

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

LETÍCIA AUGUSTA ARAKAKI

Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF
no município de São Paulo

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

SÃO PAULO

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

LETÍCIA AUGUSTA ARAKAKI

Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF
no município de São Paulo

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes.

SÃO PAULO

2018

BANCA EXAMINADORA:

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processo de fotocópia ou eletrônico, desde que citada a fonte.

*Aos meus pais, Carmo e Luiza,
e irmãos, Fernando, Ricardo, Noêmia, Cristiane e Felipe,
pelo apoio e incentivo.
Ao meu marido, Ricardo, pelo companheirismo.*

AGRADECIMENTOS

À Secretaria Municipal de Educação de São Paulo por ter possibilitado a concretização do meu sonho em realizar o Mestrado por meio da concessão de bolsa de estudos ofertada à Coordenadores Pedagógicos da rede municipal.

Aos professores, colegas, tutores e monitores do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) pela generosidade em partilharem seus conhecimentos comigo e contribuírem ao meu desenvolvimento profissional.

Ao professor e orientador Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes por suas preciosas orientações e por possibilitar meus avanços.

À professora Dra. Clarilza Prado de Sousa por me auxiliar desde os primeiros passos desta pesquisa e pelas ricas contribuições no exame de qualificação.

À professora Dra. Cristina Aparecida Colasanto por suas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À professora Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches por aceitar o convite em participar da banca examinadora na defesa.

À professora Laurizete Ferragut Passos e ao Humberto por sempre estarem dispostos a ajudar.

À Mônica e Gabriela pela amizade e parceria nesta caminhada.

Às colegas do FORMEP, da linha de pesquisa “Intervenções avaliativas em espaços educativos”, Ana Paula, Cássia, Dilean, Edna, Luciana, Minéa e Renata pelas trocas de experiências e conhecimentos.

À Diretora Regional de Educação e Diretora de Divisão Pedagógica de Campo Limpo, Regina e Roseli, que permitiram a realização desta pesquisa.

Às formadoras da Diretoria Pedagógica de Campo Limpo, Angélica, Elisabete e Érika pela parceria.

Às Unidades Educacionais que cederam os materiais para que esta pesquisa fosse possível.

Aos profissionais do CEI Jardim Umarizal pela parceria e colaboração ao longo dos anos em que atuei como Coordenadora Pedagógica na Unidade.

Aos supervisores escolares da DRE Campo Limpo pela parceria.

*A [avaliação] é
o que me possibilita o exercício
do aprendizado do olhar.
Olhar é como sair de dentro de mim
para ver o outro.
É a partir da hipótese
do momento da educação que o outro está
para colher dados da realidade,
para trazer de volta para dentro de mim
e repensar as hipóteses.
É uma leitura da realidade
para que eu possa me ler.
(FREIRE, M., 1989)*

RESUMO

ARAKAKI, Letícia Augusta. **Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo**. 2018. 152 p. Dissertação de Mestrado Profissional (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). São Paulo: 2018.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar os relatórios avaliativos das aprendizagens das crianças produzidos por docentes na transição de Centro de Educação Infantil (CEI) para a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e elencar possíveis proposições, de modo que os relatórios auxiliem no planejamento das ações pedagógicas dos educadores, buscando articulação entre avaliação e currículo e corroborem para a superação da cisão existente na transição CEI/EMEI/EMEF. Esta é uma pesquisa documental com abordagem qualitativa. As participantes foram cinco Unidades Educacionais pertencentes à Diretoria Regional de Educação, de Campo Limpo. Os materiais foco da pesquisa foram os relatórios descritivos de aprendizagens das crianças. Realizou-se análise de conteúdo dos relatórios. Buscou-se conhecer os critérios utilizados por professores para a realização dos relatórios descritivos; identificar como os registros de avaliação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças contemplam o estabelecido pela Orientação Normativa nº 01/ 2013. Os principais aportes teóricos foram: Bardin (1997), Hoffmann (2014), Oliveira-Formosinho (2013). Os resultados revelam a necessidade de um trabalho voltado à qualificação dos relatórios avaliativos das crianças para que evidenciem o percurso vivenciado pela criança na Educação Infantil e favoreçam a continuidade do processo educativo na passagem de uma Unidade Educacional para outra, seja do CEI para a EMEI e da EMEI para a EMEF. Deste modo, com este estudo, almejou-se construir um roteiro para elaboração e análise dos relatórios avaliativos das crianças, bem como propor ações colaborativas vinculadas à qualificação dos relatórios e articulação entre CEI/EMEI/EMEF. A proposta está fundamentada em princípios da Pedagogia da Escuta e da Pedagogia-em-Participação.

Palavras-chave: Relatórios descritivos; Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

ARAKAKI, Letícia Augusta. **Descriptive reports of children in the CEI / EMEI / EMEF transition in the city of São Paulo**. 2018. 152 p. Master Thesis (Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). São Paulo. 2018.

This research aimed to analyze the evaluative reports of the children's learning produced by teachers in the transition from Centro de Educação Infantil (CEI) for Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) and from Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) for Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), belonging to Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Another objective was to list possible propositions, so as to reports help in planning the pedagogical actions of the educators, seeking to articulate between evaluation and curriculum, and corroborate to overcome of the division in the CEI / EMEI / EMEF transition. This is documentary research with a qualitative approach. The participants were five Educational Units belonging to Diretoria Regional de Educação Campo Limpo. The main research materials were descriptive reports of children's learning. The content of the reports was analyzed and it was sought to know the criteria used by teachers to make the descriptive reports; to identify how the evaluation records of the learning and development of the children include those established by Normative Guideline No. 01/2013. The main theoretical contributions were: Bardin (1997), Hoffmann (2014), Oliveira-Formosinho (2013). The results reveal the need for a work focused on the qualification of the evaluation reports of the children so that they show the path experienced by the child in Early Childhood Education and favor the continuity of the educational process in the transition from one Educational Unit to another, from CEI to EMEI and from EMEI to EMEF. Thus, with this study, it was sought to construct a script for the elaboration and analysis of the evaluation reports of the children, as well as to propose collaborative actions related to the qualification of reports and articulation between CEI / EMEI / EMEF. The proposal is based on the principles of Pedagogy of Listening and Pedagogy-in-Participation.

Keywords: Descriptive reports; Transition; Child education; Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A avaliação.....	42
Figura 2: Crescerá.....	51
Figura 3: Ensino Fundamental aos 6 anos.....	52
Figura 4: Modalidades organizativas.....	81
Figura 5: Tipos de planejamento.....	85
Figura 6: Categoria de análise – participação de diferentes atores.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de matrículas (setor x – 2016).....	66
Gráfico 2: Número de crianças na transição CEI/EMEI/EMEF e 1º ano do Ensino Fundamental (setor X – 2016).....	66
Gráfico 3: Média de crianças por turma (setor X - 2016).....	67
Gráfico 4: Percurso do Grupo.....	71
Gráfico 5: Aspectos destacados no relatório do grupo (CEI-C).....	75
Gráfico 6: Percurso individual das crianças.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantidade de relatórios descritivos das crianças e de amostras por Unidade Educacional	61
Tabela 2: Tabulação de dados.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de análise.....	69
Quadro 2: Relatório de atividades desenvolvidas e observações gerais da turma.....	72
Quadro 3: Relatório da turma (de 23 a 34).....	73
Quadro 4: Comparações entre as crianças.....	76
Quadro 5: Avanços.....	77
Quadro 6: Relatório do grupo (de 54 a 60).....	79
Quadro 7: Projetos.....	82
Quadro 8: Atividades (habituais e ocasionais) e sequência de atividades.....	83
Quadro 9: Sequência didática – desenho cultivado.....	84
Quadro 10: Datas comemorativas.....	86
Quadro 11: Campos de experiências.....	88
Quadro 12: Campos de experiências (Relatórios de 67 a 73).....	89
Quadro 13: Conhecimento matemático.....	89
Quadro 14: Conselho Mirim.....	94
Quadro 15: Escolhas pelas crianças.....	95
Quadro 16: Participação das famílias.....	97
Quadro 17: Metas.....	100
Quadro 18: Contradição.....	100
Quadro 19: Resultado.....	101
Quadro 20: Ficha de observação (social-afetivo).....	102
Quadro 21: Legenda.....	103
Quadro 22: Recadinho da professora.....	104
Quadro 23: Observações específicas da criança.....	104
Quadro 24: A criança faz ou sabe.....	105
Quadro 25: A criança é e faz.....	106
Quadro 26: A criança não é e não faz.....	106
Quadro 27: Relatórios no nível 1 (instituição E).....	107
Quadro 28: Avaliação da criança a partir de comportamentos.....	109

Quadro 29: Relatório 6 (nível 2 – CEI A).....	112
Quadro 30: Relatório nível 2 (CEI B).....	112
Quadro 31: Relatório nível 2 (CEI D).....	114
Quadro 32: Relatórios nível 2 (instituição E).....	116
Quadro 33: Percurso individual da criança.....	117
Quadro 34: Relatório 107.....	119
Quadro 35: Relatório 107 (portfólio).....	120
Quadro 36: Relatório 67.....	121
Quadro 37: Relatório 1.....	122
Quadro 38: Despedida.....	123
Quadro 39: Relatório 57.....	124
Quadro 40: Relatório 20.....	125
Quadro 41: Parecer da família.....	125
Quadro 42: Relatório 54.....	126
Quadro 43: Parte do relatório 54.....	126
Quadro 44: Frequência da criança.....	127
Quadro 45: Relatório 54.....	127
Quadro 46: Relatório 79.....	128
Quadro 47: Roteiro de entrevista para avaliação e (re) planejamento.....	130
Quadro 48: Roteiro para entrevista com as crianças sobre suas produções...	133
Quadro 49: Parecer da família.....	134
Quadro 50: Sugestão de roteiro de análise.....	135

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIPEDs	Diretorias Pedagógicas
DRE CL	Diretoria Regional de Educação Campo Limpo
DRES	Diretorias Regionais de Educação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Educacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
INTRODUÇÃO	22
1 EDUCAÇÃO INFANTIL, AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	30
1.1 Avaliação na Educação Infantil e políticas públicas nacionais	30
1.2 Avaliação na Educação Infantil e políticas públicas no município de São Paulo	33
1.3 Dimensões da avaliação educacional.....	38
1.4 Tipos de avaliação da aprendizagem: diagnóstica, somativa e formativa	40
1.5 Avaliação mediadora e classificatória.....	41
1.6 A documentação pedagógica na Educação Infantil sob a perspectiva da Pedagogia da escuta e da Pedagogia-em-Participação	43
1.7 Avaliação, transições e rupturas na passagem CEI/EMEI/EMEF	49
1.8 A rede colaborativa e seu papel na avaliação das aprendizagens.....	54
2 METODOLOGIA.....	59
2.1 Universo da pesquisa	60
2.2 Material de análise	60
2.3 Procedimentos para a coleta, seleção e análise de dados	61
2.4 Aspectos éticos	63
2.5 Delineando o contexto da pesquisa.....	63
2.6 Caracterização do setor X (UEs participantes da pesquisa)	65
3 ANÁLISE DOS DADOS	68
3.1 Análise dos relatórios descritivos das crianças com base na Orientação Normativa nº 01/2013 e à luz dos referenciais teóricos	68
3.1.1 Percurso realizado pelo grupo.....	70
3.1.1.1 Categoria de análise: avanços.....	77
3.1.1.2 Categoria de análise: organização curricular.....	81
3.1.1.3 Categoria de análise: participação de diferentes atores.....	92
3.1.2 Percurso realizado individualmente pela criança.....	98
3.1.2.1 Categoria de análise: resultados.....	100
3.1.2.2 Categoria de análise: comportamentos.....	109
3.1.2.3 Categoria de análise: avanços e mediação.....	112
3.1.2.4 Categoria de análise: especificidade.....	117
3.1.3 Falas ou formas de expressão da criança.....	118
3.1.4 Parecer do educador.....	120
3.1.5 Parecer da família.....	125
3.1.6 Frequência da criança.....	127
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	129
4.1 Roteiro para elaboração de relatórios de aprendizagens das crianças	129

4.1.1 Definir o interlocutor do registro.....	129
4.1.2 Criar estratégias para participação das crianças desde o planejamento.....	130
4.1.3 Definir focos de observação para acompanhamento individual.....	131
4.1.4 Possibilitar a autoanálise da criança.....	132
4.1.5 Definir formas de participação das famílias.....	133
4.1.6 Acompanhar a frequência da criança.....	134
4.2 Roteiro para análise de relatórios de aprendizagens das crianças.....	135
4.3 Proposta de qualificação dos relatórios e articulação entre CEI/EMEI/EMEF.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	143

APRESENTAÇÃO

Sobre a utopia: “Ela está no horizonte – diz Fernando Birri. – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.” Eduardo Galeano

Com aproximadamente 14 anos de idade, ingressei no curso Normal, em Nível Médio, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), de Itapequerica da Serra. Ali, iniciava a minha formação para ser professora. Assim que concluí o Magistério logo ingressei no curso de Pedagogia e tive as primeiras experiências relacionadas à docência.

Ao iniciar minha trajetória como professora, estava continuamente refletindo e ressignificando minha prática com base no referencial teórico estudado. Deste modo, estabelecia sempre paralelos entre formação continuada e prática pedagógica cotidiana. Anos depois, passei a exercer o cargo de Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil e foi no exercício da função que senti minha profissionalidade sendo desenvolvida. Aos poucos fui me apropriando e me identificando cada vez mais com as funções formadoras e articuladoras do Coordenador Pedagógico na Unidade Educacional.

A busca por uma educação de boa qualidade impulsionou estratégias para superação dos desafios, tendo os momentos de formação continuada, espaços potentes para reflexão e ressignificação do processo educativo.

Neste percurso, uma das maiores inquietações remetem, principalmente, à consolidação de uma avaliação que reflita, de fato, as aprendizagens das crianças e favoreça a tomada de decisões pelos educadores.

Esta tem sido também a inquietação de muitos educadores. A principal queixa dos docentes refere-se à realização dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagens das crianças e portfólios. As dificuldades evidenciadas vão desde a concepção de avaliação até os usos e questões estruturais da instituição.

Estas situações sempre inquietam e demonstram uma necessidade de qualificar esse processo avaliativo. Considerando que a avaliação não pode ser vista somente do ponto de vista burocrático, é preciso que seja ressignificada no contexto em que está inserida.

A oportunidade de iniciar o exercício como supervisora escolar e o acompanhamento de Unidades Educacionais de diferentes realidades possibilitou olhar de uma outra perspectiva. Sob suspeita de que os problemas eram semelhantes, comecei a questionar os gestores de diferentes modalidades educativas, ou seja, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, em ação supervisora¹ in locus, sobre as dificuldades encontradas no que se refere ao processo de avaliação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças e sua utilização no ano posterior. Nota-se que o quadro não é muito diferente em muitas U.E.s.

As problemáticas evidenciadas, agora percebidas de uma perspectiva mais ampla da supervisão escolar, trazem indícios de que necessita melhorias no processo de avaliação das

1 O conceito de ação supervisora será aqui empregado no sentido de atuações, funções e atividades inerentes ao supervisor escolar. Neste contexto, é esperado que mobilize os diferentes atores do processo educativo com ações que visem “refletir, apontar, propor, encaminhar e avaliar”, tendo o processo ensino-aprendizagem como seu principal objeto de ação (SÃO PAULO, 2015, p. 46).

aprendizagens das crianças em várias instituições e em diferentes instâncias para que haja continuidade nos processos educativos.

Sendo assim, este estudo parte de minhas inquietações como profissional atuante na primeira infância, seja como professora, coordenadora pedagógica ou supervisora escolar.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como principal temática a avaliação das aprendizagens na Educação Infantil, com ênfase nos relatórios descritivos das crianças produzidos por docentes na transição do Centro de Educação Infantil (CEI) para a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

A escolha do tema justifica-se pela suposta necessidade de qualificação dos registros produzidos por docentes na Educação Infantil e a necessária articulação dos processos de uma etapa educacional para outra, sendo considerados, nesta pesquisa, os relatórios descritivos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças como importantes instrumentos historicizadores do percurso vivenciado pela criança ao longo de sua permanência na Educação Infantil e ingresso no Ensino Fundamental.

Vale salientar a importância de ações colaborativas, cabendo às equipes das Diretorias Pedagógicas (DIPEDs) a formação das equipes nas Diretorias Regionais de Educação (DREs); ao coordenador pedagógico, a atuação mais direta aos docentes no interior da instituição, com apoio do Diretor de Escola e Assistente de Diretor, para a qualificação dos registros avaliativos das crianças produzidos por professores na Educação Infantil e do supervisor escolar no que se refere, principalmente, à articulação entre as diferentes instituições com um olhar atento às etapas de transição entre uma Unidade Educacional e outra, e as finalidades dos relatórios descritivos de aprendizagens das crianças na passagem Centro de Educação Infantil (CEI) / Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) / Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

Nota-se que o tema do uso dos relatórios descritivos das crianças na transição entre escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental ainda tem sido pouco explorado nas pesquisas acadêmicas. Pesquisas correlatas na área de avaliação na Educação Infantil apontam para a necessidade de aperfeiçoamento deste processo avaliativo nas Unidades Educacionais. Sendo assim, ainda há muito que avançar nesta área, tanto nas pesquisas acadêmicas

quanto no que se refere ao próprio processo avaliativo das crianças na Educação Infantil e uso dos relatórios descritivos das crianças na passagem de uma etapa para outra, no município de São Paulo. Estas constatações reverberam ainda mais a relevância do estudo desta temática.

Para ilustrar um pouco da necessidade desta pesquisa serão apresentados alguns estudos correlacionados ao tema da avaliação na Educação Infantil, de modo a oferecer um cenário geral da área, nos últimos anos.

Ao iniciar a busca por pesquisas correlatas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscou-se por estudos relacionados ao tema da avaliação na Educação Infantil e supervisão escolar, porém não foi identificada pesquisa relacionada, ou seja, referente a avaliação na Educação Infantil sob a perspectiva do supervisor escolar. Foram encontradas 5 pesquisas sem relação com o tema procurado. Procurou-se por vários descritores relacionados até que decidiu-se não procurar mais com a palavra-chave: supervisor. Inicialmente, parecia que não iria encontrar nenhuma pesquisa correlata.

A busca pelos descritores: uso, avaliação, aprendizagem, Educação Infantil, resultou em 25 estudos, dentre os quais apenas 3 estavam relacionados ao tema desta pesquisa. Dentre elas, a dissertação *“Avaliação na Educação Infantil: análise do uso do relatório descritivo individual na rede municipal de Juiz de Fora”*, de Flávio Lúcio Lamas (2014), é a que mais se assemelha com o foco deste trabalho.

Neste estudo, Lamas (2014) analisou o uso dos relatórios descritivos individuais das crianças na Educação Infantil pelos educadores, no município de Juiz de Fora, de forma a verificar as dificuldades e propor um uso mais qualificado dos instrumentos produzidos nas Unidades Educacionais. A coleta e análise de dados da pesquisa se deram a partir de questionário enviado à 6 gestoras de instituições de Educação Infantil, de 18 relatórios descritivos individuais das crianças e entrevista realizada com duas especialistas na área (Hilda Micarello, da Universidade Federal de Juiz de Fora e Maria Malta Campos,

da Universidade de São Paulo). Os resultados apontam para diversos problemas da avaliação na rede municipal de Juiz de Fora:

[...] o que foi evidenciado pela falta de padronização na periodicidade das avaliações, pela não exigência do Relatório Descritivo Individual de avaliação nas matrículas de alunos, pela pouca participação da família no processo avaliativo, pela ausência de uma cultura de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e pela pouca orientação para a construção da escrita do Relatório Descritivo Individual por parte da Secretaria de Educação (LAMAS, 2014, p. 07).

Levando em consideração a problemática levantada, o autor propõe um plano de ação com diretrizes tanto para a elaboração dos relatórios quanto ao seu uso entre as escolas. Desta forma, esta pesquisa corrobora significativamente para este estudo, uma vez que evidencia que a situação no município de Juiz de Fora é bastante semelhante ao município de São Paulo, embora já com o avanço da Orientação Normativa nº 01/2013, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Outra Dissertação identificada dentre os descritores anteriormente mencionados², encontra-se a de Reginaldo Oliveira (2015), intitulada “Portfólios audiovisuais: concepção de avaliação formativa na Educação Infantil”. Nela, Oliveira (2015), propõe a organização da avaliação das crianças por meio de portfólios audiovisuais. Esta se configura em uma interessante estratégia e que vem sendo cada vez mais utilizada pelos educadores. A metodologia utilizada pelo autor baseia-se em uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica de caráter descritivo e interpretativo. Como resultado intenta a produção de um material didático, destacando o portfólio como avaliação do tipo formativa.

Na mesma direção, identificou-se o Trabalho Final do Mestrado Profissional, de Denise Tonello (2015), “Portfólios na Educação Infantil: Um projeto de intervenção fundamentado na ação formativa”, cujo objetivo principal era a (re) elaboração de um projeto de formação, que fosse relevante e que evidenciasse o portfólio como alternativa para uma avaliação formativa. Esta pesquisa também contribui significativamente para este estudo, uma vez que apresenta uma alternativa possível.

2 Os descritores foram: “uso, avaliação, aprendizagem, Educação Infantil”.

Os principais pressupostos teóricos presentes nas três dissertações encontradas no que se refere à avaliação das aprendizagens na Educação Infantil remetem aos seguintes autores: Charles Hadji (2001), no que se refere à avaliação formativa; Jussara Hoffman (2012), que aborda a avaliação mediadora; Elizabeth Shores e Cathy Grace (2001), que contribuem com um manual do portfólio; Hilda Micarello e Maria Malta Campos (2014), especialistas na área da Educação Infantil.

Por conseguinte, são inúmeras as contribuições destas pesquisas para a elaboração deste estudo, principalmente no que concerne à uma avaliação formativa e útil na Educação Infantil, refletindo-se ainda sobre seus limites, possibilidades e desafios para mudanças efetivas nos contextos educacionais.

Dando prosseguimento à busca por pesquisas correlatas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), procurei os descritores: avaliação, Educação Infantil, transição. Novamente, a de Lamas (2014) foi a única relacionada ao tema. Retirando a palavra-chave “transição”, apareceram 524 resultados, porém muitos não condiziam com o foco da pesquisa. Ao retomar a busca no site da BDTD, digitei os descritores “Avaliação na Educação Infantil” e foram identificados apenas 29 resultados, contudo alguns estudos remetiam à avaliação institucional e não das aprendizagens.

Considerando o foco da pesquisa, destacam-se algumas dentre as que foram encontradas. Na mesma perspectiva de realização de portfólios como um importante instrumento na concepção de avaliação formativa, apresentada por Tonello (2015) e Oliveira (2015), Raizer (2007), aborda em sua pesquisa a questão do “*Portfólio na Educação Infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa.*” Tal estudo adquire relevância à medida em que visa a compreensão e mapeamento das possibilidades dos portfólios avaliativos formativos. A metodologia utilizada foi o estudo de caso. Os dados foram obtidos por meio de questionário, análise documental, observação e entrevistas semi-estruturadas. Os dados foram analisados e categorizados. Os resultados confirmaram que o portfólio avaliativo constitui uma relevante ferramenta para uma avaliação formativa.

Com um enfoque maior nas concepções de avaliação, foram identificadas as Dissertações de Alves (2011), Castilho (2016) e Bresciane (2015).

Alves (2011), em sua Dissertação “O processo de avaliação das crianças no contexto da Educação Infantil” busca uma reflexão sobre o processo de avaliação das aprendizagens nas Unidades Educacionais pertencentes à Secretaria Municipal de Florianópolis, bem como a identificação dos pressupostos teóricos que orientam a ação avaliativa pelos educadores. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa. Realizou-se análise documental e de conteúdo, sendo os dados obtidos por meio de questionários e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados revelam a existência de diferentes concepções de avaliação presentes nas U.E.s. sob duas lógicas: uma, desenvolvimentista e classificatória e outra, processual, mediadora e formativa. Observaram-se, predominantemente, relatórios de grupos, individuais e portfólios. A maioria deles trazem informações genéricas e baseiam-se em padrões de comportamento e desenvolvimento da criança sob aspectos psicomotores.

No estudo de Castilho (2016), materializado na Dissertação “Avaliação: concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações”, também buscou-se identificar e analisar as concepções de avaliação presentes no processo avaliativo de uma instituição de Educação Infantil, mais especificamente em um agrupamento de crianças de três anos de idade. A pesquisa de abordagem qualitativa utilizou como metodologia o estudo de caso. Participaram da pesquisa uma coordenadora pedagógica e quatro professoras. Os dados foram obtidos por meio de observação estruturada, questionário, relatos, documentos, registros fotográficos, escritos e documentação pedagógica. Foi realizada análise de conteúdo e documental, inclusive do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da U.E. em que foi comparado com a ação efetivamente realizada. Os resultados evidenciam a necessidade de formação continuada dos educadores para a ampliação dos conhecimentos prático-teóricos para a qualificação do processo avaliativo. Constatou-se ainda a necessidade de se prever no PPP da instituição como será efetivada a avaliação.

Bresciane (2015), em seu estudo “Avaliação na Educação Infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista”, objetiva investigar as concepções e práticas avaliativas presentes em 56 relatórios de acompanhamento e avaliação semestrais de 20 crianças egressas de cinco (5) EMEIs pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 2013 e 2014. Trata-se de pesquisa com abordagem quantitativa e qualitativa. Os resultados sinalizam que: as escolas baseiam-se nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para realizar a avaliação das crianças; todas seguem o modelo instituído pelo município; não são considerados o contexto e aprendizagens das crianças nos relatórios; priorizam-se nos relatórios os eixos: “Matemática, Linguagem oral e escrita e formação social e pessoal”; focaliza-se mais nos resultados e não no processo de aprendizagem; há participação das famílias apenas ao final do processo avaliativo; falta de participação das crianças.

Com enfoque na linguagem utilizada por educadores na elaboração de registros avaliativos das crianças, identificou-se a dissertação de Cristina Colasanto (2007), que em seu estudo “A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a Educação Infantil” visa analisar dois tipos de relatórios avaliativos utilizados em uma Escola Municipal Educação Infantil de São Paulo, de forma a compreender como a linguagem que se estabelece pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, em que tiveram como participantes a professora-pesquisadora e crianças da turma que atuava como professora. Os resultados apontam para a relação entre avaliação e processo ensino-aprendizagem e o quanto ela transcende a escola, podendo envolver também os familiares das crianças no entendimento que apresentam em relação à linguagem utilizada nos relatórios de aprendizagem das crianças.

Já a tese de doutorado de Colasanto (2014), intitulada “Avaliação na educação infantil: a participação da criança”, traz uma outra perspectiva da avaliação na Educação Infantil, pois evidencia a escuta atenta às “vozes” das crianças, avaliando, inclusive, as práticas educativas. Esta pesquisa rompe com paradigmas adultocentrados e enfatiza o protagonismo infantil, dando pistas aos educadores ao seu planejamento. A metodologia utilizada pela pesquisadora foi

a pesquisa-ação, visando a busca por indícios da participação das crianças nos relatórios avaliativos de duas EMEIs. Os resultados evidenciam que houve melhora na organização dos registros elaborados pelas professoras.

Ao retomar a pesquisa no site da BDTD com os descritores: “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” foram identificados 16 estudos. Dentre eles, destaca-se a tese de Marcondes (2012), “Continuidades e discontinuidades da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos”. Este estudo visa entender as continuidades e discontinuidades no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos e como são experienciadas e percebidas pelas crianças, professoras e familiares.

Dando prosseguimento à busca por pesquisas correlatas, procurou-se pelos descritores “relatórios descritivos na Educação Infantil”, que resultou em apenas um estudo, intitulado “Relatório descritivo na educação infantil: impasses e proposições em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo”, de Marisa Fernandes (2017). Este estudo objetivou a análise dos fatores que têm dificultado as educadoras de uma EMEI do município de São Paulo a realizarem a avaliação das crianças de acordo com a Orientação Normativa nº 01/2013. Deste modo, tanto o trabalho de Fernandes quanto o de Marcondes contribuem na medida em que reverberam contextos semelhantes ao desta pesquisa.

Ao analisar as diversas pesquisas, observa-se que necessita melhorias no processo de avaliação das aprendizagens das crianças em muitas instituições.

No município de São Paulo, dentre inúmeras possibilidades avaliativas, como portfólios e outros, estabeleceu-se como obrigatório os relatórios descritivos das crianças, os quais deveriam historicizar o percurso das crianças ao longo da Educação Infantil e serem encaminhados ao Ensino Fundamental, de forma a subsidiar o planejamento dos docentes no ano posterior.

