, sendo que quatro delas ocorreram nas unidades escolares e uma em outro ambiente escolhido, mediante acordo prévio entre a pesquisadora e a entrevistada, para que houvesse melhor privacidade, maior dedicação de tempo e atenção à qualidade. Os dias e horários foram agendados anteriormente em contato direto com as entrevistadas.

No total, somaram-se 4 horas e 35 minutos em áudio de entrevistas ou 275 minutos com a média de 55 minutos por docente. Após a gravação em áudio, as entrevistas foram transcritas pela pesquisadora e categorizadas de acordo com a análise narrativa referendada pelas pesquisas de Breton (2020), que se encontram ancoradas nos referenciais de Clandinin e Connelly (2015).

Inicialmente, na chegada às escolas, apresentou-se à equipe gestora o memorando de autorização emitido pela SEMED e autorizado pelo DEB, bem como o delineamento da pesquisa, como título, objetivos, justificativa e dispositivos de coleta de dados utilizados. O momento de aproximação com o campo proporcionou, sempre que possível, o acesso da

pesquisadora ao reconhecimento da estrutura das instituições, disposições das salas e espaços diversificados, bem como a organização do ambiente escolar.

Em contato com as docentes, o contexto da pesquisa é reapresentado, o TCLE é lido e, de forma subsequente à concordância dos termos presentes no documento, segue-se a assinatura e rubrica de todas as páginas constantes. Destaca-se que, no primeiro momento do encontro, efetivaram-se questionamentos com vistas à construção do perfil pessoal e profissional, cujo propósito vislumbra a descrição de características voltadas à idade, tempo de formação e docência, em turmas de educação infantil, além das motivações para a escolha de atuação com crianças pequenas.

Desse modo, com as primeiras informações coletadas, seguiu-se a realização da entrevista narrativa com a formulação de uma pergunta inicial, que se desdobrou em diversas questões de idas e vindas para a construção do relato realizado de acordo com as narrações e informações apresentadas pelas docentes. No final da entrevista, a pesquisadora solicitou de cada participante uma reflexão, prática cujo objetivo está em tornar possível a ressignificação das experiências narradas (Carvalho; Silva; Bianchi, 2021).

No decorrer da entrevista, foram valorizadas as experiências das docentes participantes, considerando-se o pensamento reflexivo sobre suas ações desenvolvidas no contexto escolar. Segundo Oliveira (2017), o compartilhamento das narrativas permite ao pesquisado a reflexão do percurso percorrido, ao passo que proporciona o entendimento do caminho trilhado e a aprendizagem decorrida desse andar. Portanto, a pesquisa narrativa oportuniza não só a expressão das histórias vividas, mas também a possibilidade de uma reescrita delas.

Os questionamentos da entrevista narrativa versam sobre a narração de fatos relevantes da trajetória das docentes na educação infantil, objetivando o rememorar das primeiras ações realizadas em turmas com crianças pequenas, com vistas à reflexão do percurso profissional trilhado até as práticas atuais. Em seguida, as participantes foram convidadas a narrar a sua experiência na formação utilizada como pré-requisito para a participação nesta pesquisa, por meio da descrição das contribuições, dificuldades e aprendizados, agregados à prática pedagógica advindos do curso de extensão.

Alinhando-se à revisitação das memórias formativas, a pesquisadora solicitou às docentes o destaque de outra formação continuada em serviço promovida pela SEMED, que contribuiu significativamente à atuação em turmas de educação infantil. Seguindo-se aos questionamentos, as participantes puderam descrever os critérios utilizados para a realização dos processos avaliativos das crianças, inclusive corroborando tais informações com a

disposição de fotos, vídeos, material de anotações, relatórios e registros avaliativos também utilizados como fontes de informação no próximo dispositivo de coleta a ser utilizado: a análise dos registros avaliativos. Por fim, a pesquisadora propõe que as entrevistadas utilizem o processo narrativo de forma livre para pronunciamento acerca da temática discutida com o intento de apresentarem reflexões acerca dos relatos.

Destaca-se que três professoras permitiram a utilização e divulgação dos seus nomes na análise dos dados desta pesquisa, entretanto duas não autorizaram, de forma que suas identificações serão representadas respectivamente por nomes escolhidos de maneira aleatória, a saber: Júlia e Sofia. Para melhor contextualização do perfil das entrevistadas, a análise iniciará com as informações concernentes ao âmbito pessoal, à formação profissional e aos critérios para a atuação em turmas de educação infantil. Em seguida, serão descritas as categorias de análise da narrativa, seguindo a ordem anteriormente definida.

4.1.1 Análise da temporalização na entrevista narrativa da professora Vânia

Esse tópico de análise conduz a observação do tempo dedicado às narrações de acordo com os questionamentos da entrevista, percebendo-se maior ou menor envolvimento com a temática narrada, ao trazer à memória acontecimentos organizados de forma temporal e lógica. Entende-se que, durante a narrativa, ocorre a compressão do tempo pelas participantes a partir de sua experiência referencial adequada ao âmbito temporal existente no processo da entrevista. Dessa forma, os fenômenos de desaceleração, pausa ou condensação dos fatos servirão como centro do trabalho de interpretação do nível de detalhamento da experiência vivida.

Considerando o preceito de análise da temporalização, o processo se iniciará pela entrevista concedida pela professora Vânia Maria Silva de Oliveira, de sexo feminino, com idade de 55 anos, formação inicial em Técnico Magistério Nível Médio, graduada em Pedagogia no ano de 2004 em instituição particular, pós-graduada em Didática do Ensino Superior e Psicopedagogia Institucional e Clínica. Atualmente, a professora Vânia cursa pós-graduação em Análise do Comportamento Aplicado ao Autismo (ABA). Ingressou na SEMED por concurso público no ano de 2002 e inicialmente foi lotada em uma instituição de ensino fundamental. Em 2004, assumiu uma turma de educação infantil, etapa da educação básica na qual leciona até os dias atuais, totalizando 18 anos de docência com crianças na faixa etária de até 6 anos de idade. Tem no momento dois vínculos estatutários na SEMED,

atuando no turno matutino em uma turma de crianças com 3 anos de idade e realizando no turno vespertino o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na mesma escola.

De acordo com a entrevistada, os critérios que suscitaram o desejo em atuar na educação infantil ligam-se à motivação pessoal para trabalhar com esse público, além do fato de residir próximo à Unidade de Ensino de Educação Infantil na qual encontra-se lotada. Destaca-se o fato de que, durante a construção do perfil pessoal e profissional, a professora Vânia trouxe elementos de sua trajetória anterior ao trabalho com crianças na SEMED, inicialmente trabalhando no estado da Bahia em turma de ensino fundamental. Porém, devido à reorganização municipal, alguns professores foram cedidos na ocasião às secretarias municipais de educação na qual ocupou o cargo de supervisora para o acompanhamento dos professores da educação infantil com a realização de visitas às escolas, organização de material pedagógico, porém não atuando como docente. Na época, a primeira experiência com a educação infantil não ocorreu com um trabalho direto com as crianças, pois “era um olhar das professoras”. A entrevistada afirma que, no início da docência com o público infantil, “teve um certo receio de lidar com crianças pequenas” (Professora Vânia, 2022).

A escola municipal na qual a professora Vânia encontra-se lotada está situada no Bairro Atalaia, na cidade de Aracaju. A instituição é composta por 4 salas de turmas de pré-escola; nota-se que essas salas sofrem irradiação solar intensa, fator desencadeante de altas temperaturas no recinto, ocasionando mal-estar em crianças e professoras. Existem também 5 salas de creche para o atendimento dos bebês de até 2 anos e 11 meses de idade funcionando em horário integral. Há mais uma sala de referência para crianças de 3 anos de idade, em horário parcial, constituindo-se uma turma pela manhã e outra no horário da tarde. O prédio ainda conta com 1 sala de recursos para atendimento educacional especializado e destaca-se que, no espaço onde atualmente funciona a sala do AEE, anteriormente localizava-se a brinquedoteca e a sala de vídeo, porém, a partir da reorganização do espaço, não foi instituído nenhum outro local específico para projeção de filmes e vivências lúdicas. Nesse cenário, destaca-se a inexistência de parque infantil, observa-se somente um ambiente com alguns brinquedos espumados para uso das crianças.

Ressalta-se ainda que a instituição escolar possui sala de professores, coordenação, secretaria, almoxarifado, refeitório, cozinha para o preparo das refeições das crianças e uma copa para alimentação dos funcionários. Com relação aos banheiros, há 2 banheiros infantis, masculino e feminino e outros 2 banheiros com acessibilidade. Para os demais funcionários, existem 2 banheiros, um masculino e outro feminino e, na sala dos professores, há também 2 toaletes em funcionamento.

Observa-se que, do total de 90 minutos de gravação da entrevista, 10 minutos foram utilizados para a narração da trajetória de trabalho, caracterizando um tempo considerável dedicado a essa questão. Alguns momentos de pausa são percebidos durante o relato, utilizados para trazer à memória fatos considerados importantes. De modo geral, a narrativa construída pela professora Vânia sobre sua trajetória docente na educação infantil contempla elementos organizados lógica e temporalmente. Inicialmente, na construção do perfil pessoal e profissional, a entrevistada trouxe elementos de sua jornada na educação e, posteriormente, completou a informação solicitada pela pesquisadora, dessa vez, de forma específica sobre o trabalho desenvolvido na educação infantil.

Em prosseguimento aos demais questionamentos da entrevista, a professora Vânia narra por 9 minutos e 45 segundos, a participação no curso de extensão. Ela descreve o contexto pandêmico no qual o mesmo se desenrolou, permeado de tensões acerca do trabalho remoto com as crianças, além das questões relativas à saúde de seus familiares. Também dá destaque à importância do curso para sua prática. As falas da professora Vânia apresentam-se enfáticas e logicamente organizadas no sentido de circunstanciar a importância de temas relacionados à sua formação continuada, que deram significado ao seu exercício docente e a tornaram capaz de contribuir para a qualidade do ensino.

Acerca disso, Imbérnon (2010) afirma que somente quando os professores percebem a repercussão dos aprendizados dos cursos formativos nas aprendizagens e desenvolvimento dos alunos é que conseguem se sentir envolvidos e aplicados na mudança de práticas e crenças. Dessa forma, é imprescindível que o professor perceba na formação da qual participa, o benefício individual para si próprio enquanto profissional, bem como o ganho coletivo para a melhoria da qualidade do ensino, com a superação de práticas individualistas e sem fundamento científico ou legal.

As práticas sem fundamento legal são realizadas quando há falta de estudo e pesquisa acerca dos marcos de ordenamento jurídico educacional e de temas importantes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Os docentes acabam por valer-se da intuição ao invés da intencionalidade pedagógica, destacando que tal fato corrobora para a perpetuação de práticas historicamente arraigadas nas instituições de ensino.

Ainda dentro da temática da sua formação continuada, na busca por memórias formativas de outras ações promovidas pela SEMED que agregaram aprendizados relevantes à prática docente, a entrevistada narra por dois minutos, de maneira breve, com poucos detalhes, muitas pausas e fatos esquecidos, sua participação em três ações de estudo que realizou. Percebe-se durante sua fala a compressão do tempo e a ausência de fatos detalhados

ao tratar de formações relevantes promovidas pela SEMED, o que comparado com as narrações anteriores mostra a redução de 80% do tempo dedicado a essa temática.

Diante da compressão da temática feita pela entrevistada, a pesquisadora percebeu a necessidade de ouvi-la acerca de suas percepções sobre as formações promovidas pela SEMED. Nesse ponto de discussão, a entrevistada narrou por mais 3 minutos e 15 segundos especificamente sobre questões a serem melhoradas no programa de formação continuada da Secretaria Municipal de Aracaju. Após a interrupção pela entrada de uma funcionária da escola na sala onde acontecia a entrevista, ocorre uma mudança na temática da narrativa, na qual a professora traz durante 6 minutos e 30 segundos alocações acerca de desafios do cotidiano no trabalho com crianças com deficiência. Tal mudança no delinear da narração demonstra a necessidade dos professores se sentirem acolhidos e escutados diante das dificuldades enfrentadas no complexo processo de ensino e aprendizagem que caracteriza suas atividades.

No tocante aos critérios utilizados nos processos avaliativos, a professora Vânia relata durante 5 minutos e 25 segundos os aspectos considerados primordiais para a observação atenta do professor. Para complementar esse questionamento a pesquisadora estimula a narração da professora para explicar como ocorre a documentação pedagógica, tema narrado durante 14 minutos e 24 segundos. Dentro desse tempo, observa-se o desenrolar de situações desafiadoras ocorridas no cotidiano escolar e descritas pela entrevistada durante 4 minutos e 52 segundos.

O momento final da entrevista compreende o espaço de fala concedido para que a participante da pesquisa possa expressar-se livremente. Dessa forma, a professora Vânia suscitou questionamentos à pesquisadora para melhor compreensão sobre os objetivos da pesquisa e a forma como seriam utilizados seus resultados. Os questionamentos foram prontamente respondidos, assegurando-se o direito garantido à entrevistada de ter todas as dúvidas sanadas em qualquer momento da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS n.º 510 de 2016 e a Norma Operacional 001/2003 do CNS.

Após o esclarecimento da pesquisadora, a entrevistada discorreu por mais 14 minutos e 06 segundos sobre diversos temas relacionados ao contexto educativo. Nesse sentido, ponderou durante a narrativa, organizando logicamente os fatos ocorridos, utilizando-se de momentos de pausa e reflexão sobre as experiências vividas e relatadas com forte ênfase. O quadro 4 apresenta a organização dos dados referentes à temporalização em pauta.

Quadro 4 – Temporalização da narrativa da professora Vânia

TEMÁTICA	TEMPO NARRADO
Trajetória profissional	10 minutos
Participação na ação de extensão: Avaliação na Educação Infantil e Registro de Práticas	9 minutos e 45 segundos
Participação em outras formações promovidas pela SEMED	2 minutos
Percepção sobre as formações promovidas pela SEMED	3 minutos e 15 segundos
Desafios enfrentados no cotidiano escolar	6 minutos e 30 segundos
Critérios utilizados para a realização dos processos avaliativos	11 minutos e 50 segundos
Processo de construção da documentação pedagógica	14 minutos e 24 segundos
Reflexão final	14 minutos e 05 segundos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Constata-se que a professora Vânia Maria Silva de Oliveira narrou de forma ativa durante 71 minutos, equivalentes a 79% do tempo total de gravação de áudio. Dessa forma, dos 90 minutos de gravação descontam-se 19 minutos ou 21% do tempo de narração, percentual que compreende as interrupções realizadas por entradas de terceiros no local da entrevista, chamado da entrevistada para atendimento de demanda externa, além dos questionamentos feitos pela pesquisadora e as respostas desta dadas acerca de perguntas feitas pela docente.

4.1.2 Análise da temporalização na entrevista narrativa da professora Sandra

A entrevista e as narrativas nesta subseção são da professora Sandra Maria Xavier Beiju, 54 anos, sexo feminino, com formação inicial em Pedagogia, obtida em 1995, em instituição pública federal, especialista em Docência na Educação Infantil e mestranda no Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Ciências Ambientais (PROF-CIAMB) pela Universidade Federal de Sergipe. Aposentada na rede estadual de educação e professora ativa da rede municipal de ensino de Aracaju desde o ano de 2002, com ingresso por concurso público. A docente atua em turmas de educação infantil há 16 anos e elenca como critério utilizado para trabalhar com crianças pequenas a motivação pessoal relacionada ao público infantil.

A professora Sandra encontra-se lotada em uma instituição de educação infantil localizada no Bairro Orlando Dantas, na cidade de Aracaju, que possui 6 salas de referência

amplas e com boa iluminação natural, 1 sala de leitura, 1 sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado de crianças da própria escola e de outras instituições escolares próximas, 1 sala de direção, 1 secretaria, na qual funciona também a sala dos professores, 1 cozinha com depósito para merenda escolar, 2 sanitários infantis sendo 1 masculino e 1 feminino com acessibilidade. Possui ainda 2 sanitários para uso dos funcionários, localizados na secretaria, e uma sala utilizada como almoxarifado provisório. A escola possui ainda 3 pátios cobertos, no qual se realizam as comemorações festivas, as atividades lúdicas e serve também como refeitório, além de uma área aberta e ampla onde encontram-se algumas árvores frutíferas como cajueiro, abacateiro, pé de acerola e seriguela, pau-brasil, ipê amarelo e algumas espécies de palmeiras.

Destaca-se que a gestão da escola pleiteia junto à SEMED a melhoria da estrutura física da instituição, por meio da construção de 1 refeitório, 1 brinquedoteca, reconstrução e pintura do muro e instalação de parque infantil na área livre com brinquedos para uso coletivo das crianças.

A entrevista narrativa da professora Sandra contempla 80 minutos de áudio gravado, dos quais 8 minutos e 20 segundos compreendem fatos destacados na trajetória profissional, relatados de maneira cronológica e logicamente concatenados. Observa-se a síntese das informações relatadas diante dos 30 anos de docência, sendo que 16 desses especificamente na educação infantil, para adequação ao tempo destinado à entrevista. Diante da percepção da pesquisadora sobre o fato de a entrevistada lecionar há 16 anos na mesma instituição escolar, desdobrou-se um questionamento acerca das possíveis mudanças e adequações ocorridas no ambiente da escola para a promoção de um local seguro e adequado às necessidades e peculiaridades infantis. Acerca desse ponto de discussão, a professora Sandra apresentou um relato de 3 minutos de duração.

Em seguida, a pesquisadora solicitou a narração da professora entrevistada sobre sua participação no curso de extensão “Avaliação na Educação Infantil e Registros de Práticas”. A narração deste tema contemplou 3 minutos e 40 segundos, nos quais é destacada a identificação da entrevistada com a concepção de criança defendida pela ministrante da ação de extensão, além da valorização dos conhecimentos adquiridos, que contribuíram destacadamente para a sua prática pedagógica.

Em seguida, a pesquisadora solicita que a professora Sandra lembre e narre outras experiências formativas promovidas pela SEMED das quais participou ao longo da sua trajetória na docência, com a etapa da educação infantil, e que trouxeram contribuições ao seu fazer pedagógico. Diante do questionamento, a entrevistada narra durante 6 minutos e 40

segundos, por meio de uma fala que apresenta pausas constantes e até a afirmação de não recordar ações relevantes nos últimos anos. Tais aspectos destacam a necessidade de a formação continuada aproximar-se da escola e dos problemas reais enfrentados pelos professores, para tornarem-se significativas.

Para tanto, segundo Santos (2020), torna-se imperioso superar a formação continuada estanque e obsoleta que desmerece em seu escopo a capacidade reflexiva do professor. Antes, é preciso evidenciar e valorizar as especificidades do ato educativo, que por ser tão complexo requer dos educadores uma postura de reconhecimento dos objetivos de sua profissão, correlacionando-os aos mecanismos promotores da reflexão-ação, da emancipação, da criatividade e da autonomia pedagógica coerente. Nesses termos, a formação docente continuada necessita ser planejada de tal forma que contemple a valorização da profissão e o acompanhamento das ações desenvolvidas, evidenciando-se as questões vivenciadas pelos docentes, seus anseios, dúvidas e orientações que auxiliem em suas práticas, sendo as próprias instituições escolares espaços importantes para a realização dessas formações.

Intercalando-se às informações trazidas pela professora Sandra sobre a formação continuada promovida pela SEMED, a mesma insere nesse contexto um relato de situação ocorrida na escola na qual trabalha, referente à estrutura da instituição e mobiliário da sala de referência durante 2 minutos e 50 segundos. Diante da mudança da temática durante o percurso do relato, destaca-se que esse tempo descrito será acrescido à narrativa da estrutura escolar anteriormente citada, totalizando-se 5 minutos e 50 segundos dedicados a essa tônica.

A pesquisadora, ao perceber a mudança ocorrida no percurso da fala da entrevistada ao adentrar em questões relativas à estrutura e não ao contexto da formação continuada e com vistas ao prosseguimento da temática em questão, solicita que a mesma elenque as suas percepções sobre o programa de formação continuada de professores do município de Aracaju. A professora Sandra dedica-se em narrar mais 7 minutos e 32 segundos sobre o tema, totalizando 10 minutos e 12 segundos de experiências formativas, percepções e sugestões de adequação à forma como se dá o processo de formação continuada dos professores da SEMED. Percebe-se durante o relato da professora Sandra acerca do tema formação continuada o engajamento e a organização sistemática das ideias, com fala enfática e em ritmo constante.

Acerca da realização dos processos avaliativos das crianças e dos critérios utilizados na construção desses, a docente entrevistada elabora uma narração dentro de 3 minutos e 50 segundos. Em seguida, apresenta informações práticas explicitando os critérios utilizados para a avaliação de uma determinada criança, relato para o qual utiliza 3 minutos e 36 segundos.

No tocante à forma como realiza a documentação pedagógica, a descrição do processo ocorre dentro de 9 minutos e 50 segundos. No decorrer desta fala, a entrevistada levanta durante 8 minutos e 55 segundos fatos ocorridos ao longo de suas experiências pedagógicas e realiza com isso uma reflexão sobre sua própria prática.

Dentro dessa narrativa, a professora traz à memória um curso de extensão promovido em parceria entre a SEMED e a UFS, do qual participou no ano de 2014 e relata as contribuições dessa formação específica para a sua prática pedagógica, utilizando 3 minutos para rememorar a experiência formativa em questão. Nessa conjuntura, ao trazer à memória outra participação em atividade de formação continuada, o tempo de fala destinado à temática totaliza 13 minutos e 32 segundos. Percebe-se, nesse sentido, como a narrativa mobiliza as áreas cerebrais referentes à memória afetiva, na qual a entrevistada rememora atividades das quais participou e que inicialmente afirmou não recordar. Porém, ao relatar fatos de sua prática pedagógica consegue perceber a relação existente entre os aspectos da formação e as situações cotidianas vivenciadas na instituição escolar.

Nessa perspectiva, a formação de professores deve alcançar o terreno prático no qual a técnica, a disciplina e os aspectos teóricos e conceituais se concretizam na ação pedagógica. Tal entendimento supõe que “[...] a formação continuada deva se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deva questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva” (Imbérnon, 2010, p. 47).

A narração continua e retoma ao tema anteriormente citado pela professora acerca dos processos avaliativos das crianças e, dessa forma, somando-se todas as informações fornecidas acerca da temática em pauta, totalizam-se 10 minutos e 28 segundos. No final da entrevista, a pesquisadora disponibiliza um espaço livre para que a entrevistada possa colocar mais alguma informação ou realizar algum questionamento. Nesse espaço de fala, a professora Sandra utiliza 7 minutos e 20 segundos de narrativa logicamente organizada e com ritmo cadenciado. Observa-se no quadro 5, a organização do tempo dedicado a cada temática proposta e emergente na entrevista narrativa da docente Sandra.

Quadro 5 – Temporalização da narrativa da professora Sandra

TEMÁTICA	TEMPO NARRADO
Trajetória profissional	8 minutos e 20 segundos
Estrutura da instituição escolar e mobiliário	5 minutos e 50 segundos
Participação na ação de extensão: Avaliação na Educação Infantil e Registro de Práticas	3 minutos e 40 segundos

Participação em outras formações promovidas pela SEMED	13 minutos e 32 segundos
Critérios utilizados para a realização dos processos avaliativos	3 minutos e 50 segundos
Explicação na prática da realização dos processos avaliativos	10 minutos e 28 segundos
Processo de construção da documentação pedagógica	9 minutos e 50 segundos
Reflexão sobre a prática pedagógica	8 minutos e 55 segundos
Reflexão final	7 minutos e 20 segundos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observa-se a narração ativa da entrevistada durante 74 minutos e 5 segundos. Dessa forma, dos 80 minutos totais de gravação de áudio, a professora Sandra utiliza 93% do tempo para relatar de forma organizada, estratégica e lógica a sucessão de fatos constituintes das suas experiências de vida profissional.

4.1.3 Análise da temporalização na entrevista narrativa da professora Patrícia

A professora Patrícia de Jesus Trindade Santos, 45 anos, sexo feminino, formação inicial em Pedagogia, obtida no ano de 1999 em instituição particular, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, com ingresso na rede municipal de ensino de Aracaju por concurso público no ano de 2002, atua em turmas de educação infantil há 24 anos e elenca a motivação pessoal como critério para trabalhar em turmas de crianças pequenas, além do fato de ser mais perceptível ao desenvolvimento das habilidades cognoscitivas na etapa da educação infantil. Sobre essa temática, destacam-se nas falas da entrevistada.

Eu sempre gostei de educação infantil, assim, não tem uma[...]eu sempre gostei, eu sempre preferi os alunos menores que eu, eu acho que o desenvolvimento fica mais visível, você vê mais o desenvolvimento com as crianças menores assim, a mudança, né? [...]. As crianças de 3 anos, é nítida a[...] não chegam falando e de repente estão se expressando, você consegue perceber mais, elas se desenvolvendo, entendeu? (Professora Patrícia, 2022).

Destaca-se que a professora Patrícia se encontra lotada em uma instituição de ensino localizada no Bairro Porto D'Antas, no município de Aracaju. Em observação da infraestrutura da escola, notou-se que a mesma possui 7 salas de referência, sendo 3 destinadas às crianças de 3 anos de idade e 4 salas para o atendimento de crianças de 4 anos em funcionamento nos turnos matutino e vespertino. As salas são pequenas e pouco arejadas, destaca-se que devido ao calor iniciou-se o processo de instalação de ar-condicionado para

melhor acomodação das crianças e professoras, sendo que 3 das 7 salas já possuem climatização.

A instituição conta com 2 banheiros para uso das crianças, contendo 8 sanitários e chuveiro, há também 2 banheiros com 4 sanitários para os funcionários. No prédio existe 1 cozinha, 1 refeitório, 1 pátio para atividades lúdicas com alguns brinquedos, 1 brinquedoteca, 1 sala de secretaria, 1 sala de direção. Não há sala de professores, nem espaço específico para projeção de vídeo, pois todas as salas de referência possuem projetor.

A entrevista narrativa da professora Patrícia compreendeu um total de 28 minutos. Desse tempo, a entrevistada relatou durante 3 minutos e 16 segundos a sua jornada profissional na educação infantil. Prosseguindo aos questionamentos da entrevista, a professora Patrícia expôs a experiência formativa no curso de extensão sobre avaliação e documentação na educação infantil, em conjunto com as contribuições dessa formação para a sua prática docente, totalizando 3 minutos de relato sobre essa temática. Referindo-se a outras formações contributivas à prática pedagógica promovidas pela SEMED, a entrevistada narrou durante 1 minuto e 30 segundos acerca de suas percepções sobre as formações continuadas das quais participou durante a sua trajetória de professora da rede municipal de ensino.

Quanto aos critérios utilizados na realização dos processos avaliativos das crianças, a professora Patrícia elencou durante 4 minutos e 12 segundos os pontos observados para a construção da avaliação e durante 9 minutos e 52 segundos apresentou relatos de como realiza na prática o processo de observação e acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Na parte final da entrevista, a pesquisadora disponibilizou um momento para livre expressão da participante, mas ela não fez o uso da palavra, demonstrando-se satisfeita com o desenrolar da entrevista. Dessa forma, as informações acima descritas estão organizadas no quadro 6.

Quadro 6 – Temporalização da narrativa da professora Patrícia

TEMÁTICA	TEMPO NARRADO
Trajetória profissional	3 minutos e 16 segundos
Participação na ação de extensão: Avaliação na Educação Infantil e Registro de Práticas	3 minutos
Participação em outras formações promovidas pela SEMED	1 minuto e 30 segundos
Critérios utilizados para a realização dos processos avaliativos	4 minutos e 12 segundos
Explicação na prática da realização dos processos avaliativos	9 minutos e 52 segundos

Reflexão final	Não houve fala
----------------	----------------

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebe-se a utilização de fala ativa da professora Patrícia durante 26 minutos e 40 segundos, computando 95% de narração feita pela docente, diante do total de 28 minutos de áudio. Entende-se a organização e coerência dos fatos que compõem os relatos, com poucas pausas, que ocorrem somente quando ela precisa buscar na memória os acontecimentos marcados por um distanciamento temporal em relação ao momento da entrevista, sendo perceptível o envolvimento e o cuidado com as informações fornecidas.

4.1.4 Análise da temporalização na entrevista narrativa da professora Júlia

Esclarece-se que para cumprir o direito da entrevistada ao sigilo de informações, relacionado à não divulgação do seu nome, amparado pela resolução CNS n.º 510 de 2016, artigo 9, inciso V, a docente aqui contemplada terá sua anonimização garantida pela substituição do nome próprio pelo nome fictício: Júlia. Dessa feita, a professora Júlia, com 41 anos de idade, possui formação inicial em Pedagogia, realizada no ano de 2006 em instituição particular. É pós-graduada em Gestão Escolar, concursada na Rede Municipal de Ensino de Aracaju desde o ano de 2012, e atua em turmas de educação infantil há 10 anos.

A professora Júlia encontra-se lotada em um prédio anexo de uma escola municipal de educação infantil, localizado no Bairro Coqueiral, na cidade de Aracaju. Nessa instituição, há 8 turmas que atendem crianças de 5 anos de idade, sendo 4 turmas pela manhã e 4 à tarde. O prédio possui uma sala de coordenação, cozinha, almoxarifado para armazenamento de materiais pedagógicos, uma brinquedoteca no qual ficam os brinquedos, mas não pode ser utilizada por não acomodar de maneira confortável as crianças das turmas. Há também 2 banheiros para funcionários e 2 banheiros para as crianças, feminino e masculino. A escola conta com uma quadra que também serve de refeitório, nesse espaço há alguns brinquedos e 2 mesas com bancos para que as crianças realizem suas refeições.

Essa entrevista narrativa realizou-se no período de 17 minutos, distribuídos entre as temáticas elencadas para o alcance dos objetivos desta pesquisa. Dessa feita, inicialmente a professora Júlia narrou por 2 minutos sua caminhada profissional na educação infantil. Destaca-se que, na continuidade da entrevista, a pesquisadora traz o questionamento acerca da participação da entrevistada no curso de extensão, utilizado como critério de participação nessa etapa da pesquisa. A professora retoma a questão anterior relativa à sua trajetória, pois

rememora outro curso de extensão ministrado pela professora Tacyana Karla, considerado como importante à sua caminhada docente, aumentando o tempo de narrativa nessa temática para 3 minutos e 5 segundos.

Retomando as questões relativas à formação continuada na ação de extensão “Avaliação na Educação Infantil e Registro de Práticas”, a professora Júlia relata as contribuições desse evento para a sua prática durante 1 minuto. Quando solicitada a citar outras ações de formação continuada promovidas pela SEMED, ela traz elocuições desse tema por 1 minuto. Em seguida, elenca os critérios utilizados na avaliação das crianças por 30 segundos e por intervenção da pesquisadora narra durante 1 minuto e 25 segundos acerca da sua percepção sobre os processos de avaliação e documentação realizados na prática.

Quando do uso da palavra final, a docente Júlia utiliza 9 minutos e 50 segundos para suas colocações de forma livre. Nesse momento, realiza uma autoavaliação de sua prática acerca da avaliação da aprendizagem, documentação e da necessária participação e envolvimento familiar no ambiente escolar. No quadro 7, são organizadas as temáticas relacionadas pela professora Júlia e o tempo a elas destinado.

Quadro 7 – Temporalização da narrativa da professora Júlia

TEMÁTICA	TEMPO NARRADO
Trajetória profissional	3 minutos e 5 segundos
Participação na ação de extensão: Avaliação na Educação Infantil e Registro de Práticas	1 minuto
Participação em outras formações promovidas pela SEMED	1 minuto
Critérios utilizados para a realização dos processos avaliativos	30 segundos
Percepção e reflexão dos processos avaliativos realizados na prática	1 minuto e 25 segundos
Reflexão final	9 minutos e 50 segundos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Constatou-se que a docente Júlia relata ativamente eventos de sua experiência profissional durante 10 minutos, correspondendo ao total de 65% do total de áudio gravado durante a entrevista. As falas apresentam pausas recorrentes, principalmente no início de cada novo relato. São percebidas a organização lógica dos acontecimentos e a imersão de memórias na constituição das narrações.

4.1.5 Análise da temporalização na entrevista narrativa da professora Sofia

Em cumprimento ao direito da anonimização do participante da pesquisa, amparado pela resolução CNS n.º 510 de 2016, artigo 9, inciso V, a professora entrevistada terá seu nome próprio substituído por um fictício, a saber: Sofia. Os nomes de instituições de ensino citados no relato também serão ocultados, por solicitação da docente. Desse modo, a professora Sofia, com 40 anos de idade, do sexo feminino, possui formação inicial em Técnico Magistério Nível Médio, e graduação em Pedagogia, concluída no ano de 2004 em instituição particular. É pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Gestão Escolar, Atendimento educacional especializado (AEE) e possui Mestrado em Educação, sendo concursada na Rede Municipal de Ensino de Aracaju desde o ano de 2012, atuando em turmas de educação infantil há 22 anos.

A instituição na qual a professora Sofia encontra-se lotada possui 2 salas de referência, funcionando com turmas de 4 e 5 anos de idade, nos turnos manhã e tarde. As salas são amplas, climatizadas, com mesas e cadeiras adequadas para as crianças pequenas. Cada sala possui um armário para uso do professor e estantes com brinquedos ao alcance das crianças. Na escola, existem 2 banheiros infantis com chuveiro e vaso sanitário adequado às condições ergonômicas infantis, sendo 1 banheiro masculino e outro feminino, também existe 1 banheiro para uso dos funcionários.

Ainda no tocante à estrutura física da escola, destaca-se a inexistência de sala de recursos para atendimento educacional especializado, bem como sala de professores e espaço específico para brinquedoteca ou projeção de vídeo, porém, as salas de referência possuem projetor acoplado à lousa e notebook. A instituição ainda conta com 1 cozinha e 1 depósito com freezer, prateleiras para armazenamento de alimentos e utensílios. Há 1 refeitório, no qual cada turma realiza as refeições separadamente, devido ao espaço pequeno com poucas mesas e cadeiras. Existe 1 parque infantil, composto por alguns brinquedos, não se observa espaço com áreas naturais para o contato das crianças com plantas e árvores. Percebe-se também que a direção, coordenação e secretaria funcionam em uma única sala. Há ainda 1 pequeno depósito para guardar materiais de limpeza e um outro espaço destinado aos materiais pedagógicos.

Mantendo-se a sintaxe que determina a associação das palavras da língua portuguesa de sua fala, ela afirma que não houve critério prévio para a sua atuação em turmas de educação infantil.

Então, é [...] quando eu ingressei na educação infantil foi porque era a turma que tinha [risos], né? Porque eu ingressei em escola particular, quando eu cheguei numa escola particular, ela era só de educação infantil, então para mim foi uma experiência que eu não escolhi, ela chegou para mim [risos], ela chegou até mim (Professora Sofia, 2022).

Quando na oportunidade da aprovação em concurso público e posterior lotação em instituição de ensino, a professora afirmou que, pelo fato de já trabalhar com o público infantil há alguns anos, preferiu continuar nessa etapa da educação.

[...] quando eu fui na SEMED na época, hum...tive, tive, tive a opção de escolher. Eu lembro que eu pedi a educação infantil, porque eu já era da educação infantil, eu pedi educação infantil. Dessa vez eu pedi! [risos] (Professora Sofia, 2022).

Essa entrevista narrativa realizou-se no período de 60 minutos, com relatos distribuídos entre as temáticas pertinentes à presente pesquisa. Dessa feita, inicialmente a professora Sofia narrou durante 19 minutos sua jornada profissional na educação infantil. Em prosseguimento aos demais questionamentos da entrevista, ela narra por 12 minutos a participação no curso de extensão ministrado pela professora Tacyana Karla Gomes Ramos e as contribuições à sua prática docente advindas dessa ação formativa. Ainda dentro da perspectiva da sua formação continuada, na busca por recordações formativas de outras ações promovidas pela SEMED, a entrevistada narra por dois minutos acerca de uma formação considerada relevante à sua prática.

No tocante aos critérios utilizados nos processos avaliativos, a professora Sofia relata durante 6 minutos e 8 segundos os aspectos considerados primordiais para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagens infantis.

O momento final da entrevista destinado à fala livre da professora entrevistada é utilizado de forma emocionada, por 9 minutos e 52 segundos, com o relato acerca da importância de rememorar a trajetória profissional, para a análise de práticas anteriores superadas por meio do estudo e da pesquisa.

Gostei de lembrar a minha história, quando eu comecei, gostei muito de lembrar, que às vezes fica lá guardadinho e aí lembrar é importante, eu nunca mais tinha refletido sobre isso e agora eu comecei a lembrar e refletir. Olha o que eu fiz no passado e hoje já não faço mais! [risos] (Professora Sofia, 2022).

Nesse sentido, o quadro 8 apresenta a organização dos dados referentes à temporalização discutida em pauta.

Quadro 8 – Temporalização da narrativa da professora Sofia

TEMÁTICA	TEMPO NARRADO
Trajetória profissional	19 minutos
Participação na ação de extensão: Avaliação na Educação Infantil e Registro de Práticas	12 minutos
Participação em outras formações promovidas pela SEMED	2 minutos
Critérios utilizados para a realização dos processos avaliativos	6 minutos e 8 segundos
Reflexão final	9 minutos e 52 segundos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Diante dos dados de temporalização percebidos na entrevista concedida pela docente Sofia, observa-se a narração ativa da mesma durante 47 minutos. Desse modo, dos 60 minutos totais de gravação, durante 79% do tempo, a professora organizou lógica e cronologicamente os fatos constituintes dos relatos. Ademais, a professora mostrou-se envolvida com a temática e, por vezes, emocionada ao relembrar suas experiências de vida profissional.

De modo geral, as professoras entrevistadas organizam os fatos ocorridos nas suas histórias de vida de forma a conceder sentido a essas, conferindo-lhes uma identidade própria. A sintetização das experiências relatadas mostra-se inevitável diante da adequação da narrativa ao tempo destinado à entrevista, mas este fato não compromete a inteligibilidade dos relatos. As pausas nas falas demonstram a busca na memória por fatos inerentes à prática pedagógica, que por vezes encontravam-se esquecidos. Nesse sentido, os acontecimentos experienciais relativos à vida profissional são rememorados pelas docentes, de forma a se pretender que sejam eternizados por meio da escrita desta pesquisa. Dessa feita, prossegue-se à análise das narrativas com o próximo critério que destaca os eventos significativos presentes nas alocações das entrevistadas.

4.2 IDENTIFICAÇÃO DOS EVENTOS SIGNIFICATIVOS

Esse critério analítico conduz à percepção das relações entre a sucessão temporal da experiência e a dinâmica que compõe os fatos da narrativa, partindo-se do princípio de observar eventos marcantes da narração e qual o ritmo de sucessão desses e de considerar os episódios que permaneceram menores ou ausentes durante as falas das professoras entrevistadas. Destaca-se que o ritmo de ocorrência ou supressão de informações nos fatos narrados acerca das trajetórias das docentes entrevistadas denotam a escolha do recorte de

elementos, a partir dos quais se percebe a recorrência de eventos negativos associados às experiências narradas, ou ainda, a dificuldade em trazer à memória informações relevantes.

4.2.1 Identificação de eventos significativos na entrevista narrativa da professora Vânia

Inicia-se a análise de eventos significativos presentes na entrevista da professora Vânia Maria Silva de Oliveira. Percebe-se no decorrer da narração acerca da trajetória enquanto docente na educação infantil a sucessão de palavras ligadas à criatividade, à ludicidade e à musicalização, especificamente a palavra música aparece nove vezes no decorrer de 10 minutos de gravação dedicados à caminhada docente com crianças pequenas. Destaca-se que, durante o relato, a professora Vânia afirma que cogitou o fato de realizar mestrado em educação, cujo objeto de estudo estivesse voltado à musicalização na educação infantil, como observa-se na fala a seguir: “Teve até um tempo que eu pensei em fazer mestrado, na parte disso, porque as crianças gostam muito da música, elas se movimentam e a partir da música eles aprendem muito” (Professora Vânia, 2022).

Considerando-se o relato acerca da experiência no curso de extensão ministrado pela professora Tacyana Karla Gomes Ramos, a palavra material referindo-se a registros das atividades, sejam fotográficos ou gravações de vídeo, aparece cinco vezes, enquanto que a palavra registro, propriamente dita, surge seis vezes, totalizando-se 11 referências ao aspecto do registro dentro do tempo de 9 minutos e 45 segundos de gravação dedicados a essa temática.

As falas da docente Vânia revelam o lamento pela dificuldade em registrar as experiências e atividades promovidas na instituição escolar e destacam a importância de perpetuar essas ações pela prática do registro. Sobre essa questão, destaca-se a narrativa da entrevistada, quando essa buscou fotos ou vídeos das atividades desenvolvidas na instituição escolar em cumprimento à atividade solicitada no curso de extensão, na qual a professora Tacyana solicitou a apresentação de experiências exitosas ocorridas no contexto da educação infantil.

Então, teve essa questão do registro que me tocou muito porque quando eu fui procurar aqui, que a diretora, que pedi a diretora que buscasse nos arquivos e ela não conseguiu nada daquilo que eu queria dos trabalhos que eu tinha, né? Isso me doeu muito, eu disse: Poxa vida, tanta coisa legal que eu já fiz com as crianças e eu não tenho registro! E tantos outros trabalhos né, que a gente já tinha feito e eu não tinha [pausa] e apesar, hoje assim, eu busco fotografar mais, filmar algumas coisas [...] (Professora Vânia, 2022).

Durante a fala da professora entrevistada, acerca da sua participação em outras ações de formação continuada promovidas pela SEMED, percebe-se a incompletude das frases que corroboram com a descontinuidade dos cursos formativos oferecidos pela SEMED e relevantes à prática docente, conforme observa-se no relato a seguir:

Então o que falta eu penso que no município é isso, é uma continuidade daquilo que os professores demonstraram interesse. Então eles escolhem lá os temas colocam e você tem obrigatoriamente se [pausa] naqueles cursos, eles não [pausa] eu penso que eles podiam discutir, naquela época por exemplo, eles viram que tinha um grupo que demonstrou interesse tanto que a gente fez 2 ou foram 3 módulos, né? Com Tacyana. Por que não continuar se a gente queria, se a gente demonstrou que estava gostando? Não! Acabou! Então fica algo incompleto, eu acho, sabe? (Professora Vânia, 2022).

Ademais, observa-se, no decorrer da fala sobre formação continuada, o surgimento de outras demandas relativas aos desafios enfrentados na dinâmica escolar, remetendo ao rompimento da narração acerca dos fatos propostos na pergunta da pesquisadora. Dessa feita, percebe-se a descontinuidade das ações formativas promovidas pela SEMED contextualizadas na ruptura do relato que assume um novo caminho, uma nova temática.

Ao narrar acerca dos critérios utilizados na realização da avaliação das crianças, a professora Vânia avulta as relações infantis entre os pares e os adultos durante quatro vezes no relato. Percebe-se também o destaque dado à palavra autonomia ou atuante no sentido da criança capaz de criar, fazer e construir conhecimento, por cinco vezes no momento da narração desse tema. Destacam-se alguns trechos do relato de experiência da docente entrevistada acerca dos processos avaliativos na educação infantil.

Então, eu vejo a relação deles comigo, a relação deles com os colegas como eles se relacionam é [pausa] a forma, como eles se colocam, né? Nas relações mesmo, em todas as relações no brincar, na hora de desenvolver as atividades, porque tem aquela criança que é participativa, qualquer coisa ela já está à frente, já tem aquela que é calada, que não fala. [pausa]. Então assim, a gente tem que encontrar meios, né? Para que essas crianças tenham, desenvolvam autonomia para que elas sejam, é [pausa] como era que a Tacyana dizia? Agentes [pausa] ela usava uma expressão é porque agora não me lembro, era agentes alguma coisa, que ela usava muito. É um indivíduo que está ali e que vai ser um adulto, se crescer dessa forma, vai ser um adulto incapaz, que não vai conseguir fazer, realizar, assim eu penso muito nisso, sabe? (Professora Vânia, 2022).

Nesse sentido, compreende-se a importância da avaliação de crianças acontecer enquanto um processo contínuo. Hoffmann (2014) destaca a dificuldade das instituições escolares atenderem às especificidades definidas nos documentos normativos concernentes ao modo como acontecem os processos avaliativos na educação infantil, com a prevalência de

modelos comparativos, excludentes e classificatórios que desprezam as experiências e inter-relações das crianças com os adultos e seus pares, no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, pois através da interação entre as pessoas e, por meio de objetos disponíveis no contexto social (família, comunidade) e escolar, desenvolve-se a condição necessária ao processo de construção de conhecimento.

Ao final da entrevista narrativa, no momento de tema livre concedido pela pesquisadora, destacam-se no relato da professora Vânia as questões concernentes ao descontentamento diante da forte incidência solar no interior das salas de aula, da merenda fornecida e impossibilidade de repetição do alimento pelas crianças, da carência de estratégias durante o ensino remoto ocorrido a partir de março de 2020 até agosto de 2021, devido à pandemia do coronavírus. Tais pontos reverberam na conclusão da entrevista com o trecho que segue: “Não tem de fato um olhar pra criança, eu acho que quem olha pra criança é o professor, alguns diretores também, mas no geral é quem está dentro da sala de aula” (Professora Vânia, 2022).

Nota-se, nas assertivas finais, a necessidade da existência de momentos de fala e escuta atenta dedicados também ao professor. Diante da complexidade que envolve o processo educacional e das tarefas atribuídas ao trabalho docente que extrapolam o ensinar de forma técnica, os docentes necessitam de momentos nos quais seja possível a partilha de dificuldades, angústias, anseios e também práticas exitosas. Dessa forma, a criação de espaços de formação continuada dentro das instituições escolar é fundamental para a construção de redes de apoio para análise dos problemas e conflitos existentes.

Algo a se destacar é que as formações, nos ambientes educativos, abranjam toda a comunidade escolar e não somente os professores e coordenadores pedagógicos; o envolvimento coletivo na dinâmica de formação permanente favorecerá o auxílio mútuo para a consecução de ideias e práticas pedagógicas voltadas à valorização das dimensões éticas e sociais nas instituições escolares. Acerca da importância da formação continuada na educação infantil, para a criação de momentos de reflexão e tomadas de decisões importantes ao desenvolvimento coletivo, versam as DCNEI:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a

aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (Brasil, 2009, p. 13).

Ao passo que se entende a formação continuada dos docentes na educação infantil enquanto um direito, enfatiza-se a necessidade do engajamento dos gestores na estruturação de programas de formação que procurem atender às demandas peculiares da infância, por meio do envolvimento com todos os que formam as unidades de ensino, com vistas ao fortalecimento e qualificação da educação infantil. Acerca disso entende-se que

A formação continuada para os docentes atuantes na educação infantil somente se efetivará na construção de mecanismos contínuos, organizados e consubstanciados na forma de suplantar os conhecimentos elementares, possibilitando ao profissional estabelecer leituras da realidade posta em cada situação planejada para o ensino-aprendizagem (Santos, 2020, p. 36).

Admite-se que, diante da complexidade educativa, da valorização da infância, da necessidade da reflexão constante da prática, o agir do profissional docente demanda a formação contínua e permanente, com vistas a referendar a atuação docente pautada em arcabouços teóricos-metodológicos necessários ao reconhecimento das incertezas e dificuldades da educação.

4.2.2 Identificação de eventos significativos na entrevista narrativa da professora Sandra

Visando dar prosseguimento à identificação de eventos significativos, segue-se com a análise da entrevista narrativa da professora Sandra Maria Xavier Beiju, na qual é possível perceber, no relato de sua trajetória enquanto docente na educação infantil, o destaque dado à identificação pessoal em atuar com crianças pequenas, conforme percebe-se no trecho a seguir:

Então, eu quando cheguei na escola em que trabalho desde o ano 2006 eu assumi, inclusive, uma turma de 5 anos, era a turma que estava sem professora. E eu assumi essa turma e eu já comecei a me identificar, né? Eu me identifiquei com o espaço da escola, é uma escola que tem muita área aberta que tem um quintal, que tem [pausa] e também comecei a me identificar muito em trabalhar com criança pequena, né? E esse gosto por trabalhar na educação infantil foi só crescendo a cada ano, a cada ano letivo que terminava e começava e vinha uma outra turma, então é, é um espaço da minha atuação docente que eu me identifico e que eu fui aprendendo e compreendendo como é importante a gente ir se aprofundando, lendo a respeito da educação infantil, estudando, fazendo formação continuada, né? (Professora Sandra, 2022).

No decorrer da entrevista, observa-se no tema relacionado à participação na ação de extensão “Avaliação na Educação Infantil e Registro de Práticas” mais uma recorrência de palavras ligadas à identificação da entrevistada à maneira como essa ação formativa se desenvolveu. Nota-se, em sequência, o destaque de palavras com significado de reconhecimento e pertença no processo formativo, ocasionando para a contribuição efetiva dos aprendizados da formação à prática pedagógica, fato corroborado pelos trechos do relato.

Foi uma formação aquele, aquele curso de extensão sobre documentação pedagógica e avaliação foi uma formação que eu também **me identifiquei**, né? Pela concepção de educação infantil que a ministrante trouxe que é a professora Tacyana, eu **me identifiquei muito, eu me identifico** com a concepção de educação que ela defende e ela [pausa] e também o aprender, aprender sobre o aspecto da documentação, né? [pausa]. Então foi uma contribuição muito importante na minha formação e a partir daí eu também comecei a olhar, né? Como eu melhorar as minhas formas de avaliar, de apresentar, de sistematizar uma avaliação, né? Um processo de avaliação de cada criança da turma. Então, o curso, essa formação me mostrou, abriu esse horizonte me mostrou essas perspectivas de que, de como eu poderia explorar mais elementos e mais possibilidades de construir esse processo de avaliação das crianças, foi essa a contribuição (Professora Sandra, grifos nossos).

No prosseguimento da entrevista, solicitou-se o relato da professora Sandra acerca de outra experiência formativa promovida pela SEMED, considerada importante ao seu fazer pedagógico. Percebe-se o destaque dado pela entrevistada ao direito garantido por ordenamento jurídico constante no estatuto do magistério, com a destinação de 12,5% da carga horária do ocupante do cargo em pleno exercício de docência à disposição das unidades de ensino ou da Secretaria da Educação do Município para estudos sistemáticos, texto presente no artigo 71 da Lei n. 1.350 de 20 de janeiro de 1988. Dessa feita, garante-se aos docentes da SEMED, por força de lei, o acesso a cursos e espaços de formação promovidos pelo órgão competente ou ainda pelas unidades de ensino. O relato da professora Sandra reafirma esse direito, ao passo que tece críticas à forma como se organizam tais experiências formativas, como observa-se a seguir:

E assim, eu considero que esse programa da hora de estudo na rede municipal, ele é muito importante, eu acho muito importante, e [pausa] é inclusive uma conquista, né? Porque está na nossa jornada de trabalho, um direito, o direito a ter essa formação, a ter essas horas de estudo. Mas, eu penso que a Secretaria de Educação, ela vem negligenciando de certo modo, porque, por exemplo, o que foi que a gente viu agora, nesse início do segundo semestre? A secretaria realiza uma jornada pedagógica, né? E aí, acaba voltando ao que sempre foi criticado, pelo menos, eu sempre critiquei aquela história de se confundir formação continuada de professor com palestras, a gente sabe que palestra não é formação continuada. Palestra é

uma palestra! E hoje você entra na rede mundial de computadores, você procura ali no Youtube, você acha palestra sobre qualquer temática, você não precisa se deslocar da sua casa para ir para um auditório, para um hotel, não sei para onde, para assistir uma palestra como atividade oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Porque a gente procura no Youtube e acha de qualidade excelente sobre qualquer tema de educação infantil, só é a gente pesquisar que a gente sabe disso, né? (Professora Sandra, 2022).

Retomam-se, nesse ponto, as questões relativas à formação continuada do professor colocado como aquele que necessita ‘absorver’ as informações repassadas por especialistas. Esses modelos formativos apresentam-se ineficazes em criar vínculos e sentimento de pertença nos participantes, dificultando a mudança de práticas pedagógicas rumo à qualidade do ensino.

Como ideia principal, mais que a intenção de atualizar, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores ‘aprendam’ com a reflexão e análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores (mais aprendizagem que ensino na formação) e para que partam das necessidades democráticas, sentidas, no coletivo. Tudo isso com a finalidade de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo – todos representando o desenvolvimento fundamental da instituição escolar e dos professores (Imbernón, 2010, p. 42).

Defende-se o processo de formação do profissional docente dentro de um espaço coletivo de reflexão e participação ativa, no qual os processos de mudança possam acontecer nas instituições escolares, reverberando na qualidade do processo ensino e aprendizagem, na visibilidade e maior valorização do profissional docente. Ainda na temática da formação, destacam-se também o termo políticas públicas de forma recorrente no decorrer da narrativa; esse aparece 16 vezes somente nessa temática, interligando-se à formação continuada e à criação de políticas públicas destinadas à valorização da infância e do trabalho docente.