Sendo assim, as considerações apresentadas acabaram definindo os seguintes questionamentos, que orientaram esta pesquisa:

De que tratam os relatórios descritivos das crianças produzidos por docentes na transição CEI/EMEI/EMEF? Como são elaborados os registros de aprendizagens, considerando os critérios, elementos e transição?

O principal objetivo deste estudo foi analisar os relatórios descritivos de aprendizagens das crianças produzidos por educadores na transição de Centro de Educação Infantil (CEI) para a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e elencar possíveis proposições voltadas à qualificação destes registros, de modo que auxiliem no planejamento das ações pedagógicas dos docentes, buscando articulação entre avaliação e currículo e corroborem para a superação da cisão existente na transição CEI/EMEI/EMEF.

Os objetivos específicos foram:

- Identificar como os registros de avaliação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças contemplam o estabelecido pela Orientação Normativa nº 01/ 2013³.
- Analisar os elementos presentes nos relatórios descritivos de aprendizagens das crianças;
- Apresentar possibilidades de trabalho voltadas à qualificação dos relatórios avaliativos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL, AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

A seguir será apresentada a fundamentação legal e teórica quanto a avaliação na Educação Infantil.

1.1 Avaliação na Educação Infantil e políticas públicas nacionais

Conforme disposto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil constitui-se como primeira etapa da Educação Básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança, em diversos aspectos (físico, psicológico, intelectual e social) e em complementariedade à ação da família e comunidade. Em consonância com tal premissa, o art. 8º, da Resolução CNE/CEB nº 05/09, salienta que as propostas pedagógicas das instituições de Educação infantil devem ter por objetivo:

[...] garantir à criança acesso 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 à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

No Art. 30, da LDBEN, ou seja, Lei nº 9.394/1996, estabelece-se que até os três anos de idade a educação será oferecida em creches ou entidades equivalentes e de quatro a cinco anos, em pré-escolas.

Vale destacar que o art. 29, da atual LDBEN, estabelecia que a Educação Infantil seria ofertada à criança até os seis anos de idade, contudo este artigo foi recentemente alterado. Com a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que altera a Lei nº 9.394/1996, institui-se o Ensino Fundamental, com a duração de nove anos e matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Estas modificações na legislação brasileira contribuíram para que as crianças fossem inseridas cada vez mais cedo em processos de escolarização, pois se antes as crianças aos seis anos estavam na Educação Infantil, agora obrigatoriamente são matriculadas no Ensino Fundamental.

Em consonância com a Lei nº 11.274/2006, o Art. 208, da Constituição Federal de 1988, inciso IV, que teve sua redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, estabelece que é dever do Estado a garantia da Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade.

Com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e entre outros aspectos, constitui a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Esta alteração na legislação brasileira traz importantes implicações no acesso e permanência das crianças na Educação Básica, embora ainda seja um desafio a garantia deste direito nos sistemas educacionais.

No que concerne à avaliação na Educação Infantil, o Art. 31, da atual LDBEN, estabelece que a Educação Infantil será organizada com base nas seguintes regras:

[...] I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

[...] V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).

Em consonância com tais pressupostos, a Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelece, entre outros aspectos, que as Unidades Educacionais de Educação Infantil devem criar formas de acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

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

Tais premissas ressaltam a continuidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, necessidade de documentá-los e evidenciam que a avaliação, nesta modalidade educativa, não tem objetivo de promoção ou retenção da criança, o que implica dizer que por se tratar de um processo em continuidade não é apropriado registrar na avaliação da criança ou dizer que está apta a prosseguir no Ensino Fundamental. Igualmente, não é adequado entrega de diplomas e realização de formatura nesta etapa educacional.

A Indicação CME nº 17/13, esclarece que a documentação educacional, expedida nesta modalidade educativa, refere-se à processos e não a resultados e, tampouco à apresentação de boletins, notas ou conceitos.

Conforme Parecer CNE/CEB nº 22/1998, é por meio da avaliação, instrumento de diagnóstico e tomada de decisões, que os educadores verificarão a qualidade de seu trabalho e das relações com as famílias. Nesta perspectiva, reforça a ideia de que a avaliação deve servir ao próprio (re) planejamento do professor e “jamais deverá ser utilizada de maneira punitiva contra as crianças, não se admitindo a reprovação ou os chamados ‘vestibulinhos’, para o acesso ao Ensino Fundamental.”

Ao adentrarem as instituições de Ensino Fundamental, as crianças passam por um novo processo de adaptação, pois tudo muda: a rotina, a organização dos espaços e mobiliários, as atividades, os professores, etc. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem se constituído em uma grande ruptura dos processos. Sobre a articulação entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30).

Neste sentido, os relatórios descritivos das crianças encaminhados de uma Unidade Educacional para outra cumpriam importante papel nesta transição de forma a contribuir com os educadores em seu planejamento na instituição educacional subsequente. Vale destacar a importância do respeito à

especificidade de cada etapa educacional, buscando-se a não antecipação de conteúdos próprios do Ensino Fundamental, tal como explicitado nas diretrizes nacionais.

1.2 Avaliação na Educação Infantil e políticas públicas no município de São Paulo

Atualmente, na rede municipal de São Paulo, em geral, as crianças de 0 a 3 anos de idade são atendidas nos Centros de Educação Infantil e de 4 a 5 anos, nas Escolas Municipais de Educação Infantil. Há ainda os denominados Centros Municipais de Educação Infantil, que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade. Conforme Art. 11, da Portaria nº 8.945, de 30 de novembro de 2017, a oferta na Educação Infantil ocorrerá da seguinte maneira:

I - Centros de Educação Infantil - CEIs destinados ao atendimento de crianças dos agrupamentos de Berçário I, Berçário II e Mini-Grupos I e Mini-Grupo II.

II - Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs destinadas ao atendimento de crianças dos agrupamentos Infantil I e Infantil II, na faixa etária de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos completos.

III – Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs destinados ao atendimento de crianças dos agrupamentos de Berçário I, Berçário II, Mini-Grupos I e Mini-Grupo II, Infantil I e Infantil II, observadas as especificidades de cada agrupamento (SÃO PAULO, 2017).

No que se refere às políticas públicas nesta etapa educacional (Educação Infantil), no município de São Paulo, na área da avaliação, há que se destacar a Orientação Normativa nº 01, de 2013, como um grande marco, pois traz importante contribuição às Unidades Educacionais.

Na Orientação Normativa nº 01/2013, a avaliação na Educação Infantil é definida como:

[...] um elo significativo entre a prática cotidiana vivenciada pelas crianças e o planejamento do (a) educador (a). Para que ela se efetive é necessário acompanhar o crescimento das crianças na elaboração de suas hipóteses e conhecimento do mundo, não se restringindo a um rol de comportamentos desejados, mas sim como fundamento da ação educativa que parte da valorização da criança em suas manifestações (SÃO PAULO, 2014, p. 22, grifos nosso).

Esta definição coaduna com os pressupostos de avaliação mediadora defendidos por Hoffmann (2014) e contrapõe-se com a avaliação classificatória. Neste sentido, a avaliação não deve servir à classificação das crianças e resumir-se em padrões de comportamentos desejáveis pelo educador. Considera-se que a avaliação das crianças deve evidenciar seu percurso de aprendizagens e servir para tomada de decisões pelo docente, redimensionando seu planejamento quando necessário.

Na Orientação Normativa nº 01/2013 ressalta-se que a avaliação não deve ser realizada comparativamente com outras crianças, mas sim da criança em relação a si mesma e deve registrar situações de aprendizagens, enfatizando descobertas. Tem como princípio a avaliação como um processo contínuo para identificar as potencialidades e necessidades das crianças.

Nesta Orientação Normativa são citados como formas de sistematização dos registros: relatórios descritivos individuais e do grupo, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens e as próprias produções das crianças, tais como desenhos, esculturas, maquetes, etc. Estes registros devem favorecer ainda no acompanhamento do trabalho pedagógico nas diferentes instituições educacionais.

Assim, a normativa estabelece que baseados nestes registros realizados durante o percurso vivenciado pela criança, os docentes devem elaborar relatórios descritivos com o intuito de analisar o trabalho pedagógico. Conforme estabelecido, nos relatórios devem constar especificidades de cada criança. Fundamentados nos diversos registros a Unidade Educacional deve expedir documentação educacional referente a esta etapa da Educação Infantil, de forma a atender ainda a Lei nº 12.796/13, que prevê a expedição de documentação que permita atestar processos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Na Orientação Normativa nº 01/2013, sugere-se que o relatório descritivo poderia ser a forma mais adequada para atender o previsto na legislação federal quanto à avaliação das aprendizagens das crianças na Educação Infantil.

Cabe ressaltar que a referida orientação surge da necessidade da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo orientar às Unidades Educacionais quanto às mudanças decorrentes da alteração da LDB no que se refere à obrigatoriedade da educação pré-escolar e exigência de que deveria explicitar suas formas de avaliação.

Embora houvesse uma indicação na legislação nacional para a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, inclusive, nos períodos de transições e quanto à documentação específica que possibilitassem o conhecimento dos processos vivenciados pelas crianças na Educação Infantil, após a publicação da Orientação Normativa nº 01/2013, passou a ficar mais clara às Unidades Educacionais a obrigatoriedade e necessidade do envio da avaliação das crianças de uma instituição para outra seja na passagem do CEI para a EMEI e da EMEI para a EMEF.

Com a Orientação Normativa nº 01/ 2013, estabeleceu-se que:

[...] a documentação pedagógica deve acompanhar as crianças em seu percurso educativo e que esta corrobora com as concepções de educação infantil, de criança/ infância e de currículo, bem como com a participação das famílias explicitadas no presente documento (SÃO PAULO, 2014, p. 24).

A premissa central seria de uma continuidade do processo e não uma ruptura. Assim, a transição de uma etapa para outra (CEI/EMEI/EMEF) não deveria romper com os processos de aprendizagens vivenciados pelas crianças ao longo do percurso.

Por conseguinte, tratando de um processo em continuidade não há sentido na existência de ritos de passagem como formaturas entre uma e outra etapa, mas sim ações significativas entre elas a fim de minimizar rupturas no processo de transição. Conforme ressaltado na Orientação Normativa nº 01/2013, na Educação Infantil: “[...] são consideradas descontextualizadas as formaturas, pois não fazem parte do universo infantil” (SÃO PAULO, 2014, p.27). Tal ponderação ratifica a ideia de que a avaliação não tem objetivo de certificação na Educação Infantil, mas sim de acompanhamento dos processos vivenciados pela criança. Considera-se, ainda, como prática descontextualizada da Educação Infantil a apresentação de boletins contendo notas ou conceitos.

Além destes, outro avanço importante adquirido com esta normativa, refere-se ao que deve conter nos relatórios avaliativos das crianças, estabelecendo-se critérios mínimos. Essa iniciativa começou a nortear o processo avaliativo das aprendizagens das instituições de Educação Infantil, no município de São Paulo.

Assim, estabeleceu-se que os relatórios deveriam conter no mínimo:

- a) o percurso realizado pelo grupo decorrentes dos registros semestrais;
- b) o percurso realizado pela criança individualmente nesse processo;
- c) anotações contendo falas ou outras formas de expressão da criança que reflitam sua autoanálise;
- d) parecer do(a) educador(a) fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo;
- e) parecer da família quanto às suas expectativas e os processos vividos.
- f) observações sobre a frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- g) outras informações julgadas pertinentes (SÃO PAULO, 2014, p. 33).

Conforme tal Orientação, o que se pretende com esta documentação é que o educador tenha condições de propiciar um processo de transição das crianças de uma etapa para outra, de forma que sejam amenizadas as rupturas e que subsidie o planejamento de suas atividades em continuidade ao trabalho realizado nas etapas educacionais anteriores.

No ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo lançou também o documento intitulado “Currículo Integrador da Infância Paulistana”. Este documento encontra-se em conformidade com a Orientação Normativa nº 01/2013 e ambos preveem a articulação entre os processos. Assim, documentar o processo de aprendizagens das crianças é fundamental para historicizar o percurso vivido pela criança, bem como orientar as práticas educativas e continuidade das ações e do currículo. Deste modo, estes registros podem ser importantes pontos de partidas aos educadores ao receberem as crianças de uma instituição para outra, uma vez que ao chegarem à nova instituição educacional já percorreram um longo percurso em suas aprendizagens. Assim, a avaliação cumpriria também, de um ano para o outro, sua função diagnóstica para nortear o planejamento educacional dos educadores.

Atualmente, a legislação municipal prevê momentos tanto para o envio dos relatórios descritivos das crianças de uma Unidade Educacional para outra quanto para sua análise pelas U.E.s.

Conforme estabelecido na Portaria nº 8.945⁴, de 30 de novembro de 2017, Art. 42, inciso I, alínea g, as Unidades Educacionais devem:

g) encaminhar a documentação pedagógica do processo de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, às unidades de destino, até o final de janeiro/2018, na seguinte conformidade:

g.1 – do CEI para a EMEI;

g.2 – da EMEI para o ensino fundamental;

g.3 – no CEMEI: do Mini-grupo II para o Infantil I e do Infantil II para o ensino fundamental.

No que se refere a análise dos relatórios descritivos de aprendizagens das crianças produzidos por educadores durante o ano letivo, na Educação Infantil, tanto a Portaria nº 9.198, de 14 de dezembro de 2017⁵, quanto a Portaria nº 8.947, de 30 de novembro de 2017⁶, preveem a realização de duas reuniões para que as Unidades Educacionais procedam à análise coletiva dos registros⁷ que compõem a documentação pedagógica, sendo uma ao final de cada semestre, em consonância com a Orientação Normativa Nº 01/13 e o Currículo Integrador da Infância Paulistana.

Outra iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo quanto ao uso dos relatórios descritivos das crianças na transição EMEI/EMEF para

4

Vale destacar que se trata de Portaria de Organização das Unidades Educacionais, sendo, possivelmente, publicada anualmente orientações quanto ao encaminhamento de documentação pedagógica de uma instituição para outra.

5

A Portaria nº 9.198, de 14 de dezembro de 2017, dispõe sobre a organização e elaboração do Calendário de Atividades dos Centros de Educação Infantil/Creches da Rede Indireta e Parceira, para o ano de 2018, e dá outras providências.

6

A Portaria nº 8.947, de 30 de novembro de 2017, dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário de atividades – 2018 nas Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos da Rede Municipal de Ensino.

7

A data reservada à análise coletiva de registros também depende de portaria, publicada anualmente, com diretrizes para elaboração de calendário.

subsidiar o planejamento dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental está estabelecida no Art. 2º, § 10, da Portaria nº 8.947, de 30 de novembro de 2017, tal como segue:

Na primeira quinzena de fevereiro/2018 as Escolas Municipais que mantêm o Ensino Fundamental, deverão programar junto aos Professores do Ciclo de Alfabetização, dentro dos horários coletivos, a análise dos registros que compõem a documentação pedagógica da Educação Infantil, encaminhados pelas EMEIs às EMEFs, até o final de janeiro de 2018 (SÃO PAULO, 2017).

Como pode ser observado esta Portaria remete ao ano de 2018, o que, possivelmente, precisará constar anualmente nas portarias de organização das U.E.s e calendário escolar para a garantia desse espaço de reflexão sobre a documentação pedagógica produzida na Educação Infantil.

Estas iniciativas corroboram de maneira significativa para a instituição de uma cultura de avaliação e de transição entre CEI/EMEI/EMEF no município, visando a continuidade nos processos educativos.

1.3 Dimensões da avaliação educacional

Conforme afirma Micarello (2010), a avaliação é uma ação corriqueira, contudo diferentemente desta ação do dia-a-dia em que se avalia intuitivamente, a avaliação no ambiente educativo é um ato intencional, que requer planejamento e critérios. Para ela, avaliar é, portanto, o exercício de um olhar sensível, atento e cuidadoso para com o outro.

Para Charles Hadji (2001), a avaliação:

Não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partida, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo do desejado. A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade (HADJI, 2001, p. 129).

De acordo com Stufflebeam e Shinkfield (1995), a avaliação pode ser compreendida como um processo contínuo de delinear, obter e fornecer informações úteis para tomadas de decisões. Na mesma direção, Domingos

Fernandes a define como “[...] um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria” (FERNANDES, 2013, p. 12).

Nessa concepção de avaliação, pressupõe-se que a avaliação não pode ser como algo meramente burocrático, mas sim deve contribuir para a reflexão e o redimensionamento do processo educativo, favorecendo, portanto, tomada de decisões pelo educador e em diferentes instâncias.

Segundo Sousa (2000), a avaliação educacional possui diferentes dimensões a saber: avaliação da sala de aula (ou avaliação das aprendizagens), que focaliza o processo de ensino-aprendizagem, visando o aprimoramento da prática docente; a avaliação institucional⁸, que possibilita análise da instituição educacional e seu cumprimento à sua função social; a avaliação de programas e projetos educacionais, que analisa os propósitos e estratégias de um determinado programa no sentido de melhorar o sistema educacional; a avaliação de currículo, que analisa os conteúdos de um determinado curso e sua efetividade nos processos previstos; avaliação de sistema, que visa subsidiar políticas públicas nos sistemas educacionais.

Neste estudo, será enfatizada a dimensão da avaliação das aprendizagens. Segundo Sousa (2000), esta avaliação é realizada com intuito de possibilitar o acompanhamento da criança ou estudante e que se tome decisões de ajuste e revisão durante o processo educativo.

⁸ Desde 2013, as Unidades Educacionais de Educação Infantil, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, realizam uma auto-avaliação institucional participativa, inicialmente, por adesão e com base no documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” (MEC, 2009) e, posteriormente, em 2015, implementou-se em toda a rede municipal, a auto-avaliação institucional participativa com utilização do documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015).

1.4 Tipos de avaliação da aprendizagem: diagnóstica, somativa e formativa

Conforme afirma Raphael (1995, p. 35), citando a categorização de Scriven (1973), a avaliação da aprendizagem pode ser dividida em três tipos: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Para a autora, a avaliação diagnóstica é realizada antes de iniciar o processo ensino-aprendizagem e fornece subsídios ao docente para o seu planejamento, possibilitando assim, o estabelecimento das necessidades iniciais da criança/estudante para a realização de um projeto. A avaliação formativa é realizada de modo contínuo, ao longo do período, e objetiva a adequação e reprogramação durante o processo, fornecendo-se dados para decisões, no sentido de melhorias no percurso educativo e de aprendizagem. Já a avaliação somativa, é realizada ao final de um período, enfatizando os resultados e serve à classificação, não oportunizando a reorganização do processo ou reorientação das crianças/estudantes.

Embora, a legislação apresente perspectivas de uma avaliação, primeiramente, diagnóstica e, por conseguinte, formativa, durante o processo, ainda consiste em um grande desafio a realização destes dois tipos de avaliação.

A avaliação e acompanhamento do percurso vivido pela criança serve para conhecer e intervir, podendo-se utilizar diferentes instrumentos avaliativos, tais como: portfólios⁹, vídeos, produções das próprias crianças, fotografias, relatórios de aprendizagens, sendo relevante que contenham ainda, falas das crianças.

Em consonância com tais pressupostos, a avaliação não pode ser realizada como um fim em si mesma, deve servir de informação útil para tomada de decisões. Daí o grande desafio, realizar uma avaliação que seja significativa e útil a todos os atores envolvidos no processo educacional.

Neste sentido, segundo Jussara Hoffmann (2015, p. 14), não basta apenas observar as reações de uma criança. Assim, a avaliação só terá seu

9

Segundo Shores e Grace (2001), portfólios podem ser definidos como coleções de itens que revelam conforme o tempo passa as aprendizagens e desenvolvimento de cada criança.

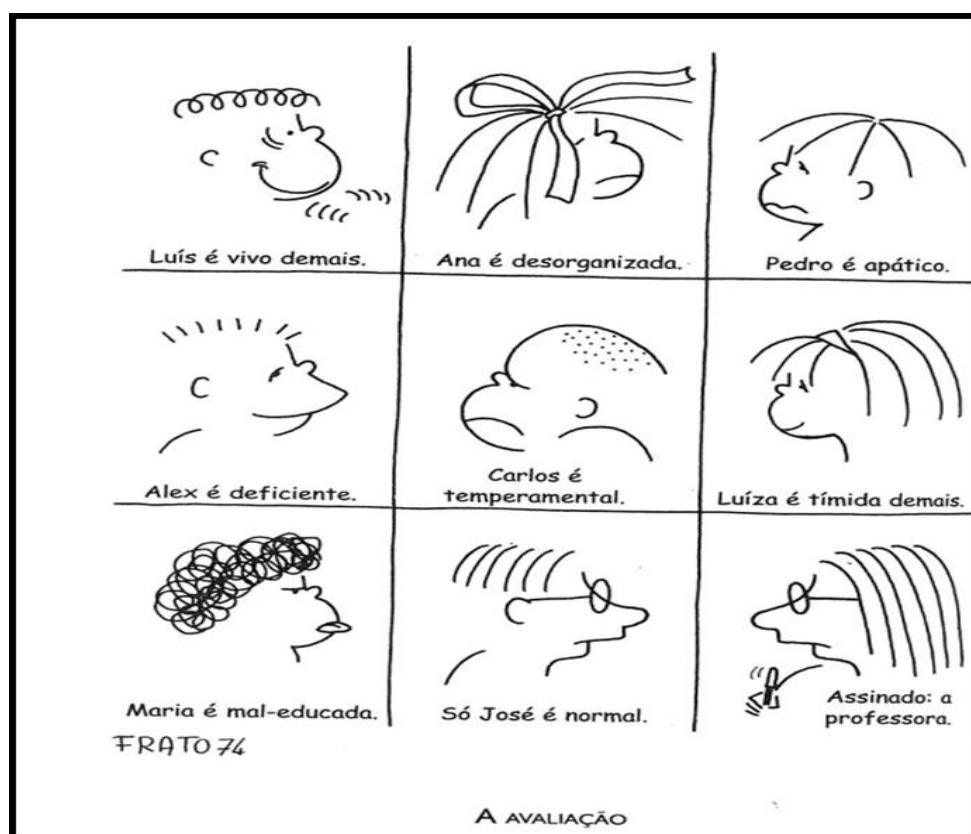
sentido pleno se o objetivo for a concretização de um fazer pedagógico que contribua ao desenvolvimento integral da criança.

1.5 Avaliação mediadora e classificatória

Na Educação Infantil, a avaliação exerce papel fundamental para que os educadores conheçam as crianças, os modos pelas quais vão se apropriando da cultura e constroem conhecimentos. Assim, a prática experienciada pela criança, a avaliação e o planejamento do educador estão intrinsecamente relacionados.

Na concepção de avaliação mediadora, defendida por Hoffmann (2015), a postura mediadora do educador é o que fará diferença em avaliação. Envolve, portanto, intervenção, planejamento, replanejamento, observação e acompanhamento do percurso vivenciado pela criança. A concepção de avaliação mediadora relaciona-se ao conceito de avaliação formativa e contrapõe-se com a ideia de avaliação classificatória ou somativa.

A figura 1, em que consta a charge de Tonucci (2008) intitulada “A avaliação”, contribui para a reflexão acerca da avaliação classificatória, baseada em aspectos comportamentais e que estigmatizam as crianças. Evidencia-se a ideia de existência de um padrão de normalidade idealizado pela educadora e todos aqueles que não se enquadram no estereótipo esperado pela professora são excluídos.

Figura 1: A avaliação

Fonte: Tonucci (2008, p. 169)

Hoffmann (2014, p. 148), aponta possíveis relações entre as diferentes concepções de aprendizagem e a prática avaliativa que se concretiza. Segundo a autora, na avaliação classificatória, a concepção que se tem é de uma avaliação como controle exercido, constantemente, sobre a criança/estudante para que demonstre comportamentos definidos e idealizados pelo professor. Nessa concepção, a aprendizagem pode ser compreendida como mudança de comportamento provocada pela ação do professor, o qual acompanha a aprendizagem, observando e registrando resultados.

Já na avaliação mediadora, a concepção subjacente é de uma ação instigante do professor, o qual propõe desafio à criança/estudante, buscando reflexões sobre as hipóteses formuladas e promovendo sua superação. Neste sentido, a avaliação é vista como construção de conhecimento e organização das vivências experienciadas pelos estudantes/crianças.

1.6 A documentação pedagógica na Educação Infantil sob a perspectiva da Pedagogia da escuta e da Pedagogia-em-Participação

Conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194), a documentação pedagógica refere-se à “[...] um processo e um conteúdo desse processo.” Segundo os autores, a documentação pedagógica como conteúdo é o material que registra as ações e falas das crianças, explicitando as formas com que o educador se relaciona com elas e com seu trabalho.

Este material pode ser produzido de múltiplas maneiras e pode contemplar diferentes formas de registros, tais como: escritos do que ocorre ou é falado e refletido, gravados em áudio e vídeos, fotografados e produzidos pelas crianças. Eles são fundamentais para a elaboração da documentação pedagógica. Esse processo envolve a utilização deste material como meio para reflexão sobre o trabalho pedagógico. Por tudo isto, ele deve ser realizado de maneira contínua, sistemática e democrática.

Na abordagem Reggio Emilia, também conhecida como Pedagogia da Escuta, criada por Loris Malaguzzi, no norte da Itália, a documentação pedagógica ocupa importante papel em todo o processo educativo e apresenta centralidade à participação, o olhar e a escuta atenta às crianças. Nela, os registros que compõe a documentação pedagógica evidenciam os caminhos percorridos pelas crianças e traduzem o processo educacional vivenciado por elas. Vale destacar que além dos professores, os pais e as crianças também contribuem com esta documentação.

Nessa abordagem, a documentação pedagógica está mais próxima ao conceito de avaliação formativa. De acordo com Brenda Fyfe (2016, p. 274),

[...] Ao pensar a relação entre avaliação formativa e o conceito de documentação de Reggio Emilia, é importante refletir sobre diferentes teorias e filosofias da aprendizagem que podem diferenciar as práticas construtivistas sociais da avaliação formativa daquelas que são informadas por uma orientação filosófica *behaviorista* ou empirista. Por exemplo, quando a avaliação formativa é compreendida a partir de uma orientação *behaviorista* ou empirista, ela pode ser vista como avaliativa, crítica, corretiva ou assumir forma de *feedback* de reforço do professor à criança durante o processo de aprendizagem. A prática da documentação pedagógica, que vem de uma orientação filosófica construtivista, por outro lado, é conduzida de modo a estimular o aprendiz a participar da própria aprendizagem para construir e reconstruir novas e mais profundas compreensões [...]

Além dos professores e pais examinarem anotações, transcrições, fotos, vídeos e outros materiais produzidos, as crianças também analisam seus trabalhos, experiências, ações e comentários. Os professores encorajam as reflexões das crianças com perguntas investigativas para reverem suas ações e ideias, com intuito de auxiliar as crianças a se auto-avaliarem.

Na análise da documentação produzida por educadores, Mariano Dolci (2017, p. 51-52), afirma a existência de três níveis de documentação pedagógica de acordo com a sua utilidade. O primeiro, remete à uma sequência temporal, uma ordem cronológica, do que ocorreu ao longo de um período. Trata-se de uma síntese ou uma lista de momentos vivenciados pela criança na instituição. Para ele:

[...] Esse tipo de documentação descritiva, usado por muitos educadores, é adequado para documentar um item, mas não para documentar um processo, o que não significa em absoluto que seja inútil, apenas não é suficiente para satisfazer outras necessidades distintas (DOLCI, 2017, p. 51).

Já no segundo nível da documentação, transparecem-se as teorias, hipóteses e pensamentos das crianças. Enquanto que no terceiro nível além dos pensamentos e teorias das crianças, identificam-se as teorias e princípios que sustentam a proposta da instituição.

De acordo com Davoli (2017, p. 27), em Reggio Emilia,

[...] a documentação é tanto argumentação quanto narração e explicação de processos, situações e experiências [...] independentemente do meio utilizado, acontece durante o processo e não no fim da experiência.

Isto implica dizer que a construção da documentação pedagógica ocorre pela narração ou argumentação dos processos e não por sua descrição. Ressalta-se ainda a importância da questão da processualidade.

Neste sentido, a documentação pedagógica se materializa em registro da memória do que ocorreu, mas também em reflexão do que se fez, como se fez, caminhos percorridos e possíveis intervenções, além de dar visibilidade às aprendizagens das crianças e ao trabalho desenvolvido pelo docente e instituição.

Conforme Dolci (2017, p. 44-46), a documentação pode servir em dois sentidos: externamente, tanto aos familiares quanto à professores de outras instituições com o intuito de visibilizar o trabalho e identidade da escola, quanto internamente, para a análise dos processos vividos.

Enfim, o compartilhamento dos registros produzidos possibilita a troca e reflexão com diferentes atores da ação educativa.

De acordo com Davoli (2017, p. 28-32), esse processo envolve o constante exercício de observar, documentar e interpretar. Observar está relacionado ao ato de conhecer e toda observação é parcial, pois depende do ponto de vista de cada um, ou seja, de sua subjetividade, hipóteses, expectativas e interpretação. Já documentar, não implica em apenas recolher uma grande quantidade de material. Significa compilá-los, interligá-los, interpretá-los, unindo teoria e prática.

Tal como afirma Dolci (2017) e Davoli (2017), é necessário fazer escolhas, focar em algo que se queira documentar, pois não é possível registrar tudo. Outro aspecto que cabe destacar quanto a documentação é a comunicação. Anterior a escolha do instrumento é a reflexão quanto a quem se destina a comunicação. Dependendo do seu público alvo e sua intencionalidade, elege-se um instrumento mais adequado.

De acordo com Dolci (2017, p. 48-49), é fundamental:

[...] ter em conta o receptor dessa documentação. Há pais que quase não vem à escola e que passam distraidamente para buscar seu filho ou filha. A documentação, nesse caso, deve basear-se em imagens grandes, com poucos comentários escritos e poucas considerações metodológicas. [...] Se, no entanto, a documentação deve servir aos professores para manter a memória do que tem sido feito, então os detalhes metodológicos são muito importantes e convém acrescentar observações escritas mais ou menos extensas. Sem esquecer que na documentação também podem participar meninos e meninas, mesmo os menores.

Posterior à reflexão quanto ao receptor da documentação e conforme Davoli (2017), após serem realizadas escolhas sobre o que se pretende evidenciar, deve-se decidir como documentar o que vai acontecendo, desde como tratar o assunto principal até os instrumentos e suportes para documentá-lo. Pode valer-se de lápis e papel, gravador, câmera digital, entre outros. Por meio de uma fotografia, um vídeo, entre outros, evidencia-se uma interpretação,

uma escolha diante de tantas outras possíveis. É apenas um recorte da realidade.

De acordo com Dolci (2017, p. 49), no que se refere à participação das crianças é possível coletar materiais e desenhos, organizando-os e fazendo-os refletir sobre o que fizeram e como fizeram, valorizando suas produções.

As paredes são interessantes suportes para expor a documentação e podem anunciar quem são os protagonistas das ações e possibilitar a comunicação com os que “habitam” ou visitam o local. Tal como afirma Davoli (2017, p.35), a tarefa do educador se realiza tanto pela cotidianidade, por meio de episódios simples, como por projetos que se prolongam em um período. Para ela, a entrada da instituição evidencia sua identidade. Deve-se, portanto, dar visibilidade a todas as pessoas que participam do processo educativo, desde os menores até a equipe.

Segundo Davoli (2017, p. 40), em Reggio Emilia, não há fichas de avaliação subjetiva, mas sim vários instrumentos de documentação para a realização do retrato de cada criança. Algumas produções são levadas para casa uma vez por ano e outras, são mantidas na escola por três anos e ficam disponíveis nas prateleiras para crianças e famílias. Ela argumenta que:

A comunicação com as famílias é dos aspectos da documentação que vai além dos projetos e da cotidianidade. Se dedicarmos todo o tempo para gerir essa comunicação com foco na elaboração de alguns instrumentos (cadernetas diárias, álbuns...) nos faltará tempo para aprofundar nos significados e aprender a fazer melhor nosso trabalho. O problema é pretender dar muitas coisas às famílias sem priorizar a qualidade sobre a quantidade (DAVOLI, 2017, p. 38).

Deste modo, é preferível menos materiais, porém bem organizados, contextualizados e reflexivos.

Na mesma direção, encontra-se a concepção de Pedagogia-em-Participação, defendida pela Associação Criança, em Portugal. Nesta abordagem, há também centralidade no direito da criança em participar de sua própria educação. Propõe-se a ruptura de concepções tradicionais de educação que invisibilizam a criança e seu direito em participar.

Assim, a documentação pedagógica representa grande conquista neste nível, pois dá visibilidade à participação da criança em seu processo ensino-

aprendizagem. Segundo Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), a documentação pedagógica é o processo realizado para registrar a aprendizagem das crianças, mas também a aprendizagem dos profissionais e dos pais. Deste modo, a Pedagogia-em-Participação “[...] coloca a documentação no centro do processo de aprendizagem, pois documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re) significá-la.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; GAMBÔA, 2011, p. 35).

Supõe-se, portanto, a ruptura de paradigmas adultocentrados e pedagogias transmissivas, cedendo lugar ao protagonismo infantil e pedagogias participativas.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 27), esclarecem que a pedagogia transmissiva se constitui em “um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura, e de cada indivíduo nessa cultura.” Nessa concepção de educação, o professor é considerado como transmissor dos conhecimentos e a criança mera receptora, além dos objetivos da educação da infância serem reduzidos à “escolarizar, compensar e acelerar.” Esta visão de educação assemelha-se à concepção de educação bancária criticada por Paulo Freire (1987), em que o educador é detentor do saber e a educação é tida como ato de depositar conteúdos nos estudantes/ crianças e estes são considerados como seres passivos.

Já na pedagogia participativa, a concepção de criança é de um ser competente e sua atividade é compreendida como colaboração no cotidiano educativo. O papel do docente é:

[...] o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto. Os espaços e tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa. As atividades e os projetos são concebidos como ocasião de as crianças fazerem aprendizagens significativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p.28).

Na Pedagogia-em-Participação, a democracia é o seu princípio fundamental. Conforme Dewey (1939, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p.29),

[...] a democracia é mais do que uma forma de governo, é uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada. É um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana.

Nesta concepção de educação, a criança vivencia um processo compartilhado de negociação do currículo em que a observação e a escuta desempenham um importante papel, cabendo ao professor a criação de espaço para que a criança se escute e seja escutada, tal como o momento de planificação pedagógica em que as crianças decidem, avaliam e planejam ações juntamente com o docente. Documentar esses processos permite a ressignificação das situações pedagógicas. A participação de diferentes sujeitos (professores, crianças, famílias, comunidade) é essencial para a sua (re) significação. Isto sugere uma nova forma de conceber a documentação e a aprendizagem.

A aprendizagem é aqui compreendida como:

[...] um processo de construção que requer o envolvimento dos seus atores centrais e a documentação permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos atos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo. Não é um processo mecânico de acumulação de anotações (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 52).

Deste modo, não basta que se registre uma série de situações no cotidiano da instituição e das crianças. Faz-se necessário que se reflita sobre esses registros e os ressignifique no contexto em que está inserido de forma participativa.

Conforme Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008, p. 130), quando as crianças participam e percebem sua história narrada na documentação, elas se reconhecem, sentem-se co-responsáveis, co-construtoras e significam seus caminhos de aprendizagem porque escolhem e tomam decisões. Neste sentido, há que se considerar que não é possível produzir documentação pedagógica em um contexto de uma pedagogia transmissiva.

1.7 Avaliação, transições e rupturas na passagem CEI/EMEI/EMEF

Conforme aponta Micarello (2010, p. 01), na Educação Infantil, a avaliação cumpre um importante papel aos educadores para que conheçam as crianças com as quais trabalham, suas necessidades e potencialidades, suas características grupais e individuais, entre outros aspectos. Além disto, pode contribuir para o estreitamento dos laços entre a instituição educacional e família, nos diferentes momentos das trajetórias das crianças.

Os períodos de transições em que passam as crianças seja do âmbito familiar para o institucional ou de uma Unidade Educacional para outra requer um cuidado especial. Muitas vezes, essas transições causam grandes rupturas no processo educativo, o que poderia ser minimizado se as instituições se prevenissem com uma proposta pedagógica que favorecesse a continuidade dos processos.

Na transição do ambiente familiar ao Centro de Educação Infantil é possível perceber as rupturas acarretadas devido a separação dos bebês e crianças pequenas em relação aos seus familiares, o que acaba gerando a necessidade de um processo de adaptação tanto pelos bebês e crianças, quanto pelas famílias e funcionários da instituição. Há que se considerar que ao ingressarem ao CEI passam a conviver com pessoas que antes desconheciam em um local totalmente diferente de seu lar. É fundamental que se sintam acolhidas.

Na transição do CEI para a EMEI, há um novo processo de adaptação a todos. Uma das grandes mudanças é que no CEI as crianças frequentam em período integral, enquanto que na EMEI irá frequentar a escola em período parcial. Novamente, ocorrem inúmeras mudanças que vão desde as pessoas com quem irá conviver à organização dos tempos e espaços das instituições.

Na transição da EMEI para a EMEF, a mudança costuma ser mais brusca ainda. A indissociabilidade das dimensões cuidar, brincar e educar são muito mais evidentes na Educação Infantil.

De acordo com Craidy e Barbosa (2012, p. 25):

A lei da obrigatoriedade de ingresso aos 6 anos (Lei Federal nº 11.114) foi aprovada sem que houvesse uma adequação do sistema de ensino, e todos (secretarias estaduais e municipais assim como escolas públicas e privadas) foram induzidos a receber crianças que estavam fora da escola sem ter conseguido preparar os professores, os pais e as próprias crianças. [...] Não houve tempo de prever espaços, materiais pedagógicos, formação específica, reorganização de tempos e espaços para que o ingresso obrigatório (e o acolhimento) das novas crianças ocorresse de forma adequada.

Deste modo, o resultado foi a entrada dessas crianças sem tempo para preparação dos sistemas para seu ingresso no Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), estabelecem que as instituições deveriam prever formas de garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na passagem para o Ensino Fundamental, sem antecipação de conteúdos que serão ensinados, posteriormente, nesta modalidade educativa. Por analogia, pode-se estender às diferentes etapas que passam as crianças, isto é, que seja garantida a continuidade dos processos tanto do CEI para a EMEI quanto da EMEI para a EMEF.

Tendo em vista a especificidade de cada etapa, vale salientar que nenhuma delas pode ser vista como um momento preparatório para a etapa subsequente. Isto implica dizer que o CEI não se constitui como preparatório para a EMEI e nem a EMEI, para a EMEF.

Na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” reforça essa ideia quando explicita que:

A criança de 6 anos que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, para os anos seguintes do ensino fundamental (BRASIL, 2006, p. 8).

A figura 2, charge de Tonucci (2008), contribui para a reflexão em relação à esta concepção de educação, que considera a criança como um “vir a ser”, como um ser que deve “crescer depressa”.

Figura 2: Crescerá



Fonte: Tonucci (2008, p. 79)

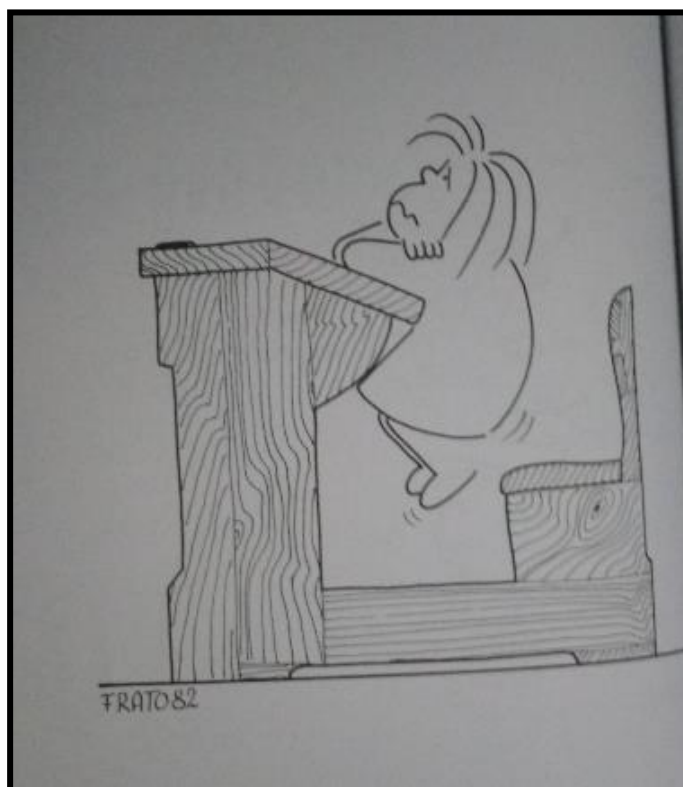
Ainda neste sentido, cabe salientar que a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica:

[...] possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir de duas dimensões do atendimento: o cuidar e educar as crianças com respeito à sua faixa etária e às suas especificidades oriundas da infância. No que se refere ao ensino fundamental cabe a esse segmento garantir a continuidade de um atendimento que tenha como princípio o respeito pelas particularidades da infância através de um currículo sólido, articulado e em sintonia com a educação infantil e também com os segmentos posteriores do ensino (LOBO, 2012, p. 77).

Nesta direção, também não cabem práticas escolarizantes na Educação Infantil. A forma de organização dos tempos e espaços na rotina educacional não é neutra. Evidencia de modo implícito a concepção dos educadores.

Outra charge de Tonucci (2008), figura 3, contribui para reflexão e remete à uma crítica em relação à antecipação da escolarização das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Figura 3: Ensino Fundamental aos 6 anos



Fonte: Tonucci (2008, p. 142)

Para muitos, irá significar o ingresso na cultura escolar, em um local com mobiliário inadequado à sua necessidade e especificidade e que passará horas sentado em uma carteira.

Segundo Craidy e Barbosa (2012, p. 34):

[...] A educação infantil exige educar as crianças de modo interdisciplinar¹⁰ e organizado através de diferentes projetos. Isso também poderia ser desenvolvido no ensino fundamental, mas a mentalidade dominante entre os professores e pais é de que a 1ª série do ensino fundamental deve alfabetizar. E alfabetizar, na concepção desses atores, é trabalhar arduamente e repetitivamente com o código alfabético: copiando, repetindo. [...] A exigência de ingresso obrigatório das crianças de 6 anos na escola de ensino fundamental - que privilegia a instrução - expressa um desrespeito às peculiaridades das crianças [...]

Neste sentido, é preciso (re) pensar o lugar que a brincadeira ocupa na rotina educacional, ou ainda, se é possibilitado que as crianças vivenciem suas

¹⁰ Embora as autoras tenham utilizado o termo interdisciplinar entende-se a especificidade do currículo da Educação Infantil não como disciplinas inter-relacionadas, mas sim em suas múltiplas linguagens.

culturas lúdicas. A interlocução entre os direitos da criança e a educação é uma reflexão necessária que deve pautar as discussões nas instituições educacionais e sistemas.

Conforme apontam Craidy e Barbosa (2012, p. 33), para que uma criança se torne humana é preciso tempo, estar junto, brincar, entre outras coisas, que mesmo o modelo de escola de ensino fundamental contemporâneo nega, na medida em que o investimento principal das escolas está nos conteúdos de ensino.

Tal como afirma Motta (2013), a passagem das crianças de um segmento a outro (da Educação Infantil ao Ensino Fundamental) e da ação da cultura escolar às culturas infantis transformam crianças em alunos, limitando assim, a relação em um único aspecto. Atua-se, portanto, com alunos, não com crianças, desrespeitando assim, suas peculiaridades.

Conforme Micarello (2010, p. 10-11), as instituições devem estabelecer formas de comunicação entre os profissionais e um diálogo entre suas propostas pedagógicas para que não haja rupturas. Nesta perspectiva, o relatório avaliativo das crianças pode ser relevante para o conhecimento do grupo de crianças que a instituição irá receber e para subsidiar o planejamento dos educadores.

Tão importante quanto os relatórios avaliativos são as ações de articulação entre uma Unidade Educacional e outra. Torna-se necessário, portanto, promover inúmeras ações entre os profissionais, familiares e crianças, tais como visitas às instituições, reuniões em conjunto, análise de documentação pedagógica, eventos, entre outros. Em conformidade com Micarello (2010), é importante que:

[...] os profissionais que atuam nas diferentes etapas se encontrem e discutam sobre os documentos de registro, as formas de organizá-los e como podem obter uma continuidade, mesmo que esses profissionais atuem em diferentes instituições.

Fundamentados nas reflexões oriundas das trocas, vivências e articulação entre as diferentes Unidades Educacionais, os profissionais terão subsídios para planejar suas ações de forma que a transição ocorra da maneira mais tranquila possível.

Neste contexto, os gestores educacionais ocupam importante papel, principalmente, para que a articulação entre as Unidades ocorra. Cabe a eles, portanto, estimular as equipes, organizar e promover espaços para a integração e o diálogo entre as propostas educacionais.

1.8 A rede colaborativa e seu papel na avaliação das aprendizagens

A realização da avaliação das aprendizagens das crianças é inerente ao ofício docente, sendo portanto, parte integrante de seu fazer pedagógico. No que concerne à legislação municipal paulistana, no Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, estabeleceu-se que cabe ao professor quanto à avaliação da aprendizagem:

[...] XIII - manter atualizado o registro das ações pedagógicas, tendo em vista a avaliação contínua do processo educativo;

VIII - discutir com os alunos e com os pais ou responsáveis as propostas de trabalho da unidade educacional, formas de acompanhamento da vida escolar e procedimentos adotados no processo de avaliação das crianças, jovens e adultos [...] (SÃO PAULO, 2013).

Em concordância com Gouveia e Placco (2013, p. 69), defende-se a ideia de uma rede colaborativa, em que todos são co-responsáveis pelo processo educativo, principalmente, com foco nas aprendizagens das crianças e apoio na formação continuada. Ela ocupa importante papel neste contexto. Embora sejam necessárias a participação e co-responsabilização de todos, o coordenador pedagógico é o principal formador que atua no interior da instituição educacional, sendo o parceiro e agente transformador e articulador dos processos mais próximo aos docentes.

Ao coordenador pedagógico compete, entre outros aspectos:

[...] IX – participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional;

X – acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico; [...]

XV – promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da

aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação [...] (SÃO PAULO, 2013).

Essas são algumas das atribuições do coordenador pedagógico, as quais denotam sua importância no processo avaliativo das crianças. A formação continuada realizada na Unidade Educacional constitui-se como espaço privilegiado de discussão e reflexão sobre esses processos e registros, no caso aqui destacado, os relatórios de aprendizagens das crianças produzidos pelos docentes.

De acordo com Fujikawa (2012, p. 128),

[...] Ao promover a socialização desses registros nas diversas situações formativas, o coordenador pedagógico torna possíveis a partilha dos conhecimentos construídos e o confronto de idéias e posicionamentos [...]

Algumas estratégias podem contribuir para a reflexão da equipe, tais como: leituras de textos, apresentações em *power point*, apreciação de vídeos, devolutivas aos docentes, reuniões coletivas, análise de registros, orientações aos professores, acompanhamento dos processos. Contudo, isto não significa que ele tenha que assumir esta responsabilidade sozinho.

Sobre isso, Gouveia e Placco (2013, p. 71) salientam que:

[...] a atuação do coordenador como um formador remete à reflexão de quem forma o formador. Para que os coordenadores se reconheçam como formadores e se fortaleçam como autoridades técnicas nas escolas, precisam contar com o apoio e interlocução de formadores mais experientes, que também atuem nas redes. É a cadeia formativa.

Ao diretor de escola e assistente de direção, cabe também contribuir com o coordenador pedagógico e professores, pois suas atribuições remetem tanto às questões administrativas quanto às pedagógicas. Além destes agentes internos, há também os externos, tais como o supervisor escolar e equipes de formadores das Diretorias Pedagógicas (DIPEDs), nas Diretorias Regionais de Educação (DREs) e demais agentes formadores da Secretaria Municipal de Educação (SME).

De acordo com Carvalho (2012, p. 167),

[...] a função da supervisão escolar surgiu a partir da necessidade do Estado de controlar e fiscalizar a instituição escola e se caracterizou pela cobrança do cumprimento de tarefas burocráticas permeadas por relações verticalizadas. Nos últimos tempos este cenário tem se

modificado e nos encontramos em meio à construção de um novo papel.

Conforme Souza (2012, p. 33), romper com essa lógica de fiscalização e controle, geralmente, atribuída ao supervisor significa qualificar o exercício da gestão democrática. Para ela, causa estranheza que:

[...] profissionais com capacidade para coordenar a ação educativa, para problematizar e avaliar o projeto pedagógico da escola com a comunidade educativa, para contribuir com a construção de possíveis políticas intersetoriais locais, permaneçam atuando de forma restrita ao cumprimento de um papel de tarefeiro, fiscalizador de tarefas de outros profissionais.”

O mesmo pode-se transpor aos outros agentes educativos que, muitas vezes, estão a serviço da burocracia. Contudo, conforme Carvalho (2012, p. 167), a ação supervisora tem sido ressignificada “por práticas que focalizam a questão pedagógica como central no seu fazer [...]”, para além das ações administrativas, as quais também fazem parte de suas atribuições.

Segundo Carvalho (2012, p. 168),

[...] A figura do supervisor-formador que se revela com vistas à melhoria do desenvolvimento profissional docente, contribuindo nas discussões sobre práticas educativas, compartilhando experiências, oportunizando reflexões e questionamentos que podem abalar convicções arraigadas, desestabilizar antigos paradigmas, promover novos níveis de conhecimento e discutir sobre as dicotomias existentes no ambiente escolar, poderá também incidir diretamente na melhoria do processo de aprendizagem [...]

Por meio das funções do supervisor escolar, observa-se que quase todas as suas atribuições estão vinculadas ao ato de avaliar, as quais remetem principalmente às ações voltadas à: orientar, acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido nas U.E.s. Cabe a ele, portanto, juntamente com a comunidade educativa, avaliar para tomadas de decisões em conjunto, bem como para a articulação necessária entre as ações e U.E.s.

Nesta perspectiva, a Indicação do Conselho Municipal de Educação 01/2000 – Portaria 4070/00, estabelece que: “[...] o supervisor escolar deve ser um articulador entre as decisões da escola e dos diversos órgãos do sistema.” Conforme citado no documento “Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 5: A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica”, a Portaria SME nº 1.632, de 15/04/1996, define diretrizes da ação supervisora, indicando que o supervisor

escolar deve zelar pelo funcionamento das escolas, com elo de articulação entre as diferentes instâncias do sistema. Assim, seu papel também engloba tanto as dimensões administrativas quanto as pedagógicas. Sendo consideradas atribuições do supervisor escolar, conforme Programa Mais Educação São Paulo:

[...] a) Coordenar a implementação coletiva da proposta pedagógica da UE considerando a sua realidade, os recursos disponíveis e os dados resultantes da sua avaliação final; b) Coordenar a elaboração dos projetos estratégicos de ação da UE bem como o acompanhamento das etapas de trabalho e avaliação do processo e seus resultados; c) Definir, com o conjunto da UE a avaliação do processo ensino-aprendizagem, em consonância com sua proposta pedagógica, respeitadas as diretrizes regimentais; d) Elaborar o projeto de ação supervisora da UE, a fim de, cotidianamente, viabilizar o desenvolvimento das propostas da escola; e) Desenvolver projetos internos de capacitação continuada, envolvendo todos os agentes da ação educativa da Unidade Escolar (SÃO PAULO, 2015, p. 54).

Para que o supervisor escolar cumpra suas atribuições explicitadas na Portaria SME nº 1.632, de 15/04/1996, tal como: “[...] definir, com o conjunto da U.E. a avaliação do processo ensino-aprendizagem, em consonância com sua proposta pedagógica, respeitadas as diretrizes regimentais [...]” são requeridas inúmeras habilidades, tais como: conhecer o processo avaliativo das U.E.s; conhecer os instrumentos avaliativos produzidos pelos educadores; conhecer as propostas pedagógicas das instituições; conhecer as diretrizes que regulamentam a avaliação; promover encontros formativos com as equipes; orientar as práticas avaliativas das U.E.s; atuar em uma perspectiva orientadora e formativa; articular ações.

Estas são algumas habilidades que podem favorecer a atuação do supervisor escolar em sua ação supervisora. Nesta perspectiva de atuação formadora e orientadora, ele pode contribuir significativamente para a melhoria e transformação das práticas. O fato de o supervisor transitar pelas diferentes Unidades Educacionais permite, ainda, que ele conheça diferentes realidades e promova integração entre elas.

Deste modo, exerce papel fundamental na articulação, na orientação e no acompanhamento da avaliação das aprendizagens das crianças, principalmente, na transição CEI/EMEI/EMEF.

No que tange aos relatórios avaliativos das crianças, é fundamental que todos os agentes do processo educativo (professores, coordenadores, diretores, assistentes de direção, supervisores, equipes de formadores de DIPED e SME) atuem como parceiros para qualificá-los. Não se trata, portanto, de uma fiscalização quanto à sua realização, mas um processo colaborativo e intencional para qualificá-lo.

2 METODOLOGIA

Neste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa por entender que esta abordagem melhor atende aos propósitos desta pesquisa. O objetivo principal, como já anunciado, é analisar os relatórios avaliativos das crianças produzidos por educadores na transição CEI/EMEI/EMEF e elencar possíveis proposições voltadas à qualificação destes registros, de modo que subsidiem o planejamento do professor na etapa subsequente e corrobore, portanto, para a superação da cisão existente na transição CEI/EMEI/EMEF.

Sendo assim, para o alcance dos objetivos propostos, a metodologia foi baseada na análise documental dos relatórios descritivos das crianças produzidos por educadores na Educação Infantil e que foram enviados para outra Unidade Educacional na passagem CEI/EMEI/EMEF, bem como documentos oficiais, em especial à legislação que aborda a avaliação na Educação Infantil, tal como a Orientação Normativa nº 01/2013.

Conforme afirma Caulley (1981, *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986), a análise documental visa identificar evidências em documentos que elucidem as hipóteses levantadas pelo pesquisador e pode ser valiosa para a obtenção de dados qualitativos, podendo revelar, inclusive, aspectos novos sobre o objeto de pesquisa.

Neste trabalho, foi realizada uma análise de conteúdo dos documentos. Segundo Bardin (1997, p. 38, *apud* FRANCO, 2012, p. 26),

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens [...]

Assim, pretende-se, iniciar a análise por meio do conteúdo manifesto e explicitado nos relatórios. Eles são materiais ricos para a pesquisa uma vez que, entre outros aspectos, evidenciam de maneira explícita ou implícita as concepções avaliativas dos educadores.

2.1 Universo da pesquisa

As Unidades Educacionais participantes da pesquisa foram cinco, sendo quatro Centros de Educação Infantil e uma Escola Municipal de Educação Infantil, pertencentes à Diretoria Regional de Educação (DRE) Campo Limpo, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O detalhamento da caracterização das instituições participantes será apresentado no final deste capítulo.

2.2 Material de análise

Conforme mencionado anteriormente, os principais materiais de análise utilizados neste estudo foram os relatórios descritivos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças produzidos, no segundo semestre do ano de 2016, por educadores das instituições de Educação Infantil participantes da pesquisa e que foram enviados às outras U.E.s na transição CEI/EMEI/EMEF, em dezembro de 2016 e janeiro de 2017. Com exceção de uma das Unidades, em que foram analisados os relatórios de 2017 por não terem arquivados os documentos de 2016 na ocasião da coleta dos materiais.

A quantidade de relatórios produzidos no segundo semestre de 2016 pelas Unidades Educacionais participantes da pesquisa perfaz um total de 428. Destaca-se que a Orientação Normativa nº 01/2013 estabelece que os relatórios deveriam ser produzidos ao final de cada semestre com base nos registros realizados ao longo do período.

Para a análise documental foram utilizados como apoio livros, teses, dissertações, artigos, documentos oficiais, em especial à legislação que aborda a avaliação na Educação Infantil, em âmbito nacional, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Lei nº 9.394/1996 (atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e em âmbito municipal, principalmente, a Orientação Normativa nº 01/2013, que visa ampliar olhares quanto à avaliação na Educação Infantil e subsidiar o processo de construção de um currículo integrador que rompa com a cisão entre CEI/EMEI/EMEF.

2.3 Procedimentos para a coleta, seleção e análise de dados

A primeira etapa para coleta de dados, consistiu em solicitar às Unidades Educacionais os relatórios descritivos das crianças enviados do CEI para a EMEI e da EMEI para a EMEF. Foram solicitados os documentos para análise e explicitados os objetivos da pesquisa.