A gente sabe que no nosso país é muito difícil, em Aracaju não é diferente, as políticas de educação, elas não têm um entendimento, digamos assim, de, do valor humano que é a criança pequena, porque se a gente tivesse esse reconhecimento nas políticas de educação, esse reconhecimento de que é a fase mais importante da vida humana, que é a primeira infância, a creche, a pré-escola, as séries iniciais no fundamental, a gente não teria essas aberrações que a gente ainda tem na rede pública, na escola pública [pausa]. Então, tudo isso se a gente for listar, se a gente fizer um pacote das contradições graves, sérias que a gente tem nas políticas de educação do município, da capital, a gente constata e comprova de que, o que é que elas traduzem? Se não, uma concepção de criança e de educação infantil que não tem valor...não tem valor social, não tem, entendeu? É como se fosse uma coisa menor, uma coisa inferior, aquilo que é inferior, eu trato, né? Como, sei lá[pausa]qualquer coisa serve (Professora Sandra, 2022).

Destaca-se a necessidade da devida atenção dos governos para o fortalecimento de ações que propiciem a oferta de educação pública de qualidade. Aspectos como formação inicial e continuada, planos de carreira e valorização dos profissionais com acesso a condições dignas de trabalho apresentam-se como desafios postos aos gestores dos estados e municípios brasileiros.

Gatti, Barreto e André (2011) afirmam a necessidade da ampla discussão acerca da política de formação de profissionais do magistério da educação básica junto à realização de um mapeamento do sistema nacional de educação para a criação de estratégias capazes de impactar as políticas de formação e profissionalização docente no Brasil. Porém, o que acontece, no momento atual brasileiro, são ações promovidas pelo governo em nível nacional, que comprometem a estruturação da formação inicial e continuada enquanto política pública e influenciam as decisões nos âmbitos estadual e municipal, fundamentadas na aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação). Ainda na temática da formação continuada, destacam-se a seguir alguns trechos do relato da professora Sandra, acerca das percepções sobre a formação continuada promovida pela SEMED.

Falta uma política consistente, uma política sistemática. Por exemplo, a secretaria eu me lembro que, inclusive, já mandou formulário, a gente já respondeu formulário de como é que a gente queria, o que era que a gente queria, mas na hora de decidir como vai acontecer, como vai fazer, a gente não é ouvido, a gente não é, o que a gente diz, ou o que a gente é [pausa] reivindica não é considerado. Eu penso que essa política de formação, ela tinha que ser uma política mesmo, porque esse programa hora de estudo, na verdade, ele se consolidou como uma ação, como está previsto no Estatuto do Magistério essa parte, essas 20 horas da nossa jornada de trabalho, destinada a estudo e aí tem uma portaria que foi regulamentada isso aconteceu lá nos anos, no início dos anos 2000, que foi na gestão de Marcelo Déda, prefeito de Aracaju, foi na época da gestão dele, a secretária de educação inclusive era Ana Lúcia, então a portaria que regulamentou, estabeleceu 10 horas de estudo a serem realizadas na escola, sob coordenação da escola e 10 horas sob coordenação da secretaria de educação. E aí, se consolidou a ação, né? Acabou a gestão de Déda, vieram outras gestões e nenhuma gestão acabou com a hora de estudo, mas nenhuma gestão construiu uma política de formação continuada de professor para a rede municipal de Aracaju. Quando você analisa o que acontece a cada semestre e a cada ano, fica muito evidente que são coisas de improviso, são ações improvisadas. Não tem uma política mesmo consistente que ela tenha um eixo condutor, que ela tenha linhas de ação sistemática que aconteçam sistematicamente e com uma sequência independente da gestão que esteja na secretaria e que contemple as necessidades que surjam dentro da escola, que essas necessidades [pausa] essa política ela teria que ser construída e sempre reconstruída a partir das necessidades da escola, nossa, com as crianças, as crianças também, a gente ouvindo as crianças, todo mundo. Então, eu acredito muito que formação continuada de professor, a política ela tem que

construída a partir do que sai da escola para fora e não de fora para dentro da escola, porque é assim que acontece! (Professora Sandra, 2022).

No decorrer do relato, a entrevistada destaca também a negativa de concessão de licenças para professores da rede municipal de ensino para cursar mestrado e doutorado, gerando dificuldades ao processo de formação continuada docente e corroborando com a falta de políticas públicas para o fomento à pesquisa e ao estudo dos professores da SEMED.

Por que professora de educação infantil ou professora de ensino fundamental ou qualquer professora, professor da rede não poder fazer o mestrado, por exemplo? A secretaria não garantir as condições para a professora ou o professor fazer a sua formação no mestrado que abre a experiência para se fazer pesquisa? Por que eu acho que aprender a se fazer pesquisa também é uma necessidade da gente, pra gente melhorar nossa prática como professora e professor, é uma necessidade. Não tem! Então, a formação que oferece muitas vezes é aquela formação de rodapé, para fazer de conta que está oferecendo formação continuada e para cumprir. Não, já que está lá no estatuto do magistério, professor tem lá na carga horária, vamos fazer! É para ocupar o tempo, só pra isso, a justificativa é porque está lá na nossa carga horária, no estatuto do magistério. Então, para mim é isso, falta essa política. Como é que uma professora que atua na educação infantil está fazendo uma pesquisa na área de educação infantil e tem a licença para estudo negada pela secretaria de educação? Como? Como a gente entender, isso? Isso denuncia que não existe uma política de formação continuada para professor na rede, não existe! Existe um faz de contas! (Professora Sandra, 2022).

Na continuidade da entrevista, a professora Sandra destaca os critérios utilizados para a realização da avaliação das crianças. Observa-se a recorrência da palavra valorizar, ligada à prática de tornar importante as ações, aprendizagens e o desenvolvimento infantil.

Os critérios que eu lanço mão para fundamentar meu olhar de avaliação das crianças são os princípios que eu acredito e que eu identifico com minha concepção de educação infantil que estão nas próprias diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil as DCNEI e a BNCC, considerar a criança como sujeito de direitos, como uma [pausa] que tem vontade, que pensa, né? Que tem suas potencialidades de desenvolvimento então, isso me possibilita ter aquele olhar de valorizar o que a criança faz, né? De valorizar, porque eu compreendo que, o que ela está fazendo naquele momento é o percurso dela naquele momento e que ela vai seguir, ela precisa ser motivada, estimulada e valorizada para seguir (Professora Sandra, 2022).

Dessa forma, ao se reconhecer a avaliação enquanto um processo que aproxima a subjetividade humana da observação da realidade, permite-se a triangulação das vozes dos docentes, das crianças e da família, pois “A avaliação assume um grau de subjetividade [...]. Toda a nossa apreciação da realidade tem um grau de subjetividade [...] toda avaliação

autêntica é obtida não pela distância, mas pela proximidade reflexiva, crítica e intersubjetiva dos atores educacionais [...]” (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019b, p. 108).

No contexto pedagógico de diálogo e da participação coletiva e ativa de todos os envolvidos no processo, contrariam-se os preceitos do fazer valer as expectativas do docente como mais importantes que os avanços alcançados pelas crianças. Destacam-se a intencionalidade do trabalho educativo, a valorização das experiências de aprendizagem diárias, balizadas na práxis que convoca à reflexão e valoriza a aprendizagem contextual, significativa, cultural e experiencial.

Nesse sentido, é validado o conhecimento existente fora das quatro paredes da escola, valoriza-se a complexidade do ato educativo, a complexidade do viver em um mundo complexo, minimizando-se apenas a transmissão de conhecimento e potencializando-se a imaginação criativa, o aprender como fazer, como pesquisar, como organizar informações e resolver problemas, o aprender a pensar, a refletir e a produzir conhecimento.

Relacionando-se a questões referentes à construção da documentação pedagógica, comunicação e envolvimento com a família das crianças, nota-se, nos relatos da professora Sandra, a dificuldade existente no estreitamento das relações e da via de comunicação entre a família e a escola, fato esse passível de superação com a construção da documentação pedagógica que favorece a comunicação do percurso de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ademais, as experiências nas instituições escolares precisam ser compartilhadas junto à comunidade escolar e às famílias, objetivando o reconhecimento destas acerca do trabalho desenvolvido pela instituição e pelos docentes, além da percepção sobre os percursos de desenvolvimento das crianças. Cabe destacar também a importância da criação de momentos nos quais seja possível familiares e docentes dialogarem acerca da aprendizagem das crianças, utilizando-se da reflexão coletiva e dialógica sobre os registros, tais práticas favorecem a aproximação da família junto à escola e estimulam a participação desses na aprendizagem das crianças.

No último momento de narrativa, dedicado à reflexão ou fala livre, a entrevistada estabelece a relação da importância desta pesquisa à possível contribuição de proposições para o fortalecimento de ações voltadas às políticas públicas na área de formação docente, destaca também a incipiência de pesquisas voltadas à educação infantil.

Eu penso que você trouxe as temáticas todas assim que corresponderam até a minha expectativa quando você me convidou para participar da sua pesquisa, né? E eu fiquei assim muito alegre, muito feliz em saber que é no campo da educação infantil, né? Que é a área que eu exerço a minha docência na rede e que eu penso também que é assim, uma área da educação que precisa de

pesquisa mesmo, que tem poucos trabalhos. Eu não conheço aqui, pelo menos em Sergipe, eu não conheço é [pausa] nenhum, nenhuma pesquisa de mestrado, doutorado aqui da nossa Universidade Federal que tenha se debruçado em temáticas da educação infantil, entendeu? Eu mesma até, não sei, deve ter, mas eu não conheço, então eu, eu gostei muito de você estar atuando em educação infantil e você também sendo docente da educação infantil, eu achei muito significativo e acredito também que seu trabalho vai trazer proposições, vai trazer grande contribuição, né? Para, para tentar [pausa] grande contribuição para melhorar, para ver se amplia e fortalece a política, né? A política de educação na rede municipal de Aracaju, voltada para a formação do professor, né? Porque eu penso também que [pausa] nas hierarquias, porque a gente percebe no nosso país as hierarquias, né? No campo da educação, é como eu sempre digo: A educação infantil, né? Que deveria ser justamente o inverso como está na LDB, ela é a primeira etapa da educação básica, mas ela acaba ficando como última, como última, como algo que ah, não criança assim pequena [pausa]. Então é, eu acredito muito que seu trabalho vai trazer muito essa contribuição para ampliar, para fortalecer e até surgir mesmo novas políticas, novas ações que se consolidem, porque o grande problema que eu, como professora da rede pública vejo, eu passei, eu passei, repare uma parte da minha vida na rede estadual como professora, né? 3 décadas! É muito tempo da vida da gente, 30 anos como professora de uma rede e a gente [pausa] eu entrei e saí da rede estadual, encerrei a carreira com a mesma sensação, de que política de educação ela não é uma política de estado, ela não é uma política de existência sistemática na rede. A gente passa 4 anos com ações pontuais do governo A, do secretário B, aí acaba aquele governo, vem outro governo (Professora Sandra, 2022).

Analisando-se os eventos significativos presentes no relato final, observa-se as expressões políticas públicas ou políticas de educação, citadas 14 vezes pela docente entrevistada. Nesse ínterim, a professora Sandra assevera a importância da superação de ações pontuais do governo local rumo à construção de uma política educacional organizada e estruturada que, de fato, viabilize a promoção da educação de qualidade ao assegurar condições de trabalho e de formação continuada aos docentes da rede de ensino. Os principais trechos do relato apresentam-se a seguir:

Veja o que a gente tá vivendo agora, de 2018, não de 2019 pra cá, na rede municipal de Aracaju, que eu fiquei depois perguntando se não tivesse acontecido a BNCC que foi aprovada lá em 2018, 2017, a gente não teria tido nada em Aracaju em 2019? Porque a falta, Brisiane que eu sinto como professora da rede, são de políticas locais, entendeu? De políticas [pausa] o que é que a gente vê as secretarias de educação fazerem, é sempre esperando o que vem de lá de Brasília, o que vem do MEC para se desdobrar nas redes locais. A gente não tem política de educação pensada no local e por isso a gente não tem política de formação de professor consolidada, de formação continuada, porque não tem política de estado, não tem política pública, tem ações de governo. Temos aí um prefeito que está desde 2017 no cargo, teve uma secretária que ficou 5 anos como secretária de educação, deixou a pasta, outra pessoa assumiu. Esses 5 anos da mesma secretária na pasta da secretaria municipal de educação a gente como professora, se a gente fosse

sentar para listar, o que foi que ficou de política de educação? Eu não consigo identificar. Não consigo! Porque a marca é essa, são ações pontuais, aí 31 de dezembro de 2024 acaba essa gestão, né? [pausa] porque vai acabar essa gestão, aí acabou, muda todo mundo na secretaria, aí é isso, não existe política pública de educação consolidada! Não existe! Na rede municipal de Aracaju, não existe! (Professora Sandra, 2023).

Diante da complexidade do processo educativo, entende-se que as ações governamentais precisam revestir-se de rigor e organização, para a superação de formação apenas para a atualização dos docentes. Tal atitude requer, “por parte dos formadores e das políticas de formação, uma visão diferente do que seja a formação, o papel dos professores nessa, e, portanto, uma nova metodologia de trabalho com eles” (Imbernón, 2010, p. 96).

Nesse sentido, para que a formação continuada de fato possibilite mudanças reais nas práticas docentes, essa deve propiciar ao docente a construção do conhecimento e a ressignificação da ação pedagógica, por meio de experiências formativas significativas, reflexivas e contextualizadas. O papel dos governos locais está na organização das formações e na preparação de formadores colaboradores ao processo formativo, concebidos como aqueles que acompanham e facilitam, de forma crítica, a construção do conhecimento e não de apenas especialistas em assuntos educacionais. O quadro 9 apresenta as características desses dois tipos de formadores.

Quadro 9 – Características dos tipos de formadores

Formador/Assessor Acadêmico ou Especialista	Formador/Assessor Colaborativo ou de Processo
Espera que os professores confiem em seus conhecimentos e sabedoria superiores para identificar, esclarecer e resolver seus problemas.	Colabora com os professores na identificação das necessidades formadoras, no esclarecimento e na resolução de seus problemas.
Realiza uma comunicação unidirecional. Os professores não sabem; o assessor, sim. Enquanto este fala, os professores escutam e obedecem, podem perguntar, mas dificilmente questionar.	A empatia, o trabalho em grupo e a comunicação são bidirecionais e extremamente importantes para se compreender as situações a partir de seu ponto de vista.
Entende e coordena as situações em que se encontra, exclusivamente em termos de categorias de conhecimento especializado.	A prática profissional baseia-se em uma compreensão holística das situações educacionais.
O juízo profissional do assessor baseia-se mais em um estereótipo intuitivo do que na reflexão das situações reais. Sua perspectiva é a única realmente válida.	O juízo profissional é um produto da autorreflexão de todos. Este é o meio de superar os juízos e as respostas estereotipadas.
As mudanças aparecem de vez em quando e podem ser planejadas. Tem sentido em uma sociedade concebida estável e invariável.	A mudança social e educacional sempre é possível, embora, às vezes, seu planejamento seja bastante complicado. Tem sentido em uma sociedade dinâmica, imprevisível e baseada na mudança.
Atua como fonte de especialista de	Participa de um processo colaborativo de

conhecimento pertinente.	resolução de situações problemáticas.
A [construção] do conhecimento proposicional (saber que) e o desenvolvimento da competência profissional são dois processos diferentes. O primeiro pode ser adquirido fora do trabalho, enquanto que o segundo apenas pode ser desenvolvido a partir da experiência direta.	A [construção] do conhecimento pertinente e útil não pode ser separada do desenvolvimento da competência profissional, concebida esta como um conjunto de capacidades de atuação prática em situações sociais e educativas complexas e imprevisíveis.

Fonte: Imbernón (2010, p. 98).

Nota-se a complexidade da construção de ações voltadas à formação docente na qual os partícipes estejam envolvidos e sintam-se pertencentes ao processo, para que haja a construção do conhecimento de maneira reflexiva capaz de mover o docente intrinsecamente, mobilizando-o para a mudança de práticas. Destaca-se que mudança de hábitos não é uma tarefa fácil, pois se trata de ações incorporadas durante anos, é um processo que requer tempo, estudo, reflexão e mudanças de concepção na forma de entender a educação.

4.2.3 Identificação de eventos significativos na entrevista narrativa da professora Patrícia

No tocante ao relato da professora Patrícia, acerca de sua trajetória na educação infantil, destaca-se a influência de experiência docente anterior em escola privada como relevante para o percurso em turmas de educação infantil, conforme observa-se no trecho abaixo.

Um pouco da minha trajetória, então eu, eu [pausa] a minha primeira escola que eu trabalhei era uma escola que seguia a linha construtivista, era [pausa] se chamava Quasar. Eu sempre digo que a minha formação, a faculdade só me deu o diploma, mas quem me formou professora, a professora que eu sou hoje foi essa escola. Então, desde sempre eu tentei trazer aquilo que eu tinha aprendido nessa escola, a gente estudava muito, sempre! A gente chegou e era uma pilha de livros que a gente tinha que estudar pra dar aula, o nosso planejamento era quase um, quase um manual do professor, do que fazer, como era que você ia fazer, preparando cada antecipação, fazia cada antecipação mesmo (Professora Patrícia, 2022).

A assertiva da entrevistada corrobora sobre o necessário contexto formativo dentro da instituição escolar, com a criação de espaços destinados a estudo, debates e reflexão sobre a prática pedagógica. Essas ações podem gerar mudanças internas e reflexão capazes de ressignificar práticas. Entretanto, faz-se imperiosa a construção de escuta e participação ativas, ou seja, a formação colaborativa, cujas características compreende a participação, implicação, apropriação e pertencimento.

Quanto às contribuições do curso de extensão, percebe-se, na narrativa da docente, a presença da palavra *mini-história* por cinco vezes no relato.

Eu, uma coisa que Tacyana que eu acho fantástico de Tacyana, é [pausa] os, são os relatos. A fala da criança, né? E aquelas **mini-histórias** foi o que me, foi o que me, chamou mais atenção. Tanto que o relato eu transformei, [pausa] foi transformado em **mini-histórias** que foi uma coisa que me chamou muita atenção. E que, e que me fez olhar com outros olhos. Semana passada, eu não fiz não essa **mini-história**, não deu tempo, mas eu fiz o registro, os meninos fizeram uma pintura na parede, né? Eu coloquei as, o papel na parede com outra perspectiva então eles pintaram, não sujaram a parede se você for olhar a minha parede não está suja, a gente orientou e teve uma menininha que disse: Tia, venha ver minha pintura. Quando eu cheguei, ela disse: Aqui eu pinte de vermelho e pinte de azul, oh ficou roxo! A mistura das cores, porque tinha uma outra que queria usar o laranja, aí eu disse: Como é que faz o laranja? Ela disse: É vermelho, é amarelo e azul, aí eu misturei para ela ver se dava laranja, aí ela disse: Não, deu verde! Vamos misturar outra cor, vamos ver, aí ela... e então, isso transformaria em uma **mini-história**, mas não dá muito tempo. Mas a **mini-história** foi uma coisa que trouxe um novo olhar pra mim (Professora Patrícia, 2022, grifos nossos).

Nota-se a relevância do curso de formação ao propiciar à professora Patrícia a construção de conhecimentos que enriqueceram a sua prática e passaram a ser elementos constitutivos da rotina. De acordo com Imbernón (2010), o objetivo prioritário da formação continuada é a ocorrência da transformação institucional estabelecida no coletivo pertencente à cultura das instituições e incorporada naturalmente aos processos educacionais. Tal formação extrapola o individualismo no qual a transformação nasce, reproduz-se e morre com o professor, incapaz de originar experiências de mudança coletiva.

Ao relatar outras participações em curso de formação continuada promovida pela SEMED, a docente entrevistada destaca as mudanças ocorridas no formato das ações formativas. Dentro do relato, ressalta-se a palavra *aleatórias/aleatório* referindo-se à forma de organização dos encontros formativos. Ademais, a professora Patrícia afirma que a atual disposição, em formato de cursos, torna-se mais proveitoso para os docentes.

Então, só fazendo um, um ponto, né? Antigamente as horas de estudo, eu não sei se você chegou a alcançar, as horas de estudo da prefeitura eram aleatórias, né? Cada semana você ia, você não sabia o que ia acontecer, e aí era muito desgastante. Sempre participei das horas de estudo quando mesmo quando eram presenciais, eu ia, que era ali na Carlos Correia, não sei se você chegou a ir pra lá. E eram muito aleatórias as horas de estudo, aí veio [pausa] o projeto positivo, não sei se você chegou a alcançar o positivo, então tinha uma cadeia, né? A gente sabia [pausa] eles davam ênfase em linguagem oral, outros era em natureza e sociedade, aquele livro do positivo. Depois veio aquela fase de João Alves que ficou também aleatório, ninguém ia. E dessa forma como eles fizeram, em forma de cursos eu acho mais proveitoso, para mim eu acho mais proveitoso (Professora Patrícia, 2022).

No decorrer do relato acerca da temática de participação em cursos de formação continuada promovida pela SEMED, a professora Patrícia, após afirmar que percebe a melhora na organização desses eventos, demonstra dificuldade para rememorar alguma ação formativa relevante à sua prática pedagógica.

E o que me chamou muito atenção, que eu não me recordo o nome porque [pausa] é o de Diana que acho que é, ai meu Deus! Leitura [pausa] foi com ele que eu [pausa] ela apresentou esse livro o Alfabetrar e tinha muita coisa de Magda Soares da experiência em Lagoa Santa e que vinha já desde a consciência fonológica desde a alfabetização, desde a educação infantil é outra, outro curso que me chamou a atenção (Professora Patrícia, 2022).

A dificuldade em trazer à memória experiências referentes à formação continuada contributiva ao trabalho docente revela a precariedade das ações da SEMED no tocante à organização de ações que, de fato, possibilitem a participação efetiva e ativa do professor para que se vislumbre a possibilidade da construção de conhecimento para a transformação das práticas. Seguindo-se à entrevista, no tocante aos critérios utilizados para a realização dos processos avaliativos das crianças e a documentação, a professora Patrícia inicialmente relata a impressão de que os registros da jornada da aprendizagem infantil não possuem uma utilidade.

Os critérios que eu uso então, eu, eu [pausa] uma coisa que [pausa] eu acho, que me incomoda, na questão da avaliação, é que assim [pausa] às vezes na educação infantil, não sei [inaudível], a gente às vezes faz a avaliação para ninguém. Às vezes eu sinto que eu faço uma avaliação para ninguém [...] (Professora Patrícia, 2022).

Nota-se a realização da avaliação para cumprimento do dever burocrático do docente, que revela a descontextualização do sentido e propósito de avaliar para o acompanhamento do desenvolvimento infantil. Observa-se, pela narrativa, que não existem registros realizados por fotos, vídeos ou anotações, não havendo documentação pedagógica para contar o percurso de aprendizagem das crianças aos familiares e à comunidade escolar.

Destaca-se a implicação da construção de um planejamento que valorize a criação de diversas situações de aprendizagem e organize a dinâmica da sala de referência, tornando-se mais fácil administrar as variadas demandas dos alunos, pois ao se pensar previamente como será feita a coleta dos registros subsidiários à construção da documentação pedagógica, os docentes estarão mais preparados para as observações e escuta atentas para, em conjunto com a reflexão analítica acerca do observado e registrado e posterior comunicação às famílias e à comunidade escolar, efetivar-se a documentação pedagógica.

Percebe-se que a avaliação da aprendizagem infantil não se concebe de forma distante e objetiva, pois ela está carregada de subjetividade e proximidade. Na construção da documentação pedagógica, a avaliação reflexiva e crítica perpassa a triangulação dos autores envolvidos no processo educativo (docentes, crianças, pais, comunidade escolar) e a inter-relação com os dispositivos utilizados e experiências educativas dialógicas entre si.

Os profissionais têm o direito e o dever cívicos de monitorar o desenvolvimento da pedagogia no cotidiano e de documentar as suas consequências na aprendizagem e assim obter informação (provinha da documentação pedagógica) que lhes permite um olhar longitudinal sobre a aprendizagem das crianças, e não uma verificação instantânea em um momento predeterminado e descontextualizado. A coleta de informações cotidiana é um instrumento privilegiado para criar uma avaliação pedagógica da aprendizagem, que tem como objetivo compreender as identidades sócio-histórico-culturais em um contexto pedagógico que cria dinâmicas cooperadas para o planejamento e a ação solidárias, que permitam a aprendizagem significativa e a sua narração (Formosinho, Oliveira-Formosinho, 2019b, p. 109).

Interpreta-se que, na prática pedagógica crítica, a avaliação da aprendizagem não pode ser automatizada e descontextualizada. A avaliação em seu caráter formativo observa a criança como um ser capaz de exercer sua autonomia e autoria em conjunto com os docentes. Depreende-se a ideia do ator social, com iniciativa e participação ativa, neste âmbito revela-se a complexidade da Pedagogia e da prática docente, no desenvolvimento de variadas situações de interação, socialização e envolvimento das crianças na construção colaborativa da aprendizagem. No momento final da narrativa, dedicado à fala livre da docente entrevistada, a mesma não realizou relato, seguindo-se aos agradecimentos por parte da pesquisadora, além da disponibilidade para sanar quaisquer dúvidas manifestadas posteriormente ao encontro.

4.2.4 Identificação de eventos significativos na entrevista narrativa da professora Júlia

No tocante à experiência narrada pela docente Júlia, destaca-se o sobressalto emocional inicial devido ao contato ainda desconhecido com as crianças, seguido da confiança criada pelo apoio recebido da coordenação pedagógica da instituição escolar.

Quando eu cheguei, eu tomei um choque! Foi aquele susto, eu disse: Meu Deus! O que é que eu vou fazer na educação infantil? Porque foi assim. Eu tinha experiência na rede privada com ensino fundamental e aí eu já vinha assim há alguns anos na rede mesmo, trabalhando só com o fundamental e quando eu cheguei nesse concurso que disse, educação infantil, eu disse: O que é que vou fazer? Você chega assim [pausa]. É um cego no meio do

tiroteio. Porque ninguém lhe dá uma direção no dia que você chega, né? Um norte, nada, você chegou ali de paraquedas e caiu! (Professora Júlia, 2022).

Observa-se a necessidade do suporte pedagógico mesmo aos professores que já possuem trajetória na docência, ainda que em outro nível ou modalidade de ensino. Estes não são classificados como professores iniciantes, porém a disponibilidade do profissional ocupante do cargo de coordenação escolar para o auxílio nas dificuldades aparentes durante o processo de ensino e aprendizagem torna-se fundamental às práticas exitosas.

Nesse sentido, destaca-se a aprendizagem docente em colaboração com seus pares, agregando conhecimento científico e prático às demandas advindas do complexo processo educativo.