Estabeleceu-se como critério de seleção de dados, relatórios produzidos por educadores na Educação Infantil, no segundo semestre de 2016¹¹ e que foram enviados às outras Unidades na passagem CEI/EMEI/EMEF. Devido à grande quantidade de relatórios, decidiu-se estabelecer, além deste, outro critério para seleção dos dados, ou seja, uma amostra aleatória estratificada de 30% dos relatórios de cada Unidade Educacional, perfazendo um total de 128 relatórios, tal como segue na tabela:

Tabela 1: Quantidade de relatórios descritivos das crianças e de amostras por Unidade Educacional

Unidade Educacional		Quantidade de relatórios descritivos das crianças	Quantidade de amostras
CEI	A	35	10
	B	40	12
	C	41	12
	D	62	19
EMEI	E	250	75
Total	A+B+C+D+E	428	128

Fonte: Produzido pela autora

Assim, na segunda etapa, após o recolhimento dos registros, o material foi organizado em sequência numérica, separando aleatoriamente os relatórios previstos para a análise dos dados, selecionando os relatórios ímpares para a análise.

¹¹ Conforme explicitado anteriormente, com exceção de uma das instituições em que foram analisados relatórios de 2017.

Com os relatórios selecionados e organizados, foram, novamente, numerados em uma sequência numérica de 1 a 128, perfazendo o total de amostras dessa pesquisa.

Na terceira etapa, com os dados coletados, selecionados e organizados, realizou-se a categorização dos dados. Algumas categorias foram definidas *a priori* e outras, *a posteriori*.

As categorias definidas *a priori* remetem à questão da transição e ao estabelecido pela Orientação Normativa nº 01/2013. As categorias definidas *a posteriori* referem-se à outros critérios utilizados pelos educadores para a elaboração dos relatórios descritivos das crianças, além dos estabelecidos na normativa.

Quanto ao estabelecido pela Orientação Normativa nº 01/ 2013, buscou-se evidências quanto ao atendimento dos critérios mínimos exigidos, tais como:

- [...] a) o percurso realizado pelo grupo decorrentes dos registros semestrais;
- b) o percurso realizado pela criança individualmente nesse processo;
- c) anotações contendo falas ou outras formas de expressão da criança que reflitam sua autoanálise;
- d) parecer do(a) educador(a) fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo;
- e) parecer da família quanto às suas expectativas e os processos vividos.
- f) observações sobre a frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (SÃO PAULO, 2013, p. 33).

Após a identificação das categorias de análise, criou-se um quadro com três níveis para classificação dos relatórios para cada item destacado da normativa. Os dados foram tabulados e analisados.

Além disto, buscou-se conhecer outros critérios utilizados pelos professores para a realização os relatórios avaliativos, bem como outros elementos recorrentes nos relatórios. Neste caso, as categorias foram definidas *a posteriori*.

Na quarta etapa, após a elaboração das categorias de análise, examinou-se os relatórios à luz da fundamentação legal e dos referenciais

teóricos, buscando a reflexão quanto às concepções e critérios de avaliação implícitos ou explícitos nos relatórios.

Na quinta etapa, elaborou-se uma proposta de intervenção, que consistiu em construir um roteiro que subsidiasse as equipes gestoras e docentes na análise e produção dos relatórios avaliativos das crianças, além de elencar possíveis proposições voltadas à qualificação destes registros, de modo que corrobore para a superação da cisão existente na transição CEI/EMEI/EMEF.

2.4 Aspectos éticos

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da linha de pesquisa: Intervenções Avaliativas nos Espaços Educativos, e foi submetida à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e devidamente cadastrada na Plataforma Brasil.

Esta pesquisa também foi submetida à análise e autorização da Diretora de Divisão Pedagógica e Diretora Regional de Educação da DRE Campo Limpo, as quais manifestaram-se favoráveis ao seu desenvolvimento.

As Unidades Educacionais participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi devidamente assinado pelo Diretor de Escola, esclarecendo os objetivos da pesquisa e garantindo o sigilo da identidade dos participantes.

2.5 Delineando o contexto da pesquisa

As participantes da pesquisa foram cinco Unidades Educacionais, pertencentes a um dos setores de acompanhamento da supervisão escolar da Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo (DRE CL).

Este setor, que será denominado **setor X**, é composto por 12 Unidades Educacionais, sendo três (3) Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e nove (9) de Educação Infantil. As Unidades de Educação Infantil correspondem à: quatro (4) Centros de Educação Infantil (CEI) da rede parceira ou indireta, um (1) Centro de Educação Infantil (CEI) da rede direta, duas (2) Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), duas (2) Escolas de Educação Infantil particulares. Contudo, para esta pesquisa não serão consideradas as instituições particulares. Também não serão considerados um CEI e uma EMEI, pois estas U.E.s não possuíam os relatórios descritivos das crianças (de 2016) arquivados. Participaram da pesquisa, portanto, um total de cinco Unidades de Educação Infantil.

Em geral, os Centros de Educação Infantil (CEIs) atendem bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade. As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) atendem crianças de 4 a 5 anos. E as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) atendem crianças/ estudantes a partir de 6 anos de idade.

Conhecer as características das Unidades Educacionais é de suma relevância para a compreensão do contexto da pesquisa, identificação de potencialidades e desafios, bem como para a proposição de ações condizentes com suas necessidades, possibilidades e público-alvo. Para isto, o uso de indicadores pode ser de grande valia.

De acordo com Jannuzzi (2010, p. 170), o indicador:

[...] pode ser definido como uma medida em geral quantitativa usada para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais, econômicas ou ambientais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente.

No caso desta pesquisa, serão utilizados indicadores educacionais que podem trazer indícios das implicações deste contexto para a realização dos relatórios descritivos das crianças produzidos por educadores, principalmente, na transição CEI/EMEI/EMEF.

Sendo assim, serão considerados alguns indicadores disponíveis no *site* do *QEdu*¹², tais como: número de matrículas, número de crianças que se encontravam na transição CEI/EMEI/EMEF, bem como indicadores educacionais, do mesmo ano, disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), tal como: média de crianças por turma.

Deste modo, analisar estes indicadores pode ser relevante para reflexão quanto às implicações destes fatores na qualidade do relatório produzido por educadores na passagem CEI/EMEI/EMEF. Estes dados podem contribuir, ainda, para tomadas de decisões e proposições de ações vinculadas à avaliação das aprendizagens das crianças.

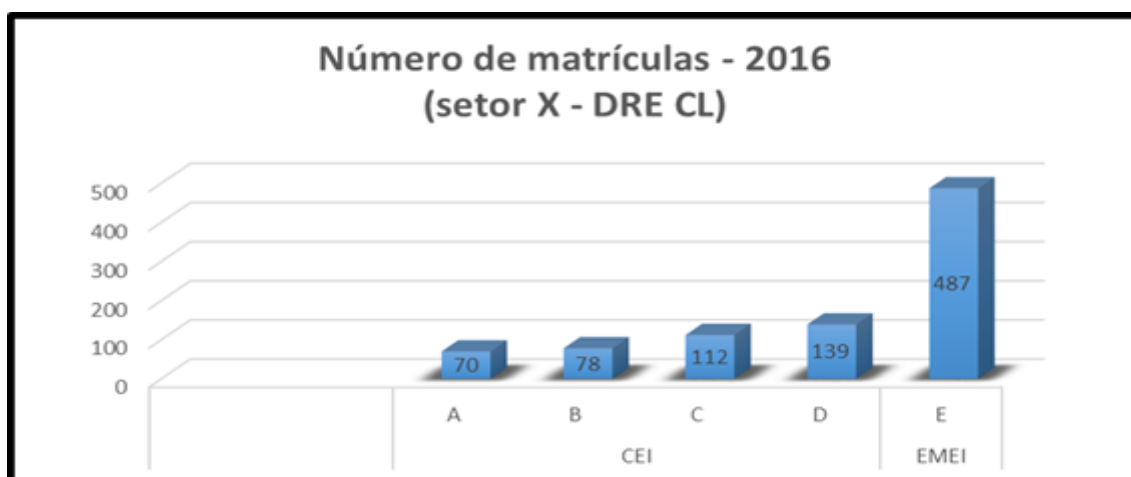
2.6 Caracterização do setor X (U.E.s participantes da pesquisa)

A seguir serão apresentados dados das Unidades Educacionais que compõem o setor X, com exceção das 2 Unidades de Educação Infantil particulares, 1 CEI e 1 EMEI, pois não farão parte deste estudo.

Conforme gráfico 1, as Unidades Educacionais atenderam um total de 886 bebês e crianças regularmente matriculados no ano de 2016.

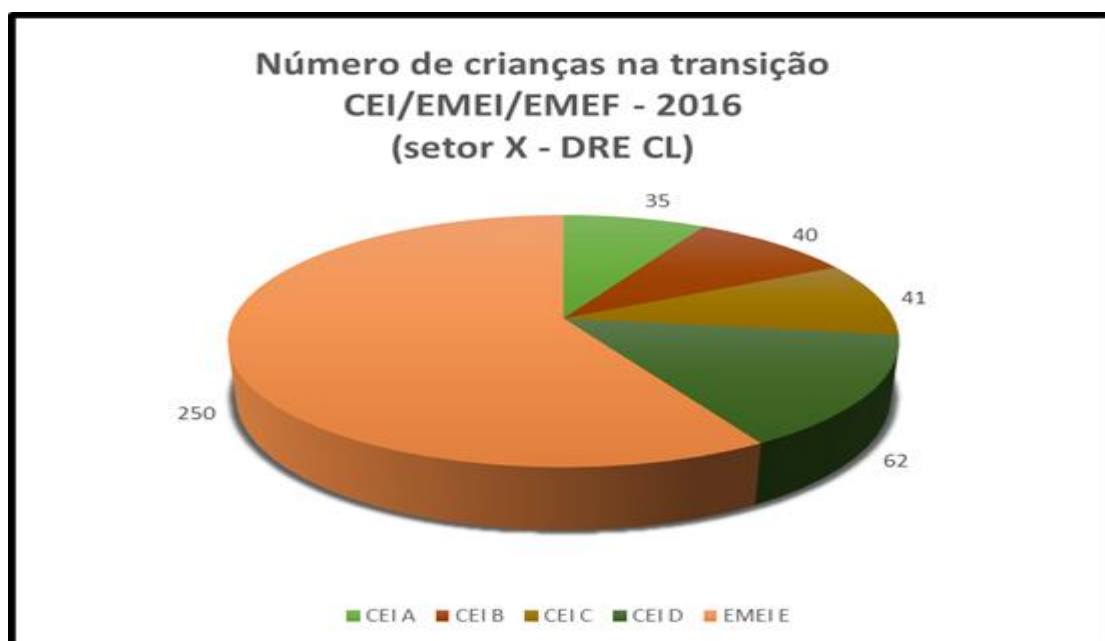
12

O *QEdu* é um *site* que tem por objetivo facilitar o acesso e uso de dados e indicadores educacionais das escolas brasileiras.

Gráfico 1: Número de matrículas (setor x – 2016)

Fonte: Baseado em dados do Qedu (2017)

O gráfico 1 representa a quantidade de crianças/estudantes matriculados em cada Unidade Educacional pertencente ao setor X, no ano de 2016. Nota-se que o número de matrículas por instituição, neste ano, variou de 70 a 487, sendo que a instituição E (EMEI) atendeu um número de crianças bem mais elevado do que as demais (CEIs).

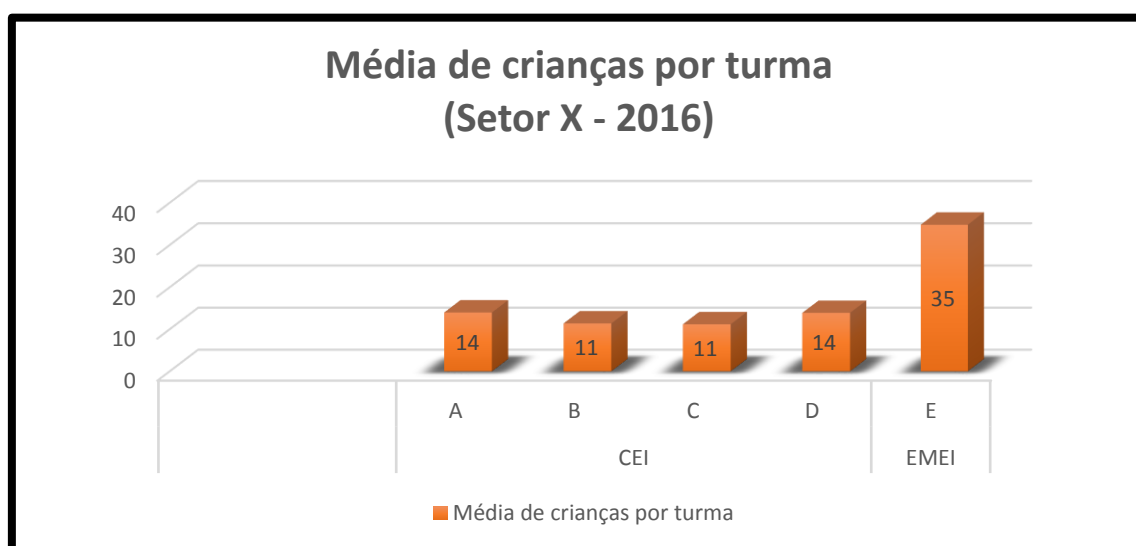
Gráfico 2: Número de crianças na transição CEI/EMEI/EMEF (setor X – 2016)

Fonte: Baseado em dados do Qedu (2017)

No gráfico 2, pode-se notar a quantidade de crianças em cada Unidade Educacional que se encontra em processo de transição do CEI para EMEI (ou seja, no Mini-Grupo II), da EMEI para a EMEF (no Infantil II), perfazendo um total de 428. Considera-se este dado de grande relevância para esta pesquisa, principalmente, porque reverbera a quantidade de relatórios que foram produzidos pelos educadores ou que acompanharam as crianças de uma escola para outra e deveriam historicizar o percurso ao longo do período que frequentaram cada instituição e serem lidos para subsidiar o planejamento dos educadores ao receberem as crianças nas novas Unidades Educacionais.

A média de crianças por turma considerando o total de matrículas pode ser observada no gráfico a seguir:

Gráfico 3: Média de crianças por turma (setor X -2016)



Fonte: Baseado em dados do Qedu (2017)

Os dados reverberam que os Centros de Educação Infantil (CEIs) apresentam a menor média de crianças por turma, enquanto que na EMEI há um número bem maior.

Neste sentido, pode-se dizer que a quantidade média de relatórios que foram produzidos na EMEI foi também maior do que no CEI.

No que tange esta pesquisa, em síntese, compreender o contexto em que ela se situa pode favorecer na proposição de intervenções condizentes.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, será evidenciada a análise de uma amostragem de 30% dos relatórios descritivos das crianças produzidos por educadores na transição de Centro de Educação Infantil (CEI) para a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), de cinco Unidades Educacionais, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, conforme consta no capítulo 3, referente à metodologia.

Considerando os objetivos desta pesquisa, já anunciados anteriormente, pretendeu-se discorrer sobre o que tratam esses relatórios e como são elaborados, levando em conta critérios, elementos e transição. Buscou-se identificar, ainda, como cada um dos itens propostos pela Orientação Normativa nº 01/ 2013 foram contemplados nos relatórios.

3.1 Análise dos relatórios descritivos das crianças com base na Orientação Normativa nº 01/2013 e à luz dos referenciais teóricos

Neste campo, procurou-se analisar como cada um dos elementos sugeridos pela Orientação Normativa nº 01/2013 foram contemplados nos relatórios descritivos de aprendizagens das crianças nas Unidades Educacionais pesquisadas, estabelecendo-se como categorias de análise os seguintes itens propostos na Orientação Normativa nº 01/2013: percurso do grupo, percurso da criança, falas ou formas de expressão da criança, parecer do educador, parecer da família e frequência da criança. Sendo estes, classificados, nessa pesquisa, em três níveis, conforme critérios constantes no quadro a seguir:

Quadro 1: Critérios de análise

Quadro de Análise - Relatórios descritivos de aprendizagem das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF com base na Orientação Normativa nº 01/2013			
Categorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Percurso do grupo	Não apresenta o percurso realizado pelo grupo;	Apresenta uma síntese do trabalho desenvolvido, enfatizando resultados e não os caminhos percorridos pela turma;	Evidencia o percurso realizado pelo grupo decorrente dos registros semestrais;
Percurso da criança	Apresenta informações sobre a criança, enfatizando comportamentos e resultados.	Apresenta avanços, porém evidenciando os comportamentos das crianças;	Evidencia o percurso realizado pela criança individualmente durante o processo;
Falas ou formas de expressão da criança	Não há registros de falas ou outras formas de expressão das crianças;	Há registros de falas ou outras formas de expressão das crianças, mas não refletem sua autoanálise;	Há registros de falas ou outras formas de expressão das crianças que refletem sua autoanálise;
Parecer do educador	Não há parecer do educador.	O parecer do educador fundamenta-se em expectativas em relação à criança e não há indícios de registros realizados ao longo do percurso.	Há indícios de que o parecer do educador está fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo;
Parecer da família	Não há "espaço" para o parecer da família quanto às suas expectativas e os processos vividos pela criança no contexto educacional;	Solicita-se o parecer da família, mas ela não registra ou a pesquisadora não teve acesso ao registro realizado pela família.	Apresenta o parecer da família quanto às suas expectativas e os processos vividos;
Frequência da criança	Não apresenta dados sobre a frequência da criança na instituição.	Há observações sobre a frequência da criança na instituição, porém não relaciona sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.	Há observações sobre a frequência da criança na instituição, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Fonte: Produzido pela autora com base na Orientação Normativa nº 01/2013

Após a análise de cada relatório com base nos critérios explicitados no quadro 1, os dados foram tabulados, tal como segue:

Tabela 2: Tabulação dos dados

Orientação Normativa nº 01/2013	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Percurso do grupo	41	87	0
Percurso da criança	92	36	0
Falas ou outras formas de expressão da criança	127	01	00
Parecer do educador	00	128	00
Parecer da família	41	87	00
Frequência da criança	47	74	07

Fonte: Produzido pela autora

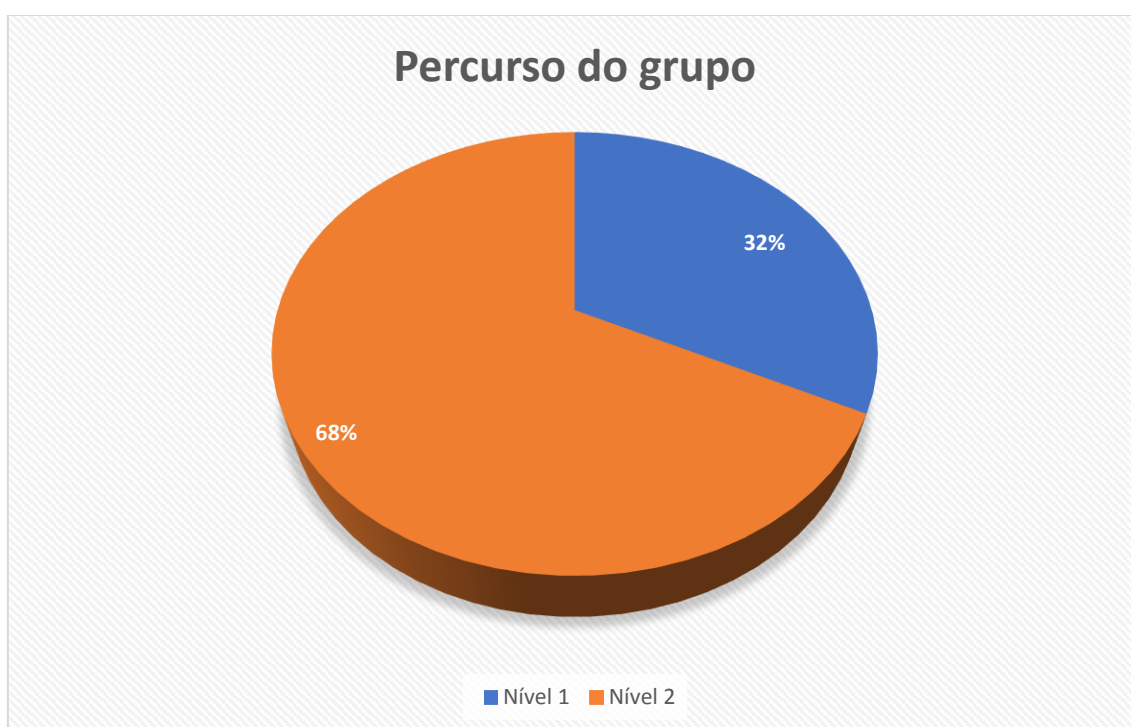
A análise detalhada de cada categoria e critério será apresentada nos próximos tópicos.

3.1.1 Percurso realizado pelo grupo

Tendo como referência a Orientação Normativa nº 01/2013, no que se refere ao percurso realizado pelo grupo, esperava-se que os relatórios descritivos das crianças contemplassem a trajetória da turma levando em consideração os registros realizados ao longo do processo educativo pelo educador. Avaliar a trajetória do grupo significa considerar os caminhos que percorreu para as suas aprendizagens. Isto implica em evidenciar situações, hipóteses e avanços das crianças na construção do conhecimento. Foram

classificados no nível 3 os relatórios que se enquadraram neste critério. Os que apresentavam uma síntese do trabalho pedagógico realizado ao longo do semestre com ênfase nos resultados foram enquadrados no nível 2. E os que não apresentavam o percurso nem uma síntese do trabalho desenvolvido foram considerados como nível 1. Dos 128 relatórios descritivos analisados, identificou-se 41 (32%), no nível 1 e 87 (68%), no nível 2. Não foram observados relatórios condizentes com o nível 3. Segue gráfico ilustrando o percentual em cada nível:

Gráfico 4: Percurso do grupo



Fonte: Produzido pela autora com base em informações dos relatórios

Todos os relatórios analisados das Unidades Educacionais A, B e D foram classificados como nível 1.

Nas Unidades Educacionais A e D, não houve alusão ao percurso do grupo, ou seja, o relatório já iniciava com observações sobre a criança e não mencionavam a trajetória do grupo durante o semestre. Tendo em vista que isto ocorreu em todas as turmas analisadas destas Unidades, pode-se inferir que esta seja a orientação em ambas as instituições ou que houve a ausência dela.

Nos relatórios analisados da instituição B, havia um campo para o registro de atividades desenvolvidas e observações gerais da turma. No entanto, como pode ser notado em trechos dos relatórios constantes no quadro 2, as frases explicitadas não evidenciavam os caminhos percorridos ao longo do semestre:

Quadro 2: Relatório de atividades desenvolvidas e observações gerais da turma

Relatório nº	1- Relatório de atividades desenvolvidas e observações gerais da turma:
13	Demonstra curiosidade em relação as atividades realizadas. Manifesta suas opiniões com clareza e objetividade. Tem bom relacionamento com os colegas e com a professora.
15	No geral, a turma é participativa nas atividades propostas.

Fonte: Produzido pela autora com base em informações dos relatórios

No relatório 13, nota-se que no campo destinado a observações gerais da turma, registrou-se informações sobre a criança. E no relatório 15, sintetizou-se, em uma única frase, o que não possibilita a percepção do percurso realizado pelo grupo. Cabe questionar quais foram as atividades desenvolvidas e como foi a participação da turma e sua trajetória.

Dos 12 relatórios analisados desta instituição, 7 eram de uma turma (Y) e 5, de outra (Z). Os relatórios da turma Y apresentavam informações sobre a criança e não sobre a turma, semelhantes ao excerto destacado do relatório 13 (quadro 2). Já os da turma Z, 4 apresentavam frases idênticas ou semelhantes ao relatório 15, destacando somente que a turma é participativa, e 1 parecido com o relatório 13, com informações sobre a criança. Pode-se levantar a hipótese de que cada educador teve uma compreensão diferente sobre este item, o que pode indicar uma necessidade de maior acompanhamento por parte da Coordenação Pedagógica para esclarecê-lo.

Já os relatórios da turma analisada na instituição, que perfazem um total de 12, foram categorizados no nível 2 (conforme quadro 1: critério de análise), pois demonstravam uma síntese do trabalho desenvolvido, contudo destacou-se resultados e não os caminhos percorridos pela turma para suas aprendizagens.

Neste caso, a hipótese é que houve orientação por parte do Coordenador Pedagógico quanto ao registro sobre a turma ou que o próprio docente compreendeu de forma diferente a elaboração do relatório e redigiu uma síntese sobre o trabalho desenvolvido com a turma, antes de informações sobre a criança. Embora, o enfoque seja nos resultados, já é um avanço em relação aos relatórios que foram classificados no nível 1.

Para ilustrar, segue quadro 3 com o relatório de grupo da turma pesquisada na Unidade Educacional C:

Quadro 3: Relatório da turma (de 23 a 34)

A turma de modo geral revelou-se bem disposta a aquisição cognitiva das atividades propostas durante o 2º semestre. São crianças **carismáticas, alegres, criativas, entrosadas** e que estão desenvolvendo-se bem de acordo com sua maturação.

Com relação à **linguagem oral**, os alunos apresentam um ótimo desenvolvimento na dicção e também não tiveram dificuldade para expressar suas necessidades. A timidez ao compartilhar seus saberes aos colegas e expor-se, eram latentes nos alunos F. e K.. A turma relata constantemente vivências do seu convívio familiar principalmente a J. .

Outro aspecto que foi bastante relevante no desenvolvimento dos alunos foi o desenvolvimento das **habilidades gráficas** (escrita, desenho e pintura). As crianças usam giz de cera e canetas hidrográficas de cores com autonomia e criatividade. E já possuem uma coordenação motora fina mais desenvolvida.

Reconhecem a escrita de seu próprio nome, possuem **noções espaciais** como dentro/fora, alto/baixo, pequeno/grande, identificam as **cores** primárias e secundárias, realizam oralmente a **sequência numérica** de 1 a 10 com exceção

ao J. E. que realiza de 1 a 20. Boa parte da turma ainda não faz a correspondência entre **letras e os sons**. Inventa desenhos garatujas e rabiscos para representar a escrita do nome.

Nas atividades de **artes visuais**, percebe-se que os alunos, já exploram, com certa habilidade, manipulam e utilizam meios, materiais e variados suportes gráficos como pincel, tinta, folhas, canetas, giz de cera. Criam desenhos e pinturas livres ou dirigidas. Percebe-se que os alunos já apresentam garatujas ordenadas. Demonstram cuidados com os materiais, trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.

Com relação à **psicomotricidade** que engloba esta faixa etária, a música e o movimento, foram fatores relevantes ao desenvolvimento da coordenação global das crianças. É possível, perceber que os alunos, já fazem uso do equilíbrio, o que vem ampliando progressivamente a destreza para deslocarem-se no espaço em atividades que exijam movimentos como correr, pular, engatinhar, arrastar, rolar e etc.

Os alunos estão desenvolvendo **hábitos** de concentração em atividades de percepção auditiva, visual e oral. **Gostam** de ouvir histórias, assistir desenhos, ouvir música e dançar. **Gostam** de explorar as áreas externas principalmente a quadra para jogar bola e correr.

As crianças estão desenvolvendo **hábitos** de compartilhar brinquedos, espaços e objetos por meio de diálogos, brincadeiras de faz-de-conta, jogos e histórias. Porém boa parte resolve seus conflitos de compartilhamento usando força física para adquirir seus desejos. Nestes momentos é fundamental a intervenção da professora para resolver esses tipos de conflito.

Foi uma satisfação fazer parte do desenvolvimento da turma compartilhando e aprendendo novos saberes.

Fonte: Relatório de grupo – de 23 a 34 (2016, grifos nosso)

Ao analisar os relatórios da turma de 23 a 34 (quadro 3), que são do mesmo agrupamento de crianças e, portanto, o percurso do grupo é o mesmo

para todos, observa-se que a ênfase recaiu em resultados, principalmente, no que as crianças já fazem ou não, em relação à diferentes aspectos, tais como os que foram salientados no gráfico 5, a seguir. Eles reverberam um pouco da organização curricular da turma e elementos priorizados pelo educador para a construção do relatório.

Gráfico 5: Aspectos destacados no relatório do grupo (CEI C)



Produzido pela autora com base em informações dos relatórios

Ao considerar o quadro 3 e gráfico 5, identificou-se uma outra categoria de análise do relatório de grupo: **a organização curricular**. Ao analisá-la, pôde-se depreender que na referida turma não foram trabalhados projetos. Parece não haver uma forma única de organização do planejamento do educador, pois ao

mesmo tempo que menciona linguagens, como: artes visuais e linguagem oral, enfatiza comportamentos, habilidades, aspectos psicomotores, entre outros.

Ainda, neste sentido, há indícios de práticas de escolarização nas experiências proporcionadas às crianças, quando o educador ressalta o trabalho com correspondência entre letras e sons, sequências numéricas e habilidades gráficas, sem relacioná-los com seu uso social, em uma turma que apresenta, aproximadamente 3 ou 4 anos de idade. Notou-se que o docente, em alguns momentos, refere-se às crianças como alunos, ratificando assim, a ideia de escolarização das crianças bem pequenas.