Só que, na escola em que eu cheguei, foi uma escola onde tinha uma coordenadora muito, muito boa! Onde assim, ela nos dava todo o suporte. Então assim, tudo o que a gente precisava, recorria a ela e ela ajudava. Ajudava a gente com os planejamentos, com os materiais, com todas as formas, então assim [pausa] foi com quem eu aprendi na educação infantil. Foi com essa coordenadora e eu fiquei nessa escola 4 anos, de 3 a 4 anos. Foi, foi um grande aprendizado e assim, eu vi o quanto eu mudei em relação a educação infantil para o ensino fundamental de tudo o que eu tinha [pausa] que eu imaginava que era a educação infantil (Professora Júlia, 2022).

A aprendizagem colaborativa com outros professores mais experientes possibilita o pensar-fazer em colaboração. Supera-se o isolamento tão comum aos professores e funde-se o pensar e o fazer. A formação docente acontece sob os moldes do desenvolvimento profissional contínuo e contextualizado, não é estanque, muito menos distante da realidade educacional ou ainda vista como formação para resolução de problemas genéricos, antes adquire sentido, significado e colabora para mudanças reais.

Relativo à participação no curso de extensão “Avaliação na Educação Infantil e Registro de Práticas”, após o questionamento da pesquisadora, a docente Júlia silencia, durante 4 segundos, e retoma a pergunta anterior ao destacar a sua participação em um curso anterior promovido pela professora Tacyana Karla para professores e coordenadores de creches das escolas municipais de Aracaju como relevante à sua prática pedagógica. Esse fato motivou a sua escolha, no ano de 2020, para participar do curso de extensão mencionado nesta pesquisa. Destaca-se a expressão utilizada para a experiência formativa como um ‘divisor de águas’ na prática da docente Júlia.

Então, só voltando em relação à pergunta anterior, algo que mudou também, além da ajuda da minha coordenadora, foi um o curso que eu participei na UFS com a minha coordenadora que foi levada pra UFS, nós fomos para lá, direcionado para a creche, porque eu trabalhava com a turma de 3 anos que

foi Tacyana quem ofereceu esse curso, assim era ela quem ministrava. Então assim, aquele curso foi um divisor de águas, foi, foi o que mudou completamente a minha prática. Então assim [pausa]. É você trazer realmente a prática para dentro da sala de aula, foi algo transformador. Eu me lembro que quando eu fui fazer esse curso de avaliação que eu vi o nome de Tacyana, eu disse: Vou fazer esse de Tacyana, porque assim, eu gostei muito, daquele curso. E a avaliação, o curso que nós fizemos com ela, foi dando assim uma continuação do que eu já tinha iniciado nesse curso da creche de 3 anos com ela (Professora Júlia, 2022).

Diante do relato de experiência narrado, percebe-se a importância da formação continuada não se restringir à teoria explicativa ou ainda tratar temas de forma superficial, pois para se alcançar o sentido da formação significativa há a necessidade de sessões nas quais seja possível a prática real dos professores, com momentos de retorno e debate das ações realizadas nas quais sejam analisadas as problemáticas e as dúvidas manifestadas no processo. Quando possível, o acompanhamento das ações por um tutor possibilita maior envolvimento dos professores e gera chances de aplicabilidade dos conhecimentos construídos. “Os cursos padronizados, de acordo com o propósito e as maneiras como se realizam, podem servir para gerar processos de reflexão e mudança na prática, mas se permanecem em uma fase de explicação, é possível que sejam inúteis” (Imbérnon, 2010, p. 37).

Em seguida, a pesquisadora propõe que a docente entrevistada destaque aspectos relevantes da formação promovida no ano de 2020 e ministrada pela Profa. Tacyana Karla, que puderam ser incorporados na sua prática. Nesse sentido, a professora Júlia afirma não utilizar dos conhecimentos construídos na atividade docente diária, relaciona em seu relato, o fato da incompatibilidade da avaliação exigida pela SEMED e o processo avaliativo presente nos documentos normativos para a educação infantil.

Na prática não. Não mudou porque assim, a questão da avaliação primeiro que a avaliação que nós fazemos é diferente, né? A avaliação na nossa prática diária da nossa sala de aula é diferente. A gente vem com aquelas perguntas prontas e só vai marcar o sim ou não, ou se está dentro daquelas normas. É [pausa] então assim eu, eu sinceramente não coloquei em prática aquela, aquele curso, onde ela diz sobre a avaliação, aquela documentação que a gente tem que fazer, né? Diária com os alunos. Sobre você escrever, sobre o desenvolvimento de cada aluno em cada atividade, isso realmente eu não faço não (Professora Júlia, 2022).

Diante dessa narrativa, observa-se a importância da construção de políticas públicas locais para a garantia dos direitos das crianças a uma avaliação que suplante a classificação por meio de tabelas e quadros. Pretende-se um processo avaliativo contínuo, nos quais

destacam-se os progressos infantis observados criteriosamente pelos docentes para a construção de uma documentação pedagógica significativa.

É [pausa] é como nós vimos naquele curso de avaliação. A avaliação tem que ser diária e não daquela forma: você sabe, você não sabe, você está em desenvolvimento. Claro que tem crianças em desenvolvimento sim, de muitas daquelas perguntas ali, porém, não daquela forma. Aquelas perguntas já tem coisas ali, que tem crianças que realmente nunca nem viram e a gente tem que marcar aqueles X, às vezes aquelas letras, aqueles símbolos. Então assim, eu não concordo com aquela avaliação. Acredito sim que tem que ser da forma que nós aprendemos no curso que Tacyana falou, a gente tem que escrever sobre cada aluno, é [pausa] aquela avaliação que nós fazíamos no diário eletrônico oh, no diário eletrônico não, no diário impresso, aquele, ali ainda era um pouco mais voltado para realidade de cada aluno, onde a gente ia falar realmente sobre cada aluno e nessa daí a gente não fala, especificamente (Professora Júlia, 2022).

Dando prosseguimento às questões da entrevista, a docente Júlia foi convidada a narrar alguma experiência de formação contributiva à sua prática, organizada pela SEMED, da qual tenha participado. Percebe-se como evento significativo a negativa de ações relevantes à prática pedagógica e a retomada da formação destacada no início da narrativa.

Eu não vejo os cursos da hora de estudo assim como algo agregador não. Eles são assim, aqueles cursos com os temas para aquela noite e pronto, ponto final e acabou ali. É [pausa] como esse curso da creche que nós fizemos foi um período fazendo aquele curso, né? Não foi apenas uma aula específica com um tema. Então assim, foi algo mais de perto onde nós fazíamos o trabalho na sala de aula, levávamos também essas experiências para o curso para apresentar, então assim, foi algo diferente, né? Totalmente diferente dessas horas de estudo que nós estamos fazendo (Professora Júlia, 2022).

No tocante aos critérios utilizados para a realização dos processos avaliativos das crianças e de construção da documentação, a professora Júlia percebe o comportamento e a socialização das crianças com seus pares como os primeiros aspectos a serem considerados na avaliação infantil, seguido pela evolução da escrita. Ainda no relato, não aparece a documentação pedagógica como prática efetiva.

O que mais chama a atenção é comportamento e o modo como eles se socializam com os demais colegas. É [pausa]. Acho que são os dois aspectos assim [pausa] principais. Depois aí vem a questão do desenvolvimento da escrita, como é que ele está evoluindo na escrita (Professora Júlia, 2022).

Depreende-se a necessária organização docente para a realização dos processos avaliativos das crianças assentados fundamentalmente na observação e na escuta atenta. Trata-se de um movimento dinâmico baseado no desenvolvimento infantil que se distancia da

verificação de comportamento e da escolarização precoce, ainda tão presente nas instituições de educação infantil, afinal, “O tipo de avaliação formativa que se pretende na educação infantil consiste num processo dinâmico em que o educador procura meios de facilitar a aprendizagem da criança, em vez de verificar as suas capacidades num determinado momento” (Silva, 2014, p. 154).

Nesse sentido, a avaliação não pode basear-se na informalidade, antes exige um processo sistemático e organizado, na busca por registros que permitam posterior análise e reflexão, para então evidenciar a caminhada de aprendizagem e desenvolvimento infantil e o trabalho docente. No momento final da entrevista, a docente Júlia realiza uma reflexão acerca da sua prática.

Na verdade, assim é o que nós temos que fazer, né? Colocar em prática realmente aquela forma de avaliação. A gente poderia, né, montar por exemplo, no final do mês montar portfólio com tudo o que foi realizado em sala e mandar. Mas também é muito complicado porque o que é que a gente está trabalhando? A gente está trabalhando com os livros, então foi algo que já dificultou, então fica mais difícil a gente fazer atividades extras, fora dos livros, né? Seria algo interessante a fazer, né? Mas, não faço, não tenho feito (Professora Júlia, 2022).

Nessa reflexão, o reconhecimento da precariedade da avaliação realizada traz como possibilidade a construção do portfólio como uma estratégia de avaliação capaz de reunir informações e organizá-las de modo a tornar visível o percurso de desenvolvimento e aprendizagem infantil, por meio dos registros diversificados e das reflexões dos professores sobre esses. De acordo com Parente (2014), o portfólio é entendido como uma estratégia de aprendizagem e avaliação inscrita numa perspectiva construtivista, ao passo que proporciona a reflexão das práticas pedagógicas por parte dos docentes e oportuniza às crianças selecionar as atividades participantes do portfólio, expressando de forma autônoma as suas competências, preferências e emoções.

Salienta-se, porém, que a compilação de amostras de trabalhos infantis não pode ser considerada documentação pedagógica sem a necessária participação das crianças no processo de escolha, além da reflexão do docente com comentários das produções, registros das falas e observações realizadas. Demanda-se também, nesse processo, a comunicação junto aos familiares ao se permitir o conhecimento desses acerca do conteúdo da documentação. Pode-se ainda incluir conversas informais com esses e após a observação do portfólio feita pela família da criança, comentários poderão ser inclusos para composição das vozes dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem: crianças, professores e familiares.

4.2.5 Identificação de eventos significativos na entrevista narrativa da professora Sofia

No decorrer da narração acerca da trajetória enquanto docente na educação infantil, percebe-se a repetição 21 vezes da palavra pressão, com o sentido de coação psicológica sofrida pela entrevistada quanto à transposição dos modelos didáticos do ensino fundamental por meio da antecipação dos conteúdos dessa etapa para a educação infantil. Destaca-se que, devido à organização do texto, não foi possível transcrever toda a narrativa da entrevistada no tocante à temática em pauta, por isso, aparecem apenas 4 vezes a palavra em destaque, conforme observa-se no relato a seguir:

É [pausa] o que mais me recorda da educação infantil, não é nem o envolvimento com as crianças, mas a **pressão** que eu sofria porque os meninos de 3 anos tinham que sair sabendo todas as letras do alfabeto e sair sabendo escrever o nome. Então, eu sofria uma **pressão psicológica** muito grande. [...] E aí a parte que eu mais me recordo na escola particular é essa: é ter essa **pressão psicológica**. Porque parece que os alunos desde o maternal, pelo menos na escola particular, têm que aprender parecendo que já vai fazer um vestibular ou um Exame Nacional do Ensino médio (ENEM) [risos]. Então, a parte que mais me marca é essa. Porque assim eu vivia numa **pressão** tão grande que eu não conseguia fazer outras coisas [...] (Professora Sofia, 2022, grifos nossos).

Acerca da participação na ação de extensão ministrada pela professora Tacyana Karla, a docente entrevistada explicita em seu relato a observação e o olhar atento para as crianças como conhecimentos adquiridos na formação continuada relevantes à avaliação na educação infantil. O termo “observação” aparece por quatro vezes, enquanto a expressão “olhar atento” destaca-se cinco vezes nessa temática.

Então assim, o que [pausa] eu aprendi muito nesse curso foi o **observar**, esse olhar atento, porque às vezes a correria é tão grande do dia-a-dia que o aluno traz alguma coisa e a gente às vezes pode não dar importância. [...] Então, assim o que trouxe para mim de conhecimento que hoje eu carrego comigo é isso, é estar **observando** com esse **olhar atento**, né? **Observando** as crianças interagirem até no momento de brincadeira ou no momento de uma atividade mesmo porque a partir dali a gente pode é, a gente já está avaliando (Professora Sofia, 2022, grifos nossos).

Um fato importante a se considerar é a valorização das ações e falas das crianças, advindas do curso de formação em pauta. A professora Sofia descobre a importância de ‘coleccionar’ narrativas das vivências infantis que, refletidas, possibilitam a construção da avaliação e documentação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, conforme afirma em seu relato.

Essa questão do, da interação do aluno, do conhecimento que ele traz, das falas [pausa], foi o que trouxe realmente para mim, eles trazem falas interessantes e até da vivência diária” [...] Foi o que trouxe para mim de importante mesmo, porque antes eu não tinha esse olhar tão atento às interações das crianças, porque é tudo tão corrido, acontece tudo tão rápido que às vezes a gente não para mesmo, não para, para observar. Então, o que eu carrego é essa importância da observação, a observação diária, a observação contínua que antes eu não ficava com esse olhar atento era tudo muito mecânico (Professora Sofia, 2022).

Em prosseguimento à entrevista, no aspecto das contribuições advindas de outras formações promovidas pela SEMED, a professora Sofia levanta a questão do cuidado com aspectos emocionais do docente, rememorando uma ação formativa voltada à arte terapia com a produção de mandalas.

Olhe veja só, é [pausa] uma que, que eu estou lembrando no momento, foi uma que trabalhou a questão do professor mesmo, porque o professor também precisa ser cuidado. Então, foi uma formação que trabalhou arte terapia, eu me lembro que a gente fez umas mandalas, trabalhou a questão da arte [...] Porque o professor também precisa ser cuidado, o professor também precisa, precisam ser trabalhadas essas questões para...primeiro tem de cuidar do adulto para depois cuidar da criança. Então eu lembro dessa que eu gostei muito (Professora Sofia, 2022).

Quanto aos critérios utilizados nos processos de avaliação e documentação, a entrevistada coloca a observação dos aspectos emocionais e de interação das crianças com os seus pares como primordiais. Destaca também a mudança do olhar anteriormente colocado nas questões relativas ao conhecimento de letras e números como inerentes à avaliação das crianças.

Então, na coletividade, a gente observa como a criança interage, ou até numa rodinha no reconto de histórias se aquela criança externa, se aquela criança interage mesmo, fala...Aí a gente observa diariamente isso. [...] Então a avaliação não é só conhecimento de escrita, não é só se o aluno reconhece letra, reconhece número, a avaliação tem outros aspectos da interação. [...] Então assim, a avaliação envolve vários aspectos. Principalmente na educação infantil, envolve os aspectos emocionais, a interação do aluno com os outros, do aluno consigo mesmo, como é que ele se envolve, interage e aí é mais questão de observação e hoje a gente faz esse desenvolvimento, a gente relata desenvolvimento do aluno, abordando alguns aspectos, aspectos da vivência dele, como é que ele se envolve, coordenação motora é...questão de reconhecimento, memória, se faz reconto de história, a gente observa, observa essas coisas, coordenação motora fina, ampla (Professora Sofia, 2022).

Nesse sentido, a observação das crianças exige a organização para que o professor possa selecionar aquilo que é possível e importante obter, pelo fato de a avaliação na

educação infantil demandar tempo por basear-se na reflexão, na análise e interpretação. Assim sendo, “[...] a observação das crianças [torna-se] um fundamento essencial da avaliação, essa não pode se basear numa observação informal, exigindo um processo intencional e sistemático, que implica registros que possam ser posteriormente analisados, interpretados e refletidos” (Silva, 2014, p. 146).

Quando no uso da palavra final, a docente Sofia (2022) traz alocações voltadas às mudanças percebidas ao longo de sua trajetória profissional. Afirma sobre a importância de trazer à memória questões por vezes ‘escondidas’, porém constituintes das experiências vividas e capazes de influenciar comportamentos e atitudes. Ao passo que destaca a relevância de refletir sobre ações descontextualizadas no início da carreira, agora já suplantadas, devido ao processo de desenvolvimento profissional interligado às formações continuadas e às experiências adquiridas ao longo da carreira.

Gostei de **relembrar** a minha história, quando eu comecei, gostei muito de **relembrar**, que às vezes fica lá guardadinho e aí **relembrar** é importante, eu nunca mais tinha **refletido** sobre isso e agora eu comecei a **relembrar** e **refletir**. Olha o que eu fiz no passado e hoje já não faço mais [risos]. Hoje a gente tem muito essa questão do brincar que antes, antes eu não valorizava tanto a brincadeira, hoje eu já valorizo, eu pensava como muitas pessoas às vezes pensam que a brincadeira é só um lazer e na brincadeira se aprende também, isso não foi comentado a questão da brincadeira. É, que antes eu pensava a brincadeira é só para ocupar o espaço, é para ocupar tempo, né? Antes lá no início da minha trajetória e hoje em dia diante de tantos conhecimentos, tantos cursos que a gente vai vivenciando, que a gente vai aprendendo, a gente vê o quanto a brincadeira é importante, o quanto o brincar agrega valores, agrega conhecimentos e aí são vários aspectos assim que a gente vai conhecendo e vendo, né? Eu mesma quando eu começo a **refletir**. Eu digo: - Meu Deus, como eu pude pensar isso no passado? E hoje eu penso completamente diferente! (Professora Sofia, 2022, grifos nossos).

Dessa forma, reforçam-se as discussões acerca dos cursos de formação continuada docente que podem ser considerados

[...] espaços privilegiados na constituição de identidades profissionais promotoras de competências e habilidades, do desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da intencionalidade e da autonomia, já que baseadas em atividades colaborativas que levam à reflexão e à mudança. (Ramos, 2013, p. 68).

Evidencia-se a necessidade de a formação continuada dos docentes primar pela definição de objetivos voltados às especificidades do trabalho com as crianças, a fim de que os profissionais possam criar estratégias de intervenção e organização pedagógica capazes de transformar substancialmente as suas práticas. Nessa perspectiva, os conteúdos e os

dispositivos da formação, bem como os formadores responsáveis necessitam reconhecer a identidade da criança e do profissional que atua nessa etapa da educação, para a programação e contextualização de atividades significativas e consoantes com as peculiaridades infantis. Dessa feita, prossegue-se à análise das narrativas com o próximo critério que elenca os temas emergentes dos relatos de experiência e as suas relações.

4.3 TEMAS EMERGENTES DAS NARRATIVAS E SUAS RELAÇÕES

Este tópico tem como objetivo discutir os temas presentes nos relatos das professoras, bem como as relações constituintes e organizadoras das narrativas. Após a leitura das transcrições dos áudios e a revisão dos aspectos anteriormente destacados, organizaram-se os temas emergentes corroborados por trechos das entrevistas. Ao final da análise, destacam-se as relações sustentadoras dos relatos sob a forma de mapa mental.

Nesse sentido, revelam-se os temas relacionados à formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, com vistas a uma ação pedagógica fundamentada nos conhecimentos teóricos, a fim de construir arcabouço científico para o enfrentamento às políticas educacionais pontuais, primando por assegurar os direitos das crianças explicitados nos documentos normativos da educação infantil. Ademais, correlacionam-se as experiências formativas destacadas nos relatos das entrevistadas e suas implicações no fazer pedagógico relacionado aos processos de avaliação e documentação. Nesse âmbito de discussões, percebem-se ainda os entraves à consecução de práticas avaliativas significativas e as possibilidades de ressignificação mediante a reflexão crítica do fazer docente.

No tocante às questões de formação continuada, sublinha-se o relato da professora Sandra (2022), que apresenta um encaminhamento politizado ao defender a importância da formação permanente do professor como forma de garantir uma educação de qualidade às crianças.

Então, por essa compreensão eu entendo que eu tenho que cada vez mais desenvolver um trabalho voltado para a construção da autonomia das crianças, né? Voltado para assegurar minimamente o que está previsto na legislação, o que está previsto nas diretrizes nacionais curriculares da educação infantil, agora na BNCC que sistematizou alguns aspectos, algumas coisas das diretrizes, de assegurar o desenvolvimento integral da criança, né? [...] O que a gente desenvolve lá, as propostas de trabalho as atividades, tudo isso pode contribuir para deixar essas marquinhos nas crianças e elas vão levar por toda a trajetória de vida delas (Professora Sandra, 2022).

Prosseguindo-se à análise, percebe-se nas narrativas a importância concedida à constituição da escola enquanto um ambiente de formação continuada, propício à reflexão, compartilhamento das práticas exitosas e inspiradoras para a promoção de discussões contextuais emergentes das demandas dos docentes e favorável à ressignificação de práticas, conforme observa-se nos relatos a seguir.

[...]a minha primeira escola que eu trabalhei era uma escola que seguia a linha construtivista, era [pausa] se chamava Quasar, eu sempre digo que a minha formação, a faculdade só me deu o diploma, mas quem me formou professora, a professora que eu sou hoje foi essa escola. Então, desde sempre eu tentei trazer aquilo que eu tinha aprendido nessa escola, a gente estudava muito, sempre! [...]A gente chegou e era uma pilha de livros que a gente tinha que estudar pra dar aula, o nosso planejamento era quase um, quase um manual do professor, do que fazer, como era que você ia fazer, preparando cada antecipação, fazia cada antecipação mesmo (Professora Patrícia, 2022).

Só que, na escola em que eu cheguei, foi uma escola onde tinha uma coordenadora muito, muito boa! Onde assim, ela nos dava todo o suporte. Então assim, tudo o que a gente precisava, recorria a ela e ela ajudava. Ajudava a gente com os planejamentos, com os materiais, com todas as formas, então assim, foi com quem eu aprendi na educação infantil. [...]algo que mudou também além da ajuda da minha coordenadora, foi um o curso que eu participei na UFS com a minha coordenadora que foi levada pra UFS, nós fomos para lá, direcionado para a creche. Porque eu trabalhava com a turma de 3 anos que foi Tacyana quem ofereceu esse curso, assim era ela quem ministrava. Então assim aquele curso foi um divisor de águas, foi, foi o que mudou completamente a minha prática. Então assim [pausa] é você trazer realmente a prática para dentro da sala de aula, foi algo transformador (Professora Júlia, 2022).

A formação em serviço evidencia-se como uma possibilidade de influenciar a caminhada profissional das entrevistadas. Entende-se que a formação continuada está para além da atualização de conhecimento, essa “[...] deve ser capaz de criar espaços [...] de pesquisa, de inovação, de imaginação, [...] e os formadores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender” (Imbernón, 2010, p. 11).

Destaca-se a importância do suporte pedagógico no início da trajetória docente como primordial à construção de conhecimentos necessários às peculiaridades do trabalho educacional realizado com as crianças. Nessa perspectiva formativa, emergiu um momento importante na trajetória inicial da professora Sofia (2022), sendo denominado por ela como um “divisor de águas” no seu fazer pedagógico. Explica-se que o referido curso citado pela docente nesse momento do relato não corresponde à ação de extensão promovida em 2020, trata-se de uma formação anterior voltada especificamente aos professores e coordenadores de creches.

Notadamente, o apoio dispensado aos professores iniciantes mostra-se relevante para a consecução de suas práticas. As narrativas demonstram as implicações das primeiras vivências na docência advindas da orientação de outros profissionais mais experientes. Percebe-se também que, a partir de estudos e aprofundamentos na temática da educação infantil, ocorre a ressignificação das práticas, por meio da formação continuada.

[...] é um espaço da minha atuação docente que eu me identifico e que eu fui aprendendo e compreendendo como é importante a gente ir se aprofundando, lendo a respeito da educação infantil, estudando, fazendo formação continuada, né? [...]Algumas que a gente já teve é [pausa] formações inclusive de excelência, de qualidade pedagógica mesmo, que a gente já fez. E aí essa caminhada, esse percurso, essa trajetória de professora é [pausa] que eu acho que me dá ainda, me faz sentir um pouco de alegria em ser professora, né? (Professora Sandra, 2022).

Então, quando eu ingressei, né? Foi em uma escola particular, a primeira vez eu ingressei em uma turma de 3 anos, era uma turminha no Colégio Y, foi uma turminha de 3 anos. [...]o que mais me recorda da educação infantil, não é nem o envolvimento com as crianças, mas a pressão que eu sofria porque os meninos de 3 anos tinham que sair sabendo todas as letras do alfabeto e sair sabendo escrever o nome. [...] Porque parece que os alunos desde o maternal, pelo menos na escola particular, têm que aprender parecendo que já vai fazer um vestibular ou um ENEM (risos).

Eu cometi meus erros também, acho que todo professor comete erros, né? Eu lembro que na turma de 5 anos, como eu vinha de escola particular e tinha uma certa sistemática, eu colocava os meninos de 5 anos para escrever com letra cursiva e ficava me penalizando. Por que que esses meninos de 5 anos não escrevem com letra cursiva? Eles têm que ir para o 1º ano! [...] Então nessa época eu não tinha assim, esse entendimento. Até começar a frequentar cursos, né? Até de internet mesmo. Hoje eu ainda faço cursos relacionados a educação infantil, também no ensino fundamental, eu pesquiso, né? Leio muito Magda Soares que até minha pesquisa (mestrado) foi com relação a alfabetização e aí eu abri muito minha mente, né? Quando a gente começa a ter essas informações, quando a gente começa a ter esses cursos, a gente vai abrindo a mente para isso. E aí foi que eu fui observando. Meu Deus do céu, quanta coisa errada que eu fiz! [...] E aí hoje em dia eu vejo muito que primeiro a criança para ela pegar no lápis, para ela começar a escrever uma letra cursiva ela tem que trabalhar a coordenação motora fina com outras coisas, amassar papel, trabalhar com massinha, é [pausa] fazer atividade de punção com palito. E eu fico: Meu Deus! Como é que pode? Como eu fazia isso? Eu não acredito! Eu fico hoje me penalizando. Como é que eu pude, né? [...] quando eu comecei a abrir minha mente mais para esse conhecimento a frequentar cursos de formação, eu não posso estar pressionando a criança dessa maneira até porque tem o lado da emoção, tem o lado do bloqueio, a criança tem o tempo dela. E aí foi que cada vez mais eu fui abrindo minha mente, mas o que me ajudou mesmo foram essas formações continuadas e eu sempre me admirei com a prefeitura até que ela incentivava a participação do professor nessas formações (Professora Sofia, 2022).

De fato, a formação continuada docente alcança o real sentido quando através dela é perceptível a mudança nas ações pedagógicas capazes de garantir a qualidade do ensino e o direito das crianças, pois “[...] a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação[...]” (Garms; Santos, 2014, p. 136).

Compreende-se que a atuação docente resulta da coadunação das suas vivências enquanto seres sociais, do conhecimento teórico construído e do suporte recebido nos momentos iniciais de sua carreira. Nesse sentido, o professor poderá praticar a teoria estudada na graduação, alinhada às concepções e experiências internalizadas durante a sua vida, sendo que, no pontapé inicial da jornada docente, a oportunidade de compartilhamento com o profissional mais experiente “[...] pode suscitar a sua reflexão, o que favorece a tomada de consciência sobre o significado de sua ação, levando-o a realizá-la noutro sentido e com base em novas concepções” (Hoffmann, 2014, p. 249).

No tocante aos temas emergentes relacionados às ações de formação continuada promovidas pela SEMED, percebem-se críticas quanto ao uso dos recursos públicos para o oferecimento de formação aos professores e professoras da rede municipal de ensino, por instituições privadas que se utilizam de “pacotes prontos” e descontextualizados da realidade local.

Chama fulaninho para dar uma palestra que representa inclusive, editora, né? Isso também me incomoda muito, a gente vê a privatização do que é público, de forma, não está nem mais disfarçada, é de forma assim a olhos nus mesmo, né? Entregando os recursos da educação para esse povo de empresa privada que a gente sabe que não defende o que é público e que não está preocupada lá com as crianças. Por exemplo, eu sou a professora responsável naquela escola e eles não querem nem saber o que eu estou fazendo com aquelas crianças, se eu estou cumprindo meu papel, se eu estou fazendo um bom trabalho. Esse povo que vem fazer essas palestras, querem saber isso? Não querem não! Eles estão ali é para ocupar um espaço, se projetar, ganhar o dinheiro da educação municipal e ir embora e acabou! (Professora Sandra, 2022).

Verifica-se ainda a demanda no tocante à organização das ações formativas ofertadas pela SEMED para tornar possível o debate, a análise e a reflexão de maneira mais aprofundada. Sugere-se a construção de módulos de estudo com diversos encontros sobre um mesmo tema para superação das ações estanques e isoladas, rumo à construção de políticas públicas sólidas de formação continuada docente.

Eu não vejo os cursos da hora de estudo assim como algo agregador não. Eles são assim, aqueles cursos com os temas para aquela noite e pronto, ponto final e acabou ali (Professora Júlia, 2022).

Então, eu até acho que eles trazem pessoas competentes e tudo, mas, por exemplo, o curso de Tacyana eu achava, e eu acreditava que ia continuar, porque tinha muita coisa ainda mais e acabou! Não teve mais. Então o que falta eu penso que no município é isso, é uma continuidade daquilo que os professores demonstraram interesse. [...] Então eles escolhem lá os temas colocam e você tem obrigatoriamente se, naqueles cursos, eles não, eu penso que eles podiam discutir, naquela época, por exemplo, eles viram que tinha um grupo que demonstrou interesse tanto que a gente fez 2 ou foram 3 módulos, né? Com Tacyana. Por que não continuar se a gente queria, se a gente demonstrou que tava gostando? Não! Acabou! Então fica algo incompleto, eu acho, sabe? [...] Aí fica assim, tem uma hora de estudo com um tema, aí no outro mês, não tem uma, uma conexão, não tem uma ligação entre um e outro, eu acho, fica solto, sabe? Eu acho que falta a SEMED isso, ver de fato o que é que os professores querem se aprofundar, estudar. O que é que os professores estão precisando? (Professora Vânia, 2022).

Reverbera-se o fato de que não há formação continuada sem o diálogo com os professores, não existe trabalho efetivo sem a participação dos docentes, a formação necessita ser pensada com eles e não para eles. Desse modo, a escuta das demandas advindas das necessidades dos professores faz a diferença na mobilização e participação dos mesmos. Ainda nessa temática, verifica-se no relato da professora Patrícia um movimento inicial de melhoria na organização do programa horas de estudo.

Antigamente as horas de estudo, eu não sei se você chegou a alcançar, as horas de estudo da prefeitura eram aleatórias, né? Cada semana você ia, você não sabia o que ia acontecer, e aí era muito desgastante. [...] E dessa forma como eles fizeram, em forma de cursos eu acho mais proveitoso, para mim eu acho mais proveitoso (Professora Patrícia, 2022).

Nessa trilha, as docentes destacam as implicações advindas da participação na ação de extensão “Avaliação na educação infantil e registros de práticas”. Nota-se o envolvimento e o sentimento de pertença como fatores essenciais à ressignificação das práticas.

Hoje assim, eu busco fotografar mais, filmar algumas coisas é, mas como eu lhe disse, não com aquele olhar como Tacyana passou, de estar ali dividindo as crianças pra está tendo, não. Eu faço claro que através das fotos eu vejo muito o desenvolvimento de cada um e o avanço deles, né? [...] E esse olhar, mesmo que eu acho que o curso passou muito forte de olhar a criança como um indivíduo único e que cada um tem uma forma de aprendizado, de ter esse olhar mais sensível pra, eu sempre achei que eu era sensível mas a partir do curso eu senti que eu podia ser muito mais e de permitir que a criança, é uma coisa que assim que tem me feito muito isso, eu tenho me [pausa] como é que eu posso dizer? Me cobrado não, mas assim eu tenho refletido mais e buscado olhar mais a criança e o que ela quer [pausa] de fato, entendeu? Pra

que serve aquilo pra criança, vai servir? Vai ser legal pra ela? Porque as vezes a gente tem um olhar de que a criança vai gostar e às vezes a criança não tá nem aí pra aquilo que você quer, que você acha que vai ser bom, né? Então eu tenho procurado ter esse olhar, sabe, ampliar mais esse olhar e foi a partir desse curso (Professora Vânia, 2022).

Aquele curso de extensão sobre documentação pedagógica e avaliação foi uma formação que eu também me identifiquei, né?, pela concepção de educação infantil que a ministrante trouxe que é a professora Tacyana. Eu me identifiquei muito, eu me identifico com a concepção de educação que ela defende e ela [pausa] e também o aprender, aprender sobre o aspecto da documentação, né? Então foi uma contribuição muito importante na minha formação e a partir daí eu também comecei a olhar, né? Como eu melhorar as minhas formas de avaliar, de apresentar, de sistematizar uma avaliação, né? Um processo de avaliação de cada a criança da turma [...] esses registros que a gente pode fazer em pequenos relatórios ou pequenos textos no caderno, no dia a dia, de um acontecimento daquele dia, daquela manhã, de algo que a criança fez e nos surpreende. Então, o curso, essa formação me mostrou, abriu esse horizonte me mostrou essas perspectivas de que, de como eu poderia explorar mais elementos e mais possibilidades de construir esse processo de avaliação das crianças, foi essa a contribuição (Professora Sandra, 2022).

Então, o curso de Tacyana ele trouxe um novo olhar, né? (Professora Patrícia, 2022).

[...] o que eu percebi foi esse olhar atento para o desenvolvimento individual do aluno [...] observar o aluno interagindo com ele, com os outros e fazer essas anotações, anotar falas dos alunos porque é interessante, a gente às vezes anotar essas falas dos alunos, às vezes esses questionamentos. [...] As crianças trazem questionamentos interessantes e a partir desses questionamentos a gente pode até lançar aí uma aula diferenciada. Então assim, o que [pausa] eu aprendi muito nesse curso foi o observar, esse olhar atento, porque às vezes a correria é tão grande do dia-a-dia que o aluno traz alguma coisa e a gente às vezes pode não dar importância [...] de conhecimento que agregou, né? Na minha vida foi isso, de a gente aproveitar realmente o que o aluno traz, os questionamentos que ele traz, as falas que eles trazem para a gente e para os colegas. [...] Então, assim o que trouxe para mim de conhecimento que hoje eu carrego comigo é isso, é estar observando com esse olhar atento, né? Observando as crianças interagirem até no momento de brincadeira ou no momento de uma atividade mesmo porque a partir dali a gente pode é [pausa] a gente já está avaliando. Porque a avaliação é contínua, é diária, a avaliação que antes no meu início eu achava que a avaliação era de papel porque os alunos quando eu iniciei faziam a avaliação e não eram de 1 ou 2 folhas não, era um bloco de folhas [...] então assim, é [pausa] as várias, existem várias maneiras de avaliar. A bagagem que o curso trouxe para mim foi essa e hoje eu fico observando, né? Essa questão do, da interação do aluno, do conhecimento que ele traz, das falas [pausa] foi o que trouxe realmente para mim, eles trazem falas interessantes e até da vivência diária. Então assim, foi o que trouxe para mim essa bagagem de conhecimento, o curso de documentação pedagógica, essa observação mesmo com esse olhar atento (Professora Sofia, 2022).

Nesse sentido, as docentes além de construírem conhecimentos voltados às questões de avaliação e documentação pedagógica puderam refletir sobre as suas práticas, principalmente no quesito acerca da observação e escuta atenta das crianças.

Então é isso e eu acho que o curso de Tacyana trouxe muito forte pra mim isso, aí eu vi assim, eu me senti pertencente ao grupo de professor que tem que ter sensibilidade para olhar a criança como indivíduo e procurar ver aquilo que a criança precisa, que às vezes a criança está buscando socorro e o professor não enxerga (Professora Vânia, 2022).

A fala da criança, né? E aquelas mini-histórias foi o que me, foi o que me chamou mais atenção. Tanto que o relato eu transformei [pausa] foi transformado em mini-histórias que foi uma coisa que me chamou muita atenção. E que, e que me fez olhar com outros olhos (Professora Patrícia, 2022).

A valorização da fala das crianças, no percurso avaliativo, baseia-se no sentido de que a avaliação na educação infantil não tem como foco os resultados alcançados, se as crianças realizaram as atividades propostas, ou se atenderam às expectativas criadas pelo profissional adulto, mas sim, em acompanhar o processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Nesse sentido, o professor avalia para criar situações diversificadas de promoção de aprendizagem adequadas às necessidades e interesses das crianças, primordiais ao seu desenvolvimento (Hoffmann, 2014).

Dando prosseguimento à análise, destacam-se os temas emergentes voltados aos critérios utilizados pelas docentes entrevistadas durante o processo avaliativo das crianças. Identifica-se nas narrativas, críticas quanto à obrigatoriedade por parte da SEMED, para a utilização do diário eletrônico nomeado de Gestão Inteligente da Educação Responsável (GIER). Salienta-se que o GIER foi criado para substituir o diário de papel que continha em seu escopo um espaço destinado à narrativa descritiva do percurso de aprendizagem e desenvolvimento infantil, ao passo que, no diário eletrônico, a avaliação das crianças restringe-se ao preenchimento de quadros com critérios pré-estabelecidos fundamentados nos direitos de aprendizagem infantil presentes na BNCC.

Nota-se, nos relatos, o despendimento de tempo e energia docente para o preenchimento burocrático de documentos com pouco significado aos atores do processo educativo. Admite-se que, devido ao crescimento do uso das tecnologias, a tendência rumo ao abandono de dispositivos de papel seja inevitável, porém, a plataforma tecnológica utilizada necessita contemplar as especificidades da educação infantil, ao permitir um espaço destinado à descrição narrativa do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, inclusive com

local para download de fotos, a fim de propiciar ao término de cada bimestre a construção paulatina de um processo avaliativo com significado aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que a avaliação de crianças não pode ser reduzida a um *checklist* de capacidades isoladas, pois

[...] percebe-se a mobilização de atenção, respeito e empatia, uma visão holística e contextualizada que atende ao essencial na análise das competências das crianças. É tarefa do educador atender à experiência da criança e pensar o que poderá fazer para estimular, amplificar, complexificar as competências da criança, investindo na identificação de pontos de ação para promoção do seu bem-estar e de níveis elevados de implicação das crianças (Portugal, 2014, p. 31).

A visão holística de avaliação não cabe no reducionismo característico das avaliações classificatórias realizadas sob moldes de preenchimento de quadros. Ainda há uma dificuldade em as instituições de educação infantil atenderem às especificações da legislação vigente acerca da avaliação, prevalecendo o uso de modelos comparativos, classificatórios e excludentes, ficando apenas no campo do discurso a avaliação que respeita a diversidade, as diferenças e variados tempos de aprendizagem infantil. Tais aspectos encontram-se destacados nos relatos a seguir.

Então, a gente aqui não tá utilizando ainda o GIER, porque a gente não queria, mas a SEMED e a gente fez um documento dizendo as razões, só que a SEMED tem um jogo bem baixo, eles colocaram naquele plano quem tem de gestão, não sei o que de premiação, né? Que a gente sempre ganha, que a gente cumpre as metas. Mas um dos pontos pra receber o prêmio é fazer o GIER[...] porque a avaliação que a SEMED faz hoje eu não sei se além da do GIER tem aquela é, que é a do desenho, esqueci agora o nome, né? Que faz. E tem também para as turminhas de 5 anos, eu sempre fiz uma tabelinha que é de marcar (Professora Vânia, 2022).

Eu penso que não atende às minhas necessidades de professora, não atende às necessidades da educação infantil, né? É um tipo de [pausa] não sei se ali é uma plataforma, um aplicativo que, na verdade, engessa todo o nosso registro, porque já está tudo ali formatado por quem pensou aquela ferramenta digital, já vem tudo pronto é só você clicar, o único espaço que a gente tem pra colocar alguma coisa é aquela janela que tem descrição da atividade, fora isso não tem mais nada, você não tem opção, né? Aquela avaliação também que eles colocaram é, é uma coisa. Porque é uma avaliação que já está aquela lista e você só vai marcar, eu não me sinto participante daquela avaliação como professora, entendeu? Não me sinto! Pelo contrário, eu me sinto assim, tendo o meu direito de professora violado, o meu direito ainda assegurado na LDB, né? Que é a nossa liberdade da avaliação, dos instrumentos, de como trabalhar a metodologia, a pesquisa né tudo? E aí é uma forma, é um formato que em absoluto concordaria, não concordo! Tudo já formatado e a gente entra ali, só para clicar e marcar, então assim, é uma avaliação que eu não considero participante daquele

processo de avaliação[...] uma coisa, você viu, que eles fizeram agora, né? O que a gestão fez? Vinculou o cumprimento do GIER, o preenchimento daquilo ali ao compromisso de gestão da escola, está lá como meta, pontua para a escola, ou seja, joga pressão na direção da escola para pressionar a gente para fazer[...]. (Professora Sandra, 2022).

[...] eu não gosto de avaliação que tenha que marcar x, porque ela não [pausa] dá trabalho a descritiva, mas acho que é mais fiel, fiel ao desenvolvimento de cada criança porque às vezes você diz: É [pausa] sim, não, em desenvolvimento, mas em que parte do desenvolvimento? E aí eu acho muito, é mais prático essa que a gente está fazendo no sistema? É! Porque só faço marcar, pra mim é mais prático, mas eu acho que descrever, falar da criança, de cada criança, eu acho mais rico do que só marcar x, então eu procuro dar ênfase na questão do desenvolvimento da linguagem, de como as crianças se expressam oralmente, então isso é uma coisa que eu, nas minhas atividades eu tenho que fazer isso, principalmente nessa turma de 3 anos (Professora Patrícia, 2022).

A avaliação na nossa prática diária da nossa sala de aula é diferente. A gente vem com aquelas perguntas prontas e só vai marcar o sim ou não, ou se está dentro daquelas normas. É [pausa] então assim eu, eu [pausa] sinceramente não coloquei em prática aquela, aquele curso, onde ela diz sobre a avaliação, aquela documentação que a gente tem que fazer, né? Diária com os alunos. Sobre você escrever, sobre o desenvolvimento de cada aluno em cada atividade, isso realmente eu não faço não. A avaliação tem que ser diária e não daquela forma: você sabe, você não sabe, você está em desenvolvimento [...]então assim, eu não concordo com aquela avaliação. Acredito sim que tem que ser da forma que nós aprendemos no curso que Tacyana falou, a gente tem que escrever sobre cada aluno, é [pausa] aquela avaliação que nós fazíamos no diário eletrônico, no diário eletrônico não, no diário impresso, aquele, ali ainda era um pouco mais voltado para realidade de cada aluno, onde a gente ia falar realmente sobre cada aluno e nessa daí a gente não fala, especificamente (Professora Júlia, 2022).

Observa-se, nesse ponto de discussão, que as docentes reconhecem a importância de realizar registros de fotos, vídeos ou anotações para subsidiar a avaliação das crianças de maneira que seja possível narrar as trajetórias de aprendizagem dessas, porém, na prática, prioriza-se o preenchimento do diário eletrônico, pelo fato de se constituir obrigatório e passível de sanções, caso não seja devidamente registrado. Algumas professoras até realizam registros fotográficos e anotações acerca do desenvolvimento das crianças, porém esses permanecem arquivados nos meios eletrônicos, desse modo, decorre a percepção de inutilidade dos mesmos, conforme relatos das professoras:

[...] uma coisa que...eu acho...que me incomoda na questão da avaliação, é que assim, às vezes na educação infantil, não sei [inaudível] a gente às vezes faz a avaliação para ninguém. Às vezes eu sinto que eu faço uma avaliação para ninguém (Professora Patrícia, 2022).

[...] eu tenho feito a opção de fazer avaliação escrita em pequenos relatos identificando a criança, como ela estava. Aí observar a questão da capacidade do que ela desenvolveu, por exemplo, na comunicação, na interação com os colegas como ela está interagindo, como ela está, no brincar até, até não! O momento do brincar também é um momento privilegiado para a gente observar como é que está esse desenvolvimento da criança e aí eu tenho feito a opção de fazer registros, eu tenho umas coisas, já tenho um da turma do ano passado, tenho desse ano, eu geralmente faço arquivos no computador eu transfiro para o meu computador faço pequenos arquivos da turma, né? Porque eu boto ali o nome de todas as crianças e eu vou fazendo as anotações de como a criança está, o desenvolvimento da linguagem, como é que ela chega na escola? As emoções, como é que ela se expressa? Como é que ela expressa as emoções? (Professora Sandra, 2022).

Destaca-se, nesse momento, a importância de se enraizar nas instituições de educação infantil a cultura do registro significativo, diversificado e intencionalmente coletado. Desse modo, toda avaliação intencional ampara-se na coleta de informações, fotos, vídeos e relatos, além da observação do contexto, de tal forma organizados que proporcionem a construção das narrativas de aprendizagem e desenvolvimento infantil, pois os registros se constituem em dispositivos de memória e história desencadeadores de transformações.

Na concepção de criança potente, autora e criativa, a avaliação na educação infantil assenta-se fundamentalmente na observação e na obtenção de registros de qualidade, pensados intencionalmente, de diversos formatos que contemplem as anotações do professor, as falas das crianças, fotos, vídeos, conversas com os pais e responsáveis de modo a dar sentido e valor às conquistas infantis e ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, a avaliação que recorre a dispositivos padronizados não se adequa à perspectiva de acompanhamento processual e contínuo realizado na educação infantil.

Nessa perspectiva, a avaliação na educação infantil efetiva-se por meio da observação e registro do desenvolvimento processual das crianças e não através de produtos de aprendizagens, na maioria das vezes esperados pelo adulto. Faz-se importante garantir a participação e envolvimento das crianças e das famílias para o acompanhamento das conquistas, dificuldades e possibilidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Em prosseguimento à análise dos temas emergentes, nota-se no momento dedicado à reflexão final das partícipes da pesquisa, questões relativas à necessidade de escuta sensível para os professores. Nesse sentido, percebe-se o anseio por espaços nos quais seja possível exercitar a escuta atenta às demandas advindas do trabalho docente. Dessa forma, os espaços de formação também necessitam acolhê-los e ouvi-los atentamente, desvinculando-se dos

encontros formativos, os discursos fundamentados em julgamentos e culpabilização dos professores, conforme observa-se no relato a seguir:

[...] em uma das, desses cursos que teve na época da pandemia, nesses encontros que tinha, eu disse até a Núbia, eu disse: Núbia, que tal exercitar na plenarinho que vocês fizeram em 2019, o tema foi a escuta sensível para o aluno, né? Para a criança, e aí eu lhe digo hoje: Por que que não tem uma escuta sensível para o professor? Nós precisamos ser ouvidos também, a gente não tem voz, e aí é onde eu bato na tecla que o trabalho do professor é solitário. A secretaria de educação não se importa em saber se você tá bem, se você tá mal de verdade, entendeu? Pra lhe dar um apoio (Professora Vânia, 2022).

Percebe-se também, nos relatos finais das professoras, a reflexão advinda através da revisitação da memória, enquanto narravam questões voltadas às práticas de avaliação e documentação pedagógica. Observa-se a criação de estratégias para a mudança das ações docentes de modo que seja possível atender às especificidades da criança.

Na verdade, assim é o que nós temos que fazer, né? Colocar em prática realmente aquela forma de avaliação[...] A gente poderia, né?, montar por exemplo, no final do mês montar portfólio com tudo o que foi realizado em sala e mandar (Professora Júlia, 2022).

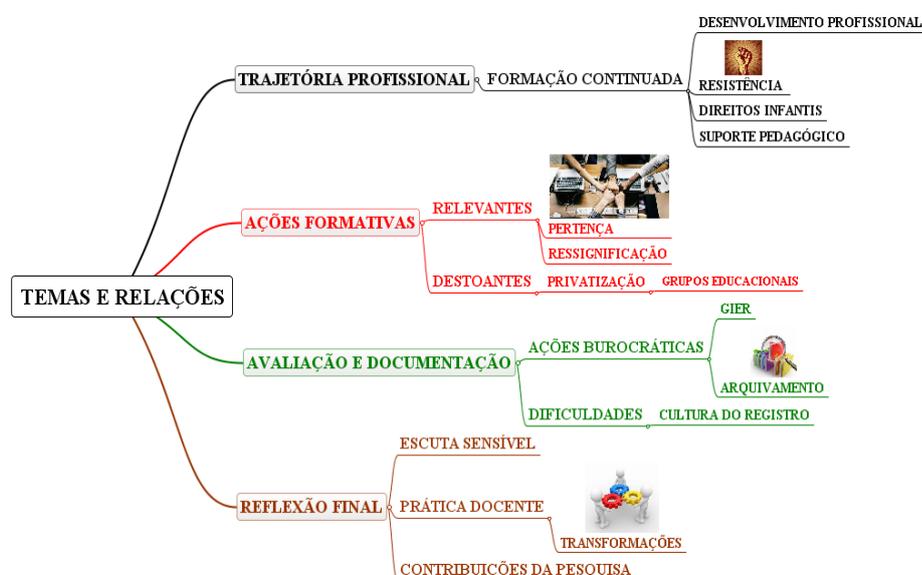
Gostei de lembrar a minha história, quando eu comecei, gostei muito de lembrar, que às vezes fica lá guardadinho e aí lembrar é importante, eu nunca mais tinha refletido sobre isso e agora eu comecei a lembrar e refletir. Olha o que eu fiz no passado e hoje já não faço mais [risos]. Hoje a gente tem muito essa questão do brincar que antes, antes eu não valorizava tanto a brincadeira, hoje eu já valorizo, eu pensava como muitas pessoas às vezes pensam que a brincadeira é só um lazer e na brincadeira se aprende também [...]é que antes eu pensava a brincadeira é só para ocupar o espaço, é para ocupar tempo, né? Antes lá no início da minha trajetória e hoje em dia diante de tantos conhecimentos, tantos cursos que a gente vai vivenciando, que a gente vai aprendendo, a gente vê o quanto a brincadeira é importante, o quanto o brincar agrega valores, agrega conhecimentos e aí são vários aspectos assim que a gente vai conhecendo e vendo, né? Eu mesma quando eu começo a refletir. Eu digo: - Meu Deus, como eu pude pensar isso no passado? E hoje eu penso completamente diferente! (Professora Sofia, 2022).

Sublinha-se, ainda, uma expectativa da docente Sandra (2022) quanto aos achados desta pesquisa no tocante à necessidade de se discutir e pesquisar acerca da educação infantil, para a consolidação de ações públicas locais de formação docente e valorização da educação infantil. A professora Sandra destaca a incipiência de investigações nessa temática, ao passo que demonstra o quanto ainda se precisa avançar para que a garantia de educação infantil de qualidade como um direito seja uma realidade nas escolas brasileiras.

E eu fiquei assim muito alegre, muito feliz em saber que é no campo da educação infantil, né? Que é a área que eu exerço a minha docência na rede e que eu penso também que é assim, uma área da educação que precisa de pesquisa mesmo, que tem poucos trabalhos. Eu não conheço aqui, pelo menos em Sergipe, eu não conheço é [pausa] nenhum, nenhuma pesquisa de mestrado, doutorado aqui da nossa Universidade Federal que tenha se debruçado em temáticas da educação infantil, entendeu? [...] eu gostei muito de você estar atuando em educação infantil e você também sendo docente da educação infantil, eu achei muito significativo e acredito também que seu trabalho vai trazer proposições, vai trazer grande contribuição, né? Para, para tentar [pausa] grande contribuição para melhorar, para ver se amplia e fortalece a política, né? A política de educação na rede municipal de Aracaju, voltada para a formação do professor, né? [...] porque a falta, Brisiane que eu sinto como professora da rede, são de políticas locais, entendeu? De políticas [pausa] o que é que a gente vê as secretarias de educação fazerem, é sempre esperando o que vem de lá de Brasília, o que vem do MEC para se desdobrar nas redes locais. A gente não tem política de educação pensada no local e por isso a gente não tem política de formação de professor consolidada, de formação continuada, porque não tem política de estado, não tem política pública, tem ações de governo (Professora Sandra, 2022).

Nesse âmbito, observa-se, na figura 3, o mapa mental que contempla as relações sustentadoras dos temas emergentes das narrativas.

Figura 3 – Temas emergentes nas narrativas e suas relações



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Diante dos aspectos destacados, nota-se a relação fundante do desenvolvimento profissional docente, junto à trajetória das entrevistadas, quer seja no âmbito da experiência

construída no percurso da docência, com a construção de conhecimentos e estratégias de ensino desenvolvidas por meio do convívio com professores mais experientes e também, quer por meio do teste de efetividade das ações pedagógicas, realizado de maneira intuitiva. Observa-se também o desenvolvimento profissional interligado à construção de conhecimento científico advindo da participação em formações continuadas, sendo essas promovidas pela gestão municipal, ou ainda, custeadas por orçamento próprio.

Percebe-se que a formação continuada se relaciona e sustenta a trajetória do profissional docente, inexperiente ou veterano, de forma a influenciar comportamentos, construir conhecimentos rumo ao enfrentamento de ações governamentais desalinhadas das especificidades da educação infantil, como forma de garantir a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na primeira etapa da educação básica.

As dificuldades concernentes à realização dos processos de avaliação infantil e documentação pedagógica sustentam-se pelo fato de haver uma prevalência da utilização de quadros para a realização da avaliação das crianças, além de questões referentes à falta de hábito de alguns professores em realizarem registros fotográficos, de vídeo ou anotações das atividades desenvolvidas. Somam-se a essas questões, o fato de que os documentos produzidos, acerca da avaliação de aprendizagem e desenvolvimento infantil, são preenchidos de maneira burocrática, para cumprimento de uma obrigação docente e, posteriormente, são arquivados. Esses acontecimentos apontam para a inexistência da documentação pedagógica, já que um dos seus pilares trata da comunicação do percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças junto aos familiares e à comunidade escolar.