Além dos aspectos mencionados, observa-se que em dois trechos dos relatórios de 23 a 34, o educador faz comparações entre as crianças, mencionando inclusive nomes, como apresentado no quadro 4:

Quadro 4: Comparações entre as crianças

Relatório	Informações contidas nos relatórios
23 a 34	A timidez ao compartilhar seus saberes aos colegas e expor-se, eram latentes nos alunos <u>E.</u> e <u>K.</u> . A turma relata constantemente vivências do seu convívio familiar principalmente a <u>J.</u> .
23 a 34	[...] realizam oralmente a sequência numérica de 1 a 10 com exceção ao <u>J. E.</u> que realiza de 1 a 20.

Fonte: Produzido pela autora com base em informações dos relatórios

Analisando os excertos extraídos dos relatórios 23 a 34 (quadro 4), pondera-se que não há necessidade de expor o nome das crianças neste relatório de grupo até mesmo porque ele também é compartilhado com as famílias da turma. Neste sentido, não seria adequado fazer comparações entre elas. Cabe salientar que a avaliação deve ser “[...] sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças” (BRASIL, 2012, p.14).

Na mesma direção, as “Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil” do município de São Paulo pondera que a “[...] avaliação que mais deve interessar ao professor é aquela que não compara diferentes crianças, mas a que compara uma criança com ela mesma, dentro de certo período de tempo” (SÃO PAULO, 2007, p. 28).

No que se refere aos relatórios das turmas analisadas da Unidade Educacional E, também foram categorizados como nível 2, pois todos apresentavam uma síntese do trabalho desenvolvido no semestre, ressaltando resultados e não a trajetória do grupo, assim como a instituição C.

Ao considerar os relatórios da Unidade Educacional E, identificou-se três categorias de análise: avanços, a organização curricular e participação de diferentes atores do processo educativo.

3.1.1.1 Categoria de análise: avanços

Ao analisar os 75 relatórios de 14 turmas, da instituição E (EMEI), foram identificados em apenas 6 excertos dos relatórios analisados que houve avanços na turma, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 5: Avanços

Relatórios nº	Informações contidas nos relatórios
De 54 a 60	[...] Projeto alimentação saudável, incentivando ainda mais o consumo de verduras e legumes, com isso percebemos avanços significativos na alimentação das crianças tais como se portarem à mesa e ao servir os alimentos, estimulando as mesmas a adquirirem autonomia, incentivando-as ao aprendizado da forma correta de se alimentarem sozinhas, fazendo o descarte dos restos de alimentos em recipientes próprios.

De 54 a 60	[...] Percebemos avanços nas crianças quanto ao cuidado com o corpo e na escovação, também dos hábitos higiênicos, bem como lavar as mãos, antes e após as refeições, após as brincadeiras e o uso correto do banheiro o que denota o cuidado com si e com o colega.
De 89 a 94	Neste segundo semestre percebemos grandes avanços nas crianças em relação à socialização com os colegas. Diariamente ao reforçar os combinados e com a rotina, elas perceberam que para que haja um aproveitamento melhor nas atividades e no desenvolvimento do grupo, a colaboração entre si se tornou necessária. Uma prova disso foi a evolução da concentração deles no momento da roda de conversa e da leitura.
124	Percebemos avanços nas crianças quanto ao cuidado com o corpo e também na escovação dos dentes que é feita diariamente após o almoço.
125	Apesar da agitação inicial muitos avanços foram percebidos neste segundo semestre. O retorno das férias permeado por uma certa agitação deu lugar a um clima amistoso e interativo entre as crianças.
127	Os avanços mais significativos da turma estão na capacidade de registrar suas ideias através do desenho, que estão com mais formas e cores, utilizar tesoura, tinta guache e cola, e esperar sua vez para utilização dos materiais.

Fonte: Produzido pela autora com base em informações dos relatórios

Como foi possível perceber nos excertos destacados no quadro 5, embora tenham sido mencionados avanços, ainda não esclarece o percurso realizado pelo grupo para o alcance dos resultados apresentados. Pode-se inferir, com isso, que apesar de não elucidarem o processo, os professores que redigiram esses relatórios compreenderam que deveriam registrar avanços em relação às aprendizagens da turma ou que houve alguma orientação neste sentido pela Coordenação Pedagógica.

No quadro 6 a seguir, que apresenta o relatório do grupo, de 54 a 60, os quais são da mesma turma, identificou-se uma síntese do trabalho desenvolvido pelo educador ao longo do semestre com a descrição de alguns projetos e outras atividades, entretanto, conforme mencionado anteriormente a ênfase recaiu em resultados. O mesmo ocorreu nos demais relatórios desta Unidade Educacional (E).

Quadro 6: Relatório do grupo (de 54 a 60)

Neste segundo semestre, aprofundamos às vivências iniciadas no semestre anterior e prosseguimos com os projetos propostos.. **Projeto alimentação saudável**, incentivando ainda mais o consumo de verduras e legumes, com isso percebemos avanços significativos na alimentação das crianças tais como se portarem à mesa e ao servir os alimentos, estimulando as mesmas a adquirirem autonomia, incentivando-as ao aprendizado da forma correta de se alimentarem sozinhas, fazendo o descarte dos restos de alimentos em recipientes próprios. As aulas de culinária, que mais parecem um momento de brincadeira são, na verdade, uma hora de muita concentração e aprendizagem. **Aula passeio** no Parque Guarapiranga, proporcionando momentos agradáveis, muita diversão e aprendizagem. Além de um delicioso piquenique com os alimentos trazidos de casa pelas crianças e finalizamos o passeio com a visita ao Museu do parque, que agrega cultura ambiental às crianças. No **projeto higiene** conceituamos a relevância dos cuidados com nariz, orelhas, unhas e cabelos para manutenção da saúde e promoção do bem-estar. Percebemos avanços nas crianças quanto ao cuidado com o corpo e na escovação, também dos hábitos higiênicos, bem como lavar as mãos, antes e após as refeições, após as brincadeiras e o uso correto do banheiro o que denota o cuidado com si e com o colega. Na **semana da criança** a EMEI proporcionou atividades diversificadas como: sessão arremesso, salada de fruta, bolhas de sabão, rodízio de sala com brinquedos e brincadeiras variadas que contemplou o pula-pula, banho de mangueira e o novo brinquedo adquirido pela EMEI -a piscina de bolinha e encerramos as comemorações com um piquenique no pátio externo da escola e o baile de pijama, que foi muito divertido com música e jogo

de luzes que a criançada adorou. E o mais bacana de tudo isso é que as atividades foram escolhidas pelas próprias crianças através do **conselho mirim**. No **projeto Etnia**, estudamos sobre a cultura africana e afrobrasileira, e demos continuidade as atividades, que contempla filmes, brincadeiras, lendas, teatro, leitura simultânea, música, documentários, leituras, e tivemos ainda a participação de dois personagens que foram muito importantes para nossas crianças e envolveram também a participação dos familiares, quem são eles? O Kenan e a Dara nossos bonecos africanos. Segundo os relatos dos pais, as crianças compartilharam momentos importantes com os bonecos e muitos pais agradeceram e elogiaram a escola pelo o projeto. O **Projeto Leitura em Casa** que tem o objetivo de despertar o prazer da leitura e oportunizar que os familiares participem desse momento mágico tem uma ótima participação das famílias lendo os livros emprestados pelas crianças e os devolvendo nas datas combinadas. No **campo dirigido** foram desenvolvidas várias brincadeiras como Perna de pau, pular corda, pé de lata, cabo de guerra, usar os dedos para fazer figuras com tinta, e organizar o desenho por escala de cores; Trançar cadarços e enfiar em pequenos buracos; fazer colar com canudos, brincadeiras de faz de conta o que foi ofertada oportunidade nos cantinhos com um vasto material disponíveis para o desenvolvimento das brincadeiras de faz de conta. Enfim, foram muitas aprendizagens e muitas amizades foram feitas ao longo do ano. Muitas descobertas, muitos momentos juntos e muitas conquistas! Certamente a turma [REDACTED] de 2016 vai deixar saudades! Desta forma, gostaríamos agradecer aos pais e responsáveis pela parceria, pois, foi de suma importância para o resultado alcançado durante o ano de 2016.

Fonte: Relatórios de 54 a 60

As expressões grifadas no quadro 6, tais como: “*proporcionando momentos agradáveis*”, “*conceituamos a relevância dos cuidados*”, “*proporcionou atividades diversificadas*”, “*encerramos as comemorações*”, “*estudamos sobre a cultura africana e afrobrasileira, e demos continuidade as atividades*”, “*foram desenvolvidas várias brincadeiras*” denotam a ênfase em

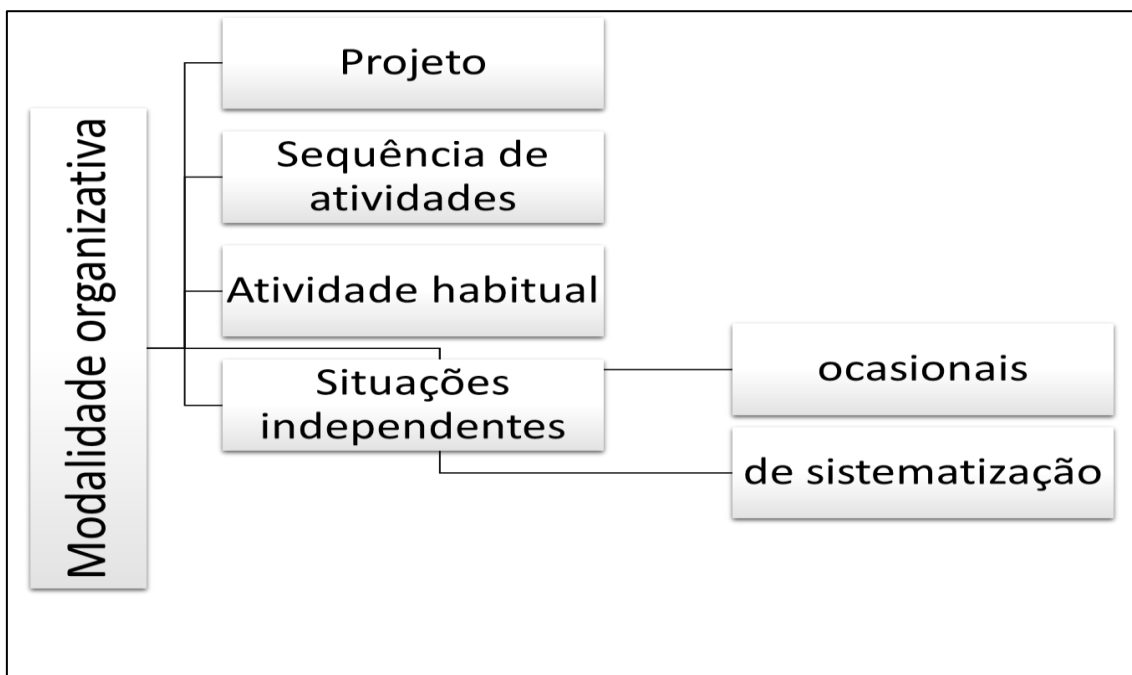
resultados e nas ações e atividades promovidas pelos educadores e não no percurso das aprendizagens da turma.

3.1.1.2 Categoria de análise: organização curricular

No que se refere à organização curricular da instituição E, identificou-se ainda, duas categorias de análise: uma quanto às modalidades organizativas do trabalho pedagógico e outra, quanto aos tipos de planejamento implícitos ou explícitos nos relatórios analisados.

De acordo com Lerner (2002), as modalidades organizativas são formas de organizar as experiências planejadas às crianças. São elas na figura 04 a seguir:

Figura 04: Modalidades organizativas



Fonte: Produzido pela autora baseada em Lerner (2002)

Segundo Lerner (2002), projetos são situações de aprendizagens que se articulam em torno de um objetivo, possibilitando organização flexível do tempo e, geralmente, apresentam um produto final.

Analisando os relatórios da Unidade Educacional E foram identificados 4 projetos (Etnia ou Cultura Afro-brasileira, Alimentação Saudável, Higiene e Leitura em Casa) que pela recorrência em diversas turmas há indícios de que sejam institucionais. Tal como se observa no quadro 8, a seguir, das 14 turmas analisadas, todas abordaram o projeto “Etnia”, porém algumas o nomeou como “Cultura Afro-Brasileira”. Onze turmas mencionaram o projeto “Alimentação Saudável” e “Higiene”, porém não exatamente as mesmas e 10, abordaram o “Leitura em Casa”. Entende-se com isso que cada educador enfatizou os projetos que foram mais significativos para si e para a turma no relatório descritivo, o que não implica dizer que os demais projetos não foram trabalhados. Segue quadro de tabulação dos dados em que foram demarcados com X onde foram observadas a presença dos referidos projetos em cada turma:

Quadro 7: Projetos

Projetos				
Turma	Etnia ou Cultura Afro-brasileira	Alimentação saudável	Higiene	Leitura em Casa
1	x	x	x	x
2	x	x	x	x
3	x	x	x	x
4	x	x	x	x
5	x	x		
6	x	x	x	
7	x	x	x	
8	x	x	x	x
9	x	x	x	x
10	x		x	
11	x	x	x	x
12	x	x	x	x
13	x			x
14	x			x
Total	14	11	11	10

Fonte: Produzido pela autora

Além de projetos, foram identificadas outras modalidades organizativas do trabalho pedagógico na instituição E. O quadro 8 a seguir corresponde a tabulação das atividades (habituais e ocasionais) e sequência didática mais recorrentes nos relatórios das turmas da Unidade:

Quadro 8: Atividades (habituais e ocasionais) e sequência de atividades

Instituição E	Atividade habitual		Sequência de atividades	Atividade ocasional				
	Conselho Mirim	Campo dirigido		Desenho cultivado	Brincadeiras e jogos	Música	Aula passeio	Leitura simultânea
Turma								Identificação e escrita do nome e números
1	X	X			X		X	X
2	X	X	X		X	X	X	X
3	X		X		X	X	X	X
4			X		X	X	X	
5	X	X			X		X	X
6	X	X	X		X	X	X	
7	X		X		X	X	X	X
8	X				X	X	X	X
9	X	X			X	X	X	
10	X				X	X		
11	X	X			X	X	X	X
12	X	X			X	X	X	
13	X		X		X	X	X	
14	X				X	X		X
Total	13	7	6		14	12	11	6

Fonte: Produzido pela autora

No que se refere às atividades habituais, identificou-se o Conselho Mirim em 13 turmas e o Campo Dirigido, em 7. Embora não tenha sido possível detectar, explicitamente, a periodicidade de realização dessas atividades, pode-se inferir que ocorreram com determinada frequência e que houve alguma orientação da gestão educacional para que acontecessem, assim como a

sequência de atividades referente ao desenho cultivado, que foi mencionada em 6 turmas.

De acordo com Lerner (2002), as atividades habituais são situações didáticas proporcionadas de forma sistemática e com uma certa regularidade para desenvolver algum aspecto. Já as sequências de atividades, apresentam uma série de experiências com o mesmo propósito e possuem duração limitada, ao contrário das atividades habituais. Vale destacar que nos relatórios analisados não está explícito que a abordagem do desenho cultivado é uma sequência didática, mas pela descrição que apresentam fica subentendido que se trata de uma, quando abordam vivências envolvendo desenhos em uma sucessão de experiências articuladas, como pode ser observado em excerto de relatório no quadro abaixo:

Quadro 9: Sequência didática – desenho cultivado

[...] No Desenho cultivado: valorizamos as produções das crianças, ressaltando seu processo de criação. Trabalhamos a construção do desenho com diversidade de propostas como: desenho de imaginação, desenho de observação, desenho de interferência, desenho de memória, desenho do contorno e com variedades de temas e materiais.

Fonte: Relatórios de 67 a 73

Além destas modalidades, identificou-se inúmeras atividades ocasionais, que, muitas vezes, não se articulavam com os projetos, sequência didática ou atividade habitual. Segundo Lerner (2002), as atividades ocasionais são situações pontuais em que algum conteúdo é trabalhado, mas sem relação direta com outra modalidade organizativa. Conforme quadro 9, foram identificadas algumas atividades ocasionais, tais como: brincadeiras e jogos, música, aula passeio, leitura simultânea, identificação e escrita do nome e números.

Por meio dessa análise, pode-se dizer que não foi priorizada uma única modalidade organizativa no registro dos relatórios descritivos das crianças.

Neste sentido, entende-se que as modalidades coexistiram e se articularam ao longo do período. A forma de registrar e contextualizar as experiências nos relatórios, possivelmente, foi decisão do docente, mas que pode ter levado em consideração orientações do Coordenador Pedagógico e revela a organização do trabalho educacional em cada agrupamento ou instituição.

No que se refere ao planejamento na Educação Infantil, Ostetto (2000, p. 179-199), esclarece que pode apresentar diferentes perspectivas, tais como as representadas na figura 05:

Figura 05: Tipos de planejamento



Fonte: Produzido pela autora baseada em Ostetto (2000)

Por analogia das modalidades organizativas propostas por Lerner (2002) aos tipos de planejamentos sugeridos por Ostetto (2000), o planejamento correspondente à listagem de atividades seria semelhante às atividades ocasionais. Nessa perspectiva, observou-se a existência deste tipo de planejamento em todas as turmas, como pode ser observado no quadro 8 (mencionado anteriormente). Segundo Ostetto, no planejamento por listagem de atividades, o educador organiza várias atividades para preencher a rotina em cada dia da semana. Conclui-se com isto, que nem sempre o docente organiza seu planejamento de forma contextualizada ou articulada com outras experiências.

Outro tipo de planejamento identificado na Unidade Educacional E foi por datas comemorativas, tal como pode ser observado no quadro 10:

Quadro 10: Datas comemorativas

Datas comemorativas						
Turma	Semana ou mês das crianças	Folclore	Época natalina	Dia da família na escola	Festa junina	Época da primavera
1	x					
2	x	x	x	x		
3	x		x	x		
4	x				x	
5		x				
6						
7	x	x	x			
8		x	x			x
9		x		x		
10	x	x				
11	x	x				
12	x	x	x	x	x	
13	x	x				
14	x	x				
Total	10	10	5	4	2	1

Fonte: Produzido pela autora

No quadro 10, observa-se que apenas na turma 6 não houve menção às datas comemorativas. Em todas as outras turmas, menciona-se pelo menos uma época festiva que se tornou parte do currículo trabalhado com o grupo.

De acordo com Ostetto (2000), o planejamento baseado em datas comemorativas é norteado pelo calendário, privilegiando a visão e interesses da classe dominante, comemorando-se a história dos grandes heróis e reproduzindo o que circula na sociedade, que aproveita os “dias de” para lucrar com o comércio. Além da lógica mercadológica, há ainda a questão de que não amplia o repertório cultural das crianças e valoriza uma única religião, entre outros aspectos. Traz ainda a premissa de que as pessoas precisam de um dia para serem lembradas e não cotidianamente como deveriam.

Outro tipo de planejamento sugerido por Ostetto (2000) é o baseado em áreas do conhecimento. O planejamento por campos de experiências proposto pelo documento “Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil” (2007) foi identificado nos relatórios de algumas turmas da instituição E e aproxima-se à proposta por área de conhecimento. Segue quadro correspondente ao levantamento da existência de menção, de forma explícita, aos campos de experiências propostos no referido documento, nos relatórios de cada turma na Unidade E:

Quadro 11: Campos de experiências

Campos de experiências							
Turma	Experiências voltadas ao cuidado de si, do outro e do ambiente	Brincar e imaginar	Linguagem corporal	Linguagem verbal ou oral	Natureza e cultura	Conhecimento matemático	linguagem artística (musical, teatral e visual)
1							
2							
3	x	x	x	x	x	x	x
4							
5							
6			x				
7				x		x	x
8			x				
9	x		x				
10	x		x	x		x	
11	x						
12							
13							
14				x		x	
Total	4	1	5	4	1	4	2

Fonte: Produzido pela autora

Ao analisar os relatórios da instituição E, observou-se que nenhuma das turmas organizou o registro em torno dos campos de experiências, mas em alguns excertos dos relatórios, eles estão presentes, tal como pode ser observado nos dados tabulados no quadro 11. Apenas nos relatórios da turma 3 foram mencionados os setes campos de experiências propostos pelas Orientações Curriculares do município de São Paulo (2007), contudo não há um detalhamento do que foi trabalhado em cada um deles ou o percurso da turma neste contexto, ou melhor, eles são apenas citados, tal como pode ser observado em excerto do relatório desta turma no quadro 12:

Quadro 12: Campos de experiências (Relatórios de 67 a 73)

[...] Destacamos aqui os eixos trabalhados na Educação Infantil que são: Experiências voltadas ao cuidado de si, do outro e do ambiente; Brincar e imaginar; Linguagem corporal; Linguagem verbal; Natureza e cultura; Conhecimento matemático, linguagem artística composta pela linguagem musical, teatral e visual. Nossa rotina diária incluiu as seguintes atividades: Leituras de histórias infantis com fantoche, dedochê e histórias cantadas; Leitura de parlendas e trava-língua; Leitura de histórias africanas; Leitura de poema; Músicas infantis; MPB; Músicas africanas; Brincadeiras e Cantigas de roda; Vídeos educativos e vídeos com temas africanos; Interação com ■■■; Brincadeiras de competição, interação, cooperação, assimilação, equilíbrio, de sequência e jogos simbólicos; Pintura no azulejo; Desenhos e pinturas feitos: com lápis de cor, giz de cera, giz de lousa molhado, cola/areia e com tinta guache; Recortes de figuras; Chamada com crachá e contagem; Calendário e rotina; escrita do nome com letras móveis e com massinha de modelar; Brincadeiras livres e dirigidas; Jogos de encaixe; Jogos de sequência lógica: Jogos com formas geométricas; Blocos lógicos: Bingo de letras e números.

Fonte: Relatórios de 67 a 73

Notou-se neste excerto dos relatórios de 67 a 73 (quadro 12) que embora os campos de experiências tenham sido citados não foram estabelecidas relações entre eles e as atividades que foram mencionadas como parte da rotina diária.

Para ilustrar o planejamento realizado por área de conhecimento, segue trecho de outro relatório no quadro 13:

Quadro 13: Conhecimento matemático

No que tange ao Conhecimento Matemático, apresentamos os conceitos de número e quantidade, comprimentos, distâncias, capacidade (litro) e massa, observação e organização de registro de dados coletados na forma de gráficos,

através jogos de percurso, utilização da contagem oral e escrita em situações da rotina, receitas culinárias, apresentação e resolução de problemas com diferentes ideias: juntar, agregar, repartir, etc.

Fonte: Relatórios de 119 a 123

Neste excerto dos relatórios (quadro 13), observou-se uma aproximação com os conteúdos que, geralmente, são trabalhados no Ensino Fundamental, ou melhor, com a organização do trabalho em disciplinas como a Matemática.

Conforme Ostetto (2002), no planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas do conhecimento há uma defesa da Educação Infantil como espaço de aprendizagem, a busca pela:

[...] articulação com o ensino posterior, oferecido nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O canal de articulação aqui é o conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade (OSTETTO, 2000, p. 188).

Neste tipo de planejamento, questiona-se quanto a especificidade da Educação Infantil, refletindo sobre o planejamento no que se refere à adequação aos bebês e nas práticas de escolarização e fragmentação dos conhecimentos decorrente desta forma de trabalho.

Outros tipos de planejamento como por áreas de desenvolvimento ou por temas não foram identificados nos relatórios da instituição E, no que se refere ao item percurso do grupo. Em alguns relatórios são citados temas, mas estavam contextualizados nos projetos, em geral. Segundo Ostetto (2000), o planejamento por áreas de desenvolvimento, envolve aspectos do desenvolvimento infantil, no que se refere aos aspectos físico, afetivo, social e cognitivo. Embora este tipo de planejamento envolva especificidades do desenvolvimento infantil, não considera questões como construção do conhecimento e aprendizagem. Já no planejamento baseado em temas, organiza-se o trabalho pedagógico em torno de um assunto, que pode ter partido do interesse das crianças e são propostas sequências didáticas. Entretanto, muitas vezes, a preocupação parece recair em atividades relacionadas ao tema e não na construção do conhecimento.

Outro tipo de planejamento categorizado por Ostetto (2000) é por projetos, também citado nas modalidades organizativas propostas por Lerner (2002). De acordo com Ostetto (2000), o planejamento por projetos é o que possibilita a articulação entre as diferentes linguagens, contextualizando as experiências pedagógicas a partir da escuta atenta às crianças.

Nesta perspectiva de trabalho com projetos, Ostetto (2000) ressalta a importância do olhar atento às situações vivenciadas pelas crianças, em que o ponto de partida deveria ser a leitura do grupo revelados em suas falas, gestos, expressões e em suas múltiplas linguagens. Sendo assim, o projeto seria viável, tanto para bebês quanto para crianças maiores, sendo para cada grupo um projeto específico, articulando-se somente em princípios, considerando a construção de conhecimentos diferenciados em conformidade com as características de cada turma.

Na análise dos relatórios da instituição E foi identificado o planejamento por projetos, tal como observado no quadro 7, anteriormente mencionado. Não houve indícios de projetos que surgiram especificamente em cada turma, mas sim projetos institucionais. Infere-se com isso que houve orientação da Coordenação Pedagógica, neste sentido, para a realização de determinados projetos e podem ter sido discutidos e decididos coletivamente para serem realizados em todas as turmas.

Vale salientar que o registro do projeto “Etnia”, que aparece em todas as turmas da instituição E, revela um currículo que aborda a história e cultura de diferentes povos e etnias, o que está em consonância com o documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” no que refere à descolonização do currículo e contribui para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica.

Tendo em vista que nos relatórios constam apenas as experiências proporcionadas às crianças em cada projeto, não foi possível identificar se partiram de observações das crianças ou de suas hipóteses. No entanto, a existência deles já é um grande avanço na construção curricular da Unidade, uma vez que contextualizam melhor as propostas.

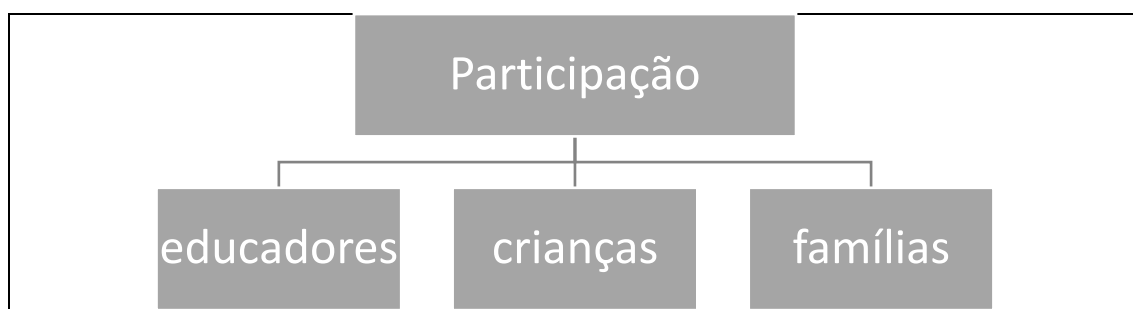
Em síntese, foi possível constatar que a organização do trabalho pedagógico na instituição E não ocorreu de forma única, pois abordou diferentes modalidades organizativas (projetos, sequências didática, atividades habituais e ocasionais) e tipos de planejamento (listagem de atividades, datas comemorativas, áreas de conhecimento e projetos). Neste sentido, infere-se que ainda há muito que avançar na sistematização dos registros na Educação Infantil no que se refere a organização da proposta curricular para dialogar com a continuidade dos processos seja do CEI para a EMEI e da EMEI para a EMEF.

Fica evidente na síntese do trabalho desenvolvido de cada turma um enfoque maior no caráter lúdico e de cuidados na Educação Infantil, o que possivelmente gere rupturas no processo de transição para o Ensino Fundamental, que caminha para o processo de escolarização das crianças.

Ao considerar os registros avaliativos analisados, pode-se dizer que embora não resgatem o percurso realizado pelo grupo de crianças ao longo do semestre, eles dão pistas ao professor do ano subsequente sobre a organização didática, o planejamento do educador e proposta curricular de cada turma e instituição, entre outros aspectos, que podem servir para tomadas de decisões em diferentes âmbitos da ação educativa.

3.1.1.3 Categoria de análise: participação de diferentes atores

Além das mencionadas, anteriormente, foram identificadas outras categorias de análise nos relatórios da instituição E quanto a participação de diferentes atores no processo educativo. São elas na figura 6:

Figura 06: Categoria de análise - participação de diferentes atores

Fonte: Produzido pela autora

Quanto aos educadores, observou-se a concepção de educação sob duas lógicas: uma baseada em uma pedagogia transmissiva e outra, baseada em princípios da pedagogia da escuta e da pedagogia-em-participação.

Retomando as expressões grifadas no relatório constante no quadro 6 (anteriormente mencionado), tais como: “proporcionando momentos agradáveis”, “conceituamos a relevância dos cuidados”, “proporcionou atividades diversificadas”, “encerramos as comemorações”, “estudamos sobre a cultura africana e afro-brasileira”, e “demos continuidade as atividades”, “foram desenvolvidas várias brincadeiras”, ressaltou-se, entre outros aspectos, a ênfase dada à ação do educador, ou seja, na centralidade da ação educativa estar no adulto professor. Sinaliza, portanto, uma concepção de educação baseada em uma pedagogia transmissiva.

Por outro lado, as expressões a seguir também constantes no quadro 6: “[...] as atividades foram escolhidas pelas próprias crianças através do conselho mirim [...]”, “[...] Segundo os relatos dos pais, as crianças compartilharam momentos importantes com os bonecos e muitos pais agradeceram e elogiaram a escola pelo o projeto [...]”, “[...] tem uma ótima participação das famílias lendo os livros emprestados pelas crianças [...]” denotam indícios de uma concepção de educação fundamentada na pedagogia da escuta e da pedagogia-em-participação.

Conforme Oliveira-Formosinho (2011, p. 98-99), “a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da

participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem.”

Conclui-se com isso que, possivelmente, na proposta pedagógica da instituição E ambas as concepções de educação coexistiram no cotidiano educacional e que houve uma tentativa de ruptura de pedagogias transmissivas, caminhando-se para pedagogias participativas.

No que se refere à participação das crianças, há indícios nos relatórios da instituição E, que ela tenha ocorrido, principalmente, por representatividade das crianças em um Conselho Mirim constituído na instituição para o compartilhamento de decisões. Além do protagonismo infantil, este conselho favorece uma forma democrática de poder de decisão envolvendo as crianças desde cedo. No quadro a seguir há excertos que evidenciam esta participação:

Quadro 14: Conselho Mirim

Relatório nº	Informações contidas nos relatórios
54 a 60	Na semana da criança a EMEI proporcionou atividades diversificadas como: sessão arremesso, salada de fruta, bolhas de sabão, rodízio de sala com brinquedos e brincadeiras variadas que contemplou o pula-pula, banho de mangueira e o novo brinquedo adquirido pela EMEI -a piscina de bolinha e encerramos as comemorações com um piquenique no pátio externo da escola e o baile de pijama, que foi muito divertido com música e jogo de luzes que a criançada adorou. E o mais bacana de tudo isso é que as atividades foram escolhidas pelas próprias crianças através do conselho mirim.
84 a 88	O Conselho Mirim foi uma vivência de cidadania e autonomia única que os acrescentou muito como pessoa, pois exerceram a cidadania na prática e viram o resultado de suas escolhas, aprendendo a argumentar, respeitar as escolhas feitas pelos

	amigos e principalmente resolvendo os conflitos de forma organizada e coerente.
89 a 94	Outro progresso visível em sala foi em relação às escolhas. Eles, mesmo em momentos de conflitos, sugerem votação. Se sentem ouvidos, e nessa última escolha para a semana da criança com o Conselho Mirim , falaram que estavam votando igual aos pais como fizeram nas eleições.
105 a 112	Foi realizado pelos gestores da escola o Conselho Mirim , onde um grupo de crianças de cada sala se reuniu com esses responsáveis para relatar as escolhas do grupo a que pertence, como por exemplo a escolha das atividades para serem realizadas na semana da criança e decisão sobre qual brinquedo comprar para o parque.
125	Todas as vivências propostas para o mês de outubro foram escolhidas pelas crianças através do Conselho Mirim , momento em que as crianças expõem suas vontades e ideias em conversa com os gestores e após esta conversa votam sobre o que desejam que aconteça na escola para benefícios de todos.

Fonte: Relatórios da instituição E

Além do Conselho Mirim, observou-se a possibilidade de escolhas pelas crianças em outros momentos nos relatórios descritivos, tais como seguem:

Quadro 15: Escolhas pelas crianças

Relatório nº	Informações contidas nos relatórios
67 a 73	Leitura Simultânea: a proposta dessa atividade é proporcionar as crianças autonomia na escolha da história que querem ouvir. Depois da escolha as crianças recebem o

	ingresso e se direcionam a sala da leitura escolhida, para prestigiar a história.
74 a 83	Projeto Etnia. Tivemos muitas etapas: apresentação dos bonecos, escolhas dos nomes africanos com os significados, estudo do mapa do continente africano, desenhos, músicas, vídeos com danças e histórias.
89 a 94	O Projeto Etnia foi de muita importância para o grupo, aprenderam sobre a diversidade cultural no nosso país, e com os bonecos em sala puderam se identificar com eles. Desde o início com a escolha dos nomes e ao fato deles levarem para casa, cuidarem, brincarem, e com a participação dos pais nesse projeto, tudo se intensificou.
95 a 104	Em relação à alimentação continuamos com o projeto incentivando a autonomia, uso de talheres e participação na escolha da porção individual, composição com variedade e mastigação correta e o não desperdício alimentar.
105 a 112	A cultura afro-brasileira foi amplamente difundida, com as leituras sobre o tema, roda de conversa, vídeos, visualização de imagens africanas, mapa, instrumentos musicais, sons africanos, brincadeiras, visualização e manuseio de objetos afros no Arca de Ébano foram algumas atividades realizadas nesse projeto. A apresentação dos bonecos negros foi realizada através de uma história e a escolha dos nomes por votos das crianças; estes nomes eram todos de origem africana com seus respectivos significados. Os nomes escolhidos pela turma foram Dara que significa Bonita, Kamau que significa Guerreiro.

Fonte: Relatórios da instituição E

Ao analisar o quadro 15, infere-se que nesta Unidade Educacional (E) há uma valorização da participação da criança no processo educativo, no sentido de fazerem escolhas e tomarem decisões em conjunto. Sendo assim, identificou-se o registro da participação das crianças no processo, mas não na construção

da documentação pedagógica, ou seja, sua perspectiva não foi considerada em sua avaliação.

Em relação à participação das famílias, observa-se o registro dela nos excertos dos relatórios no quadro a seguir:

Quadro 16: Participação das famílias

Relatório nº	Informações contidas nos relatórios
54 a 60	No projeto Etnia , estudamos sobre a cultura africana e afrobrasileira, e demos continuidade as atividades, que contempla filmes, brincadeiras, lendas, teatro, leitura simultânea, música, documentários, leituras, e tivemos ainda a participação de dois personagens que foram muito importantes para nossas crianças e envolveram também a participação dos familiares , quem são eles? O Kenan e a Dara nossos bonecos africanos. Segundo os relatos dos pais , as crianças compartilharam momentos importantes com os bonecos e muitos pais agradeceram e elogiaram a escola pelo o projeto . O Projeto Leitura em Casa que tem o objetivo de despertar o prazer da leitura e oportunizar que os familiares participem desse momento mágico tem uma ótima participação das famílias lendo os livros emprestados pelas crianças e os devolvendo nas datas combinadas .
61 a 68	Projeto Etnia [...] Agradecemos a todos pela ajuda e incentivo neste projeto, através dos relatos, fotos e desenhos enviados junto com os bonecos . Podemos observar como cada família abraçou este projeto e contribuiu para o sucesso dele.
67 a 73	Projeto Leitura em casa: envolvendo a família em momento prazeroso, de incentivo e gosto pela leitura junto à criança.

67 a 73	Dia da Família na escola: Objetivo é proporcionar momentos de interação da família com a escola participando das vivências das crianças.
113 a 118	Com relação à participação as famílias muitas foram muito presentes através da comunicação via agenda, participando dos eventos e sábados letivos.

Fonte: Relatórios da instituição E

Por meio da análise dos excertos, percebe-se que houve participação das famílias na execução dos projetos propostos pela instituição, em eventos promovidos por ela e por meio de comunicação via agenda, principalmente. Contudo, não há indícios da participação em tomadas de decisões que envolveram os referidos projetos.

3.1.2 Percurso realizado individualmente pela criança

Conforme mencionado anteriormente, a Orientação Normativa nº 01/2013 estabelece que os relatórios descritivos deveriam contemplar o percurso realizado individualmente pela criança ao longo do processo educativo. Isto posto, nessa pesquisa, esperava-se encontrar relatórios que explicitassem peculiaridades a respeito da trajetória de cada criança e avanços em suas aprendizagens.

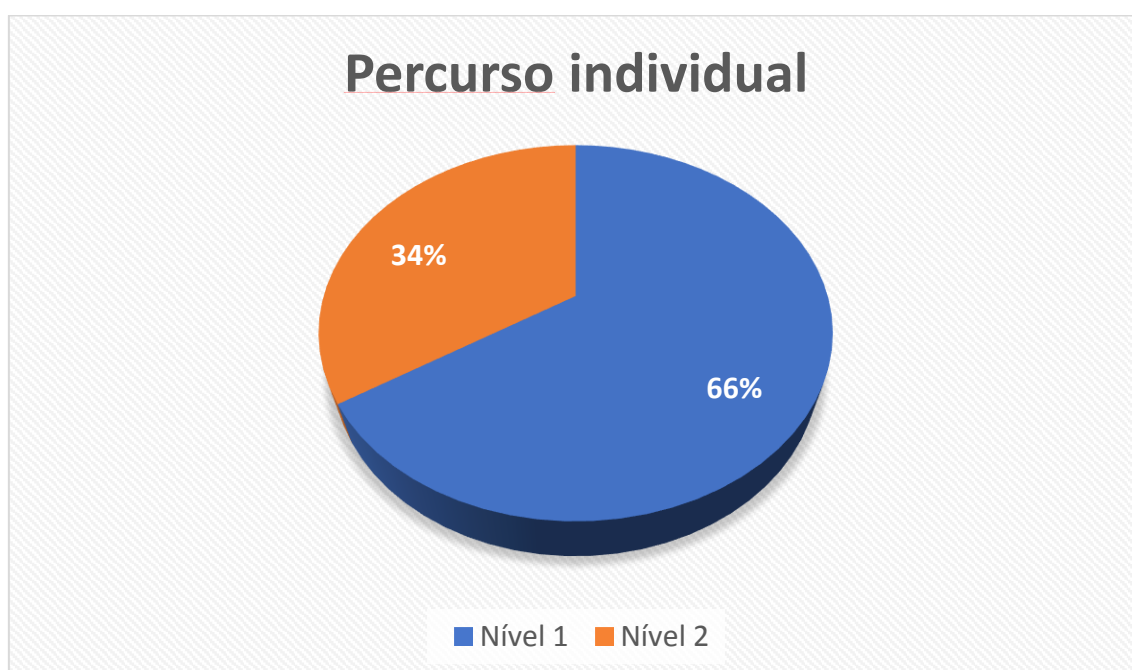
Neste sentido, para avaliar o percurso individual da criança o docente necessitaria registrar situações de aprendizagens, hipóteses levantadas e caminhos percorridos para a construção do conhecimento, demonstrando avanços ao longo do tempo.

Tendo isso em vista, os relatórios descritivos das crianças elaborados por educadores das Unidades Educacionais pesquisadas foram classificados em três níveis no que se refere ao percurso individual da criança. No nível 1, foram considerados relatórios que ofereciam informações sobre a criança, enfatizando

comportamentos e resultados. No nível 2, apresentavam avanços, porém o enfoque maior foi nos comportamentos das crianças e resultados. E no nível 3, seriam os que elucidassem a trajetória realizada pela criança individualmente durante o processo e avanços em suas aprendizagens.

Dos 128 relatórios descritivos estudados, 85 (66%) foram considerados no nível 1 e 43 (34%), no nível 2. Não houve nenhum relatório correspondente ao nível 3. Segue gráfico representando percentual em cada nível:

Gráfico 6: Percurso individual da criança



Fonte: Produzido pela autora com base em informações dos relatórios

Ao estabelecer estes níveis e critérios de análise, identificou-se outras categorias no que se refere ao item percurso individualmente realizado pela criança. São elas: resultados, comportamentos, avanços, mediação e especificidade.

3.1.2.1 Categoria de análise: resultados

Na Unidade Educacional A, de 10 relatórios, 9 foram enquadrados no nível 1, ou seja, continham informações sobre a criança, enfatizando resultados e comportamentos.

A seguir serão apresentados alguns exemplos para ilustrar:

Quadro 17: Metas

Relatório nº	Informações contidas nos relatórios
1 a 10	Relatamos que [REDACTED] atingiu as metas propostas, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, decorrentes do processo de ensino.

Fonte: Relatórios de 01 a 10

No quadro 17, nota-se que a ênfase nos relatórios de 1 a 10 recaiu às metas estabelecidas previamente pelo docente e que a criança deveria atingir. Levando em consideração que o mesmo trecho constante neste quadro aparece em todos os relatórios da turma, pode-se dizer que todos atingiram os resultados esperados. No entanto, foi possível perceber a contradição existente nessa afirmação e outros elementos destacados, tal como se observa no excerto de um dos relatórios a seguir:

Quadro 18: Contradição

Relatório nº	Informações contidas nos relatórios
09	[...] costuma não aceitar e compreender as solicitações dos adultos. Abordamos essa questão com ele, mas não obtivemos êxito total.

Fonte: Relatório 09

Em excerto do relatório 9 destacado no quadro 17, o educador afirma que a criança atingiu as metas e em outro trecho do mesmo relatório (quadro 18), afirma não ter êxito em algum aspecto. Deste modo, nem todos os resultados foram atingidos.

Cabe ainda questionar quais eram as metas para cada aspecto mencionado (cognitivo, afetivo e relacional), pois somente dizer que atingiu as metas não esclarece o percurso educativo. Conclui-se com isso que o docente generalizou a frase a todas as crianças sem refletir sobre a especificidade de cada uma, objetivos de aprendizagem e trajetória individual. Isto pode indicar uma necessidade de maior acompanhamento da equipe gestora para que o docente consiga perceber essa contradição na escrita do relatório.

Pode-se citar outro excerto de relatório em que se evidencia o enfoque nos resultados, tal como segue:

Quadro 19: Resultado

Relatório nº	Informações contidas nos relatórios
01	[...] relaciona numerais as suas quantidades [...] Reconhece vogais. Aprecia música e historinhas [...]

Fonte: Relatório 09

Neste trecho do relatório 01 da instituição A, é possível perceber que o docente apenas cita o que a criança faz e não explicita os caminhos percorridos para a aprendizagem da criança. O mesmo excerto ou semelhante aparece em mais seis (6) relatórios da turma. Pode-se inferir com isso que há dificuldade em registrar o processo ao longo do tempo, possivelmente, avaliando-se ao final de um certo período ou em apenas um momento, acarretando-se assim, registros dos resultados de aprendizagens das crianças.

No que se refere à instituição B, foram identificados 9 relatórios no nível 1 de um total de 12. Nesta U.E., observou-se que mesmo com a exigência da Orientação Normativa nº 01/2013 do relatório ser descritivo, manteve-se uma

ficha de observação com resultados bimestrais de aprendizagens da criança em diferentes aspectos (social-afetivo, cognitivo e psicomotor), tal como segue no quadro 20 em relação ao aspecto social-afetivo:

Quadro 20: Ficha de observação (aspecto social-afetivo)

Aspecto social afetivo	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Participa nas comemorações festivas?	E	E	E	E
Adota práticas de higiene?	E	E	E	E
Sabe se relacionar com cortesia dizendo “bom dia”, “obrigado (a)”, etc?	E	E	E	E
Socializa com o grupo situações de casa?	E	E	E	E
Compreende uma ordem dada ao grupo com repetição?	E	E	E	E
Interpreta pequenas histórias, destacando os personagens e ações?	E	E	E	E
Cuida do seu material de uso coletivo da escola?	E	E	E	E
Têm atitudes mais organizadas durante as atividades propostas?	E	E	E	E
Identifica-se com o grupo e participa de atividades e brincadeiras com eles?	E	E	E	E
Sabe ouvir e esperar sua vez?	E	E	E	E
Valoriza sua sala e seus jogos?	E	E	E	E
Amplia o grupo de amigos preferidos?	E	E	E	E
Compara atividades do lar com a da escola?	E	E	E	E
Muda de atividade com facilidade?	E	E	E	E
Relaciona-se com professores, manifestando maior dependência?	E	E	E	E
Desenvolve o sentido de respeito pelo colega e pelo material dele?	E	E	E	E

Fonte: Relatório 22

Nesta ficha, o educador preencheu bimestralmente sua avaliação sobre a criança seguindo a seguinte legenda:

Quadro 21: Legenda

Legenda:

E- Excelente

B – Bom

R- Regular

NS- Não Satisfatório

Possivelmente, a instituição B optou por este tipo de instrumento avaliativo por ser uma forma mais fácil e prática ao docente, tendo em vista inúmeros aspectos a serem observados e grande quantidade de relatórios produzidos por turma. Contudo, há inúmeros questionamentos quanto a este instrumento.

Como pode ser observado no quadro 20, a criança já havia atingido o nível de excelente desde o primeiro bimestre em tudo que foi observado, o que cabe questionar o sentido dos aspectos mencionados serem repetidos em todos os bimestres.

Conforme Hoffmann (2015, p. 102), este tipo de ficha de observação é superficial, não contribui para o acompanhamento da criança e acaba determinando níveis classificatórios e comparativos para aspectos do desenvolvimento das crianças. Segundo ela, a “análise qualitativa envolve dados explicativos, fatos sobre a criança, relato de situações, exemplos de suas falas e brincadeiras e se dá pela narrativa, não por fichas classificatórias.” (HOFFMANN, 2015, p. 103)

Além da ficha de observação, contém no relatório da Unidade B, um espaço para o denominado “recadinho da professora” por bimestre, tal como segue:

Quadro 22: Recadinhos da professora

Recadinho da professora	
1º Bimestre	3º Bimestre
Na adaptação chorou um pouco.	É cuidadoso e rápido na execução das atividades desenvolvidas.
2º Bimestre	4º Bimestre
Boa participação nas atividades realizadas em sala.	Manifesta suas opiniões com clareza e objetividade.

Fonte: Relatório 22

A palavra “recadinho” denota uma infantilização na comunicação por parte do educador. Além disto, como pode ser observado no quadro 22, apresentou poucos elementos para aclarar as aprendizagens da criança. O bimestre inteiro resumiu-se em uma frase.

Juntamente com esta ficha, há um modelo de relatório de acompanhamento e avaliação. No campo 2, sugere-se registrar observações específicas da criança.

Quadro 23: Observações específicas da criança

2- Observações específicas da criança

Tem boa participação nas atividades em sala.

Interage com o grupo, ouvindo, respeitando e se posicionando.

Fonte: Relatório 22

Neste relatório, também, não foram apresentados elementos suficientes para resgatar a trajetória e especificidade da criança.

O mesmo pode ser observado na instituição C. No entanto, categorizou-se 3 relatórios de 12, no nível 1. Observou-se que a estrutura dos relatórios individuais das crianças seguiu a do “percurso da turma”, ou seja, a maioria dos elementos presentes no de grupo foram identificados nos individuais. Isto leva a entender que, possivelmente, mesmo sem intenção do docente, acabou seguindo um roteiro implícito, o que acarretou na padronização dos relatórios e comparação entre as crianças.

Segundo Hoffmann (2014, p. 130), busca-se o que dizer sobre cada criança em relação ao roteiro mesmo que não sejam relevantes. Algumas vezes, são estabelecidos pela instituição educacional, sendo seguido pelos professores e outras, pelo próprio docente, que uniformiza os relatórios de todo o grupo.

Identificou-se também destaque no que a criança faz ou sabe, ou seja, nos resultados, tal como se observa no excerto a seguir:

Quadro 24: A criança faz ou sabe

Relatório nº	Informações contidas nos relatórios
28	[...] Identifica cores primárias, secundárias, objetos, figuras e a escrita de seu próprio nome. Adquiriu noções espaciais como dentro/fora, grande/pequeno. Acompanha oralmente a sequência numérica de 1 a 10.

Fonte: Relatório 28

No que se refere à instituição D, identificou-se 10 relatórios no nível 1 e 9, no nível 2. Nos relatórios analisados desta instituição, foi possível observar que tratavam tanto do que a criança é, faz ou consegue fazer, quanto do contrário, realizando-se, portanto, uma análise constativa. Para ilustrar segue trecho de relatório:

Quadro 25: A criança é e faz

Relatório nº	Informações contidas nos relatórios
36	[...] é comunicativa, executa o que é solicitado, tem atenção nas atividades propostas e as executa com êxito, expressa afeto, simpatia, é carinhosa com a professora, gosta de ajudar, conhece as cores, vogais, meios de transporte, formas geométricas, numerais, gosta de ouvir música, conta e reconta história, relata experiências. Faz birra quando se sente contrariada [...] bate nos coleguinhas [...]

Fonte: Relatório 36

No quadro 25 é possível perceber a descrição da criança por aquilo que ela é, faz ou consegue fazer do ponto de vista do docente. Já no quadro 26, observa-se o que ela não é ou faz:

Quadro 26: A criança não é e não faz

Relatório nº	Informações contidas nos relatórios
38	Não era muito de falar [...] Não bate nos colegas [...] Não é muito de dançar.
39	[...] muitas vezes não se concentra nas atividades [...] Não utiliza recursos corporais em conflitos. [...] não é agressivo, divide os brinquedos com os colegas.
44	Nas rodas de conversa não se expressa, não gosta de cantar e nem dançar. [...] não resolve os conflitos com mordidas ou batendo nos colegas.

Fonte: Relatórios da instituição D

No quadro 26 foram explicitadas algumas frases presentes nos relatórios em que denotam ênfase naquilo que a criança não é para descrevê-la. Pode-se conceber com isso, que o docente possuía uma série de expectativas em relação à criança e ao redigir os relatórios ia registrando se correspondiam ou não, como se houvesse um roteiro pré-estabelecido para uma avaliação constativa.

De acordo com Hoffmann (2015, p. 135), os registros não têm por finalidade apresentar uma análise constativa das crianças, ou seja, definir como são ou se foram capazes ou não de fazer algo, mas relatar o processo vivenciado por elas e suas progressivas conquistas individuais.

Na Unidade Educacional E, foram identificados 54 relatórios no nível 1 e 21, no nível 2. Para elucidar como os relatórios analisados da referida instituição demonstraram as aprendizagens das crianças seguem alguns exemplos no quadro 27:

Quadro 27: Relatórios no nível 1 (instituição E)

Relatório	Informações contidas nos relatórios
67	[...] sabe contar de 1 a 20; reconhece formas geométricas e participa das atividades de jogos como: de sequência lógica, blocos lógicos, quebra-cabeças e jogos em geral, demonstra noção de maior e menor, alto e baixo, pequeno e grande, lateralidade.
68	[...] reconhece os números; faz contagem de 1 a 20; reconhece as formas geométricas e tem participação ativa nos jogos: de sequência lógica, dominó de números e de frutas, blocos lógicos e quebra-cabeças, jogos com noções de quantidade, apresenta noção de maior e menor, alto e baixo, pequeno e grande e lateralidade.
77	Escreve seu nome sem apoio . Identifica o nome da professora, o seu e o de alguns amigos. [...] Identifica e nomeia as letras do alfabeto. Conta oralmente e termo a termo até 50 . Já consegue identificar e registrar números de forma convencional até 30 . Compreende os conceitos dentro/fora; em cima/embaixo; para

	frente/para trás/ ao lado. Utiliza a contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais se faz necessário.
82	Escreve seu nome com apoio e reconhece as letras do alfabeto . [...] Conta oralmente termo a termo até 40 . Já consegue identificar e registrar números de forma convencional até 20 . Compreende os conceitos dentro/fora; em cima/embaixo; para frente/para trás/ ao lado. Utiliza a contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais se faz necessário.
111	Ele escreve seu nome sem apoio e reconhece os nomes de todos os colegas; conhece a sequência alfabética e reconhece as letras aleatoriamente. Durante a atividade de reconhecimento da letra inicial [REDACTED] responde prontamente. Reconhece os números tendo como base o calendário e diante de situações problema que envolvam quantidades demonstra raciocínio lógico. Utiliza as placas numéricas para demonstrar os números e representar a soma.

Fonte: Relatórios da Instituição E (grifos nosso)

Nos excertos destacados no quadro 27, observou-se a ênfase dada aos resultados de aprendizagens, não permitindo, portanto, a visualização do percurso de aprendizagem da criança, suas hipóteses e construção do conhecimento. Esta prática foi recorrente nos relatórios analisados. Não há sinais de registros de situações de aprendizagens realizados ao longo do processo.

Tal como aponta Raphael (1995, p. 35), este tipo de avaliação da aprendizagem, somativa, não possibilita a reorganização do processo, por ser realizada ao final do semestre e por sua ênfase em resultados.

Ao analisar as informações contidas nos excertos dos relatórios do quadro 27, observou-se que os docentes apenas mencionam o que as crianças sabem. Não há indícios, portanto, das intervenções realizadas. No que se refere à contagem oral, por exemplo, apenas citou-se até quanto a criança sabe contar, não explicitando os caminhos percorridos tanto do processo educativo quanto

das aprendizagens de cada criança. Neste sentido, não é possível perceber um redimensionamento do processo. Sendo apenas explicitados que alguns aprenderam a contar de 1 a 20, e outros, até 40 ou 50. O mesmo ocorre com a escrita do nome em que apresenta apenas a informação que a criança escreve com ou sem apoio. Cabe questionar quais foram as hipóteses levantadas pela criança e os caminhos percorridos para chegar ao resultado apresentado.

Não obstante, há que se considerar que do ponto de vista da transição de uma Unidade Educacional para outra, essas informações podem ser relevantes para que o professor da etapa subsequente tenha um diagnóstico da turma ou de cada criança, servindo, portanto, para tomadas de decisões.

3.1.2.2 Categoria de análise: comportamentos

Nos relatórios analisados foi recorrente a avaliação baseada nos comportamentos das crianças. Nos trechos a seguir, pode-se observar a avaliação da criança a partir de comportamentos e um suposto padrão de normalidade, ou seja, de acordo com as expectativas dos docentes:

Quadro 28: Avaliação da criança a partir de comportamentos

Relatório	Informações contidas nos relatórios
1	██████ continua a ser uma criança comunicativa, alegre, carinhosa, observadora, inteligente, estabelecendo relações de amizade com todos com naturalidade. Seu desenvolvimento está de acordo com sua faixa etária.
9	Não apresenta problemas em compartilhar brinquedos com outras crianças, porém, em alguns momentos, ele continua a utilizar palavras pouco cordiais para se comunicar com seus colegas, costuma não aceitar e compreender as solicitações dos adultos.
10	[...] Porém, em alguns momentos, apresenta um comportamento inquieto em sala de aula, gosta de chamar atenção por qualquer

	assunto. Possui dificuldade em compartilhar os brinquedos e em desenvolver trabalhos em grupo, pelo fato de ele não respeitar normas e regras.
13	Costuma falar mais que o necessário, mas consegue respeitar as regras; Mostra interesse nas atividades propostas e tem autonomia em realizá-las.
15	Apresenta comportamento fora do comum para sua idade e para o convívio em grupo.
23	No momento do descanso, fica apreensiva e recusa-se a descansar desconcentrando os outros colegas que já estão dormindo, pois neste momento canta, bate palma, grita tudo para chamar atenção da professora querendo atenção somente para si [...]
28	Costuma falar mais que o necessário, não respeitando o momento em que o grupo necessita de silêncio. [...] Se expressa com clareza, interage e lidera o grupo com facilidade, costuma se preocupar com os hábitos e atitude de seus colegas, relatando imediatamente para professora. [...]
31	Apresenta um comportamento tranquilo, está sempre pronta a ajudar porém costuma se preocupar com os hábitos e atitude de seus colegas. Sua capacidade permite concluir suas atividades em tempo desejável.

Fonte: Informações contidas nos relatórios

Como pôde ser observado no quadro 28 (Avaliação da criança a partir de comportamentos), a avaliação estava baseada em aspectos comportamentais, os quais podem estigmatizar crianças que estão em processo de constituição de sua personalidade. Esse tipo de avaliação desconsidera o fato de que a criança pode mudar ou que, às vezes, se apresenta de uma forma e em outro momento, de outra, pois o ser humano não é pronto e acabado, ele está em constante processo de transformação. Além disto, em muitos relatórios foram destacados aspectos que podem ser considerados negativos. Com exceção do relatório 1, todos os demais do quadro 28, destacaram mais rótulos negativos.