A reflexão proposta, ao final das entrevistas, evidencia o anseio dos professores em serem ouvidos em suas demandas e apresenta a ponderação crítica acerca da prática por meio da revisitação de fatos e experiências marcantes nas trajetórias das pesquisadas. Revela-se, nesse momento, a percepção dos avanços nas práticas diante do rompimento com atitudes e concepções incoerentes com as necessidades infantis, fato ocorrido através das participações das professoras em formações continuadas. Observa-se também a expectativa voltada aos achados desta pesquisa para o fomento de questões voltadas à construção de políticas públicas locais de formação continuada docente e de criação de estratégias de valorização da educação infantil.

5 PROCESSO DE AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Esta seção dedica-se ao segundo dispositivo de coleta escolhido para a aproximação com o campo empírico, voltando à análise dos documentos, fotos, vídeos e relatos obtidos durante a observação, no período de outubro a novembro de 2022, referente aos processos de avaliação e documentação pedagógica construídos pelas cinco docentes participantes desta dissertação.

Entende-se que a análise dos registros avaliativos se revela como um importante elemento da pesquisa, ao permitir a intersecção das informações narradas nas entrevistas junto aos registros coletados pela pesquisadora. Destaca-se que, para compreender como se realiza a avaliação e a documentação pedagógica nas turmas de educação infantil pesquisadas, optou-se pela análise dos registros disponibilizados pelas docentes como fotos, vídeos e relatos.

Nesse ínterim, discutem-se as questões voltadas à forma como se realiza na prática, a avaliação das crianças, quais os critérios utilizados pelas docentes atuantes em turmas de educação infantil da SEMED para a construção do registro de desenvolvimento e aprendizagem, como efetiva-se o registro e qual o nível de participação das crianças, familiares e professores nesse processo.

A pesquisadora, quando em visita às escolas, coletou com a prévia autorização das docentes partícipes desta pesquisa: fotos, vídeos, arquivos de computador e relatos acerca da avaliação e documentação pedagógica dos alunos. Enfatiza-se que alguns registros foram enviados posteriormente pelas docentes, pois não o portavam no momento da observação.

Destaca-se que a análise dos aspectos observados no tocante à avaliação e documentação construídas pelas professoras participantes desta pesquisa foi realizada de forma integrativa. Diferentemente da seção anterior, na qual as narrativas são categorizadas e analisadas em subseções, nesta seção buscou-se destacar de forma relacional os critérios utilizados, as dificuldades percebidas no processo e as características dos registros avaliativos.

Dessa forma, inicia-se pela análise realizada do processo de avaliação e documentação de Vânia (2022). A docente afirma em seu relato que o olhar atento para as crianças se constitui critério importante no processo avaliativo, ao passo que as fotos e vídeos capturados nas execuções das atividades com as crianças servem de suporte à avaliação infantil. Durante a exposição dos registros à pesquisadora, a professora Vânia relata acerca da importância de o professor aguçar o seu olhar para criar uma conexão com as crianças e então poder melhor avaliá-las.

Eu observo muito isso no dia a dia, de cada um deles, isso é uma coisa que eu tenho muito forte em mim assim esse olhar, eu tenho uma conexão muito grande com minha, meus alunos assim, de olhar pra criança e ver que a criança não está bem, se está triste, se está zangado, se está doente. Isso é muito forte em mim, sempre foi. Eu entro na sala, se a criança, se ela chega eu sinto já, se ela não está bem, então isso me ajuda muito nessa questão da [pausa] desse olhar de avaliação para estar avaliando eles (Professora Vânia, 2022).

Além das percepções advindas desse olhar atento e sensível, nota-se um acervo considerável de fotos e vídeos das experiências promovidas na sala de referência, que subsidiam o processo avaliativo. Ademais, o registro das atividades tornou-se uma prática mais efetiva, segundo a entrevistada, após sua participação na ação de extensão. A docente, ao mostrar o seu acervo à pesquisadora, relata que, a partir das fotos e vídeos, consegue observar mais atentamente as crianças e perceber o desenvolvimento das mesmas. Afirma ainda contar com o auxílio de cuidadoras para a realização dos registros. Explica-se que essas profissionais atuam como suporte humano nas EMEIS da rede municipal de ensino de Aracaju, porém com uma atuação limitada ao cuidado com a higiene corporal das crianças.

Eu observo a forma como pega na esponja, a forma como ela vai passar, tem uns que passam com muita força que chega rasga o papel e aí, eu vou observando tudo isso, tem uns que você vê faz certinho assim parece que botou uma régua, né? Aí tem outros está vendo, que vai mais um pouco. Então isso tudo eu vou observando, a foto me possibilita muito isso [...] aí assim, eu vou, eu faço muita foto deles desenvolvendo atividade, muita foto mesmo, as meninas, né? Fazem muita foto (Professora Vânia, 2022).

Contempla-se a incorporação de hábitos na prática da professora Vânia, após a formação “Avaliação e registro de práticas na educação infantil”. Nesse sentido, a mudança de atitudes corrobora para a importância de ações formativas nas quais o professor não seja mero expectador, e sim um sujeito pensante e reflexivo, capaz de perceber a importância de sua prática pedagógica para a afirmação da educação infantil de qualidade como direito.

A professora Vânia reconhece a importância das fotos e vídeos ao processo avaliativo, porém suscita a dificuldade em acompanhar a atividade e registrá-la, pelo fato de que a maioria dos professores não dispõem de adultos auxiliares na turma. Enfatiza que, atualmente, por atuar em turma de crianças na faixa etária dos três anos, conta com a presença de cuidadoras que realizam os registros.

Uma coisa que me chamou muito atenção no curso de Tacyana foi que, na época, até eu falei é que a maioria dos trabalhos que ela apresentou era do grupo de creche, que fica mais fácil de fazer, por quê? Porque tem cuidadores, então dá pra separar as crianças, as cuidadoras cuidarem

daquelas crianças dali, e você focar naquelas outras que você vai fazendo por grupo, né? Como ela sugeriu, mas quem está na pré-escola, não tem cuidador, 4 e 5 anos, entende? Então é você sozinho. E aí a gente sabe que, se você vai cuidar de trabalhar com 5 crianças, na turma de 5 anos são 23 e essas outras crianças? Por mais que você dê alguma coisa pra eles fazerem, criança quando você não [pausa] eles, então é mais complicado, entendeu? Foi isso que eu questionei muito Tacyana nesse sentido (Professora Vânia, 2022).

Diante desse relato, reverbera-se a necessidade do apoio dispensado aos professores da sala de referência. O trabalho com crianças pequenas não pode ser realizado sem que haja a participação de diferentes agentes no ambiente escolar. O recurso humano é fundamental, tanto para o atendimento de questões relativas às necessidades fisiológicas, de conforto, alimentação e higiene das crianças, como também para o apoio na realização de propostas significativas à aprendizagem e desenvolvimento infantil. Tal questão novamente vem à tona, na fala da professora Vânia, durante o período da observação.

E a gente não tem apoio até na própria escola, porque não tem como dar. Eu digo apoio assim, eu já cheguei em escola, já trabalhei em escola que tinha o apoio pedagógico na época, que está acabando, aqui hoje já não temos mais, porque foi uma função que foi, que não teve mais concurso e era pedagogo e eu até era na época hora suplementar, como a pedagoga se apaixonou por mim, assim, achava meu trabalho bacana e tudo, ela se prontificava, Vânia o que é que você precisa? Aí às vezes eu dizia assim: - Poxa, que eu quero desenvolver uma atividade assim, mas isso requer muita atenção minha e eu precisaria de um apoio. Ela se disponibilizava e ia pra sala naquele dia e me ajudava naquela atividade, entendeu? Então, às vezes você precisa disso e você não tem, entende? Porque aí enquanto você está com um grupo, tem outro grupo aqui que precisaria de um apoio, de um suporte ali para que eles não [pausa] e você não tem, então é difícil. Se eu disser que é fácil, não é fácil, não é fácil, porque criança não fica parada é natural, né? É natural, as crianças não ficam paradas, elas querem e ainda mais agora com negócio de celular, de computador que os meninos sabem mexer em tudo, então eles querem cada vez mais, né? As coisas mais rápidas, então eu penso que assim é muito difícil pra gente, que a gente é sozinho [...] (Professora Vânia, 2022).

As atividades promovidas pela docente em conjunto com as crianças contemplam aspectos essenciais ao desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo infantil. Observa-se, na fotografia 1, a realização de um circuito com obstáculos a serem transpostos cujo objetivo centra-se no desenvolvimento motor, cognitivo, tonicidade muscular, estruturação do espaço temporal, esquema corporal e equilíbrio.

Fotografia 1 – Registro de atividades na sala de referência



Fonte: Acervo pessoal da professora Vânia (2022).

A avaliação intencional na educação infantil demanda do profissional uma organização. Logo, “[...] exige uma obtenção organizada de documentação que contenha registros de observação do contexto e dos comportamentos das crianças, [orientada] por instrumentos já existentes ou construídos pelo educador [...]” (Silva, 2014, p. 159).

Nota-se, na organização da rotina escolar da professora Vânia, a importância concedida ao lúdico, às brincadeiras livres e orientadas. Ademais, momentos dedicados à exploração da área verde, que circunda a instituição, por meio do contato direto com a terra, com as plantas e com os bichinhos do jardim, conforme observado na fotografia 2, são atividades habitualmente promovidas.

Fotografia 2 – Registro de experiências na área verde da instituição escolar



Fonte: Acervo pessoal da professora Vânia (2022).

O acesso a obras literárias infantis também compõe as ações pedagógicas desenvolvidas pela docente. O contato com livros de histórias e o conto realizado pelas crianças que, mesmo não alfabetizadas, expressam comportamento leitor ao olhar as ilustrações, folhear as páginas e criar narrativas de acordo com o observado, ou ainda, ao recontar as histórias partindo do repertório construído ao trazer à memória contações realizadas pelo adulto, são experiências expressas na fotografia 3.

Fotografia 3 – Reconto de história

Fonte: Acervo pessoal da professora Vânia (2022).

Nesse ponto de discussão, destaca-se a importância do planejamento junto às atividades a serem desenvolvidas para que seja possível a criação de situações de aprendizagem enriquecedoras, nas quais as crianças possam se expressar, desenvolver a autonomia, inventar, recriar e construir conhecimentos. O trabalho pedagógico

[...] prevê o planejamento e a organização de situações educativas socialmente relevantes e pessoalmente significativas, que ampliem possibilidades expressivas da criança e oportunizem brincadeiras entre pares, exercício da autonomia, construção de conhecimentos e partilha de significados, circunscrevendo, portanto, um espaço social de experiências favoráveis à formação de vínculos e coconstruções (Ramos, 2013, p. 13).

Na consecução de experiências educativas organizadas de acordo com as singularidades infantis, o professor constrói um arcabouço considerável de informações e registros que subsidiarão a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento, bem como a construção da documentação pedagógica. Enfatiza-se que a avaliação na educação infantil demanda a ideia de acolhimento, essa necessita ser cordial e requer do adulto profissional a intenção de atribuir sentido ao mundo da criança, ao valorizar as conquistas e reconhecer as

demandas e dificuldades infantis. Tal processo necessita ser constante e analítico para contribuir ao desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo infantil.

Tomando como referência a avaliação significativa das crianças, compreende-se a necessidade de o docente utilizá-la para discutir e refletir coletivamente sobre quais caminhos podem ser traçados na busca pela qualidade da educação. Possibilita-se o pensar em cooperação, com os familiares, comunidade escolar, com outros professores e equipe gestora da instituição escolar. Demanda-se a construção da documentação que utiliza os registros para a narração interpretativa do processo com significado para os atores envolvidos.

A avaliação de crianças não pode centrar-se nos resultados, mas considerar a jornada de aprendizagem e os produtos como aspectos contextualizados que ocorrem em um ambiente educativo com a colaboração dos atores internos (crianças, profissionais, professores, pais) e eventualmente dos atores externos (formadores, demais professores críticos), dessa forma, o processo de avaliação infantil acontece em regime de colaboração (Oliveira-Formosinho, 2014).

Durante a observação dos registros avaliativos construídos pelas entrevistadas, percebeu-se a dificuldade na realização da documentação pedagógica. Inicialmente, pelo fato de a SEMED adotar como dispositivo de registro quadros a serem preenchidos burocraticamente pelo professor, afastando-se das determinações presentes nos documentos norteadores da educação infantil. A avaliação significativa e intencional permite a construção de saberes sobre a prática docente, para tanto

[...] não pode recorrer a instrumentos padronizados e de aplicação rápida, tipo 'fichas', cuja informação é pobre e a execução sem sentido para as crianças e que também não se adequam à perspectiva de avaliação formativa que se deseja na educação infantil (Silva, 2014, p. 159).

A escolha dos dispositivos avaliativos fundamenta-se em uma concepção de criança. É uma atitude consciente e implica no valor concedido às aprendizagens infantis. Na fotografia 4, observa-se o quadro de avaliação utilizado nas turmas de crianças na faixa etária dos 3 anos. Em seu escopo, apresentam-se as fases de desenvolvimento do desenho, da escrita, a identificação de cores, a escrita do nome próprio e a representação da idade e os critérios a serem preenchidos pela professora. Nota-se que tal dispositivo não atende às necessidades da docente, pois a professora Vânia realiza alterações na tentativa de adaptá-lo.

Fotografia 4 – Quadro avaliativo para crianças de 3 anos

ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEI PROFESSOR NUNES NENDONÇA

Julho/2022

FASES DO DESENVOLVIMENTO – PROF.(a): VÂNIA MARIA SILVA DE OLIVEIRA TURMA: INF. III B

NOMES DAS CRIANÇAS	ESTÁGIOS DO DESENHO (Segundo Luquet)			IDENTIFICAÇÃO DAS CORES		NOME PRÓPRIO		REPRESENTA SUA IDADE (Com material concreto)	
	Realismo Fortuito 2 e 3 anos	Realismo Falhado 3 e 4 anos	Realismo Intelectual 5 aos 7	Nenhuma	Algumas	Não identifica	Identifica	Não representa	Representa
ABNER CERQUEIRA LACERDA	X				X	X		X	
AGATHA SANTANA SANTOS		X			MUITAS		X	X	X
BYANCA DA SILVA MOTA	X			POUCAS		X		X	
DANILO FERNANDES SILVA SANTOS	X				POUCAS	X		X	
DAVID KAUAN ROMÃO PORTO	POR BAIXA FREQUÊNCIA			NÃO HÁ COMO SER AVALIADO				X	COM AJUDA
EMANUELL VALENTINA GOMES DA SILVA		AVANÇANDO			POUCAS		COM AJUDA	X	COM AJUDA
EMILLY VITÓRIA SANTOS RODRIGUES	X				X	X		X	
ESTHER VITÓRIA SOARES SANTOS	X				X	X		X	
EVELLYN VITÓRIA DO SANTOS	X				MUITAS		COM AJUDA	X	COM AJUDA DISTR. 2 ANOS REPRESENTA
GABRIEL SOUZA BISPO DOS SANTOS	X				X		X		
IKARO PIETRO GOMES VASCONCELOS					MUITAS		X		X
KAUANY VITÓRIA SANTOS DO NASCIMENTO		X			POUCAS	X		X	
LAURA EMANUELL PEREIRA BARROS	X				X	X			COM AJUDA
LUANE VITÓRIA SANTOS		AVANÇANDO			X		COM AJUDA		COM AJUDA
LUTS FERNANDO FIGUEIREDO SANTANA	X				X		COM AJUDA		COM AJUDA
MARCELLY DE JESUS DA SILVA	X				X		COM AJUDA		COM AJUDA
NOAH AQUILLES SOARES CABRAL	POR BAIXA FREQUÊNCIA			NÃO HÁ COMO SER AVALIADO					
RHAVY CRISTHIAN MOURA DOS SANTOS	NÃO FREQUENTA								
SHARA EVELLYN SILVA SANTOS	X				X	IDENTIFICA DE LETRA			COM AJUDA
YLIANE DOS SANTOS NUNES	X				X		X		X

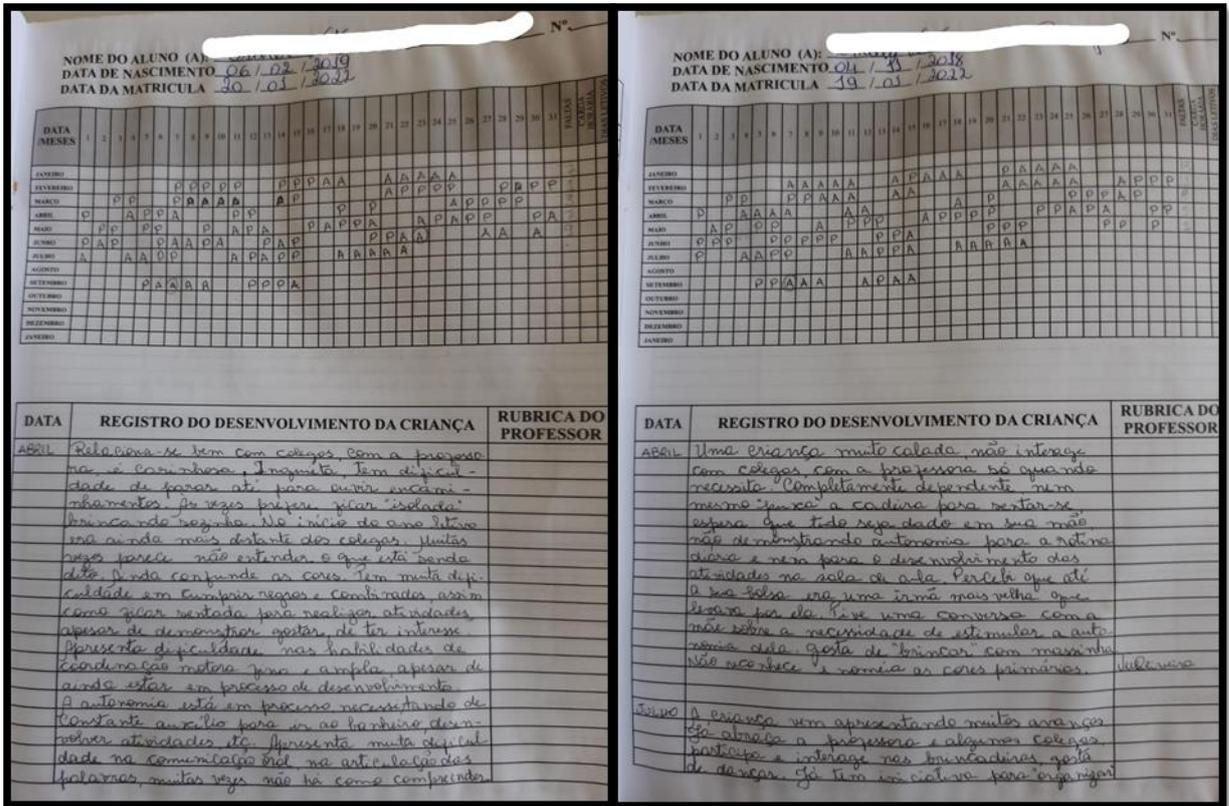
* COMETI EQUÍVOCO EM MARCAR "NÃO REPRESENTA IDADE" NA CRIANÇA EMANUELL VALENTINA, COM AJUDA ELA REPRESENTA.
EVELLYN VITÓRIA SÓ CONSEGUIU REPRESENTAR A SUA IDADE COM AJUDA.

Fonte: Registro realizado pela pesquisadora (2022).

Diante da necessidade de maior detalhamento do desenvolvimento infantil, a professora Vânia produz o relatório descritivo no diário de papel realizado bimestralmente. Enfatiza-se que tal dispositivo de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças foi substituído pelo diário eletrônico (GIER), no ano de 2020, mas por iniciativa das professoras da instituição na qual a docente encontra-se lotada, essas continuam a utilizar o antigo diário concomitantemente com o GIER. Percebe-se que o atual dispositivo de avaliação infantil não atende às necessidades das professoras, estas somente o utilizam para não sofrerem sanções por parte da SEMED.

Nesse sentido, por entender que o registro descritivo infantil contribui para a visualização do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, possibilitando ao professor a criação de estratégias com vistas à potencialidade da prática, há a permanência de registros no diário de papel por parte da entrevistada, conforme pode-se observar na fotografia 5.

Fotografia 5 – Registro do desenvolvimento das crianças



Fonte: Registro realizado pela pesquisadora (2022).

Observa-se, no registro descritivo, a presença dos aspectos comportamentais como destaque na avaliação da criança, ao passo que a professora também destaca os avanços alcançados no decorrer do ano letivo, principalmente no tocante às relações interpessoais.

Percebe-se que há um enfoque nas relações interpessoais e de comportamento no relatório do desenvolvimento infantil. Algo importante a ser considerado durante a construção dos registros avaliativos é a narração da trajetória do desenvolvimento de cada criança, de forma a contemplar suas singularidades e conquistas, partindo de aprendizagens experienciais. Nesse sentido, a

[...] aprendizagem experiencial vivida e comunicada, quando documentada pelos profissionais e as crianças, constitui-se em possibilidade de narração que extrai significados de segunda ordem de um processo que é experiencial. A documentação pedagógica constantemente praticada permite o regresso às experiências de aprendizagem, a comunicação sobre elas, a criação de significado que as permite narrar como experiências identitárias. Uma aproximação da narrativa à aprendizagem valoriza as perspectivas das crianças acerca do seu aprender tanto no que se refere ao conteúdo como à

forma. A narrativa é um modo de pensamento que permite à criança usar inteligências múltiplas e sentidos plurais (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 198).

O professor, enquanto um “coleccionador” das produções infantis, por diversos meios, fotos, vídeos, narrativas, produções e “provocador” de interações, comunicações, e experiências diversificadas, compreende que o envolvimento com as crianças e a escuta atenciosa às suas narrações é fundamental para que elas possam criar sentido acerca de sua própria aprendizagem. Pelo fato de que, enquanto narram suas vivências, descobrem suas potencialidades, processos e dificuldades, descobrem-se a si mesmas e pensam acerca dos outros com os quais convive. “Escutar significa que se dá valor ao outro, que se está atento e disponível para ouvir o que ele diz e para procurar atribuir significado ao que é dito.” (Parente, 2014, p. 296).

A avaliação na educação infantil é um processo contínuo que pode valer-se da observação e registros diversificados para narrar os modos como a criança aprende, resolve problemas, cria hipóteses, relaciona-se com seus pares, com os adultos e com o ambiente educativo e como constrói conhecimentos. Deve-se considerar uma avaliação individual já que os tempos de aprendizagem e desenvolvimento são diferentes, presumindo-se a inexistência de parâmetros homogêneos.

Seguindo-se às observações dos registros avaliativos e de documentação, a professora Sandra aponta a utilização de fotos e vídeos para a realização da avaliação das crianças. Nas ações pedagógicas desenvolvidas, a entrevistada propõe experiências diversificadas no pátio e na área aberta da escola com a exploração de materiais, além de brincadeiras livres e orientadas. O contato das crianças com o cajueiro plantado na área verde da instituição escolar é uma das experiências preferidas da turma, conforme observa-se na fotografia 6.

Fotografia 6 – Registro de experiências no cajueiro



Fonte: Acervo pessoal da professora Sandra (2022).

No decorrer da observação, há o relato da professora Sandra quanto aos questionamentos realizados pelos demais funcionários da escola, ao demonstrarem certa inquietação durante a ocorrência de atividades em áreas externas à sala de referência.

E uma coisa que nessas situações que me incomoda muito, mas eu também intervenho quando acontece, é porque eu também me via assim e eu vou superando a cada momento, essa questão, a necessidade de estar controlando o corpo da criança. Não, os meninos estavam brincando no cajueiro. Desça daí, desça daí! Não! Deixa a criança brincar. Por quê? Porque não oferece risco nenhum, o cajueiro é quase rente ao chão, os galhos são baixinhos, embaixo só tem aquela areia fofinha, que a escola é naquela região já do Orlando Dantas, já é região de praia, né ali? É aquela areia, então assim não tem. E as crianças lá eu digo: Não, deixa eles brincarem, criança tem que subir mesmo no galho do cajueiro, criança tem que pular. Criança tem que ser criança! [...] Então, assim, eu já fui muito assim controladora e eu fui a partir dessa percepção e de estudar e de ler sobre a educação infantil, aí eu fui ficando. Não, as crianças de fato a gente tem que deixar a criança ali naquele espaço da escola e a gente estar monitorando, deixar que ela corra, se ela cair no pátio que é cimento e ralar o joelho, ralou o joelho, acontece, né? (Professora Sandra, 2022).

A formação continuada dos professores possibilita o rompimento com práticas descontextualizadas. Há de se considerar que esses são influenciados por suas histórias de vida e tendem a reproduzir as relações vivenciadas em sua escolarização, ainda que de maneira intuitiva. Dessa forma, destaca-se a importância da discussão sobre avaliação na formação inicial e continuada de professores, para a articulação entre teoria/prática com o fomento da ação reflexiva docente (Hoffmann, 2014).

Ressalta-se também o fato de que a formação continuada alcance não somente os docentes, mas todos os funcionários das instituições escolares para a compreensão sobre as necessidades infantis, acerca das experiências enriquecedoras e contributivas para o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, a partir da construção dos saberes, com demonstrações, simulações e questionamentos sobre a prática real minimizam-se as situações desconfortáveis no ambiente escolar, advindas em sua maioria, por falta de conhecimento específico.

No tocante à avaliação das crianças, as atividades desenvolvidas pela professora Sandra são registradas e organizadas pela docente sob a forma de relatos em seu computador pessoal. Porém, esses arquivos restringem-se ao acesso da professora que, a partir desses, observa o desenvolvimento infantil para criar estratégias de promoção de aprendizagem.

Evidencia-se novamente a dificuldade na construção da documentação visível à família, às crianças e à comunidade escolar.

Quanto ao registro avaliativo, a professora relata que resistiu ao máximo o preenchimento do GIER, porém devido às sanções aplicadas a não utilização do mesmo, rendeu-se ao uso do diário eletrônico, ainda que insatisfeita, conforme percebe-se em seu relato.

Eu me sinto assim, tendo o meu direito de professora violado, o meu direito ainda assegurado na LDB, né? Que é a nossa liberdade da avaliação, dos instrumentos, de como trabalhar a metodologia, a pesquisa né tudo? E aí é uma forma, é um formato que em absoluto não concordaria, não concordo! [...] A gente fica numa situação muito difícil como professora, muito! Porque a gente sabe também a pressão que é exercida sobre a direção da escola, né? E a gente como professora da escola não quer criar uma situação problemática para a direção da escola que a gente trabalha. Que a gente não quer criar um clima, né? De desconforto, um clima desagradável. Porque a coordenadora, ela fica sendo pressionada, ela tem que acompanhar quem está preenchendo, quem não está. Aí foi terrível porque eu fui começar a usar a porcaria do GIER já quando terminou o primeiro semestre. Porque até então eu não, eu disse: Não vou fazer, não vou fazer, não vou preencher! Aí foi que eu comecei a entrar pra navegar e vi aquelas aberrações todinhas, né? Todinhas! Tudo já formatado e a gente entra ali, só para clicar e marcar, então assim é uma avaliação que eu não me considero participante daquele processo de avaliação (Professora Sandra, 2022).

Nesse ponto de discussão, destaca-se que o registro de avaliação infantil, presente no GIER, cujo preenchimento é obrigatório pelos docentes vinculados à SEMED, compreende 37 objetivos de aprendizagem destacados da BNCC, seguidos dos critérios a serem assinalados pelo professor, de acordo com os estágios de desenvolvimento de cada criança, a saber: com mediação, em construção, satisfatório. Tal registro deve ser realizado ao final de cada bimestre, totalizando quatro avaliações no decorrer do ano letivo. No Quadro 10, estão organizadas as informações contidas no espaço destinado ao registro de avaliação e desenvolvimento das turmas de educação infantil das instituições municipais de Aracaju, no ano de 2022.

Quadro 10 – Quadro avaliativo utilizado no GIER

CÓDIGO	QUESTÃO	RESPOSTA
209	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	
210	Utiliza sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
211	Expressa-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO

	bidimensionais e tridimensionais.	<input type="radio"/> SATISFATÓRIO <input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
212	Reconhece as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras ao ouvir músicas e sons.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
213	Identifica as formas e cores, através da releitura de obras de artista locais e nacionais, nos diversos ambientes.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
214	O EU, O OUTRO E O NÓS	
215	Demonstra empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
216	Age de maneira independente com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
217	Amplia as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
218	Comunica as suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
219	Demonstra valorização das características de seu corpo e respeita as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
220	Manifesta interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
221	Usa estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com as crianças e adultos.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
222	Participa de atividades diárias de socialização de forma a interagir, gradativamente, com o outro e com o mundo que o cerca. (SE)	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
223	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	
224	Estabelece relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
225	Observa e descreve mudanças em diferentes materiais resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
226	Identifica e seleciona fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
227	Registra observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
228	Classifica objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
229	Relata fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história de seus familiares e da sua comunidade.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO

230	Relaciona números às suas respectivas quantidades.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
231	Identifica o antes, o depois e o entre em uma sequência.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
232	Expressa medidas (peso, altura, etc.) construindo gráficos básicos.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
233	CORPO, GESTOS, MOVIMENTOS	
234	Cria com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
235	Demonstra controle e adequação do uso do seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
236	Cria movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
237	Adota hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
238	Coordena as suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
239	ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	
240	Expressa ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea) de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
241	Inventa brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
242	Escolhe e folheia livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
243	Reconta histórias ouvidas e planeja coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
244	Reconta histórias ouvidas para a produção de reconto escrito tendo o professor como escriba.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
245	Produz suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
246	Levanta hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
247	Seleciona livros e textos de gêneros textuais conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para a sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO

	leitura das ilustrações, etc.)	
248	Levanta hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio da escrita espontânea.	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
249	Participa de momentos em que o saber ouvir seja vivenciado de forma a compreender e respeitar a fala do outro. (SE)	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO
250	Vivencia situações em que sejam elaboradas inferências sobre a história ouvida. (SE).	<input type="radio"/> COM MEDIAÇÃO <input type="radio"/> EM CONSTRUÇÃO <input type="radio"/> SATISFATÓRIO

Fonte: Diário Eletrônico (GIER, 2022).

Diante da obrigatoriedade do preenchimento dos quadros avaliativos pela SEMED, o processo de avaliação e documentação acaba restringindo-se ao cumprimento dessas demandas, sendo, por vezes, o único registro realizado pelas docentes entrevistadas, pois “A avaliação única que eu faço é aquela do sistema do GIER, não faço outra além daquela.” (Professora Júlia, 2022). A professora Sofia, que esteve afastada para cursar o mestrado, também afirma que, após o seu retorno às atividades de docência, não realiza nenhum outro registro de avaliação, além do quadro avaliativo constante no diário eletrônico. “Então, eu estou retornando agora, retornei. Eu retornei em setembro e até o momento é o GIER, agora” (Professora Sofia, 2022).

De maneira unânime, as docentes entrevistadas, apesar de reconhecerem a importância da documentação pedagógica na educação infantil, não lograram êxito na consecução da mesma. Verifica-se a dificuldade em documentar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de forma a proporcionar aos pais e à comunidade escolar, a comunicação acerca das experiências desenvolvidas na instituição escolar de forma a valorizar as potencialidades infantis, a saber:

Então, é porque assim, eu acho que, eu acho que a escola se afasta muito dos pais nesse sentido[...] A gente aqui fez os indicadores. E aí a gente, uma das coisas que a gente colocou foi essa questão da comunicação dos pais, né? Então esse ano a gente já fez, teve uma reunião de pais aqui, a gente já expôs produções das crianças e fotos das atividades das crianças, participando de atividades e a gente colocou até a legenda do quê que eles estavam fazendo[...]eu chamei cada um disse: Quando é que você se sente amado? Então eu fiz o registro embaixo, né? E aí nessa exposição, às mães eu disse: Olhe, vejam como as crianças dizem quando se sentem amadas, olhe o desenho de seu filho e veja pra que vocês percebam, porque teve criança que disse assim: Quando eu passeio com minha mãe, quando minha mãe me abraça. Então, na reunião a gente pediu um tempinho para falar com as mães, nessa reunião agora, né? Antes de terminar o semestre, porque só foi com a turma de 3 anos a reunião e aí a gente teve. Porque a gente tinha pedido muito, era uma, era uma demanda que a gente falava de que os pais não sabem o que acontece, de que eles precisam saber, então a gente fez a

exposição e [a coordenadora] preparou. Ainda que eu acho que, como eu acho que ainda não é o ideal, mas a gente fez a avaliação, ela imprimiu, a gente fez uma avaliação dessa, de marcar X e enviou para os pais no final do primeiro semestre para que eles soubessem (Professora Patrícia, 2022).

No relato aparece o termo indicadores que se refere a ações definidas ao final do ano letivo junto à coordenação e professores, com o intuito de criar estratégias para a melhoria na qualidade do ensino. Nota-se que já havia uma demanda dos professores junto à instituição para a aproximação dos familiares, objetivando comunicar e tornar visível as ações desenvolvidas junto às crianças. Na busca por suprir tal demanda, os familiares foram chamados à escola para um momento de partilha das atividades promovidas na instituição, tal ocasião encontra-se registrada na fotografia 7.

Fotografia 7 – Exposição aos familiares das atividades desenvolvidas



Fonte: Acervo pessoal da professora Patrícia (2022).

Superando-se os métodos tradicionais de reunião de pais, nesse período de estreitamento de relações, além da equipe diretiva e dos professores, as crianças também puderam participar e comunicar as suas aprendizagens, momento registrado na fotografia 8.

Fotografia 8 – Participação das crianças na comunicação das atividades desenvolvidas

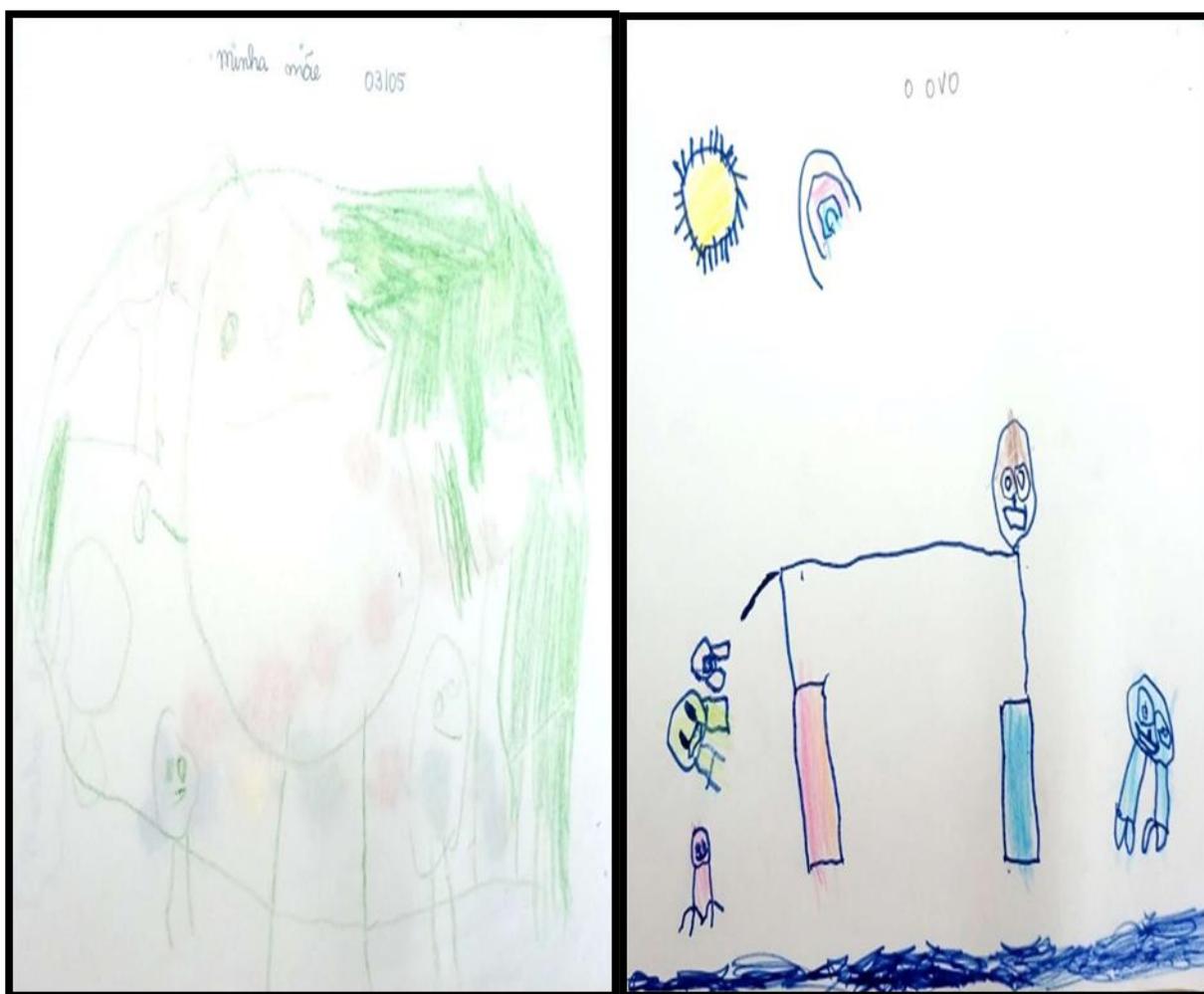
Fonte: Acervo pessoal da professora Patrícia (2022).

Diante da experiência inicial para aproximação dos pais e comunicação das aprendizagens infantis, nota-se a reflexão da professora Patrícia sobre a necessidade da consolidação de hábitos para o ajuste nas relações entre as famílias, comunidade escolar e instituição. Percebe-se a relevância dos momentos de comunicação e interação, no relato da entrevistada, que destaca a satisfação dos familiares em participar de ações voltadas ao compartilhamento das atividades promovidas na escola.

Mas aí os pais precisam é ser chamados, entendeu? Por exemplo, essa de expor foi uma coisa que elas gostaram muito, a gente tirou fotos mesmo, de expor a produção das crianças, porque essas atividades de folha que vão, no caderno são atividades mas, por exemplo a atividade que mais chama a atenção são atividades que a gente está desenvolvendo com os projetos, com as apresentações que a gente está fazendo aqui, com o desenho da criança, com as produções. É o que, isso aqui a gente não está ensinando, a folhinha é uma folhinha, ele está aprendendo, mas o que é que ele está aprendendo além disso? Como está o desenvolvimento dele no desenho? Ou eles vendo a foto, elas viram vários registros porque eu e [a outra professora] a gente faz muitos registros de fotos, dos projetos que a gente faz, as atividades que a gente faz, a gente tira muitas fotos [...] (Professora Patrícia, 2022).

Durante a observação dos registros avaliativos da professora Patrícia, verifica-se um acervo fotográfico considerável, que é utilizado para auxiliá-la na avaliação das crianças. A mesma utiliza o caderno de desenho para observar o desenvolvimento no tocante à construção e aperfeiçoamento dos traços, coordenação motora e organização lógica do pensamento infantil. Algumas das produções da turma encontram-se destacadas nas fotografias 9 e 10, que apresentam, respectivamente, o desenho de duas crianças com 3 anos de idade, em espaços de tempos diferentes. A produção do lado esquerdo realizou-se no início do ano letivo, ao passo que a mais recente se encontra na margem direita.

Fotografia 9 – Registro de desenvolvimento de desenho da criança I



Fonte: Acervo pessoal da professora Patrícia (2022).

Fotografia 10 – Registro de desenvolvimento do desenho da criança II

Fonte: Acervo pessoal da professora Patrícia (2022).

Considera-se que o caderno de desenho dos alunos pode servir como um subsídio à avaliação desde que não se restrinja apenas à compilação de desenhos ou atividades. Dessa forma, tal material transforma-se em um portfólio com a descrição e a narração de fatos feitos pelo professor acerca da jornada de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Faz-se importante contemplar as narrativas infantis sobre a percepção de sua própria aprendizagem, além dos familiares, que também podem ser convidados a tecer seus comentários. A construção acontece através do envolvimento das crianças, dos professores e da família contribuindo com múltiplos olhares e perspectivas.

As amostras de trabalho são o principal componente do portfólio, porém as observações e os variados registros podem compor e dar suporte às reflexões do desenvolvimento infantil. Perguntas e registros das respostas podem estar inclusos no portfólio com o objetivo de descobrir o que as crianças pensam e sabem sobre determinados assuntos.

Destaca-se que a SEMED informou às instituições de educação infantil que fossem construídos portfólios das atividades desenvolvidas. Tal determinação ocorreu no segundo semestre do ano de 2022, com poucas orientações fornecidas às professoras acerca da funcionalidade do mesmo. “Chegou lá na SEMED, da SEMED para a escola uma sugestão de fazer, como foi que ela colocou? Portfólio?” (Professora Sandra, 2022). A professora Sofia, também relata acerca da construção do portfólio.

[...] semana passada o coordenador conversou com a gente para fazer o portfólio e a gente começou, estamos nos primeiros passos de construir um portfólio, registrando, a gente já tem os registros, né? Só que agora fazendo a impressão das fotos, né? Lá na máquina colorida para colocar, arquivar, colocar os trabalhos que foram feitos, trabalhos que achamos interessantes que foram desenvolvidas colocar lá e fazer um portfólio (Professora Sofia, 2022).

Algo a se destacar é que o portfólio somente poderá ser utilizado como uma estratégia de avaliação das crianças tendo o suporte da documentação, quando revela e celebra as aprendizagens das crianças, permitindo a comunicação entre família, professores e crianças. Nesse sentido, nota-se a dificuldade em se ultrapassar a barreira de compilação de arquivos para a efetiva construção da documentação pedagógica. Salienta-se que, durante o período de observação, nenhuma das professoras entrevistadas tinha iniciado o processo de construção do portfólio solicitado pela SEMED, por isso não dispomos de registros.

Ao se discorrer acerca da comunicação como um pilar da documentação pedagógica, nota-se, de maneira uníssona, a dificuldade em firmar ações de interação entre os professores e familiares. Normalmente, os registros avaliativos são entregues aos responsáveis pelas crianças, sem nenhuma explicação por parte dos docentes ou equipe gestora. Outro fato rotineiro é que os familiares somente são chamados na ocorrência de comportamentos indesejados ou considerados inadequados, conforme nota-se nos relatos a seguir.

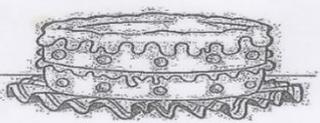
A gente realmente tem esse trabalho envolvido, faz tanta coisa com a criança, mas não há essa preocupação em divulgar aos pais. A gente acolhe os pais quando tem algum questionamento, mas em termos de avaliação para lhe ser sincera, não há! Não há essa devolutiva, não há! Quando um aluno tem assim, muita dificuldade em alguns aspectos, por exemplo, essa criança da fala, a gente chamou no início para conversar com a mãe, se estava fazendo alguma intervenção com o fonoaudiólogo, quando tem esses casos assim, a gente chama a mãe para conversar (Professora Sofia, 2022).

Não acontece, não acontece! Eu inclusive, assim, na pandemia, eu mandava os relatórios de todas atividades no final do mês, eu mandava para os pais. Então eu fazia é, montava, né? Tudo o que eles mandavam para mim, de todas as atividades aí eu fazia tipo um álbum e mandava para eles. Era algo

assim muito gratificante para eles. Eles mandavam a devolutiva agradecendo, por todo o trabalho. Porque eles estavam vendo tudo o que estava sendo feito, eles gostavam muito! Hoje, eu não faço isso, mas acho importante que realmente os pais fiquem sabendo, né? De tudo o que está sendo feito. É importante sim, eles participarem (Professora Júlia, 2022).

Durante a observação dos registros avaliativos das professoras Júlia e Sofia, além do preenchimento do quadro disponibilizado no GIER, as docentes realizam uma avaliação disponibilizada pela SEMED em dois momentos do ano letivo, no início (diagnóstica) e ao final do ano. Essa avaliação contempla questões relativas ao estágio do desenho, à escrita do nome próprio de forma espontânea, além da representação da idade da criança através de registro numérico e a relação entre o número e sua respectiva quantidade, conforme observa-se na fotografia 11.

Fotografia 11 – Avaliação diagnóstica do desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos de idade

INSTITUIÇÃO: _____ NOME DA CRIANÇA: _____ PROF.(A): _____ TURMA: INE_V DATA: ____/____/____
DIAGNÓSTICO - DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM
1) DESENHE SEU BRINQUEDO PREFERIDO:
2) OBSERVE A IMAGEM DO BOLO E DESENHE A QUANTIDADE DE VELAS QUE REPRESENTA A SUA IDADE: -

• QUANTAS VELINHAS VOCÊ DESENHOU? _____
3) AGORA ESCREVA, DO SEU JEITO, O SEU NOME:

Fonte: Registro realizado pela pesquisadora (2022).

Após a aplicação do dispositivo avaliativo apresentado na fotografia 11, as professoras observam as respostas das crianças e realizam o preenchimento de um quadro com as

matemática e os aspectos comportamentais das crianças na sala de referência, bem como o acompanhamento realizado pela família.

Fotografia 13 – Quadro do relatório de desempenho do aluno

NOME DO ALUNO: _____		
PROFESSOR: _____		
TURMA _____ DATA ____/____/____		
RELATÓRIO INDIVIDUAL DE DESEMPENHO DO ALUNO		
Legenda qualitativa: ED – Em desenvolvimento / C – Consolidado		
1. Aspectos físicos, emocionais e sociais		
1.1 – Se expressa corporalmente.	1º Semestre	2º Semestre
1.2 – Brinca com interação e segurança respeitando os colegas e tendo cuidado consigo.		
1.3 – Respeita regras e combinados.		
1.4 – Aceita mudança na rotina.		
1.5 – Tem capacidade de resolver conflitos.		
1.6 – Adota hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.		
1.7 – Comunica suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.		
1.8 – Amplia as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.		
2. Linguagem oral e escrita		
2.1 – Utiliza a linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar necessidades.	1º Semestre	2º Semestre
2.2 – Ouve com atenção e interesse a leitura de histórias.		
2.3 – Imita as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar, repetir palavras, músicas e sons de instrumentos e ou objetos.		
2.4 – Descreve pessoas, coisas, objetos, cenas e situações do cotidiano.		
2.5 – Dialoga com crianças e adultos, expressando seu desejos, necessidades e opiniões.		
2.6 – Demonstra interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações e acompanhando com orientação do adulto-leitor a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).		
2.7 – Relata experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidas etc.		
2.8 – Cria e conta histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.		
2.9 – Manuseia diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.		
2.11 – Ouve histórias e músicas, vivenciando a cultura da comunidade local. (SE)		
2.12 – Expressa-se, de forma oral e corporal, através de dramatização de histórias, músicas e brincadeiras diversas. (SE)		
3. Dimensão lógico matemático		
3.1 – Reconhece números em situações cotidianas.	1º Semestre	2º Semestre
3.2 – Reconhece formas geométricas e classifica objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.		
3.3 – Identifica relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).		
3.4 – Classifica objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma, etc.).		
3.5 – Utiliza conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).		
3.6 – Conta oralmente objetos, pessoas, livros etc, em contextos diversos.		
3.7 – Registra com números a quantidade de crianças (presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza.		
4. Desenvolvimento em sala de aula e acompanhamento familiar		
4.1 – Demonstra interesse em realizar as atividades propostas.	1º Semestre	2º Semestre
4.2 – Concentra-se dentro dos limites da faixa etária, realizando as atividades propostas até o final.		
4.3 – Executa as atividades com autonomia, segura no lápis de maneira correta.		
4.4 – Respeita sua vez de fala.		
4.5 – É assíduo nas aulas.		
4.6 – Traz as atividades de casa diariamente e respondidas.		
4.7 – Os pais sempre mandam feedback quando necessário.		
Direção/Responsável _____ Professora _____		
RELATÓRIO INDIVIDUAL DE DESEMPENHO DO ALUNO		
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA _____ PAIS/RESPONSÁVEL _____		

Fonte: Registro realizado pela pesquisadora (2022).

Verifica-se que, apesar de reconhecer a necessidade de comunicação junto às famílias, as instituições ainda se utilizam de dispositivos desalinhados com as especificidades das crianças e dos familiares. A forma de comunicação da aprendizagem e desenvolvimento a ser utilizada necessita ser acessível aos pais, familiares e comunidade escolar, muitas vezes compostas por pessoas de baixa escolaridade, que possuem dificuldade no entendimento de

termos técnicos utilizados nos documentos normativos e reproduzidos nos relatórios. Defende-se a utilização de uma narrativa com linguagem acessível amparada por fotografias para demonstração visível dos avanços conquistados e das experiências promovidas, de forma a propiciar maior envolvimento dos familiares junto às aprendizagens das crianças.

Diante dos aspectos observados, no que concerne à avaliação e documentação pedagógica, percebem-se entraves para que as conquistas legais se efetivem nas práticas cotidianas das instituições escolares. Ora, ocorre a indefinição de fronteiras entre a educação infantil e o ensino fundamental, ora, destaca-se a superficialidade no cumprimento burocrático de questões tão fundamentais quanto a avaliação das crianças.

O foco do processo avaliativo infantil necessita estar no trabalho pedagógico desenvolvido e não em uma avaliação do desempenho, como acontece quando se preenchem quadros classificatórios. Verifica-se que, inclusive, a palavra desempenho é utilizada na fotografia 13, de maneira a reverberar as concepções que permeiam a avaliação das crianças centradas nos produtos e nas expectativas do adulto. Diferentemente da concepção de mera verificação de aprendizagens, defende-se que a avaliação é um elemento indissociável ao ato educativo e “[...] tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo” (Brasil, 1998, p. 59).

Um ponto a se destacar no relato da docente Vânia, relaciona-se à reflexão realizada no decorrer da análise dos documentos, no tocante à interatividade dos processos de avaliação e documentação, tornando-os acessíveis à comunidade escolar, aos familiares e responsáveis pelas crianças, conforme observa-se a seguir.

Eu, eu, assim [pausa]. Você me deu uma ideia boa agora. Eu já havia pensado em fazer alguma coisa, assim, não sei se por escrito ou até a tabelinha pra que os pais pudessem ver, mas eu mesma nunca fiz isso. O que eu faço é conversar com eles, quando eu tenho oportunidade, mas eu nunca fiz uma reunião, não tive. Porque geralmente a direção marca a reunião com os pais, a gente assiste a reunião no geral e depois vem os pais de cada professor e aí conversa com a gente e aí a gente vai passando as informações e há aqueles também que buscam muito, sabe? Vem, procuram a professora, pergunta como a criança está e aí eu vou dando um pouco do que está acontecendo, né? Mas assim, fazer e eles acompanharem, eu nunca fiz nada, não (Professora Vânia, 2022).

Identifica-se a importância da documentação pedagógica que, além de permitir ao educador e ao educando a compreensão das experiências de aprendizagem, possibilita à comunidade escolar e às famílias, a visibilidade e a compreensão da proposta pedagógica da instituição e a intencionalidade nas atividades desenvolvidas. Destacam-se a autoria da criança e do docente.

No contexto deste estudo, destacam-se nos relatos as dificuldades atreladas à realização dos registros de vídeos e fotos durante o desenvolvimento das atividades devido à ausência de um adulto profissional no interior da sala de referência, para auxiliar o docente nesse processo. Outra queixa recorrente trata-se da falta de equipamentos tecnológicos disponíveis pela SEMED para a realização desses registros, sendo necessário que o professor utilize o seu aparelho pessoal.

Nota-se também o descontentamento quanto ao uso de dispositivos burocráticos para a construção do processo de avaliação e documentação pedagógica na educação infantil. As docentes afirmam que os quadros presentes no diário eletrônico dificultam a comunicação das experiências vivenciadas na escola, fator desencadeante para o impasse na construção de significados e de valorização das aprendizagens das crianças, enquanto sujeitos que se expressam acerca do seu modo de criar, aprender e fazer.

Considerando os limites apresentados pelas docentes entrevistadas, evidencia-se que, após o contato com o campo empírico, ocorreram mudanças no tocante aos dispositivos utilizados para subsidiar a avaliação das crianças matriculadas em turmas de educação infantil da rede de ensino de Aracaju. A SEMED indicou de maneira informal, ao final do ano de 2022, a construção de portfólios e diários de bordo como subsídio aos processos avaliativos das crianças. Entretanto, somente em julho de 2023, divulgou-se a portaria n.º 048 datada de 04 de abril do mesmo ano, que dispõe sobre normas e procedimentos a serem adotados para a avaliação da aprendizagem dos estudantes matriculados nas unidades de ensino da rede pública municipal de Aracaju.

Tal documento delibera que o processo avaliativo nas escolas deve considerar 4 formas de avaliação, a saber: a avaliação inicial ou diagnóstica, a avaliação processual (formativa), a avaliação de resultado (somativa) e a avaliação comparativa. Nesse ínterim, a avaliação inicial possui como finalidade averiguar o perfil de entrada dos alunos, ao considerar as aprendizagens efetivadas antes de sua matrícula na rede municipal de ensino e/ou durante o processo escolar. A avaliação processual ou formativa possui como objetivo averiguar se os objetivos estabelecidos foram alcançados, “[...] é um processo intrínseco ao ensino, tendencialmente contínuo, que pressupõe a participação ativa dos alunos nas tarefas propostas pelos professores” (Fernandes, 2021). Ao passo que a avaliação de resultado ou somativa, de acordo com as disposições preliminares da portaria, volta-se à atribuição de notas e/ou conceitos para a verificação bimestral da aprendizagem dos alunos.