De acordo com Marshael Rosenberg (2006), os comportamentos negativos estão relacionados às necessidades não-satisfeitas pelo sujeito e os comportamentos positivos, às necessidades satisfeitas. Tendo isto em vista, os comportamentos podem indicar necessidades pelas crianças que não estão sendo satisfeitas e necessita do olhar e escuta atenta do educador e da família no sentido de prover as intervenções necessárias. Nesta mesma direção, caberia questionar as mediações realizadas pelos docentes para melhorias dos aspectos mencionados, o que denota ainda uma necessidade de acompanhamento pela equipe gestora.

Contudo, é preciso cuidado com os rótulos, pois “[...] embora os efeitos dos rótulos negativos [...] sejam mais evidentes, até um rótulo positivo ou aparentemente neutro [...] limita nossa percepção da totalidade do ser de outra pessoa” (ROSENBERG, 2006, p. 52-53).

Ao analisar os relatórios, pode-se inferir que a concepção de avaliação predominante nas instituições pesquisadas é a somativa ou classificatória, pois a maioria dos relatórios enfatizam os resultados e comportamentos. Tal como afirma Hoffmann (2014, p. 148), entende-se por avaliação classificatória a avaliação exercida como controle para que o sujeito “demonstre comportamentos definidos como ideais pelo professor”. Acompanhar, neste sentido, remete a observar e registrar resultados.

Conclui-se com isso que há necessidade de reflexão por parte dos docentes no que tange as suas concepções de avaliação para que avance na sua prática de documentar os processos e aprendizagens da criança. Supõe-se que com a tomada de consciência pelos educadores em relação suas concepções e práticas avaliativas, eles possam avançar na elaboração de seus registros. Nesse contexto, o coordenador pedagógico pode contribuir com a formação contínua da equipe docente para que percebam não somente as fragilidades, mas também as potencialidades no que tange as práticas avaliativas.

3.1.2.3 Categoria de análise: avanços e mediação

Na Unidade Educacional A, foram identificados de 10 relatórios apenas 1, no nível 2. Entretanto, somente em um excerto do relatório 20 apresentou-se avanços da criança. Segue-o:

Quadro 29: Relatório 6 (nível 2- CEI A)

[...] No início [REDACTED] apresentou resistência no desenvolvimento de algumas atividades, acreditamos que essa atitude pode ter ocorrido devido a timidez que apresentava. Porém, aos poucos ele foi se interagindo ao grupo escolar, apresentou avanços em seu aprendizado e boa convivência com todos. Está mais comunicativo [...]

Fonte: Relatório do CEI A

Neste excerto do relatório 6, pode-se observar que embora cite avanços, ainda focaliza no aspecto comportamental. Mesmo quando afirma que houve avanço no aprendizado, não o esclarece ao interlocutor. Cabe questionar em qual aspecto do aprendizado houve melhora, além da interação. Assim, o relatório não traz subsídios suficientes para ilustrar essa evolução.

Já na instituição B, de 12 relatórios, somente 3 foram enquadrados no nível 2 porque apresentaram avanços em alguns trechos. Contudo, somente nos excertos a seguir:

Quadro 30: Relatório nível 2 (CEI B)

Relatório nº	Informações contidas nos relatórios
12	Melhorou muito. Não está mais tímido [...]

17	Já está mais comunicativo e já se posiciona em relação às atividades.
20	Já não está mais tímida, já conta e reconta histórias.

Fonte: Relatórios da instituição B

No quadro 30, nota-se que embora tenham mencionado avanços, o destaque ainda está em aspectos comportamentais das crianças, assim como no relatório 6, da instituição A.

Na instituição C, de 12 relatórios, 9 foram classificados no nível dois 2. Contudo, apresentavam uma única frase referente à avanços e que foi generalizada a todos os relatórios da mesma turma, tal como segue: “Desenvolveu grandes avanços no desenvolvimento psicomotor, através das potencialidades corporais, por meio de atividades de expressão como movimentos amplos [...]” (Relatório nível 2 - CEI C).

Apesar de tratar de avanços neste excerto do relatório, a frase proporcionou poucos elementos para esclarecê-los. Cabe questionar em quê exatamente apresentou avanço, como estava antes e como ficou depois de intervenções do docente e o percurso individual da criança, pois o desenvolvimento psicomotor abrange muitos aspectos. Além disso, não foi possível perceber a especificidade da criança até porque o mesmo excerto apareceu em 9 relatórios.

Na instituição D, de 19 relatórios, 8 foram enquadrados no nível 2. Segue quadro com trechos dos relatórios que evidenciaram avanços:

Quadro 31: Relatórios nível 2 (CEI D)

Relatório nº	Informações contidas os relatórios
35	[...] No início se comunicava com dificuldade, e respondia as perguntas repetindo as. Durante os três primeiros meses teve um avanço e respondia as perguntas com respostas, mas

	como ficou doente e precisou faltar muito por conta disso, ela regrediu. Não reconhecia os colegas pelos nomes mas repetia o nome de um colega para todos, durante o ano ela avançou e já sabe diferenciar os colegas mas ainda confunde os nomes. [...] Está interagindo melhor com o grupo e comunicando-se mais frequentemente. [...]
37	No início do ano ■■■■ quase não queria se alimentar na escola, <u>foram muitas atividades em sala de aula, rodas de conversa sobre a importância de uma alimentação e incentivo</u> agora o aluno faz todas as refeições e pede para repetir.
43	No primeiro semestre a aluna batia nos colegas quando seus desejos não eram atendidos <u>essa questão foi trabalhada com ela</u> . No segundo semestre a aluna melhorou muito a questão de bater já não bate mais nos colegas pois <u>fui trabalhando com ela por meio do diálogo</u> nesse semestre a aluna já aceita todos os alimentos inclusive saladas e carnes.
44	Teve uma adaptação muito tranquila, falava pouco e gostava de brincar sempre sozinha. Com o passar dos dias começou a falar um pouco mais e a brincar com uma colega [...]
49	No primeiro semestre <u>foi trabalhado com aluno a questão da comunicação</u> o aluno era muito tímido e dentro da instituição quase não falava com a professora e nem com os colegas. No segundo semestre ■■■■ se desenvolveu bem e teve avanços está mais comunicativo com todos que o cercam tem se mostrado mais independente e já consegue resolver pequenos conflitos sozinho.
50	Ela começou na instituição usando fralda iniciamos o processo de desfralde porém a aluna ainda não associava o banheiro e as vezes urinava e evacuava e não percebia. No segundo semestre tivemos avanços ela se desenvolveu bem.

51	[...] tivemos avanços pois a aluna melhorou essa questão e já entende e compreende que nem sempre será a primeira em tudo.
53	No primeiro semestre ela era calada e não se comunicava muito tem dificuldade na verbalização. No segundo semestre se desenvolveu está mais comunicativa com a professora e com os colegas.

Fonte: Relatórios da instituição D (grifos nosso)

Como pode ser observado nas palavras destacadas em negrito no quadro 31, há registro de como a criança estava antes e como finalizou o semestre, evidenciando avanços.

Entretanto, no que se refere ao relatório 35 (no quadro 31), registra-se ao mesmo tempo avanço e retrocesso na comunicação e interação e, assim como nos relatórios 44, 50, 51 e 53 não esclarecem as intervenções realizadas pelo docente. Somente nos relatórios 37, 43 e 49 mencionou-se que houve intervenções para melhorias dos aspectos destacados. Contudo, não traz detalhes ou explicita esta mediação. Cabe questionar o que e como foi trabalhado. Sendo assim, não esclarece a proposta curricular da instituição. De acordo com Hoffmann (2015, p. 130),

[...] ao assumir uma postura mediadora na avaliação, o professor toma consciência do seu papel de protagonista do processo educativo, de partícipe da caminhada das crianças por meio da proposição de atividades desafiadoras, da observação de suas reações, da realização das atividades junto com elas, do diálogo, do afeto, de constantes intervenções pedagógicas.

Já na instituição E, de 75 relatórios, 16 foram classificados no nível 2. O quadro a seguir ilustra como alguns contemplam os progressos das crianças:

Quadro 32: Relatórios nível 2 (instituição E)

Relatório nº	Informações contidas os relatórios
54	No aspecto cognitivo teve avanços significativos, através dos jogos e brincadeiras, consegue diferenciar cores, números de letras, interage nas contações de histórias e participa das rodas de conversas.
104	Desde o início do semestre anterior percebemos que o [REDACTED] tinha dificuldade em cumprir regras e costumava não respeitar os momentos em que o grupo necessitava de silêncio. Com o <u>trabalho feito</u> em sala, percebemos que neste segundo semestre houve melhora significativa em relação a este aspecto e à cooperação entre os colegas.
107	Após constante <u>orientação</u> e <u>reforço positivo</u> das professoras [REDACTED] já consegue interagir melhor nas brincadeiras do pátio e nos cantinhos temáticos da sala. [...] Durante o transcorrer do ano letivo <u>tentamos incentivá-lo</u> de diferentes maneiras com dvd's sobre alimentação, músicas, histórias, degustações de alimentos e receitas onde ele auxiliava no preparo, mas somente agora no final do segundo semestre houve um pequeno avanço , pois passou a experimentar algumas frutas.
122	Houve progresso também em seu repertório matemático, mostrando preferência para os jogos, no quesito expressão corporal e movimento ele também obteve avanço satisfatório .

Fonte: Relatórios da instituição E (grifos nosso)

Ao analisar os relatórios no nível 2 da instituição E, observou-se duas formas de registro quanto aos avanços das crianças: uma, em que apenas menciona que houve progressos, tal como os relatórios 54 e 122, que apenas

citam aspectos em que se observou avanços, mas não trazem elementos suficientes para evidenciar essa evolução; e outra como nos relatórios 104 e 107, em que ressaltam-se além dos avanços, as mediações realizadas pelos docentes para o avanço da criança.

Além deste aspecto, observou-se que embora o enfoque maior ainda seja no comportamento da criança, é perceptível intencionalidade pedagógica nas atividades descritas nos relatórios no sentido de sanar alguma dificuldade e apresentar avanços nas aprendizagens.

3.1.2.4 Categoria de análise: especificidade

Para que o relatório contemple o percurso realizado pela criança individualmente é preciso que evidencie especificidades sobre os caminhos percorridos por ela no processo educativo.

Algumas informações contidas nos relatórios não resgatam a especificidade de cada criança. Muitas frases são repetidas ou idênticas em vários relatórios. Como pode-se observar em excertos dos relatórios 1, 2, 3 e 4.

Quadro 33: Percurso individual da criança

Relatório	Informações descritas nos relatórios
1	[...] continua a ser uma criança comunicativa, alegre, carinhosa, observadora, inteligente, estabelecendo relações de amizade com todos com naturalidade. Seu desenvolvimento está de acordo com sua faixa etária. [...]
2	[...] é uma criança comunicativa, alegre e observadora. Vem estabelecendo relações de amizade com todos com naturalidade. Seu aprendizado está em bom desenvolvimento. [...]
3	[...] é uma criança comunicativa, alegre e observadora. Estabelecendo relações de amizade com todos com naturalidade. Seu Aprendizado está em bom desenvolvimento. [...]

4	[...] é uma criança comunicativa, alegre e observadora, vem estabelecendo relações de amizade com todos com naturalidade. Seu aprendizado está em bom desenvolvimento [...]
---	---

Fonte: Relatórios da instituição A

Segundo Hoffmann (2015, p. 137),

Não há como uniformizar relatórios de avaliação se levarmos em conta as crianças, seu ambiente próprio e espontâneo, porque, naturalmente, elas apresentarão muitas respostas e manifestações diferentes umas das outras, em momentos diferentes [...] A história de cada criança revelará a sua própria dinâmica no ambiente, sua relação com outras crianças e o professor.

Nesta perspectiva, há que se ter um olhar atento e considerar a história de cada criança e suas **peculiaridades** para a não uniformização dos relatórios avaliativos das crianças.

Pode-se inferir que esta padronização ocorra devido às condições de trabalho dos docentes, ao tempo para dedicar-se à realização de registros, ao elevado número de crianças por turma, à formação, entre outros aspectos.

3.1.3 Falas ou formas de expressão da criança

No que se refere ao estabelecido na Orientação Normativa nº 01/2013, quanto às anotações contendo falas ou outras formas de expressão da criança, os relatórios deveriam conter situações de aprendizagem com falas que refletissem a autoanálise da criança, além de outras formas de expressão.

Embora o enfoque desta pesquisa não seja os bebês, pois trata-se de relatórios na transição do CEI para a EMEI e da EMEI para a EMEF. Cabe questionar quanto a este item da Orientação Normativa nº 01/203 em relação à especificidade dos bebês, ou seja, é preciso refletir sobre a viabilidade e possibilidade de uma auto-análise de bebês sobre seu processo educativo para compor os relatórios, tal como propõe a normativa.

No que tange esta pesquisa, a maioria dos relatórios analisados não contemplaram este item. Dos 128 relatórios analisados, foram identificados 127, no nível 1, apenas 1, no nível 2 e nenhum no nível 3.

Os relatórios no nível 1, não apresentam registros das falas ou outras formas de expressão da criança. Já no nível 2, apresentou uma fala da criança, mas não refletiu sua auto-análise, como no caso do relatório 107, que foi enquadrado no nível 2. Segue trecho que evidenciou fala da criança no quadro 33:

Quadro 34: Relatório 107

[...] ■■■ tem um grupo de amigos de sua preferência mesmo que em alguns momentos surjam os conflitos ele diz: “Já está resolvido professora!” [...]

Na situação evidenciada no quadro 34, percebe-se uma fala peculiar de determinada criança, o que denota a sua singularidade. Entretanto, há apenas neste excerto do relatório 107. Esta fala serve para ilustrar uma situação ou contexto e não reflete a auto-análise sobre o processo educativo ou hipóteses e construção do conhecimento pela criança.

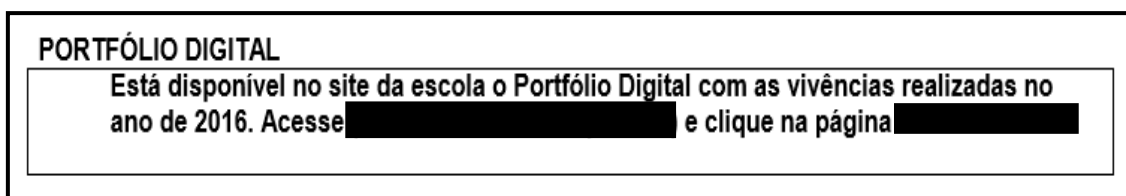
A autoanálise da criança se constitui em interessante estratégia para avaliação formativa, por permitir que a criança reflita sobre suas aprendizagens, avanços e processo educativo, oferecendo pistas ao educador ao seu (re) planejamento. Além disto, possibilita a escuta da criança em seu processo avaliativo. De acordo com Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011, p. 36),

A contribuição das crianças revela, desde muito cedo, que quando olham a sua história de aprendizagem narrada [...] se reconhecem nela, ficam contentes, procuram comunicar, interpretam e significam os seus caminhos de aprender.

Além de transcrição de falas das crianças, outras formas de registros que compõem a documentação pedagógica podem contribuir para a historicização do percurso realizado pela criança individualmente e pelo grupo, tais como: fotografias, as próprias produções das crianças, entre outras.

Na Unidade Educacional E, embora os relatórios não tivessem fotografias, há um aviso para que acessem o site da instituição e acompanhem as vivências, tal como segue:

Quadro 35: Relatório 107



Ao analisar o site indicado, observou-se que se trata de uma coletânea de fotografias de momentos vivenciados pelas crianças e não um portfólio. De acordo com Shores e Grace (2001), o portfólio é uma coleção de itens que revelam avanços, ao longo de um período, de diferentes aspectos da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Neste sentido, para a realização de um portfólio digital não basta fotografias com ou sem legendas em um *site*. No entanto, disponibilizar e publicizar este material com os devidos cuidados, entre eles, quanto aos direitos de imagens, pode dar visibilidade ao trabalho desenvolvido na Unidade Educacional e possibilita um acompanhamento, potencializando a comunicação entre famílias e escola.

3.1.4 Parecer do educador

No parecer do educador, esperava-se encontrar registros reflexivos fundamentados em observações registradas ao longo do semestre. Ao analisar os relatórios das instituições pesquisadas, não se observou relatórios no nível 1, ou seja, que não apresentava parecer do educador, nem no nível 3, que seriam os que tivessem parecer fundamentado em observações registradas durante o semestre. Os 128 relatórios foram classificados no nível 2, que correspondiam com o parecer do educador fundamentado em expectativas em relação à

criança, não havendo indícios de registros realizados ao longo do semestre. Pode-se inferir com isso, que houve dificuldade do docente em realizar registros ao longo do período, possivelmente, realizando as avaliações somente próximo à data de entrega dos relatórios.

Outro aspecto relevante a ser considerado, é que a Orientação Normativa nº 01/2013 determina que os relatórios sejam descritivos. O fato dela sugerir apenas um gênero textual pode ter limitado outras possibilidades de registro pelos docentes. Eles, além de descritivos, poderiam ser narrativos, argumentativos, entre outros. A descrição aponta elementos que caracterizam a criança, os ambientes de aprendizagens, etc. Já a narração implica uma idéia de ação empreendida pela criança e demais envolvidos no processo educativo. Enquanto a argumentação tem como objetivo convencer o leitor em relação às ideias que são apresentadas.

Hoffmannn (2014) critica o termo “parecer descritivo”. Para ela, os dois distorcem o verdadeiro sentido desta forma de registro, “à medida que o termo ‘parecer’ é oriundo do ‘que parece’, ‘se assemelha’, denotando o sentido vago do termo, aliado ao caráter constataivo da ‘descrição’ de desempenho” (HOFFMANN, 2014, p. 137). Refere-se como relatórios de avaliação ou relatórios de acompanhamento do processo de construção do conhecimento.

No que se refere aos relatórios analisados, notou-se diferentes tipos de pareceres dos educadores, mas em geral, trazem poucas singularidades das aprendizagens das crianças, como pode ser observado em excerto do relatório a seguir:

Quadro 36: Relatório 67

[...] Nas atividades relacionadas ao Projeto Etnia (cultura africana), Folclore, leitura simultânea, aula passeio, Semana especial da criança, ela participou com muita empolgação. [...]

Neste trecho do relatório 67, nota-se que neste parecer descritivo há informações muito sintéticas e não é possível perceber a especificidade da criança e suas aprendizagens nos projetos vivenciados. O parecer do educador é fundamentado em observação do comportamento da criança. Caso houvessem registros realizados ao longo do semestre sobre as aprendizagens das crianças em relação aos projetos, o parecer do educador ficaria mais consistente.

Na Unidade Educacional A, observa-se um excerto generalizado a vários relatórios, tal como segue:

Quadro 37: Relatório 1

Entre os objetivos que trabalhamos durante o ano, elencamos a transição da criança para uma nova etapa de ensino, nova escola (EMEI) e notamos que [REDACTED] já elaborou este processo. Pois defendemos que cada aluno deve ser respeitado em sua especificidade, cada um tem seu tempo de elaboração de novas informações.

Dessa forma, concluímos que esse trabalho possibilitou o desenvolvimento social da aluna. Impulsionou a um avanço pedagógico significativo, dentro de sua faixa etária.

Fonte: Relatório da instituição A

O excerto extraído do relatório 1 é observado em vários relatórios da mesma Unidade Educacional. Esta foi a única das instituições pesquisadas a mencionar a questão da transição de uma Unidade Educacional para outra. Embora o parecer seja argumentativo, traz poucas informações para subsidiar tomadas de decisões no ano subsequente pela Unidade Educacional receptora das crianças em processo de transição.

Em muitos relatórios, observa-se ainda trechos em que evidenciam a idéia de que é o final de uma etapa e não uma continuidade dos processos, como se

fosse uma carta de despedida da instituição para a criança e sua família. Como pode ser observado nos excertos a seguir:

Quadro 38: Despedida

Relatório nº	Informações contidas nos relatórios
54	Muitas descobertas, muitos momentos juntos e muitas conquistas! Certamente a turma [REDACTED] de 2016 vai deixar saudades! Desta forma, gostaríamos agradecer aos pais e responsáveis pela parceria, pois, foi de suma importância para o resultado alcançado durante o ano de 2016.
67	O trabalho com as crianças é prazeroso, aprendemos juntos, e ao longo do ano letivo, nós vivenciamos experiências significativas. Agradecemos à família pela confiança, colaboração, compreensão e por acreditar no nosso trabalho. Desejamos à criança e a sua família um Feliz Natal e um 2017 repleto de realizações, paz e saúde.
74	A diversão foi garantida! Muitas amizades foram feitas ao longo do ano. Muitas descobertas, muitos momentos juntos, muito aprendizado e muitas conquistas. Certamente a turma [REDACTED] de 2016 vai deixar saudades!
89	Desde já, agradecemos aos familiares pela confiança depositada em nosso trabalho e cooperação. Desejamos um excelente fim de ano e que 2017 seja repleto de realizações.
127	Mais um ano se finaliza e com ele muitas lembranças, muitas histórias para contar, muitos sonhos realizados, outros que ficaram por realizar. Esta é a dinâmica da vida, e nesta imensa luz vamos vivendo e aprendendo a cada dia uns com os outros, nos engrandecendo como ser humano. E é por este aprender diário que venho por meio desta mensagem agradecer aos pais e crianças pela contribuição e importância de cada um durante todo esse ano letivo.

Fonte: Informações contidas nos relatórios

Nestes excertos ainda, é possível identificar que o principal interlocutor dos relatórios são as famílias, não havendo indícios de que seja o professor do ano subsequente. Na Unidade A, outro indício de que os interlocutores são as famílias remete a frase no início dos relatórios analisados, tal como segue: **“Prezados pais**, o presente documento foi elaborado com base nos registros de sala de aula e nas observações contínuas pela equipe docente e gestora, durante o ano letivo de 2016” (Relatórios Unidade Educacional A, 2016, grifo nosso). Algo que é importante destacar é que embora o educador tenha evidenciado no relatório que se baseou em registros realizados no decorrer do ano, não há indícios deles no referido documento. Pode-se inferir com isso que baseou-se mais em observações cotidianas, sem rigorosidade quanto a documentação dos processos vivenciados.

Observou-se, além destes, inúmeros excertos repetidos em muitos relatórios, dentre eles destaca-se um outro excerto generalizado a vários outros da instituição E, como no relatório 57. Ele revela a concepção de infância do educador, sendo evidenciada a premissa de uma infância idealizada e uma forma única de vivenciá-la.

Quadro 39: Relatório 57

[...] Enfim, teve momentos significativos neste ano, onde lhe foi propiciado diferentes oportunidades de interação com crianças, adultos, objetos e participou de um processo contínuo de muita aprendizagem, contribuindo para que tenha uma infância saudável e feliz.

Fonte: Informações contidas no relatório 57

Na Unidade Educacional B, identificou-se frases sucintas e muitas vezes, repetidas em relação a ficha de observação.

Quadro 40: Relatório 20

1- Relatório de Atividades Desenvolvidas e observações da turma: Coopera com colegas e professora; Tem um bom relacionamento com os colegas e com a professora.
2- Observações específicas das crianças: Tem boa participação nas atividades realizadas em sala; É cuidadosa e rápida na execução das atividades desenvolvidas;
3- Parecer da família A família é bem participativa.

Fonte: Relatório da instituição B

3.1.5 Parecer da família

No que se refere ao parecer da família, esperava-se identificar as percepções das famílias com relação às aprendizagens das crianças e processo educativo.

No entanto, nos relatórios analisados, observou-se um campo reservado ao parecer da família em apenas duas Unidades Educacionais pesquisadas (B e E). Mesmo havendo este espaço, observou-se interpretações diferentes para o que seria o “parecer da família”.

Na instituição B, compreendeu-se como um parecer do educador sobre a família, tal como pode ser observado nos relatórios a seguir:

Quadro 41: Parecer da família

Relatório	Informações descritas nos relatórios
13	Bem participativa a família, pais bem atenciosos, sempre está presente em reuniões, eventos e comemorações.
14	A família é participativa na creche.
15	A família é participativa, está presente quando faz necessário.

Fonte: Relatórios da instituição B

Na instituição E, há um campo para o parecer da família sobre o desenvolvimento da criança. Entretanto, não foi possível obter acesso às informações registradas nele.

Quadro 42: Relatório 54

Um olhar dos pais e/ou família sobre o desenvolvimento da criança –(Parecer dos pais ou família)

Fonte: Relatório da instituição E

Nesta mesma Unidade Educacional, há indícios da participação das famílias nos projetos desenvolvidos, tal como se observa no quadro a seguir:

Quadro 43: Parte do relatório 54

No projeto Etnia, [...] segundo os relatos dos pais, as crianças compartilharam momentos importantes com os bonecos e muitos pais agradeceram e elogiaram a escola pelo projeto. O projeto “Leitura em casa” que tem o objetivo de despertar o prazer da leitura e oportunizar que os familiares participem desse momento mágico tem uma ótima participação das famílias lendo os livros emprestados pelas crianças e os devolvendo nas datas combinadas.

3.1.6 Frequência da criança

Na Orientação Normativa nº 01/2013 estabeleceu-se que os relatórios descritivos das crianças devem conter informações sobre a frequência da criança, como indicador de sua influência em seu processo de aprendizagem, bem como percentual de frequência anual. No que se refere a este item, alguns relatórios apresentam observações, como nos trechos a seguir:

Quadro 44: Frequência da criança

Relatório	Informações descritas nos relatórios
1	[...] Ela é uma aluna frequente [...]
3	[...] Porém é uma criança que falta muito, no qual vem prejudicando seu desenvolvimento pedagógico. Apesar de ser ressaltado esse assunto com sua responsável, não obtivemos sucesso. [...]
4	[...] Além disso, é frequente [...]
45	[...] Ele iniciou na instituição [...] no final do mês de maio para início de junho veio de outra instituição educacional.

Fonte: Informações contidas nos relatórios

Observou-se que as informações sobre a interferência da frequência da criança no processo educativo foram evidenciadas nos casos de faltas excessivas, tal como observou-se em trecho do relatório 3 (no quadro acima) e no relatório 54 a seguir:

Quadro 45: Relatório 54

[...] Durante esse semestre a [REDACTED] poderia ter avançado em muitos outros aspectos, porém foi uma criança faltosa, não criando um vínculo maior com os colegas. Desta forma, orientamos aos pais para que zelem mais pela a frequência da [REDACTED] na escola para que continue se desenvolvendo.

Na instituição E, observou-se que além destas informações, há o percentual de frequência anual da criança na Unidade Educacional, conforme quadro a seguir:

Quadro 46: Relatório 79

OBSERVAÇÕES SOBRE A FREQUÊNCIA DA CRIANÇA NA UNIDADE	
Percentual de frequência no ano (200 dias letivos): 89%	
Obs: 2 faltas justificadas.	

Fonte: Informações contidas nos relatórios

Na legislação vigente, é estabelecido o controle da frequência da criança na instituição de educação pré-escolar, sendo exigida a frequência mínima de 60% do total de horas. Isto implica dizer que a instituição deve zelar pela frequência da criança e buscar estratégias para comunicar a família periodicamente sobre a frequência da criança, buscando conhecer os motivos das ausências, bem conscientizar sobre a importância da presença da criança, tal como evidenciado pela Orientação Normativa nº 01/2013. Cabendo salientar que mesmo não tendo frequentado a Educação Infantil, a criança tem direito de ingressar no Ensino Fundamental.

Por meio da análise dos relatórios avaliativos das crianças foi possível perceber que os critérios para avaliação das aprendizagens das crianças ainda não estão claros na Orientação Normativa nº 01/2013 e aos educadores.

A ausência de um roteiro esclarecendo cada critério pode dificultar a realização dos relatórios pelos docentes. Além disto, fica implícito que a concepção de avaliação defendida na Orientação Normativa nº 01/2013 é a avaliação formativa, mas isto não é explicitado claramente.

Ao analisar os relatórios descritivos de aprendizagens das crianças produzidos por educadores na transição CEI/EMEI/EMEF nas escolas pesquisadas, foi possível perceber a necessidade de qualificar os relatórios para que atendam ao exigido na Orientação Normativa nº 01/2013.

4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A seguir serão apresentadas propostas voltadas a qualificação do processo avaliativo das crianças.

4.1 Roteiro para elaboração de relatórios de aprendizagens das crianças

Um dos maiores desafios observados na escrita dos relatórios de avaliação das crianças parece ser o que registrar e como elaborar estes relatórios. Levando isto em consideração, será apresentado a seguir uma sugestão de roteiro para elaboração e análise dos relatórios descritivos das crianças com base no referencial teórico, de forma a subsidiar as equipes docentes e gestoras.

4.1.1 Definir o interlocutor do registro

O primeiro aspecto a ser considerado é a quem o relatório avaliativo é destinado: às famílias? Às crianças? Aos professores ao longo do ano? Aos professores do ano subsequente? Aos professores de diferentes etapas educacionais, seja na passagem do CEI para a EMEI e da EMEI para a EMEF?

De acordo com Dolci (2017, p. 48), é fundamental levar em consideração o receptor da documentação. Ele afirma que há pais que quase não vem à escola e passam rapidamente para buscar o filho. Neste caso, salienta que a documentação deve conter imagens grandes e poucos comentários escritos e poucas considerações metodológicas. Argumenta ainda que:

[...] Se, no entanto, a documentação deve servir aos professores para manter a memória do que tem sido feito, então os detalhes metodológicos são muito importantes e convém acrescentar observações escritas mais ou menos extensas. Sem esquecer que na documentação também podem participar meninos e meninas, mesmo os menores. Pode-se convidá-los a fazer coisas para que fique uma amostra (DOLCI, 2017, p. 49).

Neste sentido, cabe destacar que os relatórios avaliativos das crianças podem envolver e servir a diferentes atores do processo educativo: pais,

crianças, professores e instituição educacional. Devem servir, principalmente, à tomada de decisões.

4.1.2 Criar estratégias para participação das crianças desde o planejamento

No percurso do grupo, recomenda-se o registro de projetos, sequências didáticas e atividades permanentes, bem como aprendizagens em diferentes campos de experiências. Pode-se registrar, também, as descobertas da turma em sua cotidianidade. Aqui caberá uma escolha do docente, lembrando a impossibilidade de se registrar tudo. Criar estratégias para participação das crianças desde o planejamento. Sugere-se realizar e registrar o planejamento com as crianças por meio de assembleias ou conselhos, tal como sugere-se na abordagem da Pedagogia-em-participação. De acordo com Niza (2007, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 94):

O conselho permite analisar os quadro de gestão do cotidiano (quadro de presença, diário...), a documentação pedagógica, os portfólios individuais de aprendizagem e, com isso, ganhar um olhar reflexivo e crítico sobre como se desenrolou a semana, como se desenvolveu a participação ou não no grupo, o que fizemos, o que ficou por fazer, o que planejamos fazer, o que gostamos e o que não gostamos. Este é um momento de sociorregulação.

Para a garantia da participação da criança também no planejamento e percurso de aprendizagem do grupo, sugere-se o seguinte roteiro para entrevista com as crianças da turma, tal como propõe-se na abordagem da Pedagogia-em-Participação:

Quadro 47: Roteiro de entrevista para avaliação e (re) planejamento

Nº	Questões
1	O que fizeram? Como fizeram?
2	O que gostaram de fazer?
3	O que não gostaram?
4	O que querem fazer?

Durante a entrevista, registrar as falas das crianças. Elas podem ser dicas valiosas ao (re) planejamento do educador. O docente pode registrar após a entrevista seu parecer e decisões tomadas a partir das falas do grupo.

Além disto, no percurso do grupo, o educador pode registrar: Como surgiram os projetos? Partiram da leitura do grupo e de suas inquietações? Quais as hipóteses elaboradas pelas crianças? Quais conhecimentos foram aprofundados?

Ao demonstrar um projeto que surge da curiosidade das crianças de uma determinada turma e promove descobertas, ressaltando hipóteses e avanços nas aprendizagens, evidencia-se um percurso peculiar desta turma.

4.1.3 Definir focos de observação para acompanhamento individual

Para evidenciar o percurso individual e avanços na aprendizagem de cada criança, sugere-se definir focos de observação e a periodicidade de seu registro. Transcrever falas que evidenciem hipóteses, situações de aprendizagem, descobertas e construção do conhecimento, evidenciando avanços. Utilizar diferentes linguagens, tais como: registros escritos, fotografias, produções das crianças, transcrições de áudios e vídeos. Comparar os relatos da mesma criança ao longo do semestre e redigir registros reflexivos.

Com falas e situações bem específicas de uma determinada criança é impossível generalizá-la à outras crianças. Organizar a documentação pedagógica em focos de observação da aprendizagem facilita o acompanhamento individual de cada criança e a percepção de seus avanços.

Buscar algumas captações durante o semestre. Fazer anotações e registrar conversas de três em três crianças, aproximadamente. Buscar evidenciar avanços tanto na oralidade quanto aos conceitos trabalhados nos projetos.

O docente pode ir registrando também a cotidianidade das crianças por meio de pequenas histórias que podem ser expostas nas paredes e murais. Esses registros podem ser consultados depois para a elaboração dos relatórios

individuais, o que contribuirá tanto pelo registro do processo quanto garantirá a especificidade de cada criança.

No parecer do educador pode-se ir além das descrições, incluindo narrativas e argumentações.

4.1.4 Possibilitar a autoanálise da criança

Propõe-se a ruptura das pedagogias tradicionais que apresentam a centralidade do processo educativo no adulto professor para abordagens que buscam a centralidade do processo na participação da criança. Conforme Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008, p. 120), isto não significa que devesse desconsiderar os adultos e seus pontos de vista, mas sim que se deve considerar e destacar a perspectiva das crianças, admitindo que são seres capazes e competentes.

Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008, p. 119) defendem a importância da escuta às crianças no processo de construção do conhecimento e de sua colaboração na definição de sua jornada de aprendizagem. Defendem ainda que a entrevista é uma estratégia que pode garantir e legitimar o direito da criança em participar¹³ de sua educação. Argumentam que as entrevistas podem auxiliar às crianças “[...] no processo de auto-avaliação e de tomada de consciência dos seus processos de aprendizagem” (AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 119). Além da entrevista, sugerem a observação, fotografias, vídeos e produções das crianças para escutá-las.

Pode-se envolver as crianças no processo de escolha das produções que gostariam que compusessem seus relatórios e propiciar sua autoanálise. Durante a escolha, fazer perguntas sobre o motivo de suas escolhas e percepções sobre suas aprendizagens. Segue sugestão de entrevista semi-estruturada para escolha das produções, após organizá-las, de maneira que a criança as identifique:

¹³ Cabe ressaltar que se entende como participação “ter parte na ação” e poder decidir sobre ela. Conforme define Cruz (2007, p. 12), “de acordo com a etimologia da palavra, participação origina-se do latim “*participatio*” (pars+in+actio) que significa ter parte na acção. Para ter parte na acção é necessário ter acesso ao agir e às decisões que orientam o agir.”

Quadro 48: Roteiro para entrevista com as crianças sobre suas produções

Nº	Questões
1	Quais produções você gostaria que compusessem o seu relatório de aprendizagens?
2	Por quê você as escolheu? Como você fez?
3	O que mudou de uma produção para outra?
4	Você percebeu algum avanço ou melhoria?

As perguntas podem ser modificadas, conforme estabelecem-se diálogos com as crianças e elas forem fornecendo pistas sobre seu processo de aprendizagem e construção de conhecimentos.

Durante a entrevista, o educador pode anotar as falas das crianças ou gravar o momento e depois realizar a transcrição ou ainda utilizar algum aplicativo para a transcrição das falas. Neste momento, podem surgir falas interessantes sobre o processo e aspectos que podem não terem sido percebidos anteriormente. Pode-se realizar este processo aos poucos, com três ou quatro crianças, ou com a turma toda. É importante criar uma rotina de realização de registros e definir periodicidade e formas de realizá-los. Após a entrevista é importante que o professor registre seu parecer evidenciando avanços da criança em suas aprendizagens.

Além das produções escolhidas pelas crianças, o docente também pode fazer uma seleção de desenhos ou produções em que ficam nítidos seus avanços, tecendo comentários reflexivos.

4.1.5 Definir formas de participação das famílias

Outro aspecto relevante é definir formas de participação dos diferentes atores do processo educativo, além dos professores e crianças. Criar formas de participação das famílias seja em projetos, com registros escritos, fotografados, etc, estabelecendo-se uma regularidade. Solicitar, ainda, para que as famílias

registrem suas expectativas e processos vivenciados pela criança, tal como proposto na Orientação Normativa nº 01/2013. Elaborar um roteiro de questões para auxiliar o registro e reflexão pela família. Segue sugestão:

Quadro 49: Parecer da família

Nº	Questões
1	Suas expectativas quanto às aprendizagens e desenvolvimento da criança foram correspondidas? Explique.
2	Você percebeu avanços nas aprendizagens da criança? Quais?
3	Como foi sua participação nas atividades promovidas pela Unidade Educacional (período de adaptação da criança, planejamento, avaliação, reuniões, festas, eventos, projetos) e cotidianamente?
4	O que você sugere para melhorar a participação das famílias no processo educativo?

O registro da família pode servir para tomadas de decisões sobre o processo educativo pela instituição educacional ao considerar seu parecer como parte integrante da ação educativa.

4.1.6 Acompanhar a frequência da criança

Quanto à frequência da criança, pode-se registrar o percentual anual e como foi sua frequência no semestre com esclarecimentos quanto à sua influência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como sugere a Orientação Normativa nº 01/2013. Em caso de faltas excessivas, tomar as devidas providências, orientando à família quanto a importância de zelar pela frequência da criança na instituição, tendo em vista o direito da criança à educação.

4.2 Roteiro para análise de relatórios de aprendizagens das crianças

A seguir segue sugestão de roteiro para análise de relatórios de avaliação das aprendizagens das crianças:

Quadro 50: Sugestão de roteiro de análise

Categorias de análise	Questões norteadoras:
Percurso do grupo:	- Evidencia-se os caminhos percorridos pela turma em seu processo educativo ou uma síntese do trabalho desenvolvido? - O foco está no processo ou no resultado? - Foram evidenciados projetos, sequências didáticas, atividades permanentes? - Como surgiram os projetos? Partem da leitura do grupo? - Quais as hipóteses levantadas pelas crianças? - Como foram desencadeadas as ações? - Há evidências de avanços nas aprendizagens? - Revela-se peculiaridade no percurso do grupo? - São evidenciadas as mediações do docente? - Evidencia-se a participação das crianças, famílias e outros atores do processo educativo?
Percurso individual da criança:	- Considera-se a criança em sua integralidade? - Apresenta-se o percurso individual da criança durante o processo? - O foco está no processo ou no resultado?

	- Enfatiza-se comportamentos ou aprendizagens? - Percebe-se avanços nas aprendizagens das crianças? - Há especificidades quanto às suas aprendizagens? - Há falas significativas das aprendizagens das crianças, suas hipóteses e construção do conhecimento? - Há estratégias que evidenciam a auto-análise da criança? - Evidencia-se diferentes formas de expressão da criança? - São evidenciadas as mediações do docente? - Evidencia-se a participação das crianças no processo educativo?
Parecer do educador:	- O parecer do educador é descritivo, narrativo ou argumentativo? - Baseia-se em aspectos comportamentais? - Há registros ao longo do percurso que fundamentam o parecer do educador ou realiza-se próximo a data de entrega às famílias? - Evidencia-se as evoluções nas aprendizagens das crianças? - O parecer traz pistas para o planejamento do docente do ano subsequente?
Parecer da família:	- A família registra seu parecer quanto às suas expectativas e processos vividos? - Há evidências da participação da família no percurso educativo da criança?

Frequência da criança:	- Apresenta-se a frequência da criança no relatório? - Há dados sobre a interferência da frequência da criança em seu processo educativo? - Apresenta-se o percentual de frequência anual?
-------------------------------	--

4.3 Proposta de qualificação dos relatórios e articulação entre CEI/EMEI/EMEF

Para a qualificação dos relatórios avaliativos das crianças, sugere-se que o docente utilize o roteiro proposto neste estudo. É preciso que estabeleça uma regularidade para a realização dos registros e para que não sejam realizados somente próximos às datas de reuniões de pais. As informações que farão parte do relatório podem ser registradas diariamente ou, pelo menos, semanalmente. Para isso, o docente pode valer-se de alguns instrumentos, tais como cadernos ou blocos de anotações, *post its*, aplicativos de transcrição de áudio, entre outros, e diferentes suportes, como paredes e murais. Os registros realizados ao longo do período poderão subsidiar a elaboração do relatório avaliativo das crianças.

Propõe-se, além da utilização dos roteiros para nortear os processos avaliativos, a formação continuada em diferentes âmbitos, seja promovida pela própria Unidade Educacional, em que o coordenador pedagógico desempenha importante papel, seja pelos órgãos intermediários, tais como Diretorias Regionais de Educação e órgão central, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação. Seria importante a realização de reuniões formativas tanto com professores e gestores atuantes na mesma etapa, quanto em etapas diversas para que haja trocas e integração entre as equipes.

Cabe destacar a importância do papel do Coordenador Pedagógico para qualificação dos relatórios de avaliação das crianças. Ele deve propiciar a reflexão sobre a avaliação nos momentos de formação contínua da equipe

docente, bem como deve acompanhar o processo de elaboração dos relatórios visando melhorias.

Ao coordenador pedagógico propõe-se que organize um plano de ação a ser desenvolvido nos horários coletivos de formação e em reuniões pedagógicas. Analisar os relatórios produzidos pela própria instituição ou de outras pode contribuir para a reflexão sobre o que é preciso melhorar e avanços. Além da análise dos materiais que estão sendo produzidos no ano vigente, uma outra possibilidade seria a reflexão sobre os que foram produzidos nos anos anteriores. As devolutivas individuais e coletivas são essenciais para que o docente avance em seus registros. Ao Diretor de Escola e Assistente de Direção cabe o apoio aos professores e coordenadores pedagógicos neste processo.

Além disto, considera-se importante garantir tempo dentro da jornada diária do professor para que possa realizar os registros e qualificá-los. É importante que as equipes prefiram a qualidade e não a quantidade do material produzido, pois um muito extenso, às vezes, pode dificultar a sua reflexão, não havendo tempo hábil para devolutivas e qualificação dos instrumentos.

Tendo em vista as atribuições do supervisor escolar e a importância de seu papel articulador e formador das equipes escolares, pensou-se em elencar possíveis proposições voltadas à qualificação dos relatórios descritivos das crianças por meio da ação supervisora, de modo a subsidiar a tomada de decisões pelas equipes educativas.

Uma ação importante seria conhecer os Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Educacionais que compõem o setor de atuação do supervisor escolar e o que dizem sobre a avaliação das aprendizagens. Outra ação relevante seria a análise dos registros avaliativos das crianças produzidos pelos educadores e orientação às equipes em ação supervisora. Outra possibilidade de atuação do supervisor escolar seria a promoção de reuniões de setor com momentos formativos com as equipes gestoras para o aprimoramento e análise dos relatórios.

É fundamental estabelecer ações a fim de minimizar as rupturas na passagem de uma instituição para outra. Neste contexto, o supervisor escolar ocupa um importante papel no processo educativo como ator que pode

possibilitar a integração entre as Unidades Educacionais (CEI/EMEI/EMEF), buscando a reflexão sobre a documentação pedagógica enviada de uma U.E. para outra. Para que isso se efetive, pode-se realizar reuniões em diferentes instituições de modo que os gestores conheçam as diferentes realidades.

Recomenda-se, ainda, a elaboração e troca de cartas entre uma instituição e outra, de forma que as crianças se comuniquem com a U.E. que irá recebê-las no ano seguinte e possam explicitar suas expectativas, bem como informar o que e como aprenderam na instituição de origem, para que possa subsidiar o processo de transição de uma U.E. para outra. O docente pode ser o escriba da carta e as crianças podem ser as ilustradoras dela. Pode-se fazer visita à U.E. em que as crianças irão frequentar no ano seguinte para levar a carta e conhecer a nova escola, ou enviá-la juntamente com a documentação pedagógica que seguirá no processo de transição. Esta ação poderá contribuir ao planejamento do educador do ano subsequente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa que teve por objetivo analisar os relatórios avaliativos de aprendizagens das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF contribui significativamente para a proposição de ações voltadas à qualificação dos registros docentes e articulação entre as U.E.s, uma vez que desvela como tem sido contemplados os critérios avaliativos e elementos propostos pela Orientação Normativa nº 01/2013 em diferentes Unidades Educacionais na passagem CEI/EMEI/EMEF.

No capítulo 1, apresentou-se o cenário das políticas públicas nacionais e municipais para a avaliação na Educação Infantil, bem como referenciais teóricos quanto a avaliação educacional e documentação pedagógica, pautando-se em princípios da Pedagogia da Escuta e da Pedagogia-em-Participação, além da reflexão sobre a avaliação, continuidades e rupturas na transição CEI/EMEI/EMEF e revisou-se a literatura e legislação a respeito do papel de diferentes atores no que se refere a avaliação das aprendizagens das crianças. No capítulo 2, abordou-se sobre a metodologia utilizada e no terceiro, dedicou-se à análise de dados. Por fim, no último capítulo apresentou-se uma proposta de intervenção.

Por meio da análise dos relatórios avaliativos das crianças produzidos por docentes na transição CEI/EMEI/EMEF das Unidades pesquisadas foi possível identificar que a concepção de avaliação predominante dos docentes das instituições pesquisadas é a somativa, sendo evidenciados nos relatórios, de forma recorrente, padrões comportamentais, bem como uma síntese do trabalho, e não os percursos de aprendizagens. Pode-se inferir, com isso, que a avaliação seja realizada, provavelmente, quando está próxima à reunião de pais e que por não recorrerem aos registros realizados ao longo da trajetória da criança, a avaliação acaba se tornando somativa.

Fica implícito que a concepção de avaliação defendida na Orientação Normativa nº 01/2013 é a avaliação formativa pela ênfase nos processos e não nos resultados, mas isto não é explicitado declaradamente no documento. Isto implica dizer que há que se esclarecer a diferença entre os tipos de avaliação da aprendizagem e como seria uma avaliação formativa para que traduzisse os

percursos de aprendizagens das crianças e não somente resultados e comportamentos.

Mesmo a normativa, tendo estabelecido que a avaliação não deveria se restringir em um rol de comportamentos, isso foi observado de forma recorrente nos relatórios. Poucos elucidaram os avanços nas aprendizagens das crianças. Muitos não resgataram as especificidades e não trouxeram falas e outras formas de expressão da criança, não se identificou também a auto-análise da criança. Além disto, o parecer do educador mostra-se constatativo. Houve Unidade que compreendeu que deveria realizar o parecer sobre a família, e não a família realizar seu parecer. Alguns apresentaram dados da frequência e outros, não. O registro da participação da criança e das famílias foi identificado somente na EMEI, o que deveria ocorrer desde a passagem da criança no CEI. Em uma das instituições, manteve-se uma ficha de observação classificatória, desconsiderando a normativa. Observou-se ainda que, o principal interlocutor do relatório é a família, não sendo considerado portanto, o docente do ano subsequente.

Os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas e ações formativas voltadas à qualificação dos relatórios para que possa subsidiar à ação docente em seu (re) planejamento e contribuir de uma etapa educacional para outra e atenda aos critérios avaliativos propostos pela Orientação Normativa nº 01/2013.

Apesar dos relatórios não resgatarem os percursos das crianças, dão pistas ao professor do ano subsequente sobre a organização e proposta curricular da instituição, planejamento, entre outros aspectos. Pôde-se observar que os relatórios apresentaram ênfase, principalmente, em aspectos relacionados aos cuidados e brincadeiras, o que pode oferecer dicas ao docente do ano subsequente para considerar em seu planejamento. Neste sentido, poderá contribuir para que as rupturas sejam minimizadas e ocorra a continuidade dos processos, de modo a considerar a criança em sua integralidade. Para que a avaliação cumprisse sua função diagnóstica seria preciso que ela fosse lida, compartilhada e refletida pelos docentes das instituições receptoras das crianças e seus respectivos relatórios.

Na análise dos dados, há indícios, ainda, de que os critérios avaliativos propostos pela normativa foram contemplados de diferentes maneiras pelos docentes na produção dos relatórios. Infere-se que a ausência de um roteiro esclarecendo cada critério pode dificultar a realização dos registros pelos docentes. Conclui-se que há necessidade de esclarecimento quanto ao que significa cada um deles, bem como a necessidade de um trabalho de qualificação dos registros para que elucidem o exigido.

A principal potencialidade deste trabalho é que pode contribuir aos docentes e gestores atuantes na Educação Infantil para a melhoria dos relatórios avaliativos das crianças, bem como servir de informação útil para a realização de políticas públicas voltadas à qualificação dos registros. Contudo, há também limitações, pois por se tratar de uma análise documental, pode-se apenas propor caminhos para a qualificação dos registros e articulação entre Unidades Educacionais, necessitando de continuidade desta pesquisa para analisar as suas implicações na prática.

Sugere-se como continuidade a aplicação dos roteiros propostos em Unidades Educacionais de Educação Infantil, bem como formação para professores e coordenadores pedagógicos, ou ainda a percepção dos gestores, docentes, famílias e crianças em relação a passagem do CEI para a EMEI e da EMEI para a EMEF e como os relatórios tem contribuído ao planejamento do docente do ano subsequente.

Sendo assim, ainda há muito que avançar neste sentido para a consolidação de uma cultura de avaliação e para que cumpra com suas funções diagnósticas e formativas. Não basta, portanto, a existência da lei estabelecendo a forma de avaliação das aprendizagens, é preciso investir na formação continuada das equipes de forma colaborativa e promover a integração entre as diferentes instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flávio Tomaz. **O Processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil**. 2011. 348f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_451629c732a770d56b932df3ccd7438c>. Acesso em: 19 abr.2017.

AZEVEDO, Ana; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 jul. 2017.

_____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Lei Nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6

(seis) anos de idade. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>.

Acesso em: 08 jul. 2017.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>>. Acesso em: 25 de ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB 22/1998**. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjUyNeO1vzUAhUKE5AKHbmOBQMqFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdmdocuments%2Fparecer_ceb_22.98.pdf&usq=AFQjCNHvfciy5q8_6xUbuX8kwHcRBeLSQ>. Acesso em: 08 jun.2017.

Brenda Fyfe (2016). EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BRESCIANE, Ana Lucia Antunes. **Avaliação na Educação Infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista**. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PSP_6cf3095eff4aca706c558fe42c33878a>. Acesso em: 19 abr.2017.

CARVALHO, Fátima Oliveira de; OLIVEIRA, Rosane Gomes Rodrigues de Matos. Supervisor-formador: a possibilidade de um novo caminho. *In*: POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto; ALMEIDA, Júlio Gomes; SALMASO, José Luís (orgs.). **Ação supervisora: tendências e práticas**. Curitiba: CRV, 2012.

CASTILHO, Vanessa Maria Redígolo. **Avaliação**: concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações. 2016. 240f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144624/castilho_vmr_me_prud.pdf?sequence=5> . Acesso em: 20 abr.2017.

COLASANTO, Cristina Aparecida. **A linguagem dos relatórios**: uma proposta de avaliação para a Educação Infantil. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PSP_59d7bb45ef648bc90533325cedc90bf2> . Acesso em: 19 abr.2017.

_____. **Avaliação na educação infantil**: a participação da criança. 2014. 207 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo São Paulo, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PSP_caebb7d1021af4348876e67287e0ed7d> . Acesso em: 19 abr.2017.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos: Falsa solução para um falso problema. *In*: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (orgs.). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CRUZ, J. L. **Relação escola-família-comunidade**. Disponível em: <<http://www.portaldoconhecimento.gov.br/bitstream/10961/2150/1/Versão%20CD.pdf>> . Acesso em: 14 out. 2016.

DAHLBERG, Gunilla; Peter, MOSS; Alan, PENCE. Documentação Pedagógica uma prática para a reflexão e para democracia. *In*: _____. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pósmodernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. *In*: MELLO, Suely Amaral; Barbosa, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (orgs.) **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017. p. 27-42.

DOLCI, Mariano. Afinando os olhos para captar momentos. Documentar processos, recolher sinais. *In*: MELLO, Suely Amaral; Barbosa, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (orgs.) **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017. p. 43-55.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008. Disponível em: <
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2065/2023>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

FERNANDES, Marisa Pinheiro de Oliveira. **Relatório descritivo na educação infantil: impasses e proposições em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_4c6990fa2f359b0c7260d7010ed209e8>. Acesso em: 19 abr. 2017.

FYFE, Brenda. A relação entre documentação e avaliação. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUJIKAWA, Mônica Matie. O coordenador pedagógico e a questão do registro. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmitificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed. 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores no planejamento público. *In*: BAENINGER, Rosana (Org.). **População e Cidades**: subsídios para o planejamento e para as políticas sociais. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp, Brasília: UNFPA, 2010. Disponível em: <http://moodle.pucsp.br/mod/folder/view.php?id=14838>. Acesso em: 10 dez. 2017.

LAMAS, Flávio Lúcio. **Avaliação na educação infantil**: análise do uso do relatório descritivo individual na rede municipal de Juiz de Fora. 2014, 161 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/630>> . Acesso em: 20 abr. 2017.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. A Educação Infantil, a criança e o Ensino Fundamental de nove anos: Ampliando o debate. *In*: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (orgs.). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos**. 2012. 374 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_9bc2349880f21906db5a28a111e6b6c9>. Acesso em: 19 abr. 2017.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiVq4bkmv3UAhVEF5AKHTwjAP8QFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdocman%2Fdezembro-2010-pdf%2F7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello%2Ffile&usq=AFQjCNHy3OND7YfpJZKpl3ZXaOF10CWbwa>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A perspectiva da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação**. Portugal: Porto Editora. 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário (Orgs.). **O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação**. Portugal: Porto Editora. 2011.

OLIVEIRA, Reginaldo Aparecido de. **Portfólios audiovisuais: concepção de avaliação formativa na educação infantil**. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_09b49a758fc375c323cce8b5b9124158>. Acesso em: 19 abr. 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

QEDU. 2017. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&item=>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

RAIZER, Cassiana Magalhães. **Portfólio na Educação Infantil**: desvelando possibilidades para a avaliação formativa. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2007. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_2a688d659143b51e174e5c63cf14df6f>. Acesso em: 19 abr. 2017.

RAPHAEL, Hélia Sonia. Avaliação: questão técnica ou política? **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 12, p. 33-44, 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2299/2250>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais | Marshall B. Rosenberg ; [tradução Mário Vilela]. São Paulo: Ágora, 2006. Disponível em: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj98NaEscPdAhXDfZAKHRVHDjgQFjAAeqQICRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.icomfloripa.org.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F03%2FComunicac%25CC%25A7a%25CC%2583o-Na%25CC%2583o-Violenta.pdf&usq=AOvVaw0M8olhcSd1r_fbnpUOYoAl>. Acesso em: 17 set. 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013**, que fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. Disponível em: <https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7522&friurl=-Decreto-no-54453-DOC-de-11102013-paginas-01-e-03->. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Indicação CME nº 01/2000** - Aprovada em 05/10/2000. Ação supervisora e o papel do Supervisor Escolar. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjEm7a0iNrUAhUEkJAKHfrmAMEQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.prefeitura.sp.gov.br%2Fcidade%2Fsecretarias%2Fupload%2Findicacao_01_00_1251403850.doc&usq=AFQjCNEji9yM_Vmh1xmjw6HetWuq42WGCQ>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Indicação CME nº 17/2013.**

Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiP6aC8IPvUAhUEGJAKHXVIDf8QFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.prefeitura.sp.gov.br%2Fcidade%2Fsecretarias%2Fupload%2Feducacao%2Fcme%2Farquivos%2FINDICACAO_CME_171.docx&usq=AFQjCNGGLouJRWlwXq8h8_1qrUjDHIZQqQ>. Acesso em: 08 jul. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação Normativa nº 01/2013:** Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME / DOT, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares:** expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo:** subsídios 5: A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 1.632,** de 14 de abril de 1996.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 8.945, de 30 de novembro de 2017.** Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2018, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.supervisorc.com/Espelho%202017/Organiza2018.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014**. Disponível em: <<http://supervisorc.com/Espelho%202014%201/PEA2014.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 8.947, de 30 de novembro de 2017**. Disponível em: <https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=10948>. Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 9.198, de 14 de dezembro de 2017**. Disponível em: <<http://www.supervisorc.com/Espelho%202018/CalendarioConv.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, p. 101-118, 2000.

SOUZA, Marívia Perpétua Sampaio. A ação supervisora no acompanhamento do trabalho escolar. In: POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto; ALMEIDA, Júlio Gomes; SALMASO, José Luís (orgs.). **Ação supervisora**: tendências e práticas. Curitiba: CRV, 2012.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J. **Evaluation Sistemática**: guía teórica y práctica. Barcelona, Ediciones Paidós, 1995.

TONELLO, Denise Maria Milan. **Portfólios na Educação Infantil**: um projeto de intervenção fundamentado na ação formativa. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10239>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

TONUCCI, Francesco. **FRATO**: 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008.