A última função da avaliação colocada na portaria n.º 048/2023, nomeada de comparativa, destaca a possibilidade de confronto dos resultados percebidos do início

da aula para o seu término, ou ainda, de uma unidade para outra, de um semestre para outro ou de um ano letivo para outro, nesse sentido, ocorre a comparação do rendimento dos estudantes utilizando os parâmetros acima descritos. No delinear dessa discussão, enfatiza-se que, em busca de referencial teórico em bases digitais de artigos, teses e dissertações, para subsidiar a última função da avaliação disposta no documento homologado pela prefeitura municipal de Aracaju, não se percebeu nenhum artigo ou produção científica que tratasse do tema em questão, somente blogs educacionais traziam informações similares ao texto disposto na referida portaria.

No cenário de mudanças quanto à sistematização do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino de Aracaju, destaca-se também a criação de campo no diário eletrônico para os registros descritivos do desenvolvimento infantil como forma de possibilitar a construção de narrativas dos docentes acerca do percurso de aprendizagem das crianças. Nesse ponto de discussão, sublinha-se que, no ano de 2023, houve a mudança da plataforma digital utilizada como diário eletrônico, anteriormente denominada de GIER para SIGED (Sistema Integrado de Gestão Educacional). Tal mudança não se restringe somente à nomenclatura utilizada, notam-se modificações relacionadas à organização da plataforma com a criação de espaços para anotações dos docentes e observação da porcentagem de frequência de cada criança matriculada na turma, aspectos importantes para pautar qualitativamente a avaliação na educação infantil.

No capítulo específico voltado à avaliação na educação infantil, observam-se as determinações presentes na LDB, RCNEI e BNCC, no tocante ao acompanhamento sistemático dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, sem o objetivo de promoção, de forma a garantir a não retenção, utilizando-se da observação das crianças, considerando os momentos individuais e coletivos para a narração da trajetória de aprendizagem, conquistas, avanços e possibilidades.

Avulta-se que prioritariamente os professores necessitam preencher a ficha de acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento (FAAD), disponibilizada no diário eletrônico, pautada nos objetivos de aprendizagem e campos de experiências da BNCC, utilizada anteriormente no GIER. Além da FAAD, os docentes lotados em turmas de educação infantil, obrigatoriamente, precisam anexar o relatório descritivo individual, cuja narrativa contemple o percurso de aprendizagem das crianças, anotações com falas e formas de expressão das mesmas e o parecer descritivo do professor fundamentado nas observações a partir das interações e brincadeiras desenvolvidas, além de informações quanto à frequência da criança na instituição escolar e demais elementos que julgue pertinentes.

Para compor a documentação pedagógica das crianças, a portaria n.º 048/2023 sugere a utilização de portfólios, livro da vida, mini-histórias e exposição das produções das crianças aos pais, familiares e à comunidade escolar. Verifica-se, nesse sentido, um movimento por parte da SEMED para o alinhamento entre os documentos de ordenamento jurídico brasileiro que orientam o acompanhamento de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e os registros solicitados pela secretaria em questão. Nesse sentido, a cultura da documentação pedagógica significativa é fortalecida para a narração das trajetórias de aprendizagem infantis.

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; Formosinho, 2019a, p. 51).

A incidência de novas formas de documentar permite a reconstrução dos propósitos de ver e compreender a infância e a aprendizagem das crianças, sendo a reflexão docente crítica importante nesse processo de reconstrução como apoio à consolidação da concepção da potencialidade infantil. Ressalta-se a necessidade da ação pedagógica pautada na reflexão das experiências criadas nas instituições escolares, persistindo na defesa de práticas pedagógicas voltadas para a valorização da autoria dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tessitura desta investigação, inquiriu-se a compreensão acerca das implicações da formação continuada envolvida com as formas de produção dos registros de acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, na rede municipal de ensino de Aracaju. Buscou-se evidenciar as vozes e as compreensões das experiências das professoras partícipes para o entendimento de questões inerentes aos processos de formação, documentação pedagógica, avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.

O envolvimento com o campo empírico comprovou que as práticas avaliativas se voltam ao cumprimento de medidas burocráticas, haja vista que a ficha de acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento (FAAD), preenchida pelos docentes em 4 unidades durante o ano letivo dentro da plataforma do SIGED, bem como os quadros de desempenho dos alunos, não destacam o caminho percorrido pela criança, suas dificuldades e potencialidades, nem valorizam o trabalho desenvolvido pelos professores nas instituições de ensino. Um outro questionamento levantado quanto aos preenchimentos desses documentos volta-se ao fato de sua utilidade, já que os pais e responsáveis recebem ao final do ano letivo um quadro avaliativo com as siglas ED – em desenvolvimento e C - consolidado, cujo objetivo está em comunicar sobre desempenho da criança, baseando-se nas expectativas pré-estabelecidas pelos docentes e nos objetivos da BNCC, inclusive, com termos desconhecidos. Reitera-se a necessidade de que, durante a entrega dos relatórios, haja um momento no qual os pais e responsáveis pelas crianças possam conversar com os docentes a fim de sanar dúvidas e fortalecer as ligações entre família e escola.

Nota-se uma insatisfação presente nas narrativas das professoras, ao reconhecerem que a avaliação desenvolvida de forma burocrática recai no preenchimento de quadros, seja em meio físico ou digital, e distancia-se daquela descrita nos documentos norteadores da primeira etapa da educação básica e dos estudos de pesquisadores da área. Percebe-se que, mesmo de maneira tímida, as atitudes de resposta e ressignificação de práticas são realizadas por algumas professoras e instituições de ensino, ao utilizarem meios para a aproximação das famílias com o ambiente escolar, de forma em que seja possível o compartilhamento das informações e das atividades desenvolvidas com as crianças.

Diante da análise dos registros avaliativos, verifica-se a produção da documentação que contempla a narração interpretativa do processo de desenvolvimento e aprendizagem das

crianças. Contudo, como em uma cadeia de elementos interligados entre si, a comunicação aos pais, familiares e responsáveis fica prejudicada, pelo fato de não haver ainda um entendimento acerca dos processos imbricados na realização da avaliação e documentação na educação infantil.

Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de o processo de avaliação das crianças constituir-se enquanto ação do projeto político-pedagógico das escolas para efeito de consolidação de práticas significativas voltadas aos processos de acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento na educação infantil. Essa configuração proporciona a reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico, balizada pelos princípios teóricos de pesquisadores e estudiosos do tema, alinhados à compreensão das experiências dos docentes, e constituído em um ambiente formativo de aprendizagem colaborativa dentro da instituição escolar.

Salienta-se que, apesar das mudanças percebidas no diário eletrônico a partir da homologação da portaria n.º 048/2023, que dispõe sobre normas e procedimentos a serem adotados para a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes matriculados na rede municipal de Aracaju, limites são percebidos no tocante à necessidade dos procedimentos dispostos não terem sido discutidos com os professores, coordenadores e diretores unidades escolares. Ao se considerar que transformações no âmbito da avaliação e documentação das crianças afetam diretamente o trabalho docente, não se concebe o fato da inexistência do debate coletivo para discussão, sugestões e aprofundamento das deliberações.

Desse modo, para garantir a efetividade dos dispositivos propostos na portaria, a SEMED necessitaria convocar o corpo docente da rede de ensino para a audiência das dificuldades e possibilidades percebidas após leitura criteriosa do documento, a fim de criar estratégias condizentes com a realidade escolar. Momentos destinados à discussão dentro das unidades escolares, ou até mesmo no programa de horas de estudo, mostram-se favoráveis para o fortalecimento da cultura da documentação com significado aos atores envolvidos no processo educativo e à inserção das disposições do documento junto ao regimento escolar e projeto político-pedagógico, a fim de assegurar os direitos das crianças e também dos familiares à documentação pedagógica reveladora do pensamento infantil, de sua rede de relações com seus pares e os adultos e de sua trajetória de aprendizagem.

Nessa conjuntura, a relação entre a formação continuada e os processos de avaliação e construção da documentação na educação infantil implica em ações organizadas para a consolidação de políticas públicas de formação, cuja finalidade seja a construção de uma identidade voltada ao fomento da pesquisa, dos debates e dos estudos para o envolvimento

dos professores nas ações formativas com a consequente ressignificação das práticas pedagógicas, por meio da reflexão e da construção de conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada coaduna-se às demandas docentes, envolvendo-os para a superação da condição de expectadores, instruídos por representantes de grupos educacionais interessados na privatização da educação que sequer conhecem a realidade educacional.

Os fundamentos da formação continuada promovida sob um contexto colaborativo com redes de apoio, constituída por formadores e coordenadores pedagógicos, possibilitam a visualização de um cenário no qual seja possível a efetivação de mudanças no campo educativo. Não se concebe a formação para o professor sem que este seja ouvido, acolhido em suas dificuldades e acompanhado durante o percurso formativo. Ademais, além dos momentos voltados ao estudo das teorias científicas, a formação necessita contemplar os períodos de retroalimentação após as experiências vivenciadas nos espaços da escola.

Nessa perspectiva, valorizam-se as vozes dos professores, suas práticas, suas dificuldades e anseios, ampliam-se os horizontes rumo à ressignificação de práticas, por intermédio de ações fundamentadas pelos estudos científicos que subsidiam o fazer pedagógico e constroem-se conhecimentos. Nessa concepção, ocorre o desenvolvimento profissional docente, ao contemplar não somente as questões relativas ao cumprimento de carga horária de estudo estabelecido no estatuto do magistério por meio de encontros “burocráticos”. Estes, quando organizados de forma a considerar a realidade escolar e fundamentados cientificamente, tornam significativa a formação continuada dos professores.

Os momentos de reflexão propostos na construção das narrativas destacam o potencial de resposta advindo dos professores, ao considerarem relevantes as ações de construção da documentação pedagógica para subsidiar a avaliação das crianças, de maneira a valorizar o percurso de aprendizagem e a potencialidade infantil.

Os achados das narrativas revelaram o entendimento de que a formação continuada possibilita a criação de processos de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento infantil e construção da documentação pedagógica ao viabilizar a constituição de um ambiente de diálogo e escuta atenta para a promoção de reflexão, mudança de práticas e construção de conhecimento. No entanto, deve-se considerar que o reconhecimento da importância de ações para o fortalecimento da cultura do registro das atividades promovidas nas instituições escolares, a fim de revelar as vivências e as conquistas das crianças e servirem, posteriormente, de subsídio para a reflexão do professor e interpretação analítica, alguns entraves são percebidos e acabam por dificultar a efetivação de práticas avaliativas com significado para os sujeitos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, a quantidade de

crianças atendidas por turma, tendo a presença de um professor na sala de referência sem auxílio de um outro adulto profissional, as demandas voltadas às questões de conforto, higiene, alimentação, interações e brincadeiras e o desprendimento de tempo e energia para o preenchimento de dispositivos avaliativos com pouco significado são pontos que dificultam a execução de práticas alinhadas às necessidades infantis de forma a possibilitar à comunidade escolar e às famílias a compreensão das atividades promovidas, da proposta pedagógica da instituição escolar e das intencionalidades docentes.

Nessa trilha de reflexões, compreende-se que o patamar de valorização da educação infantil, conquistado às custas de embates sociais para a efetivação dos direitos das crianças, exige dos profissionais envolvidos e dos sujeitos atuantes nesta etapa da educação um compromisso ético, moral e social para a garantia de qualidade da primeira etapa da educação básica. Ampliam-se, assim, os desafios para a organização das ações a serem promovidas, ao exigirem uma ação conjunta entre poder público, equipe gestora das instituições escolares, comunidade escolar, professores e familiares, assumindo o compromisso intencional de valorização infantil, de modo a contemplar as dificuldades, as potencialidades e as singularidades inerentes a essa etapa da vida. Esse processo não é simplificado, enquanto ação humana é complexo, demanda tempo, estudo, debates e reflexão, porém, mostra-se relevante compreender e apreciar a aprendizagem da criança, seus contextos e relações como fatores centrais ao processo de avaliação e documentação constituídos por múltiplas vozes e olhares capazes de destacar os progressos, dificuldades e potencialidades infantis.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche; ROCHA, Eloisa Acires Candal; SIMÃO, Márcia Buss. Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, n. 34, p. 1-24, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/jnc9ZPB9xpmXZDgq4ydDMYq/?lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Currículo da educação infantil: embates, tensionamentos e proposições. **Revista Debates em Educação**. Alagoas, v. 14, n.º especial. Jun. 2022. Disponível em:

<https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13720/9686>. Acesso em: 26 jul. 2022.

ARAUJO, Claisy Maria Marinho; RABELO, Mauro Luiz. **Avaliação educacional: a abordagem por competências**. In: Revista da avaliação da Educação Superior . V. 20. Sorocaba: São Paulo, p. 443-446, jul. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal: Centro Gráfico, Brasília/ DF, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. MEC/SEB, Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução n.º 2/2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2/2019**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação de professores da educação básica (BNC- Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1/2020**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação

Continuada). Brasília, 2020. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRETON, Hervé. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 50, n. 178, out./dez. 2020, p. 1138-1158. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7185>. Acesso em: 10 maio 2022.

CAGLIARI, Paola; FILIPPINI, Tiziana; GIACOPINI, Elena; BONILAURI, Simona; MARGINI. A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução: Marcelo de Abreu. Porto Alegre: Editora Penso, 2016, p. 143-152.

CAMPOS, Rebeca Ramos. **Das necessidades de formação docente à formação contínua de professoras da educação infantil**. 2017. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27374>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CARVALHO, Tássio Mascarenhas de; SILVA, Cristiane Rodrigues da; BIANCHI, Eliane Maria Pires Giavina. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org>. Acesso em: 19 abr. 2022.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. 2. ed. revisada. Tradução: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU): Uberlândia, 2015.

COELHO, Marina; SOUSA, Suiany. **Registros na educação infantil: Pesquisa e prática pedagógica**. Org. Luciana Esmeralda Ostetto. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2017.

COSTA, Eliane; Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, mar. 2021, p. 896-909. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br>. Acesso em: 21 abr. 2022.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. Introdução: origens e pontos iniciais. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução: Marcelo de Abreu. Porto Alegre: Editora Penso, 2016, p. 23-43.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução: Marcelo de Abreu. Porto Alegre: Editora Penso, 2016, p. 229-234.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação Formativa**. Folha de apoio à formação. Projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Lisboa, 2021. Disponível em:

https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Formativa.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do observatório da cultura infantil – ‘OBECI’. 2019. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Biblioteca Depositária: FEUSP, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia-em-participação: em busca de uma práxis holística. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Editora Penso, 2019a, p. 26-59.

FORMOSINHO, João, OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Em busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, PASCAL, Christine (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Editora Penso, 2019b, p. 96-110.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)** Brasília, v. 97, n. 247, 2016, p.534-551. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3392>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2021a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021b.

FYFE, Brenda. A relação entre documentação e avaliação. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução: Marcelo de Abreu. Porto Alegre: Editora Penso, 2016, p. 273-289.

GALVANI, Vanessa Marques. **Uma nova lente para o professor**: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2919>. Acesso em: 06 set. 2021.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução: Marcelo de Abreu. Porto Alegre: Editora Penso, 2016a, p. 45-86.

GANDINI, Lella. **Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem.** *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.* Tradução: Marcelo de Abreu. Porto Alegre: Editora Penso, 2016b, p. 315- 336.

GARMS, Gilza Maria Zauhy; SANTOS, Marisa Oliveira Vicente dos. *Concepções e práticas de avaliação infantil brasileira.* *In:* GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p. 127-142.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAVA, Fabiana Goveia. **Avaliação na educação infantil:** sentidos atribuídos por professores na creche. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2019/fabiana-goveia-gava.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

GERMANO, Idilva Maria Pires; VALENTIM, Janusio Rebouças. Resenha: Fazendo pesquisa narrativa. **Psicologia & Sociedade**, Fortaleza, v. 24, n. 2, p. 240-243, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/fpjb56Mr6jn7fDHZnKgrBHt/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2022.

GOMES, Luciana Kellen de Souza. **O dito e o vivido:** concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza. 2016. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação Em Educação, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21891>. Acesso em: 06 set. 2021.

GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sergio. História e políticas da e na educação infantil. *In:* REDIN, Marita Martins; GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e educação infantil.** São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 2013, p. 33-54. Disponível em: https://www.academia.edu/31942499/Inf%C3%A2ncia_e_educ%C3%A7%C3%A3o_infantil. Acesso em: 23 mar.2022.

GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In:* SACRISTÁN, Jose Gimeno; GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. 4. ed. São Paulo: Editora Artmed, 1998, p. 353-379.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora na educação infantil. *In:* GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil.** Editora Mediação. Porto Alegre, 2014, p. 243-254.

HOFFMANN, Jussara. **Qual o significado da avaliação de crianças nas creches e pré-escolas?** Recife/PE, 2015. Disponível em:

<http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/texto2jussarahofman.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IONEDA, Amélia Murakani. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica de professoras de uma pré-escola**: entre o proposto pela legislação vigente e o realizado no cotidiano. 2021. 219 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2820>. Acesso em: 06 set. 2021.

LAGE, Lívia Larissa de Lima. **Fios que conectam docência e infância**: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil. 2018. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35544/35544.PDF>. Acesso em: 06 set. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro. E.P.U, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. Resenha do livro: CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2012. 250 p. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 663-667, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Base nacional comum curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, n.º 7. jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico na educação infantil**. 2010. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011141501/publico/AMANDA_CRISTINA_TEAGNO_LOPES_MARQUES.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAÚJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Base nacional comum curricular para a educação infantil: retomando proposições e ampliando o debate. **Revista Debates em Educação**, Alagoas, v. 14, n.º especial. Jun. 2022. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12975/9649>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MOREIRA, Juliana Corrêa. Avaliação na educação infantil: a constituição da documentação pedagógica como prática avaliativa em turmas de berçário. **X ANPED Sul**, Florianópolis, out.

2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1068-1.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NASCIMENTO, Flávia Costa do. **Formação de professores da educação infantil**: a experiência de um curso de formação continuada. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém/Pará, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27374>. Acesso em: 05 jan. 2022.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Política e Gestão Educacional** (*online*), Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13875>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 16 maio. 2022.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. **Anais do Educere** – XIII Congresso nacional em educação. ISSN 2176-1396, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br>. Acesso em: 20 abr. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação; tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Editora Penso, 2019, p. 111-136.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O projeto EEL-DQP: avaliação e desenvolvimento da pedagogia sustentada na documentação pedagógica. *In*: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2014, p. 181-205.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do Registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.9, n. 2, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/526/498>. Acesso em: 03 fev. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplica** (RBLA), Belo Horizonte, v. 8, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PARENTE, Cristina. Portfólio: uma estratégia de avaliação na educação infantil. *In*: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2014, p. 293-306.

PEREIRA, Mara Dantas; PEREIRA, Míria Dantas; SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. Formação continuada e os desafios do trabalho docente: um estudo à luz da literatura recente. **Revista Educação Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 3, 2021, p. 348-360. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8845>. Acesso em: 06 jan. 2022.

PORTUGAL, Gabriela. Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças: desafios e possibilidades. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2014, p. 225-242.

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

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Aprendizagem profissional docente para atuar com bebês em instituições de Educação Infantil. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 63-74, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4446/2557>. Acesso em: 14 nov. 2022.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução: Marcelo de Abreu. Porto Alegre: Editora Penso, 2016, p. 235- 247.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento “proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u139. Vol. 20, n.1, p. 1-39, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 16 maio 2022.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.21, n. 1, p. 1-39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 16 maio 2022.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, Jose Gimeno; GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. 4. ed. São Paulo: Editora Artmed, 1998, p. 295- 351.

SACRISTÁN, Jose Gimeno; GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. 4. ed. São Paulo: Editora Artmed, 1998.

SANTOS, Julianna Brito Oliveira. **Necessidades e dificuldades na formação continuada de docentes da educação infantil na rede municipal de Aracaju**. 2020. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2020.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; SANTOS, Julianna Brito Oliveira; SOUZA, Viviane Novaes de. Reflexões sobre a formação docente na educação infantil: um estudo sobre

conceitos de profissionalização nas produções publicadas nos periódicos da capes no período de 2010 a 2018. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 32: Infância, Artes & Patrimônios Educativos, p. 431-443, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1527>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SILVA, Isabel Lopes da. Perspectivas e práticas da avaliação em educação infantil. *In*: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2014, p. 145-162.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “**PROCESSOS AVALIATIVOS E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas de experiências em formação continuada**”, de responsabilidade de Brisiane Ribeiro Costa Santana, discente do Programa de Pós-graduação em Educação, nível Mestrado da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento e coorientação do Prof. Dr. Paulo Sergio Marchelli. O objetivo desta pesquisa é compreender os fundamentos da formação continuada envolvida com as formas de produção dos registros de acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício financeiro. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua colaboração a qualquer momento. A sua recusa não irá acarretar qualquer tipo de perda ou penalidade.

Caso aceite, você receberá todas as elucidações necessárias antes, durante e após a finalização da investigação, mantendo seu nome no mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e até mesmo as gravações, ficarão sob a guarda da pesquisadora.

Metodologicamente, a pesquisa realizada é narrativa, de natureza qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando-se das entrevistas narrativas e observação dos registros avaliativos para a produção dos dados.

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá material produzido por eles, como constrangimento e situações vexatórias na publicização desse material, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes. Essa situação pode ser minimizada substituindo-se os nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução n.º 466/12 Conselho Nacional de Saúde. Destaca-se que caso, as participantes da pesquisa, assim o desejarem, poderão ter sua identidade revelada, bem como possuem autonomia para decidir quais as informações que poderão ser tratadas de forma pública, de acordo com a Resolução n.º 510 de 2016, art. 9, inciso V (Ciências Humanas).

Convém salientar, ainda que, caso os participantes venham sofrer qualquer tipo de

dano resultante de sua participação neste referido estudo, previsto ou não, poderão solicitar indenização, por parte da pesquisadora e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. A possibilidade de indenização é originalmente prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Destaca-se que fica garantido o direito ao ressarcimento de valores que por ventura sejam gastos pelos participantes da pesquisa, tais como transporte e alimentação, conforme versa a Resolução CNS n.º 466/2012, item II.21.

Esperam-se que os resultados contribuam para: as possíveis percepções de como a formação docente inicial e continuada influencie a atuação do professor, sua concepção de infância e a postura frente aos processos avaliativos das crianças na educação infantil; a possibilidade da valorização dos professores e das instituições de educação infantil, ao possibilitar a reflexão acerca da avaliação e da documentação pedagógica como dispositivos de autoria dos personagens envolvidos no processo ensino-aprendizagem ; o fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre a avaliação na educação infantil e sua documentação, como subsídio ao planejamento, organização dos espaços educativos e ao trabalho docente.

Todo o procedimento de pesquisa descrito obedecerá rigorosamente a critérios éticos estabelecidos pela legislação vigente que regulamenta a pesquisa com seres humanos. As narrativas serão produzidas utilizando-se aplicativo de gravação de voz. O sigilo e as informações serão preservados com fins, exclusivamente, científicos e divulgação em congressos e publicações. As transcrições com as informações coletadas serão mantidas sob a guarda da pesquisadora. Assegura-se que todas as páginas deste termo serão rubricadas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, segue os nossos contatos.

Brisiane Ribeiro Costa Santana – E-mail: brisiane@academico.ufs.br (Mestranda responsável pela pesquisa); Paulo Sergio Marchelli – Universidade Federal de Sergipe – Programa de Pós-Graduação em Educação – E-mail: paulomarchelli@hotmail.com (Orientador do curso de Mestrado).

A equipe de pesquisa garante que os achados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS). Destaca-se que o papel do CEP é avaliar e acompanhar as pesquisas desenvolvidas com seres humanos para assegurar os direitos e a dignidade dos participantes, de forma a contribuir para o desenvolvimento de pesquisas com

rigor ético e científico dentro dos padrões das Resoluções CNS n.º 466/2012 e CNS n.º 510/2016. Esse colegiado encontra-se localizado no Campus Prof. João Cardoso Nascimento na Rua Claudio Batista, s/n, Bairro Cidade Nova em Aracaju/se. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos dos participantes da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail *cep@academico.ufs.br* ou ainda pelo telefone: (79) 2105-1700.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você participante.

Aracaju/SE, _____ de _____ de 2022.

Brisiane Ribeiro Costa Santana
Pesquisadora Responsável

Colaboradora da Pesquisa

APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista narrativa

1 – Relate sobre a sua trajetória na educação infantil.

2 – Narre a sua participação no curso de extensão acerca da avaliação e documentação na educação infantil, promovido pela COEINF/SEMED em parceria com a UFS, no ano de 2020.

3 – Quais as contribuições que essa formação agregou à sua prática de avaliação e documentação cotidiana?

4 – Destaque, pelo menos, um aspecto marcante acerca das formações desenvolvidas no Programa Hora de Estudo da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju.

5 – Descreva os critérios utilizados para a realização da avaliação e construção da documentação pedagógica das crianças.

APÊNDICE C – Checklist da análise documental

1 – Registros fotográficos, de vídeo, anotações, diários de bordo.

2– Registros de desenvolvimento e avaliação infantil (aspectos destacados, critérios utilizados, como se efetivam).



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DOCUMENTAÇÃO DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59622922.7.0000.5546

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.692.847

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1886011.pdf) e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (Projeto_Comite_de_etica.docx), postados em 01/09/2022.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa inicial.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1886011.pdf	01/09/2022 15:37:20		Aceito
Outros	Termo_autorizacao_entrevistado.docx	01/09/2022 15:35:21	BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA	Aceito
Outros	carta_resposta.docx	01/09/2022 15:23:58	BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA	Aceito
Outros	Instrumentos_coleta_de_dados.docx	01/09/2022 15:21:31	BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA	Aceito
Outros	Termo_entrevistas.jpg	01/09/2022 15:20:56	BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	01/09/2022 15:20:10	BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_de_etica.docx	01/09/2022 15:19:51	BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_compromisso_confidencialidade.jpg	01/09/2022 15:19:01	BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.docx	01/09/2022	BRISIANE RIBEIRO	Aceito



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 5.692.847

Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.docx	15:17:02	COSTA SANTANA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_atual.pdf	06/06/2022 21:32:03	BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_autorizacao_.pdf	25/05/2022 20:00:44	BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA	Aceito
Brochura Pesquisa	Formulario_Apresentacao_Projeto.docx	25/05/2022 19:57:49	BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA	Aceito
Orçamento	Orcamento_Financeiro.doc	03/05/2022 21:53:53	BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_de_autorizacao.pdf	03/05/2022 21:32:49	BRISIANE RIBEIRO COSTA SANTANA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 10 de Outubro de 2022

Assinado por:
FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA