


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MÁRIO HENRIQUE DOLCI

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DA 5ª ETAPA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso.**



ARARAQUARA – SP
2022

MARIO HENRIQUE DOLCI

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DA 5ª ETAPA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno

ARARAQUARA – SP
2022

D662a Dolci, Mário Henrique
A avaliação formativa no processo de aprendizagem da 5ª etapa da educação infantil: um estudo de caso. / Mário Henrique Dolci. --Araraquara, 2022
87 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Rosangela Sanches da Silveira Gileno

1. Avaliação Formativa. 2. Educação Infantil. 3. Formação Docente. I. Título.

MARIO HENRIQUE DOLCI

A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA 5ª ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Profa. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno

Data da defesa: 19/12/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Carlos Eduardo da Silva Ferreira
Secretaria Municipal de Educação/ PM Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Para aqueles que lutam por um processo educacional humanizado, inclusivo e emancipador.
Dedico este estudo aos olhos que brilham ao falar do poder transformador da EDUCAÇÃO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e minha fortaleza, que me fez chegar até aqui.

À minha família, tão incentivadora em meus estudos. Em especial, à minha mãe Regina. Mulher íntegra, valente e dona de um coração gigante.

Aos meus professores, desde o Ensino Fundamental à Pós-Graduação. Muitos foram divisores de água na minha trajetória estudantil. Agradeço ao empenho e à crença em uma educação humanizada e libertadora que dedicaram a mim.

Às professoras das 5ª etapas, que se fizeram tão solícitas à pesquisa realizada em 2021. Contribuíram de forma singular para a concretização deste trabalho.

À minha orientadora, Rosângela, tão dedicada na orientação dispensada a mim.

Àqueles que, de perto ou de longe, sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir minhas metas.

“A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos [...]”

(Manoel de Barros, 2011)

RESUMO

A dissertação apresenta dados de estudo de caso que objetiva analisar a avaliação formativa em duas quintas etapas da Educação Infantil de um Centro de Educação e Recreação (CER) na cidade de Araraquara, interior do Estado de São Paulo. Analisa-se o processo avaliativo atrelado à coordenação pedagógica, à supervisão de ensino e às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), a partir do resultado das práticas de sala de aula. O presente trabalho focaliza a avaliação, na perspectiva formativa, considerando aspectos da história da educação infantil em âmbito nacional, mas, sobretudo, em âmbito municipal. O ato avaliativo foi analisado por meio de uma pesquisa qualitativa, cujos participantes foram professores, agentes educacionais e pais dos alunos. Os materiais analisados foram as observações, os registros do aplicativo WhatsApp e as atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano de 2021. Na análise dos dados, as produções, de caráter formativo, foram analisadas em diferentes abordagens: a avaliação formativa na comemoração do aniversário de Araraquara, nas sequências didáticas, nas aulas de Recreação, nas aulas de Educação Física e nos momentos de atividades inclusivas. Os resultados apontam que o processo avaliativo é necessário no âmbito escolar. Dessa forma, torna-se imprescindível a reflexão sobre o conceito de avaliação concebido e aplicado pelos educadores. O ato de avaliar deve ser planejado para potencializar o desenvolvimento integral do aprendiz e não ser um entrave para a aprendizagem. O ato de avaliar, na perspectiva formativa, é visto como processual e constante que redimensiona as práticas pedagógicas e deveria ser discutido entre os educadores. Também é importante considerar que o tempo e o processo de aprendizagem de cada aluno devem ser respeitados para compreender o estudante como singular e dotado de especificidade. Outra discussão importante é considerar a necessidade de se investir na formação continuada dos professores para que os professores pesquisem e reflitam sobre a avaliação na escola. As considerações finais versam sobre a necessidade de entender a avaliação como parte do processo e que redirecionar o caminho da aprendizagem é fulcral para o professor que concebe a avaliação como construção do saber.

Palavras-chave: avaliação formativa; educação infantil; formação docente; práticas pedagógicas; CER.

RESUMEN

La disertación presenta datos de un estudio de caso que tiene como objetivo analizar la evaluación formativa en dos quintos niveles de Educación Infantil en un Centro de Educación y Recreación (CER) en la ciudad de Araraquara, en el interior del Estado de São Paulo. Se analiza el proceso de evaluación vinculado a la coordinación pedagógica, la supervisión docente y las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC), a partir del resultado de las prácticas de aula. El presente trabajo se enfoca en la evaluación, desde una perspectiva formativa, considerando aspectos de la historia de la educación inicial a nivel nacional, pero, sobre todo, a nivel municipal. El acto evaluativo fue analizado a través de una investigación cualitativa, cuyos participantes fueron docentes, agentes educativos y padres de alumnos. Los materiales analizados fueron las observaciones, los registros de la aplicación WhatsApp y las actividades realizadas por los estudiantes a lo largo de 2021. En el análisis de los datos se analizaron las producciones, de carácter formativo, en diferentes enfoques: la evaluación formativa en la celebración del aniversario de Araraquara, en las secuencias didácticas, en las clases de Recreación, en las clases de Educación Física y en los momentos de actividades inclusivas. Los resultados indican que el proceso de evaluación es necesario en el ámbito escolar. De esta forma, se hace imprescindible reflexionar sobre el concepto de evaluación concebido y aplicado por los educadores. El acto de evaluar debe planificarse para potenciar el desarrollo integral del educando y no ser un obstáculo para el aprendizaje. El acto de evaluar, en la perspectiva formativa, es visto como procesual y constante que redimensiona las prácticas pedagógicas y debe ser discutido entre los educadores. También es importante considerar que se debe respetar el tiempo y el proceso de aprendizaje de cada alumno para entender al alumno como único y dotado de especificidad. Otra discusión importante es considerar la necesidad de invertir en la formación continua de los docentes para que los docentes investiguen y reflexionen sobre la evaluación en la escuela. Las consideraciones finales versan sobre la necesidad de entender la evaluación como parte del proceso y que reconducir el camino del aprendizaje es crucial para el docente que concibe la evaluación como la construcción del conocimiento.

Palabras-claves: evaluación formativa; educación Infantil; formación de profesores; prácticas pedagógicas; CER.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CER	Centro de Educação e Recreação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTV	Emissoras Pioneiras de Televisão
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
LAPEI	Laboratório Pedagógico da Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PAB	Programa Auxílio Brasil
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEB I	Professor de Educação Básica I
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1. A Avaliação Formativa na 5ª Etapa da Educação Infantil: mapeamento de estudos.....	13
2. O ATO DE AVALIAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
2.1. A Educação Infantil no município de Araraquara e a formação docente.....	17
3. SOBRE O CONCEITO DE AVALIAR E A AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	23
3.1. Avaliar para o desenvolvimento da criticidade.....	23
3.2. Por que a escola avalia?.....	23
3.3. Avaliação Diagnóstica.....	24
3.4. Avaliação Formativa.....	25
3.5. Avaliação Somativa.....	27
3.6. Avaliação escolar respaldada pela coordenação pedagógica: uma relação promissora.....	29
3.7. Avaliação escolar acompanhada pela supervisão escolar: uma parceria necessária para redimensionar o caminho da aprendizagem.....	31
3.8. Avaliação escolar envolvida com as TDICS (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação): um olhar inovador para o processo de ensino-aprendizagem.....	32
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	36
4.1. A pesquisa qualitativa	36
4.2. O estudo de caso.....	38
4.3. A pesquisa no contexto do Centro de Educação e Recreação (CER).....	41
4.4. Participantes da pesquisa.....	42
4.5. Instrumentos de Coleta de dados.....	44
4.6. Coleta de dados.....	45
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	46
5.1. Avaliação escolar e o aplicativo WhatsApp: uma junção para o processo de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia.....	46

5.2. O ensino remoto na perspectiva de um aplicativo de celular.....	47
5.3. Aprender na contemporaneidade: a tecnologia a serviço de uma avaliação formativa.....	48
5.3.1 Avaliação formativa a partir da comemoração do aniversário de Araraquara.....	50
5.3.2 Avaliação formativa no contexto da sequência didática.....	51
5.3.3 Avaliação formativa nas aulas de Recreação.....	57
5.3.4 Avaliação formativa nas aulas de Educação Física.....	60
5.3.5 Avaliação formativa na perspectiva da Educação Especial: desafios para a escola inclusiva.....	63
5.3.6 Avaliação formativa no cotidiano escolar: atividades para potencializar o desenvolvimento das crianças.....	72
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	82

1. INTRODUÇÃO

Desde 2012, primeiro ano como professor de língua portuguesa no ensino fundamental – percebia que o processo avaliativo estava mais a serviço de manter o controle comportamental dos alunos em detrimento do redimensionamento da ação pedagógica. Trabalhava em uma escola onde a indisciplina dos estudantes era uma problemática que permeava o cotidiano. Era uma unidade periférica e com muita vulnerabilidade social.

Na tentativa de manter a “ordem” dentro da sala de aula, a avaliação era uma forma de “negociar” com o aluno uma convivência mais pacífica. Lembro-me de professores que faziam chamada oral e avaliavam o aluno no fim do bimestre, dando-lhe uma sentença: apto ou inapto para avançar no ano seguinte.

Em 2016, quando conclui o curso de Pedagogia e fui lecionar nos anos iniciais, percebi um modelo de avaliação próximo ao fundamental dos anos finais. De forma mais sutil, porém ainda se prezava por um formato avaliativo somativo. Provas objetivas que valorizavam a memorização e exercícios mecanizados perpassavam o ato de avaliar.

Rechaçava esse tipo de avaliação, por ser descontextualizado, distante da realidade dos alunos e por não os considerar como protagonistas do aprender. Ficava angustiado com o modelo avaliativo daquele contexto escolar.

Lembro-me de lutar contra esse ciclo de avaliação, fazendo “passa ou repassa” de questões gramaticais. Uma brincadeira lúdica que desmistificava a gramática como um compilado de regras e decorebas. Também fazia teatros de pequenos contos, como “A cartomante”, de Machado de Assis, e “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lígia Fagundes Telles. As propostas teatrais despertavam no aluno o interesse pela leitura e a curiosidade em conhecer um pouco do universo literário. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – que preconiza o acompanhamento e o registro como formas de pontuar o desenvolvimento do estudante, percebi práticas pedagógicas mais formativas. A criança – centro do planejamento escolar – é observada em sua totalidade e – aos poucos – vai evoluindo na aprendizagem

Em março de 2021, iniciei o mestrado em Educação Escolar na Unesp. No mês seguinte, fui chamado para assumir uma vaga efetiva como Diretor de Escola. Em nome do crescimento na área da Educação e da vontade de experimentar novos desafios e novos lugares no espaço escolar, aceitei o cargo. Assumi a direção de um Centro de Educação e Recreação (CER) no município de Araraquara.

Aliar pesquisa e gestão de uma escola não é tarefa fácil. Como gestor, continuei interessado pelo tema da avaliação.

Na tentativa de investigar como a proposta avaliativa se desenvolve na Educação Infantil, durante o mestrado, foi realizado um estudo de caso em um CER de Araraquara. A modalidade de avaliação escolhida para a investigação do presente trabalho é a formativa. Sua característica processual contribuiu para análise dos dados durante a pesquisa, no ano de 2021, nas 5ª etapas, cujo público-alvo foram alunos de 5 anos.

O objetivo dessa pesquisa foi fazer uma análise sobre a avaliação escolar na perspectiva formativa dentro da 5ª etapa da Educação Infantil, buscando entender a avaliação não como produto, mas, como parte integrante do processo de aprendizagem.

Além de ser um tipo de avaliação que acontece durante o processo de aprendizagem, a avaliação formativa auxilia o professor a detectar as práticas pedagógicas que não surtem os efeitos de aprendizagem esperados. Segundo Ribeiro, a avaliação formativa pretende verificar: “a posição do aluno durante uma unidade de ensino, no sentido de identificar obstáculos e de lhes dar solução” (RIBEIRO, 1989, p.84). Portanto, por meio desse tipo de avaliação, é possível melhorar o trabalho docente redirecionando a ação pedagógica.

A presente dissertação reflete a avaliação escolar considerando as contribuições que a coordenação pedagógica, que a supervisão escolar e que as TDICS (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) podem oferecer ao corpo docente para que o ato de avaliar seja cada vez mais formativo e mais inclusivo.

A análise da avaliação foi realizada em duas turmas: 5ª etapa A e 5ª etapa C. Toda a coleta de dados foi feita por meio remoto, no primeiro semestre de 2021, em razão do distanciamento social imposto pela pandemia do Coronavírus.

No segundo semestre – a partir de agosto – a análise desse estudo continuou pelo acompanhamento das atividades remotas (grupos de WhatsApp) para os alunos que não retornaram ao ensino presencial. Já as famílias que fizeram adesão ao retorno à escola, a análise dos trabalhos foi feita por meio de um acompanhamento para compreender como o processo avaliativo aconteceu dentro do ambiente escolar.

A análise dos dados - por meio do acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas professoras em duas 5ª etapas da Educação Infantil – focaliza a avaliação formativa em atividades utilizadas no aplicativo do WhatsApp, na comemoração do aniversário de Araraquara, na sequência didática utilizada pelas educadoras, nas aulas de Recreação, nas aulas de Educação Física, nas atividades inclusivas e no cotidiano escolar por meio de atividades que potencializam o processo de desenvolvimento das crianças.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a formação dos professores, no sentido de repensar o ato de avaliar como dinâmico e multiforme. A criança, em seu desenvolvimento integral, constitui um sujeito de direitos e precisa ter oportunidades para evoluir os aspectos cognitivo, social, afetivo e emocional de diversas maneiras. Pensando nisso, faz-se necessário refletir o que é avaliar e como avaliar o aluno dentro de uma escola inclusiva.

1.1 – A Avaliação Formativa na 5ª Etapa da Educação Infantil: mapeamento de estudos

No google acadêmico foi feita uma pesquisa com o descritor 5ª etapa da Educação Infantil. Muitos trabalhos relacionados ao tema Educação Infantil foram encontrados no site, todavia, nenhum sobre a 5ª. etapa.

Buscando outros descritores, como avaliação formativa, no site Scientific Library On Line (SciELO), foi encontrado um trabalho que tratava dessa modalidade avaliativa, porém relacionada ao ensino médio. Para o termo Educação Infantil, tinham pesquisas com diferentes enfoques. Utilizando os descritores dessa dissertação, alguns trabalhos foram selecionados por pertencerem ao mesmo campo de pesquisa.

Entretanto, não foi encontrado estudo sobre a avaliação formativa atrelada à 5ª etapa da Educação Infantil nessa revisão bibliográfica. Logo, a presente dissertação tem originalidade nesse campo de estudo e aponta a necessidade de aprofundar os conhecimentos teóricos e metodológicos para compreender o processo avaliativo na construção de aprendizagem das crianças.

2. O ATO DE AVALIAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A expansão da Educação Infantil no Brasil está atrelada ao processo de urbanização e à inserção da mulher no mercado de trabalho. Na iminência de ter que deixar as crianças sob os cuidados de uma instituição que se imbuísse disso, as mães confiavam em unidades infantis para cuidar da prole. As escolas, nessa conjuntura, exerciam muito o aspecto assistencialista.

Durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil [...]. A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordam a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino (KUHLMANN, 2010, p.83-84).

As mães operárias dependiam do atendimento de instituições escolares para deixarem os filhos durante o horário de trabalho. Nesse contexto, o cuidar prevalecia em detrimento do educar. A ideia era viabilizar o trabalho de mães pobres e trabalhadoras com um lugar onde a criança pudesse ficar durante o dia. Esse ideário de “escola assistencialista” foi concebido como um “mal necessário” para que se aproveitasse a mão de obra feminina no mercado de trabalho.

A creche não era defendida de forma generalizada, pois trazia à tona conflitos, tais como a defesa da atribuição de responsabilidade primordial à mãe na educação da pequena infância. Vieira salienta que a expressão ‘mal necessário’ foi utilizada para caracterizar a creche por autores que a preconizavam. No entanto, se a proposta de constituição das creches foi objeto de controvérsias, a afirmação da sua necessidade pressupunha que essas instituições poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação (KUHLMANN, 2010, p.87).

Ainda não se pensava a escola infantil com intencionalidade educativa e planejamento pedagógico, de forma explícita na escola. O que se observava era um lugar onde as crianças passavam o dia e eram cuidadas por mulheres que se atentavam com a higienização e com a segurança dos bebês e das crianças.

O ideário de “escola infantil assistencialista” ainda ressoa na primeira etapa da Educação Básica. Todavia, isso é fruto da herança social e cultural que se estende quando as propostas educacionais das primeiras idades foram criadas. Faz-se necessário desmistificar essa concepção de ensino e promulgar a Educação Infantil permeada por processos de desenvolvimentos significativos para as crianças.

Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, a Educação Infantil recebe prioridade de atendimento pelos municípios e ganha o direito legal de ser reconhecida como parte integrante do percurso educativo:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (BRASIL,1988, p.120).

A prioridade é que os municípios garantam a Educação Infantil para todos que a demandarem. O texto legal retira a escola infantil de um lugar secundário e a coloca em uma posição prioritária. O ideário do assistencialismo torna-se combatido por meio de uma atuação municipal consistente. Desse modo, o fazer pedagógico coloca-se a serviço de uma aprendizagem significativa e atuante para as crianças.

Em 1996, com a vigência da LDB, a Educação Infantil ganha mais defesa legislativa quando a obrigatoriedade de frequência escolar começa aos quatro anos.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL,1996, p.2).

A Educação Infantil – ao longo da história – foi passando por um processo de conquistas e de reconhecimento da sua importância e da sua necessidade. Os textos legais foram se voltando para a educação nos anos iniciais e lhe dando a caracterização de instituição pedagógica e promotora do desenvolvimento integral das crianças.

No que concerne ao ato de avaliar na Educação Infantil, a LDB traz:

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

I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL,1996, p.13).

A legislação vigente compreende o avaliar de forma processual. Nessa perspectiva, o acompanhamento do desenvolvimento da criança assume protagonismo no percurso da aprendizagem. Acompanhá-la em suas construções e registrar a evolução que obtém é se valer de uma avaliação formativa que visa potencializar as capacidades intrínsecas do estudante.

Não se trata apenas de constatar se a criança está apta a prosseguir em estudos posteriores. Trata-se de documentar as aprendizagens do aluno de modo que se possa observar as oportunidades que lhe são ofertadas para desenvolver suas potencialidades. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresenta que:

[...] a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, v.1, p. 59).

Vale ressaltar que o olhar para o progresso da criança, enquanto aluno da Educação Infantil, não se detém em prepará-la para ser promovida ao Ensino Fundamental. Não se enfatiza um ensino conteudista, mas se prioriza um ensino permeado de ludicidade e de estímulo para aquilo que a criança pode desenvolver.

Esse formato avaliativo também já foi esboçado, em 1998, pelo RCNEI. O texto diz:

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades. São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc (BRASIL, 1998, p.59).

Outro documento que reforça os textos legais mencionados são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. No que diz respeito ao processo avaliativo na Educação Infantil, as Diretrizes estabelecem em seu artigo 3º que “a avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p. 76).

Em síntese, o ato de avaliar no contexto da presente pesquisa se valeu de diferentes registros, como a gravação de áudios feitos pelas famílias e pelas crianças na forma remota das

aulas. Também houve as produções dos alunos que retratavam o entendimento que tinham da matéria organizada pelas professoras.

Partindo das observações nas tramas avaliativas que perpassaram a pesquisa desenvolvida, pode-se dizer que as práticas avaliativas se enveredaram por um caminho formativo. A definição de avaliação formativa apresentada por Perrenoud (1999) é aquela que auxilia quem aprende e quem ensina. É uma partilha que culmina numa certa regulação das práticas docentes de forma cooperativa e centrada nas propostas educativas, e que “(...) priva definitivamente alguém do poder de classificar, de distinguir, de condenar globalmente em função dos seus desempenhos intelectuais” (p.187).

Em suma, todo o formato avaliativo priorizava a criança como capaz de se desenvolver integralmente, respeitando as suas especificidades e compreendendo o momento pandêmico que fragilizou os alunos e as famílias. Em meio a esse cenário educacional atípico, fez-se necessário repensar as práticas pedagógicas como alternativas que servissem de incentivo aos estudos e que motivassem as famílias a colaborar para o pleno desenvolvimento das crianças.

2.1 – A Educação Infantil no município de Araraquara e a formação docente

No ano de 1941, a cidade de Araraquara iniciou o atendimento à Educação Infantil. O primeiro espaço educacional foi chamado de Parque Infantil Leonor Mendes de Barros, localizado no bairro São Gerado.

A criação desse lugar abrigava as famílias que trabalhavam e dependiam do atendimento para as crianças ficarem cuidadas. Naquele contexto, havia orientação do Departamento de Educação Física da Secretaria de Esportes do Estado para acolhimento dos alunos e para promoção de atividades recreativas.

Outras unidades infantis foram inauguradas nas décadas de 1950, 1960 e 1970. A título de exemplificação, as unidades foram Carmelita Garcez, Eloá do Vale Quadros e Dona Cotinha de Barros.

Esses equipamentos de educação foram construídos em lugares estratégicos, considerando a assistência em outras modalidades próximas às escolas, como médica, nutricional e recreativa. Houve, portanto, a ampliação do atendimento da Educação Infantil no município, garantindo às crianças o acesso à educação pública nos primeiros anos de vida. Desse modo, o cenário educacional para atender os bebês e as crianças foi se desenvolvendo com afinco.

No entanto, mesmo com o avanço da Educação Infantil municipal, no artigo Luz e Sombra no Percorso Curricular da Educação Infantil no Município de Araraquara, as

professoras Eliza Maria Barbosa e Júlia Inês Pinheiro Bolota Pimenta fazem a seguinte consideração:

Pioneiramente, antes mesmo da garantia do direito constitucional à Educação Infantil só conquistado em 1988, Araraquara já assegurava atendimento às crianças menores de seis anos e elabora na década de 1970, por iniciativa dos técnicos da Diretoria de Educação, a primeira organização didático-curricular para a então pré-escola, chamada de “Conteúdos Programáticos”, constituído das áreas: Linguagem Oral e Escrita, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Pensamento Lógico Matemático. Os conteúdos ali previstos deveriam ser desenvolvidos por meio de atividades recreativas e de expressão artística. Entretanto, observava-se a permanência da ênfase em atividades rotineiras: entrada, café da manhã, atividades pedagógicas, higiene, almoço, repouso, atividades livres, jantar e saída, configurando uma estrutura e funcionamento higienista e ao mesmo tempo assistencialista, dissidente daquele caráter educativo anunciado por ocasião da criação dos CERs (BARBOSA e PIMENTA, 2008, p. 148).

Apesar do viés do assistencialismo, na Educação Infantil, outros avanços foram se perpetuando para caracterizar o atendimento infantil como instituição de ensino pedagógico. Um marco importante para a administração pública de Araraquara foi a promulgação da lei 1.1794, de 26 de julho de 1971. Por meio dessa legislação, houve a criação de vários departamentos, inclusive o da Educação. Também se criou a Diretoria de Educação e Cultura – órgão vinculado ao departamento da Educação.

Em razão disso, os diretores de Educação e Cultura criaram as classes de “pré-primário” para atender os estudantes até seis anos de idade. Foi dada à Educação infantil municipal uma concepção de ensino pedagógico, desvencilhando o ideário assistencialista que tanto permeava a primeira etapa da Educação Básica.

Nesse contexto, a nomenclatura “Parques Infantis” foi modificada para “Centros de Educação e Recreação – CERs. Termo utilizado até hoje pelos equipamentos de educação infantis na cidade.

No site oficial de Araraquara, encontra-se a seguinte informação:

A partir de 1977, a orientação técnica passa a ser dada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, dinamizando-se suas atividades, elaborando-se propostas curriculares, publicando-se documentos e organizando-se cursos de formação continuada de professores (<https://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/educacao/educacao-infantil>).

Outra conquista para a Educação Infantil araraquarense foi a criação do Manual de Procedimentos. Barboza e Pimenta (2008) versam sobre tal documento:

Em 1994, sob a coordenação da equipe técnica, a Rede Municipal organizou com a participação de todos os grupos de profissionais da já então Secretaria Municipal de Educação, a primeira versão do Manual de Procedimentos com o objetivo de orientar e sistematizar procedimentos para o atendimento às crianças. Embora o documento tenha um caráter mais técnico-administrativo, pois contém inclusive princípios de organização da gestão das instituições, ele se produz tangenciado pelo intenso debate no campo acadêmico sintetizado na defesa da urgente consolidação do caráter educativo como dinamizador das propostas curriculares para a educação da infância (BARBOSA e PIMENTA, p. 149).

Conquistou-se, portanto, um direcionamento mais sistematizado da Educação infantil municipal. Outro feito importante ocorreu no ano de 1987:

A partir de 1987 formou-se a Equipe de Apoio Técnico do Departamento de Educação e Cultura, composta por psicólogas, pedagogas e nutricionistas com o objetivo de oferecer suporte pedagógico e orientação a diretores, professores, agentes educacionais, na época berçaristas e recreacionistas, merendeiros e serventes (<https://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/educacao/educacao-infantil>).

Já se observa uma cobertura mais arrojada na Educação Infantil a partir de 1987. Com o apoio técnico, pensou-se em um suporte mais amplo a todos os envolvidos na área da educação.

Em 2000, foi organizada a segunda versão do Manual de Procedimentos. Tentando se desvencilhar do caráter técnico-administrativo da primeira versão, o novo documento, resultado de reuniões promovidas com os profissionais de educação da Secretaria, trazia valorização aos aspectos pedagógicos que perpassam o ensino infantil. Segundo o referido manual:

Amplamente discutidas em reuniões e contatos da equipe com a direção da Secretaria e com os grupos de profissionais que atuam na área - diretoras, professores, recepcionistas e berçaristas - estas orientações constituem um primeiro passo na construção da Proposta Pedagógica dos CERs, bem como dos Projetos Curriculares referentes às diferentes modalidades de atendimento definidas: berçários, recreação, pré-escola e educação especial. Portanto, elas só ganham seu verdadeiro sentido no conjunto desses documentos, que explicitam as demais dimensões do trabalho educativo nos CERs: a dimensão doutrinária, indicada na Proposta Pedagógica, e a dimensão técnico-pedagógica, traduzida nos Projetos Curriculares das diferentes modalidades de atendimento (Araraquara, Manual de Procedimentos, 2000).

Outro documento elaborado foram as Orientações Curriculares da Pré-Escola, desenvolvido em 2011. Barbosa e Pimenta (2008) tecem o seguinte:

estabelecia preliminarmente algumas áreas de conhecimento, temas e sugestões de atividades a serem desenvolvidas com as crianças durante todo o ano letivo. Entretanto ali não se expressava claramente uma concepção de educação infantil, suas diretrizes práticas embora sinalizassem um caráter

educativo, eram permeadas de contradições e polissemias do ponto de vista das orientações teóricas (BARBOSA e PIMENTA, p. 151).

A estrutura da rede se ampliou com o passar do tempo, dando condições de atendimento às crianças que usufruem o espaço educativo escolar. Atualmente, o Manual de Procedimentos utilizado é o redigido em 2015. Norteia o trabalho educativo, embora necessite passar por revisão e atualização.

Quanto à expansão da Educação Infantil de Araraquara, a rede de educação atende a primeira etapa da Educação Básica em quarenta e seis Centros de Educação e Recreação. Os equipamentos oferecem qualidade de ensino aos alunos, considerando as especificidades das crianças. São oferecidas atividades lúdicas, permeadas pelas interações e pelas brincadeiras para que se sintam parte integrante do processo de aprender.

A formação dos professores é um investimento constante da Secretaria Municipal de Educação por meio do CEDEPE – Centro de Desenvolvimento Profissional de Educadores - Professor Paulo Freire. A equipe desse Centro é formada por profissionais que preparam cursos de formação continuada aos educadores da rede de ensino.

Investir na qualificação profissional é uma constante tanto para os professores quanto para os demais servidores. Todos os funcionários da pasta da educação têm acesso a cursos e a palestras para aprimorar o trabalho desenvolvido nas escolas. Sobre o CEDEPE:

O Centro de Desenvolvimento Profissional de Educadores “Professor Paulo Freire” – CEDEPE – foi inaugurado em 19 de junho de 2004. O CEDEPE tem por objetivo planejar, sistematizar e promover a formação contínua dos profissionais do magistério e funcionários que atuam na educação municipal de Araraquara (<https://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/educacao/paginas-educacao/entenda-o-cedepe>).

Desse modo, a capacitação profissional também passou por valorização, pois se concebia que quanto mais o professor fosse instrumentalizado na teoria, mais desenvoltura conquistaria na prática pedagógica. A título de exemplificação, o CEDEPE ofereceu o seguinte curso de informática para aprimorar o fazer pedagógico:

CURSO OFFICE INTERMEDIÁRIO (Word, Excel, Power Point e Audiovisual)

A formação objetivou conhecer os recursos específicos de trabalho do pacote Office. Todos os profissionais da educação fizeram parte do público-alvo da formação que teve vinte e uma horas de duração. Houve sete encontros com duração de três horas para cada momento. As especificações foram as seguintes:

Pré-Requisito: Conhecimentos de Informática Básica

Conteúdos:

- Encontro 1: Word (Estilos, Referências);
- Encontro 2: Word (Configurações);
- Encontro 3: Excel (Fórmulas, Gráficos e Tabelas);
- Encontro 4: Excel (Configurações);
- Encontro 5: Ferramentas de Audiovisual (Download, Conversões, Gravação);
- Encontro 6: Tratamento de Audiovisual (Fotos, Áudio, Publicação);
- Encontro 7: Power Point (Configurações e Álbum de Fotos)

O CEDEPE sempre trata a formação continuada como prioridade. É um setor atuante e frequente no oferecimento de cursos para os profissionais de educação. Para exemplificar mais uma formação continuada oferecida, segue a seguinte divulgação:

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE ARARAQUARA, estado de São Paulo, no exercício de suas atribuições legais, conferidas pelo Decreto nº 12.447, de 13 de janeiro de 2021,

COMUNICA:

1. A abertura das inscrições para a formação continuada: “O teatro e suas contribuições para a infância”, ministrada pelo Professor Tarcio Costa.
2. A formação tem por objetivos: auxiliar os educadores na utilização de recursos e técnicas teatrais no cotidiano das salas de aula e favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional.
3. Os três encontros ocorrerão às quintas-feiras, dias 06, 13 e 20/10, das 19:00 às 21:00 horas, na Escola Municipal de Dança “Iracema Nogueira”.
4. As inscrições devem ser feitas a partir das 18h do dia 29/09, até às 18h do dia 30/09/2022 (ou até esgotarem as vagas), por meio do link que será encaminhado aos e-mails das escolas.
5. Serão oferecidas 50 vagas, divididas em: 08 para docentes da Educação Integral e 42 para docentes e educadores(as) da Educação Infantil.
6. O critério de seleção será a ordem de chegada das inscrições.
7. A carga horária total do curso é de 6 horas.

Outra formação continuada oferecida pelo CEDEPE é a capacitação dos profissionais de educação para o manejo com a educação especial. Temática recorrente no ambiente escolar e que precisa cada vez mais de políticas públicas que viabilizem o atendimento inclusivo e humanizado para o público-alvo da educação especial. A capacitação foi a seguinte:

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE ARARAQUARA, estado de São Paulo, no uso das atribuições legais conferidas pelo Decreto Municipal nº 12447, de 13 de janeiro de 2021, COMUNICA:

1. A abertura das inscrições para a formação continuada “Atividades Físico esportivas e a Participação das Pessoas com Deficiências: Conceitos e Possibilidades”, ministrada pelo Professor Paulo Henrique Verardi, do SESC/Araraquara.

2. A atividade abordará conteúdos teóricos que objetivam promover a conscientização sobre a deficiência e suas potencialidades, bem como subsidiar uma reflexão sobre diferentes percepções de corpo e possibilidades de participação do público em questão na sociedade. Visa, ainda, possibilitar aos participantes vivenciar exercícios e jogos adaptados, buscando ampliar o repertório de conhecimento sobre o papel e a importância das atividades físico esportivas para as Pessoas com Deficiências.

3. Os encontros ocorrerão nos dias 26 e 27 de outubro, divididos em 2 turmas: TURMA 1, das 8:30h às 11:30h e TURMA 2, das 14:00h às 17:00h, no SESC.

4. Serão oferecidas 60 vagas, 30 por período.

5. As inscrições devem ser feitas a partir das 9:00 horas do dia 08/10, até às 18:00 horas do dia 13/10, ou até esgotarem as vagas, por meio do link que será encaminhado aos e-mails das escolas.

6. Todas(os) as(os) professoras(es) e educadoras(es) da Rede Municipal são consideradas(os) público-alvo desta formação. Entretanto, é necessário anuência da(o) diretora(o) para a inscrição e participação em horário de jornada de trabalho.

7. O critério de seleção será a ordem de chegada das inscrições.

8. A carga horária total do curso é de 6 horas.

3. SOBRE O CONCEITO DE AVALIAR E A AVALIAÇÃO ESCOLAR

3.1 – Avaliar para o desenvolvimento da criticidade

O modelo conservador de avaliar ainda perpassa as práticas pedagógicas do professorado. Existe uma herança histórico-cultural no interior da escola que ainda reproduz a avaliação como instrumento de ameaça para o aluno. De acordo com Luckesi (2005): “O autoritarismo, como veremos, é elemento necessário para a garantia do modelo social, daí a prática de avaliação manifestar-se de forma autoritária” (p.28).

Na perspectiva da manutenção da ordem e da disciplina dentro da sala de aula, o autoritarismo vem sendo reproduzido na condução do ato avaliativo. Usar de práticas avaliativas para tecer o medo da reprovação escolar no aluno configuram um desserviço para a educação. O autoritarismo, portanto, constitui-se uma forma perversa ao ato de ensinar.

O autor, na contramão do ato coercitivo de avaliar, diz que se deve “colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social” (LUCKESI, 2005, p.28).

Avaliar, logo, é perceber como o ser humano se modifica pela aprendizagem significativa que recebe. Essa modificação deve ser acompanhada do desenvolvimento da consciência crítica e social do aprendiz. O escritor diz que o ato de avaliar “é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2005, p.33).

3.2 – Por que a escola avalia?

Partindo do pressuposto de que a avaliação deva servir para redirecionar o processo de aprendizagem sempre que se fizer necessário, pode-se dizer que a escola avalia para uma tomada de decisão.

O ato de avaliar permite ao professor posicionar-se frente ao conteúdo escolar. Não se avalia a fim de classificar o aluno. Não se avalia para estigmatizar o estudante como capaz ou incapaz. O objetivo na avaliação é repensar o trabalho. Deve-se considerar o contexto da diversidade, porque os alunos são diferentes e são oriundos de estruturas sociais e econômicas distintas.

A escola avalia para perceber como o processo de autonomia e de emancipação do estudante acontece na medida em que se apropria de saberes e de conceitos. Nessa perspectiva, a avaliação formativa se faz necessária para acompanhar o progresso do aluno frente aos

diferentes instrumentos avaliativos: interação com os pares em um trabalho em dupla ou em grupo, trabalhos, desenhos, oralidade, interação nas tecnologias digitais etc.

Por conseguinte, a escola avalia para contribuir com o papel de educadora que lhe compete e não com a função classificatória. Luckesi diz que esse tipo avaliativo “não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade” (LUCKESI, 2005, p. 35).

3.3 – Avaliação Diagnóstica:

Todos nós sabemos a dificuldade que a avaliação escolar apresenta e as consequências drásticas que pode trazer para a educação: de um modo geral, podemos dizer que praticamente houve uma inversão na sua lógica, ou seja, a avaliação que deveria ser um acompanhamento do processo educacional acabou tornando-se o objetivo deste processo, na prática dos alunos e da escola; é o famoso “estudar para passar” (VASCONCELLOS, 2005, p. 32).

A avaliação tem finalidades distintas. Cada modalidade atende a certas especificidades. Não cabe juízo de valor para afirmar que a diagnóstica é melhor que a somativa ou que a formativa se sobrepõe a outras formas avaliativas.

No que diz respeito à modalidade da avaliação diagnóstica, tem-se a sua aplicação no início das práticas pedagógicas para aferir o que o estudante sabe até aquele momento. Camargo (2010) diz que essa modalidade avaliativa “acontece geralmente no começo do ano letivo, antes do planejamento, quando o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles sabem e o que não sabem sobre os conteúdos. Não tem a finalidade de atribuir notas” (p.14).

É um momento de identificar o que o aluno aprendeu em etapas anteriores e traçar o plano de ensino considerando a realidade do aprendiz. Diagnosticar é reconhecer as lacunas do estudante e trabalhar para saná-las. Por meio da avaliação diagnóstica, o professor conhece as fragilidades da aprendizagem do aluno e trabalha para desenvolver o ensino de conteúdos ainda não consolidados no estudante.

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 2005, p.82).

Depreende-se, pois, que a avaliação diagnóstica identifica novos rumos a serem traçados para que se obtenha um processo de aprendizagem satisfatório.

A avaliação diagnóstica visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem (SANT'ANNA, 1995, p.33).

O educador, na perspectiva diagnóstica, sempre se atém à real condição do aluno. Desse modo, pode preparar as aulas de modo dinâmico e contextualizado para recuperar aprendizagens que foram deixadas para trás. É importante o professor traçar um plano de ensino para os alunos avançarem no domínio daquilo que ainda não sabem fazer.

3.4 – Avaliação Formativa:

O enfoque dessa pesquisa se atém à modalidade da avaliação formativa. Concebida como parte do processo, a aprendizagem nessa vertente é delineada durante o percurso. Dessa forma, pode-se constatar se o aluno tem respondido às atividades propostas pelos professores. É uma oportunidade do próprio docente analisar a sua prática pedagógica, no sentido de refletir se tem colaborado efetivamente para a aprendizagem.

É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor (HAYDT, 2008, p.17).

Observando os erros do aluno, o professor vai criando estratégias de ensino para avançar no percurso de ensino e aprendizagem. É uma oportunidade de autoavaliar-se também. O docente reflete a sua prática pedagógica e a modifica se o processo de ensino não tiver repercussão satisfatória.

Para avaliar é preciso ter um objetivo planejado. Sem estabelecer objetivo, o professor não conseguirá avaliar seus alunos, pois não saberá se os mesmos atingiram ou não determinado objetivo. Isso não ajudará o processo ensino aprendizagem e só atrapalhará o desenvolvimento do aluno (CAMARGO, 2010, p.26).

É imprescindível o professor traçar o objetivo da aprendizagem. Olhar o aluno como ser com potencial de desenvolver aprendizagens e como capaz de avançar nos saberes. Avaliar, no viés formativo, é não perder o objetivo de vista. É acompanhar o aluno durante o curso das aulas e perceber a evolução da aprendizagem durante o processo. Por meio da avaliação

formativa, é possível observar o aprendiz e perceber a que distância está do objetivo proposto pelo professor. É uma via de mão dupla. A aprendizagem recai sobre o aluno e sobre o docente.

Tanto o docente como o discente fazem parte de um projeto educativo. Ambos aprendem durante o percurso. Por meio da avaliação formativa é possível interpretar dados, falas e devolutivas do estudante. O professor tem a percepção de sua prática pedagógica e trabalha em constante perspectiva de aperfeiçoá-la. Sobre esse ideário, Charles Hadji diz que a avaliação formativa:

não é um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens (HADJI, 2001, p.25).

Avaliar, dentro dessa modalidade, é debruçar a atenção para o desenvolvimento do aluno ao longo de um ciclo, de um bimestre, de um período letivo. A tomada de decisão do professor para rever as práticas pedagógicas se pauta pela verificação da aprendizagem do estudante.

Perceber como o aluno apreende o conteúdo proposto e agir para que aquela matéria esteja a serviço da aprendizagem fazem parte do percurso formativo da avaliação. Perrenoud (1999) diz que “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. (p.78).

Logo, a avaliação formativa compreende a formação do aluno como objetivo a ser traçado. O professor entende que a aprendizagem não ocorre de modo solitário, porém acontece na troca com o outro dentro de uma situação de aprendizagem que aguce a curiosidade do estudante.

Nessa parceria tão humana e tão necessária para que a avaliação seja exitosa, as informações do processo de aprendizagem devem fazer sentido aos olhos do aluno para que expresse o entendimento sobre determinado conteúdo. Por sua vez, ouvindo o estudante, os professores darão os feedbacks para auxiliá-lo na consolidação das aprendizagens.

Hadji (2001) diz que essa interação acaba “tornando-se uma via para tornar a avaliação mais formativa, captando as reações dos alunos, suas questões sobre o sentido e o alcance do que foi dito pelo avaliador, seus pedidos de explicação sobre as apreciações e as notas” (p.110).

É importante enfatizar que o ato de avaliar deve ser comprometido com o desenvolvimento integral da criança, visto que está em processo formativo e deve ter potencializada todas as suas capacidades. Trabalhar o lúdico, dando concretude para as atividades propostas, registrando o avanço da criança em cada desafio proposto é fundamental para o professor compreender a avaliação como formativa.

(...) Dificilmente podemos conceber a avaliação como formativa se não nos desfizemos de algumas maneiras de fazer que impeçam mudar as relações entre alunos e professor. Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as capacidades. [...] um clima de cooperação e cumplicidade é a melhor maneira de que dispomos para realizar uma avaliação que pretende ser formativa (ZABALA, 1998, p. 210).

Se avaliar é um ato amoroso e comprometido com a formação do aprendiz, trabalhar o clima de cooperação entre professor e aluno, de modo que se estabeleça uma confiança entre ambos, é necessário para propor uma avaliação que seja formativa. Práticas pedagógicas permeadas por afetividade e por acolhimento são importantes na Educação Infantil e devem ser cultivadas pelos educadores que se comprometem com uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem.

Percebe-se a importância de avaliar na modalidade formativa quando não se busca notas e acúmulo de conteúdo. Todavia, busca-se registrar o desenvolvimento das crianças por meio de um processo que valoriza as aprendizagens construídas por meio das tentativas dos alunos.

Aprender é um exercício de busca e de construção. Nesse percurso, a incumbência do professor para com o aluno é de ser mediador da aprendizagem, buscando a didática e metodologia de ensino que motivem a criança a saber sempre mais. Despertar a curiosidade no estudante para construir hipóteses sobre um objeto de estudo constitui uma busca constante do educador.

3.5 – Avaliação Somativa:

Avaliação somativa é aplicada no fim do processo de aprendizagem. É realizada naquele momento em que se busca aferir o quanto o aluno domina determinada temática. Tem uma função classificatória. Por isso, é um tipo avaliativo correlacionado ao ensino tradicional, cujo conservadorismo é recorrente.

É uma avaliação que mensura o aluno como capaz ou incapaz de ser promovido para a série subsequente. Valoriza o quantitativo das notas e o desempenho nos testes e provas. Moretto (2003) diz que “pressupõem que a nota traduz a aprendizagem correspondente, o que nem sempre é verdade” (p.94).

Mensurar o aluno por uma nota resulta em classificá-lo dentro de um momento recortado. Se naquele tempo de prova, estiver bem, o aluno é bem-sucedido. Se estiver mal, seja por quaisquer problemas, o aluno é fracassado. É importante considerar o contexto como

parte integrante da aprendizagem. Favorecer mecanismos avaliativos que fortaleçam o estudante como capaz de superar as dificuldades colabora com o avanço no processo de aprendizagem.

A prova não pode ser um instrumento de coerção para o estudante. Não deve ser um momento de “terror psicológico” com a finalidade de ameaçar o aluno. Celso Antunes discorre sobre esse momento de avaliação que pode assumir um caráter aterrorizante caso seja promovido de modo segregador:

Se para os bons ou ótimos alunos esse clima era apenas gerador de suores noturnos e calafrios inexplicáveis, para os alunos medíocres ou mesmos para os mais fracos essa aproximação mais parecia ingresso em sala de tortura, onde o horror da reprovação, além de humilhar e diminuir, segregar e mentir, roubava do aluno um ano inteiro de sua vida (ANTUNES, 2012, p.40).

Destoando desse paradigma avaliativo, no RCNEI (BRASIL, 1998, p.59) a avaliação “[...] é um conjunto de ações que auxiliam o educador a refletir sobre as condições de aprendizagens oferecidas e ajustar a sua prática às necessidades colocadas pelos educandos”. Nessa concepção avaliativa, avaliar não é classificar o estudante. Avaliar é um exercício de autoavaliação. É compreender quais as necessidades do estudante que precisam ser supridas. De acordo com o documento, avaliar:

É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, v.1, p.59).

Na perspectiva de avaliar em defesa do processo educativo, Luckesi (2005) defende a ideia de que é possível a avaliação ser um ato amoroso. O autor diz que “o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la” (p.171).

O julgamento precisa ser redirecionado para o processo de aprendizagem, caso o aluno não tenha êxito em seu percurso estudantil. Embora a avaliação somativa tenha a característica de aferir o resultado, ela não pode ser motivo de segregação para aquele aluno que não tem atingido as expectativas do professor quanto ao processo de aprender.

O caminho avaliativo deve ser permeado de afetividade e de tentativas. Nunca um percurso de estereótipos ou de descrenças.

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para

compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário (LUCKESI, 2005, p.172).

3.6. Avaliação escolar respaldada pela coordenação pedagógica: uma relação promissora

A avaliação escolar tem sido, muitas vezes, usada como um instrumento de ameaça para a vida estudantil de muitos alunos. Carlos Cipriano Luckesi, especialista nessa temática, diz que ainda prevalece uma pedagogia do exame nos moldes avaliativos.

O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 2005, p.18).

Característica do ato de examinar é esse formato de avaliação que tem a finalidade discriminatória de separar os alunos em dois grupos: capazes e incapazes. Ademais, a pedagogia do exame tem valor classificatório, autoritário e conservador, cuja busca é a nota alta no fim do bimestre ou no fim do semestre e não a aprendizagem significativa.

Tem-se, portanto, uma prática autoritária que trabalha com a memorização e com a seleção. Ademais, tal prática, quando fomentada na Educação Infantil, desconsidera o tempo da criança no processo de aprendizagem. As DCNEI dizem que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2013, p.88).

Em contrapartida, a LDB, em seu artigo 24, inciso V, item A, diz que um dos critérios para a verificação do rendimento escolar é “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, p.9, 1996).

Tem-se, à luz dessa legislação, o direito do aluno de ser avaliado coerentemente. As características desse molde de avaliação preconizado pela LDB são defendidas também por

Luckesi, uma vez que o autor parte do pressuposto de que a avaliação não deve servir para examinar, mas para promover a educação como um mecanismo de emancipação social.

Nessa visão avaliativa, o erro não deve ser encarado como incapacidade do aluno ou desinteresse dele, mas deve ser visto como fonte de virtude e não de castigo. O erro, à luz da avaliação formativa, é bem-vindo, pois é parte integrante do processo de aprendizagem. Sobre isso, o autor esclarece: “[...] estudei o erro como um elemento constitutivo da aprendizagem e não como algo que devesse ser recusado, ou, mais que isso, castigado” (LUCKESI, 2005, p.13).

Na busca de oferecer uma avaliação que esteja a serviço de uma aprendizagem significativa, tem-se, no âmbito escolar, o papel profícuo da coordenação pedagógica, atuando lado a lado com o professor, no sentido de fornecer-lhe subsídios para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma dinâmica e contextual.

A relação promissora entre o docente e o coordenador pedagógico é vital quando a escola busca uma avaliação formativa. Partindo da premissa de que a gestão pedagógica é imprescindível na unidade escolar, pode-se dizer que trabalho pedagógico mensura a progressão da aprendizagem, aferida por meios avaliativos justos e coerentes.

Nesse sentido, é papel do coordenador mediar como a avaliação tem sido tratada na relação professor-aluno e combater qualquer mecanismo avaliativo que mesure o estudante por um momento isolado. Vale ressaltar que o ECA embasa os direitos dos menores, inclusive o de se opor a formas avaliativas mal elaboradas. O artigo 53, inciso III, diz que a criança e o adolescente têm o “direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores” (BRASIL, 1990, p.19).

É importante o coordenador cultivar a perspectiva da avaliação formativa em sua interação com o corpo docente e colocar-se aberto a ouvir as dificuldades que os professores possuem para gerenciar a avaliação como parte do processo e nunca como um fim em si mesma.

Para isso, o coordenador precisa ser alguém com fundamentação teórica sólida, ou seja, precisa conhecer o pensamento de autores que trabalham com a temática avaliativa e que a defenda no viés formativo. Não pode ser alguém simplesmente por indicação política ou por afinidade com a gestão escolar se lhe falta uma busca contínua por aprimoramento pedagógico.

O que se percebe, infelizmente, é que, muitas vezes, o coordenador pedagógico é aquele com perfil de mediar relações de conflito entre alunos, pais, professores e funcionários. Isso retira do profissional o foco de sua chamada: coordenar pedagogicamente os professores, auxiliando-os na busca do oferecimento de uma educação de qualidade, dispondo do diálogo e da reflexão como mecanismos de combate a toda avaliação excludente e seletiva.

É relevante enfatizar que a coordenação pedagógica mantém uma relação promissora com o corpo docente ao valorizar a avaliação escolar na perspectiva formativa. Para isso, pode-se recorrer à bibliografia de Jussara Hoffmann (2014), defensora de uma avaliação mediadora. A autora diz que “a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício do aluno e dá-se fundamentalmente pela proximidade de quem educa e quem é educado” (p.183).

Dessa maneira, depreende-se que a avaliação deva ajudar o aluno na construção do seu saber, servindo como apoio na aprendizagem e não como um julgamento que estigmatiza o aluno como apto ou inapto.

Mediar o ato avaliativo significa ver o estudante como sujeito competente para aprender, considerando as suas subjetividades e o seu tempo de aprendizagem. Logo, desenvolver o ato avaliativo é fornecer ao aprendiz todas as formas para aferir seus conhecimentos, valorizando-os dentro do processo de aprendizagem.

3.7. Avaliação escolar acompanhada pela supervisão escolar: uma parceria necessária para redimensionar o caminho da aprendizagem

O que significaria a expressão supervisão escolar ou supervisor escolar? Do ponto de vista semântico, pode-se inferir alguém que averigua se o ofício foi bem desempenhado ou se foi feito de forma displicente. Desse modo, a figura do supervisor pode ganhar uma conotação atrelada a comando.

É necessário descortinar essa concepção tão arraigada no imaginário das pessoas sobre a supervisão, já que é importante a escola conceber o trabalho em equipe como o caminho promissor para uma aprendizagem significativa e reflexiva. Nesse cenário, o supervisor não deve ser alguém com o “ego inchado”.

Isso só prejudica as relações interpessoais no âmbito educacional. Passerino (1996) afirma que “o trabalho do supervisor educacional deve ser orientado pela concepção libertadora de educação, exige um compromisso muito amplo, não somente com a comunidade na qual se está trabalhando, mas consigo mesmo” (p.40).

Conceber a educação como libertadora é vê-la como uma possibilidade de mudança de vida. É colocar-se aberto ao diálogo, ao novo, aos desafios, revestindo-se de humildade e de compreensão das subjetividades humanas.

Cada um é único e tem suas características intrínsecas, por isso o supervisor precisa ter o perfil de alguém que seja colaborativo e acessível. Se houver tal postura, no âmbito da escola, poder-se-á estabelecer uma parceria frutífera entre a supervisão e o corpo docente de modo que a busca pela qualidade da aprendizagem seja uma meta por esses profissionais da educação.

Quando as relações interpessoais são pautadas pelo diálogo e pela participação, é possível redimensionar o caminho da aprendizagem se estiver tendo resultados ínfimos. Esse é o bem mais precioso da escola, como preceitua a LDB, no artigo 22, quando diz que "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL,1996, p.8).

Assim, esta é a base da educação, operada pelo trabalho coletivo. Atendo-se ao papel do supervisor em contato com o professor, pode-se dizer que só é possível uma educação que atinja as propostas da lei supracitada se a supervisão e a docência estiverem alinhadas.

O alinhamento entre supervisão e corpo docente fará com que a avaliação escolar se vista com uma roupagem formativa. O diálogo entre os educadores pode levar à reflexão se o ato de avaliar tem ocorrido durante o processo de ensino-aprendizagem de modo satisfatório.

Essa reflexão, no tocante à avaliação, só é possível se o trabalho em equipe vier permeado de afinidade e de comunicação horizontal dentro da escola. Se isso ocorrer, a unidade escolar estará aberta ao oferecimento de uma educação humana e formativa, valorizando os registros, as observações e a oralidade como formas avaliativas relevantes.

3.8. Avaliação escolar envolvida com as TDICS (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação): um olhar inovador par ao processo de ensino-aprendizagem

A avaliação escolar na tendência educacional tradicional, considera as TDICS como supérfluas, pois a centralidade do processo de ensino e aprendizagem reside no professor. Há, nesse formato educacional, uma relação vertical em sala de aula.

O mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle. Ainda hoje há professores que se vangloriam por deter o poder de aprovar ou reprovar (LIBÂNEO, 1993, p.198).

Contudo, as TDICS são bem-vindas na tendência educacional progressista, dentro da vertente libertadora, cujo defensor é Paulo Freire, militante contundente de uma educação emancipatória. Nesse formato de ensino, a relação professor e aluno ocorre de modo horizontal, aberta ao diálogo, à investigação, ao novo.

Nessa proposta emancipadora, as TDICS são ferramentas poderosas que somam no processo de ensino-aprendizagem, além de servirem como parte do processo avaliativo, integrando-se à avaliação formativa.

Na contemporaneidade, o contexto educacional alude a um modo mais inovador no processo de aprender. Não descartando os moldes mais conservadores que se utilizam somente da lousa, do giz e do livro didático, porque, em muitos estabelecimentos de ensino, esses são os únicos recursos. Entretanto, faz-se necessário trabalhar com afinco novas possibilidades de enriquecer as tramas da aprendizagem no âmbito da sala de aula.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de produtos educacionais em mídia digital torna-se ao mesmo tempo um desafio para a educação contemporânea como uma necessidade em tempos de avanço tecnológico.

Durante as aulas, o aluno pode se valer dos recursos midiáticos para desenvolver pesquisas e projetos que contribuirão, durante o processo educacional, para ampliar os seus conhecimentos e torná-lo mais críticos, mais criativos e mais reflexivos, compreendendo a sociedade na qual está inserido como um espaço de luta e de resistência às desigualdades sociais.

As TDICS, portanto, quando usadas de modo sistemático e crítico podem ser aliadas da avaliação formativa e irem além do giz, da lousa e do livro didático. Podem cooperar para o desenvolvimento da autonomia do estudante, no sentido de fazê-lo mais instigado para o desenvolvimento de pesquisas.

Na educação, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica.

É fulcral defender o envolvimento da avaliação escolar com as TDICS no sentido de que o uso delas contribui para se avaliar no viés formativo, já que as mídias digitais podem mobilizar diferentes saberes para desenvolver no educando uma formação mais global, condizente com a sociedade contemporânea. Isso é explicitado na meta 5 da Base Nacional Comum Curricular:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017, p. 9).

Philippe Perrenoud, em seu livro 10 novas competências para ensinar, dedica o capítulo 8 às TICs, cujo título é “Utilizar Novas Tecnologias”. O autor defende a ideia de que as TICs

estão em consonância com a avaliação formativa e o uso dessas ferramentas está atrelado à demanda do novo perfil profissional: polivalente, atualizado e conhecedor de novas tecnologias:

a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar (PERRENOUD, 2000, p.125).

Diante disso, a sala de aula não pode ser um lugar em que se fomente a educação bancária:

na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro (FREIRE, 2014, p.81).

A sala de aula é um lugar propício para o desenvolvimento de trabalhos que pedem as TDICS como parceiras para a construção de uma avaliação formativa. Por meio delas, é possível a constituição de novos saberes e de novas possibilidades de crescimento pessoal, coletivo e intelectual.

A escola inclusiva não promove a classificação dos alunos, no sentido de estigmatizá-los, mas pode ser inovadora ao associar as TDICS à avaliação formativa. A ideia de classe é combatida por Lino de Macedo de forma veemente:

A ideia de classe, como possibilidade de reunir pessoas que, sob um certo critério, sob uma certa condição, se substituem, ou seja, se equivalem, é uma ideia muito poderosa na prática. Poderosa, porém, na condição de que, para reunir, é necessário excluir, deixar fora todos os que não caibam no critério. Esses formarão, agora, o grupo dos sem-critério, sem-categoria, o grupo dos excluídos (MACEDO, 2005, p.19).

Além de incluir todos os alunos, combatendo a discriminação de qualquer natureza, faz-se necessário a unidade escolar investir na formação continuada do professor para que utilize as mídias digitais de forma eficaz e sempre a serviço do pedagógico e do desenvolvimento da criticidade do aluno.

É importante a escola buscar auxílio dos sistemas de ensino para oferecer os recursos digitais em número suficiente à demanda dos estudantes, de modo que haja inclusão de todos os alunos no universo da tecnologia.

Depreende-se, então, que não basta ter as TDICS dentro da escola, torna-se necessário capacitar os profissionais do magistério para usá-las como instrumentos de trabalho eficazes para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.

A partir do referencial teórico, exposto até aqui, apresentamos, a seguir, o percurso metodológico da pesquisa que objetiva analisar a avaliação formativa em duas quintas etapas da Educação Infantil de um Centro de Educação e Recreação (CER) na cidade de Araraquara, interior do Estado de São Paulo. Analisa-se o processo avaliativo atrelado à coordenação pedagógica, à supervisão de ensino e às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS), a partir do resultado das práticas de sala de aula

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 - A pesquisa qualitativa

Os dados analisados fizeram parte de uma pesquisa qualitativa em Educação, caracterizada como estudo de caso. Nessa investigação, foi feito um acompanhamento do trabalho realizado com as professoras das 5ª etapas da Educação Infantil.

A escolha pelas 5ª etapas, cuja faixa-etária é de crianças com 5 anos, foi feita pela maior desenvoltura que os alunos dessa idade possuem com o uso do celular. Instrumento utilizado como suporte tecnológico nas aulas remotas. Ademais, o trabalho desenvolvido pelas crianças dessas salas oportunizava mais conteúdo de análise e mais devolutiva das propostas avaliativas que as professoras preparavam para as turmas.

A pesquisa qualitativa tem algumas características que serão analisadas à luz da presente dissertação. No livro Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, de Menga Lüdke e Marli E. D.A. André, encontramos apontamentos sobre a pesquisa dessa natureza.

Uma particularidade desse tipo de investigação é que tem o ambiente natural como lugar de coleta de dados e o pesquisador é o instrumento dessa captação de informações. As autoras versam: “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo” (LÜDKE, ANDRÉ, 2014, p.12).

Dentro dessa perspectiva, temos a pesquisa realizada no ambiente virtual e no espaço escolar. No primeiro semestre de 2021, em razão do distanciamento social imposto pela pandemia, a pesquisa ocorreu por meio do acompanhamento das atividades nos grupos de WhatsApp das 5ª etapas. Houve um contato prolongado de investigação para compreender como as avaliações perpassavam o aspecto formativo e como as famílias reagem frente ao ensino remoto.

Havia adesão às atividades propostas pelas professoras, porém, também havia desinteresse pela execução dos trabalhos. Alguns pais justificavam a ausência nos grupos de estudo em razão da jornada de trabalho extensa, da quebra do aparelho de celular, da incompatibilidade de horário que tinham em casa com o horário dos filhos. Geralmente, podiam fazer as atividades à noite. No entanto, as crianças dormiam cedo.

No segundo semestre, o contato com o ambiente foi no interior da escola. Um semestre que propiciou conhecer o desenvolvimento de atividades formativas de perto. Acompanhando os exercícios, pude perceber como a forma presencial de estudo fez com que o desenvolvimento das crianças melhorasse.

No ambiente escolar, tinham a vida social fortalecida pelo contato com os pares e com a professora. Recebiam o carinho e o incentivo da docente que trabalhava com afinco para despertar no aluno o interesse em fazer, mais e melhor, as atividades propostas em sala de aula.

Todos de máscara – em nome da proteção contra a disseminação do coronavírus – às vezes era difícil conhecer o rostinho de cada criança. Como havia o momento da troca das máscaras, pude, aos poucos, familiarizar-me mais com os alunos e reconhecê-los ao longo do semestre.

Outro aspecto da pesquisa qualitativa é que os dados coletados são predominantemente descritivos. De acordo com as autoras: “O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos” (LÜDKE, ANDRÉ, 2014, p.13).

Na pesquisa realizada, pude observar o material utilizado pelas professoras e constatar que as propostas avaliativas tinham caráter formativo, uma vez que valorizavam o processo de desenvolvimento das crianças e possuíam intencionalidade pedagógica. Na análise de dados, as atividades e situações de ensino e aprendizagem são esmiuçadas para se obter o entendimento de como as aulas eram organizadas. A professora da 5ª etapa A sempre me dizia:

As crianças ficaram muito tempo em casa, fazendo o estudo remoto. Agora, estão mais sensíveis e percebo mais dificuldade no convívio social. Sentem falta dos pais e dos irmãos. O tempo fora da escola não fez bem para as crianças. Aqui, elas se fortalecem nas interações e desenvolvem o coleguismo e o senso de partilha. Aprendem a dividir as coisas e a respeitar o espaço do outro. Claro, que isso tudo é uma construção.

Já a docente da 5ª etapa C mostrava um ponto de vista diferente sobre o tempo em que a criança ficou em casa no desenvolvimento do ensino remoto.

Não tinha como ficarem protegidas dentro da escola. O vírus está matando muito. Sem vacina, não havia outra coisa a ser feita a não ser o ensino remoto. Apesar da aprendizagem não ter o mesmo rendimento que o ensino presencial, outros valores foram fortalecidos, como o convívio familiar, o estreitamento dos pais na vida escolar dos filhos, a importância de se valorizar a escola e os seus profissionais. De alguma forma, tudo serviu de aprendizado e de superação.

De modo geral, era perceptível que as professoras sempre se atentaram muito para o processo de ensino, fazendo as intervenções necessárias sempre que constatavam que a aprendizagem estava fora do esperado. Compreendiam que o contexto pandêmico afetou a vida

social e emocional de todos, inclusive das crianças. Por isso, o cotidiano escolar precisava ser trabalhado com afetividade, sempre respeitando o meio em que a criança estava inserida.

A realização, pela criança, do adulto em que deve tornar-se não segue, pois, um caminho linear, sem bifurcações ou desvios. As orientações-mestras a que normalmente obedece nem por isso deixam de representar frequentes incertezas e hesitações. Mas quantas outras ocasiões mais fortuitas vêm também a obrigá-la a escolher entre o esforço e a renúncia! Elas surgem do meio – meio das pessoas e meio das coisas. (WALLON, 2005, p.31).

A criança é influenciada pelo meio em que está imersa. No retorno presencial à escola, dentro de um cenário mais auspicioso em virtude da vacinação, fez-se necessário proporcionar um meio social permeado de afeto e de segurança para os alunos. Dessa forma, a criança se sentiu mais segura, fortalecida em seus aspectos social e afetivo, reverberando em uma aprendizagem mais significativa e mais proveitosa.

4.2 - O estudo de caso

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o caso das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (LUDKE, ANDRÉ, 2014, p.20).

A pesquisa desenvolvida nas 5ª etapas da Educação Infantil constitui um estudo de caso, tendo como recorte o acompanhamento das avaliações desenvolvidas pelas professoras numa perspectiva formativa. Acompanhar o trabalho das docentes, considerando o modo como as atividades foram desenvolvidas e como o contexto pandêmico modificou a trama do ensino e aprendizagem são campos de investigação dessa dissertação.

Considerando que um dos aspectos do estudo de caso é a descoberta, os autores tecem o seguinte: “... o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho” (LUDKE, ANDRÉ, 2014, p.21)

Partindo da premissa de que o conhecimento é uma constante, as professoras analisavam o processo do aprender das crianças sob o prisma formativo. Valorizavam as tentativas dos alunos como formas de construir a aprendizagem e sempre se colocavam à disposição para auxiliarem no que fosse preciso. Também se dispunham a dialogar com os pais para traçar a melhor metodologia de ensino a fim de que os alunos obtivessem um melhor aproveitamento nos estudos.

De acordo com Perrenoud, para avaliar dentro da perspectiva da avaliação formativa é necessário romper as barreiras do individualismo e partilhar saberes para ressignificar a profissão docente.

Se eles (professores/as) não têm, ou pensam não ter, possibilidades de diferenciação, não há razão alguma que os engaje em uma avaliação formativa, que lhes deixará senão amarguras ou frustrações. Saber mais sobre seus alunos, o que eles dominam, a maneira como aprendem só é motivador quando se pode reinjetar imediatamente uma parte dessas informações na ação pedagógica (PERRENOUD, 1999, p. 120).

Toda a prática pedagógica era permeada pelo entendimento de que as crianças estavam longe do ambiente escolar e que deveriam ser ajudadas de todas as formas para que o melhor desenvolvimento fosse atingido. O presente estudo de caso buscou retratar a realidade de forma profunda, considerando o modo como a pandemia modificou o processo de aprendizagem, a partir da imposição do distanciamento social.

As crianças, na grande maioria, são pertencentes às classes sociais vulneráveis. Algumas recebem o PAB (Programa Auxílio Brasil). É uma ajuda do governo que busca combater a pobreza e auxiliar financeiramente as famílias de baixa-renda. As professoras diziam o seguinte:

Algumas famílias trazem a criança para a escola a todo custo. Quando estão doentes, vêm com atestado médico para justificar as faltas, pois morrem de medo de perder o benefício do Programa Brasil. Dá pra entender a preocupação. São famílias carentes, vulneráveis, e que dependem desse dinheiro para garantir até uma parte da alimentação em casa. Precisamos considerar tudo isso quando estamos ensinando às crianças. Fortalecer a afetividade é necessário para elas se sentirem pertencentes à escola e valorizadas no ambiente escolar.

É importante considerar a realidade social do alunado para compreender como o processo de aprendizagem repercute nas crianças. Alunos, cuja vulnerabilidade social é maior, necessitam de um olhar diferenciado quando se pensa nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem.

Vivemos em uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, num desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos dos outros animais por sermos seres racionais. Mas acontece que somos mamíferos e, como tais, somos animais que vivem na emoção. As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. (MATURANA, 2002, p.56).

As emoções estão interligadas ao processo de aprendizagem. Um exemplo disso, é o momento de fazermos uma prova. Se tivermos algum problema no dia do exame que nos abale emocionalmente, provavelmente não iremos bem na avaliação. Nosso desempenho é atingido em razão do nosso estado emocional. Pensando na fragilidade da criança, faz-se necessário fortalecer o seu aspecto emocional de modo que se sinta encorajada para enfrentar os desafios e as aprendizagens que lhe são propostas.

As professoras que participaram dessa pesquisa eram sensíveis ao contexto de vida dos alunos. Nunca avaliavam a criança por um momento isolado. Pelo contrário, buscavam entender como era a família do estudante. Em quais condições moravam e com quem conviviam em casa. Em suma, olhavam com carinho para as emoções das crianças. Essas considerações ajudavam as docentes no manejo com as avaliações que valorizavam o processo e as construções feitas pelos alunos durante o curso de aprendizagem.

O estudo de caso desenvolvido nessa pesquisa busca retratar diferentes pontos de vista na situação de aprendizagem. Olhando para as avaliações, na perspectiva formativa, que foram executadas pelas crianças, pude perceber o quanto foi necessária a presença da família para que se obtivesse uma qualidade de ensino maior. A professora da 5ª etapa A contou-me:

2021 continuou sendo um ano atípico. Mantivemos o distanciamento social dentro da escola no segundo semestre. Era difícil conter a euforia das crianças. Quando não dava tempo de terminar alguma atividade, conversava com a família no fim da aula e pedia para ajudar a criança com a atividade. Havia bastante adesão. Foi um momento em que muitos pais estavam em casa trabalhando com jornada reduzida, em home-office, ou estavam desempregados. Esse tempo hábil ajudou a fortalecer o vínculo familiar e o momento de estudo entre as famílias.

No entanto, também houve reclamação de muitas famílias quando se tratava da execução das tarefas. A mesma professora me relatava:

Tinha família que alegava não ter muito tempo para ficar com os filhos fazendo a tarefa. Geralmente eram mães solo. Faziam faxina todo dia. Trabalhavam bastante e faltava tempo e disposição para ficar com a criança no dia a dia. Ajudavam dentro das possibilidades que tinham. Entretanto, não dispunham de muitos momentos para estudarem com os filhos.

Apesar desses casos mais isolados, a adesão às atividades, tanto remotas como presenciais, foi significativa. As professoras diziam que alguns pais relatavam que a qualidade do ensino no contexto da pandemia foi afetada. Diziam que a criança fora da escola foi um erro. Embora não houvesse alternativa quando a vacina não estava disponível. O medo da contaminação imperava.

4.3 – A pesquisa no contexto do Centro de Educação e Recreação (CER)

O CER onde foi desenvolvida a pesquisa foi inaugurado no dia 13 de setembro de 1998 no governo do prefeito Waldemar de Santi e iniciou o atendimento em fevereiro de 1999. Passou por um projeto de reforma e ampliação no ano de 2012, conquistados por meio do Orçamento Participativo.

Nessa oportunidade foi construída a sala e o banheiro da recreação, a biblioteca, a troca dos pisos do galpão e corredores do prédio. Também foi replanejado os fundos da área externa da unidade, tornando-se um espaço amplo, arejado e de estrutura qualitativa destinado ao atendimento de crianças da educação infantil.

O CER apresenta grande relevância nesta região da cidade, desde o ano de sua fundação. Em seus primeiros quatorze anos, o número de matrículas era significativamente maior, pois ainda não havia outros CERs nos bairros mais próximos. Atualmente, esse equipamento de educação tem um total de 243 de alunos.

A pesquisa aconteceu dentro dessa escola em razão da minha proximidade com as professoras, pois já conhecia o trabalho comprometido que faziam na educação infantil. A unidade escolar também possui um público miscigenado. Há famílias com maior poder aquisitivo e há aquelas com mais vulnerabilidade social. Quis compreender como as avaliações repercutiam em diferentes teias familiares. Ademais, a equipe escolar sempre se mostrou muito comprometida com o trabalho coletivo, demonstrando interesse em oferecer uma educação pública de qualidade e inclusiva.

O quadro de funcionários do CER é relativamente estável, considerando o quesito de mobilidade (remoções e/ou transferências) de um ano para o outro. Atualmente permanecem trabalhando no CER servidores que atuam desde o ano de inauguração e outros com quatro, sete, nove anos ou mais na unidade. Os funcionários que saíram recentemente nas remoções relatam que o motivo foi a distância em relação ao local onde residem.

As famílias que abarcam o em torno da unidade escolar são participativas nas reuniões de pais e atendem, com prontidão, os chamados do CER. Estabelecem um profícuo diálogo com as educadoras e com a direção escolar. Sempre justificam as ausências das crianças, cumprindo assim com um combinado estabelecido entre gestão e comunidade nas reuniões de pais. Sempre fica acordado que, se houver falta que ultrapasse dois dias, os pais e/ou responsáveis devem avisar a unidade educacional. Desse modo, o CER contempla a frequência discente de perto e se atenta aos afastamentos, fazendo busca ativa sempre que se faz necessário.

Os responsáveis pelas crianças são, na maioria, famílias compostas por pai e mãe. No entanto, há muitas mães solas que demandam o atendimento para os filhos, pois alegam a necessidade de trabalhar para o sustento da família, já que estão separadas e precisam arcar com as despesas mensais.

Os casos mais isolados são os avós que procuram o CER em busca de atendimento para os netos. Geralmente são famílias - cuja composição é de pais trabalhadores – que delegam aos avós os cuidados das crianças. Nesse caso, os avós assumem a responsabilidade durante o dia. Levam a criança na escola e, quando os pais não buscam o filho, os avós fazem a busca das crianças na unidade escolar.

Os responsáveis pelas crianças têm idades variadas. No entanto, o que mais enseja é a faixa etária dos 21 aos 40 anos. Embora haja casos de mães menores de idade que buscam a vaga para o filho. O Centro de Educação e Recreação tem sempre um olhar sensível e especial para essas mães, já que alegam a necessidade de trabalhar e de estudar também. Dentro das possibilidades, o atendimento à criança da mãe menor de idade e estudante é um fator de prioridade neste estabelecimento educacional.

A unidade sempre se reporta ao serviço de saúde e ao serviço social para promover o bem-estar do alunado. Há sempre uma parceria posto de saúde-escola na emissão da declaração de vacina dos alunos. Quanto ao serviço social, o CER faz parte do território em rede. Uma aliança que a unidade escolar estabeleceu com o CRAS para sondar os casos de vulnerabilidade social e intervir para garantir o direito da criança a todas as prerrogativas legais elencadas no ECA.

4.4 – Participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com a participação das professoras das 5ª etapas A e C. A docente da 5ª etapa A atua na rede municipal de educação há 20 anos. Tem quarenta e seis anos e, desde o início da carreira, trabalha no CER onde foi feita a investigação desse estudo.

Antes de tornar-se professora, foi recreacionista de berçário. Cuidava de bebês de 0 a 6 meses. Depois que começou a lecionar, sempre teve preferência pelos alunos de 5 anos. Disse que gosta dos maiores pelo conteúdo que desenvolve com essa faixa-etária. Ademais, gosta das interações que as crianças de 5ª etapa fazem com os amigos e com a professora.

Ela me contou que tem especialização em Educação Infantil e gosta de trabalhar com musicalidade em suas aulas. Sempre cantava uma música com as crianças antes de uma contação de história. Geralmente, nesses momentos, a professora levava os alunos na área externa da escola. Sentava-se em roda com as crianças, debaixo de uma árvore, e começava a

leitura de um livro. Os alunos ficavam encantados com a professora que gesticulava as mãos e o corpo na hora da leitura e teatraliza as cenas da história.

Sempre me falava que a rotina era muito corrida, pois tinha dupla jornada. No período da tarde, lecionava em uma escola de Educação Infantil no município de Américo Brasiliense. Também trabalhava com alunos de 5ª etapa. Gostava de trabalhar com a mesma idade para alinhar o conteúdo. Embora, dizia que lecionar não é seguir uma receita. Cada lugar e cada criança tem as suas especificidades. Isso demanda planejamento e estudo da matéria a ser trabalhada para que se alcance o máximo desenvolvimento das crianças.

Já a docente da 5ª etapa C tem trinta e quatro anos e trabalha com licenciatura há nove anos. Faz cinco que está no CER onde a pesquisa foi desenvolvida. Antes, teve uma experiência em um colégio particular.

A docente tem especialização em Educação Ambiental e sempre gosta de trazer a temática do meio ambiente em suas aulas. Em suas conversas com os alunos, falava da importância de usar a água de modo racional. Tocava sempre na necessidade de manter o meio ambiente limpo e preservado. De forma lúdica e num tom de brincadeira, sempre a natureza era motivo de conversa com as crianças em sala de aula.

A colaboração dos pais também foi imprescindível no ensino remoto, pois fizeram a mediação dos conteúdos com os filhos, tornando possível a execução das tarefas. Considerando que a pesquisa aconteceu no primeiro semestre de 2021, por meio remoto, as famílias foram necessárias para que as atividades tivessem rendimento. Auxiliavam os filhos no dia a dia e se manifestavam no grupo de estudo do WhatsApp da classe enviando áudios e vídeos para as professoras.

Vale destacar que mesmo com o tempo escasso, em virtude da jornada de trabalho, os pais viabilizaram a execução das atividades, pois se mostraram solícitos e participativos nas aulas. Sempre estimulavam os filhos e diziam para as professoras que faziam o possível para que a criança, em casa, obtivesse um bom desempenho.

Quando tinham dificuldade em resolver algum exercício, mandavam um áudio ou uma mensagem para a professora pelo WhatsApp e pediam a colaboração das docentes. Elas sempre se mostraram acessíveis e conversavam com os pais de forma individual. Também compartilhavam a dúvida de algum pai no grupo de estudo. Dessa forma, explicavam de modo coletivo, porque poderia ser a dúvida de outras famílias também.

As agentes educacionais também constituem participantes desta pesquisa. São profissionais, cuja exigência para o cargo é a conclusão do ensino médio. Trabalham com jornada de 40 horas semanais, cumprindo 8 horas de efetivo exercício diário. Das vinte e duas

agentes educacionais que têm vínculo na escola, uma está afastada sem previsão de retorno por causa de um problema de saúde. Outra funcionária está com licença sem vencimentos por quatro anos. Também têm dois afastamentos por licença gestante.

As funcionárias ativas trabalham em diferentes setores: berçário, recreação e educação especial. Pelo recorte etário das crianças que fazem parte do corpus dessa pesquisa, vou me ater às agentes educacionais da recreação e da educação especial.

No setor de recreação, as agentes trabalham com crianças de 3ª etapa a 5ª etapa. Desenvolvem um trabalho no contraturno do horário regular dos alunos. Fazem atividades de pintura, de dança e muitas interações e brincadeiras no tanque de areia. Seguem uma rotina (lanche, banho e sono) todos os dias. Em dias de chuva, precisam mudar a rotina, uma vez que a parte externa da escola fica inutilizada. Nesses dias, as crianças assistem a desenhos e fazem trabalhos de pintura na sala de recursos. Também brincam com jogos na biblioteca. As agentes educacionais da recreação desenvolvem atividades formativas com as crianças e são mediadoras no processo de aprendizagem.

A agente educacional do setor da educação especial também é sujeito dessa pesquisa, já que fez um trabalho colaborativo com a professora da sala. Auxiliava a docente nas atividades com o aluno autista e se colocava à disposição para potencializar a aprendizagem do estudante. Ademais, auxiliava a professora com o cuidado da criança, parte indissociável do processo educativo.

4.5 – Instrumentos de coleta de dados

Os materiais analisados nesta pesquisa foram observados durante a investigação em dois momentos. No primeiro, foi por meio remoto – primeiro semestre de 2021. O grupo de WhatsApp foi o canal de comunicação entre as professoras e as famílias. As postagens de atividades aconteciam acompanhadas de vídeos explicativos e mensagens das educadoras. As famílias também interagiam e mediavam as atividades com os filhos. Desse modo, havia devolutiva dos exercícios propostos.

No segundo momento, a partir de agosto, mesmo com o retorno presencial dos alunos, os materiais continuaram disponibilizados no aplicativo de celular para as crianças que não retornaram à escola, pois a adesão ao presencial ficou facultada às famílias. Nesse caso, as crianças recebiam cópias de atividades e as desenvolviam com o apoio das professoras via WhatsApp.

Vale ressaltar que as crianças presenciais continuaram no grupo de estudo. Desse modo podiam participar das atividades on-line. As famílias que não quiseram enviar os alunos para a

escola, também podiam retirar o material impresso na unidade escolar toda segunda-feira. No entanto, essa busca foi ínfima. Continuaram interagindo, quase que a totalidade, pelo WhatsApp.

As atividades propostas pelas professoras durante o tempo da pesquisa estão apontadas na Seção Análise dos dados. Nessa seção, é possível conhecer o trabalho que as professoras propuseram para os alunos e o resultado dele por meio da observação. Marconi e Lukatos definem observação como:

Uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar os fatos ou fenômenos que se deseja estudar (MARCONI, LAKATOS, 2003, p.90).

4.6 - Coleta de dados

A coleta de dados aconteceu durante o curso de 2021. O trabalho de observação propiciou um material rico que foi trabalhado na perspectiva formativa de aprendizagem. O depoimento das professoras foi de suma importância para compreender a percepção que as docentes tinham do processo de desenvolvimento das crianças.

As educadoras estavam atentas à evolução dos alunos e redimensionavam a prática pedagógica se os resultados não fossem satisfatórios. Observei, de perto, o trabalho das professoras e constatei muito comprometimento e afetividade no fazer docente.

Os dados também foram coletados por meio de vários instrumentos. A título de exemplificação, temos a fala das professoras, a observação direta do desenvolvimento das atividades nos grupos de WhatsApp e o material impresso que contribuiu para a aprendizagem no contexto educacional analisado.

Destaca-se, portanto, a observação como principal coleta de dados utilizada nessa pesquisa:

No que concerne aos procedimentos metodológicos para se ter acesso à criança, Wallon elege a observação como instrumento privilegiado da psicologia genética. A observação permite o acesso à atividade da criança em seus contextos, condição para que se compreenda o real significado de cada uma de suas manifestações: só podemos entender as atitudes da criança se entendemos a trama do ambiente no qual está inserida (GALVÃO, 2007, p.36).

5. ANÁLISE DOS DADOS

5.1. Avaliação escolar e o aplicativo WhatsApp: uma junção para o processo de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia

A escola não é somente um espaço de transmissão de conhecimentos sistematizados historicamente. É um lugar cujos sujeitos possuem subjetividades e trazem consigo um histórico social e cultural diversificado.

Diante disso, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser desenvolvido com metodologias dinâmicas e inovadoras. Para isso, o aplicativo WhatsApp serve como aliado no ensino remoto, já que a pandemia do Coronavírus impôs o distanciamento social – impedindo o contato físico entre educador e educando no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o recurso do WhatsApp torna-se ao mesmo tempo um desafio para a educação contemporânea como uma necessidade em tempos pandêmicos. O aplicativo mostrou-se como um recurso pedagógico utilizado no ensino remoto e possibilitou o desenvolvimento de atividades planejadas de modo instigante e criativo.

Analisando a aprendizagem dos alunos no tocante ao uso do aplicativo, percebe-se um fala comum entre os pais dos alunos. Eles dizem “Nossa! O celular está unindo os alunos de uma forma diferente”. “O ensino por aqui não é como a sala de aula que as crianças podem se conhecer melhor, conversar olhando uma nos olhinhos da outra. No grupo de estudo é um contato diferente, mas é uma aproximação que vale a pena. Pelo menos, não estão totalmente afastados”. Também tinham pais que diziam: “Meu filho não fica atento ao ensino pelo celular. Não está adiantando muito”.

Essa visão relutante para adequar-se ao ensino remoto é fruto de uma concepção de ensino que valoriza a presença física dos profissionais da educação e dos alunos na escola. Isso é de suma importância e nunca será posto em segundo plano. A presença do professor e do aluno em sala de aula possibilita a troca humana e uma possibilidade de desenvolver os aspectos social e afetivo de forma potencializada.

No entanto, em tempos tecnológicos tão avançados como os atuais, é preciso desmistificar o ideário de que o WhatsApp está a serviço da memorização em detrimento da reflexão. É preciso desmistificar essa visão errônea sobre o uso do aplicativo e colocá-lo como um instrumento de uso social importante para os diversos contextos comunicativos.

Ademais, o aplicativo serviu como recurso pedagógico, mostrando que a tecnologia se torna aliada no desenvolvimento de produtos educacionais que incentivem a aprendizagem de forma mais lúdica e mais interessante.

O aplicativo WhatsApp, ferramenta tecnológica de ensino remoto, foi usado nas aulas das turmas de 5ª etapas durante o ano de 2021. Mesmo o aluno que retornou ao ensino presencial, continuava no grupo de estudos para potencializar os conhecimentos por meio das atividades postadas nesse espaço.

Percebendo o desinteresse de vários estudantes em aprender as propostas avaliativas, as professoras solicitavam aos pais que reservassem um tempo diário para usar o celular com a criança de forma pedagógica. As docentes pediam que os pais lessem em voz alta as atividades e interagissem com os filhos para que o processo de desenvolvimento das crianças fosse bem trabalhado.

Desse modo, houve um aprimoramento da aprendizagem pela parceria da família com as professoras e pelo formato como os conteúdos foram tratados via aplicativo. Tudo muito visual, com imagens coloridas e frases motivacionais, que deram uma perspectiva mais leve e animada nas aulas a distância. Tem-se, portanto, uma ferramenta tecnológica usada como produto educacional a serviço de uma aprendizagem mais significativa.

Diante disso, faz-se necessário estudar os recursos tecnológicos como práticas pedagógicas lúdicas para dinamizar a aprendizagem. Torna-se imperiosa a necessidade do desenvolvimento de produtos educacionais em mídia digital na comunidade escolar para se estabelecer novas redes de contato entre o aluno-professor-aprendizagem.

Nesse caminho, o aplicativo WhatsApp mostrou-se uma ferramenta tecnológica de suma importância para dinamizar as aulas e apresentar os conteúdos de forma renovada. Além disso, faz-se necessário um trabalho de inclusão tecnológica na formação continuada dos professores para inseri-los nessa nova perspectiva de apresentar a matéria de forma diferenciada. Tudo isso visando à aprendizagem significativa, ou seja, aquela que trabalha com a formação crítica e criativa do aluno, preparando-o para o pleno desenvolvimento de suas capacidades e para o exercício da cidadania.

Portanto, pensar o ensino numa ótica tecnológica, por meio de uma mídia digital, é relevante para o trabalho educativo. Nesse sentido, a avaliação formativa pode valer-se de recursos tecnológicos para que o processo de ensino surta resultados benéficos à aprendizagem, abrindo novas possibilidades de inserção num mercado de trabalho extremamente voltado às tecnologias de informação e de comunicação.

5.2. O ensino remoto na perspectiva de um aplicativo de celular

O aplicativo WhatsApp foi usado nas aulas das 5ª etapas pelas professoras durante os anos de 2020 e 2021. No entanto, o acompanhamento no grupo de estudo para a presente

pesquisa aconteceu em 2021. Ensinar os conteúdos propostos usando um celular foi um desafio para as professoras, já que sentiam que os pais tinham certa resistência em considerar válida essa forma de organização dos estudos.

Tentando dinamizar as aulas de modo que se tornassem mais leves e atrativas, as professoras faziam muitos vídeos explicando a atividade daquele dia para que a sensação de proximidade aumentasse. A todo momento, elas solicitavam que as famílias e as crianças gravassem áudios e vídeos como devolutivas das atividades.

O WhatsApp, baixado de maneira gratuita, era usado com o sinal de internet liberado pela escola. Cada professor ganhou da prefeitura um chip para inserir no celular. Desse modo, não usava o número pessoal durante as aulas

No aplicativo, os alunos tinham acesso às atividades formativas. Eram feitas com planejamento pedagógico e com respeito à faixa-etária dos estudantes. As crianças eram ajudadas pela família e faziam um estudo sistematizado e lúdico.

Tinham exercícios coloridos e cheios de imagens. A criança era desafiada a interagir com as professoras mostrando o entendimento que teve sobre determinada atividade. Quando a família não desenvolvia bem o exercício, as professoras postavam uma frase motivacional (“Vai com calma! Não desista”). Logo em seguida, a explicação era pormenorizada de modo que o aprendiz compreendia o porquê errou a atividade. Em um próximo exercício, muitas vezes, conseguia superar a dificuldade anterior. No final das questões, aparecia um desenho para encerrar a aula.

O WhatsApp serviu como uma ferramenta poderosa nas aulas remotas. Portanto, o aplicativo usado nas aulas auxiliou no processo de aprendizagem no contexto do ensino remoto.

5.3. Aprender na contemporaneidade: a tecnologia a serviço de uma avaliação formativa

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, 1996, p.1).

A LDB concebe a educação como um processo formativo em vários aspectos do ser humano. Pode-se dizer que a formação do estudante, numa vertente mais tecnológica, faz parte da proposta educativa, já que pretende fornecer ao aluno uma formação integral, polivalente e mais condizente com a realidade do mercado de trabalho: tecnológico e competitivo.

Ensinar os conteúdos curriculares usando somente livro didático, lousa e giz é um estigma de ensino tradicional. O educador pode ressignificar sua dinâmica no processo de ensino-aprendizagem, dando dinamismo e atratividade para sua aula.

Nesse sentido, há necessidade de investimento na formação continuada dos professores, capacitando-os para o manuseio das ferramentas tecnológicas. Também há necessidade de suprir a demanda tecnológica da escola para que todo o corpo discente tenha acesso a recursos midiáticos de forma satisfatória.

As práticas de avaliação na Educação Infantil, quando demandam o uso da tecnologia, são importantes para otimizar o tempo e para aguçar a curiosidade das crianças em aprender mais. Todavia, é preciso investir na formação do professorado para que possa:

[...] ser capaz de “observar e caracterizar situações da realidade pedagógica, determinar valores e princípios para definir finalidades e objetivos da educação; conhecer e saber utilizar recursos educativos; planejar e concretizar estratégias de intervenção; avaliar processos e produtos educativos; saber utilizar sistematicamente o feedback (recebido dos alunos) enquanto elemento regulador da ação e, ainda, desenvolver formas de trabalho em grupo entre os professores (SILVA, 2014, p. 161).

Valendo-se de recursos tecnológicos para enriquecer a prática pedagógica, o professor, recebendo formação continuada para o aprimoramento do seu trabalho, pode tornar-se um mediador entre os conteúdos curriculares e o processo de aprendizagem voltado aos estudantes.

Desse modo, poderá desenvolver a matéria de forma mais interessante no intuito de incentivar novos saberes, tanto para si quanto para o aluno. Dentro dessa roupagem tecnológica de ensino, o professor se coloca como aprendiz também, pois, muitos alunos, têm habilidades mais apuradas para lidar com as ferramentas tecnológicas. Isso faz com que o professor aprenda coisas novas com os estudantes, além de ensinar o que sabe para o aprendiz. É um caminho de mão dupla. Ambos assumem o protagonismo nas teias do ensino-aprendizagem.

É perceptível o ideário de formação, voltado ao pleno desenvolvimento do estudante, quando a temática tecnológica vem à tona. Ao usar o aplicativo WhatsApp nas aulas das 5ª etapas, a intenção, além de dinamizar os conteúdos, foi desenvolver nos alunos a possibilidade de torná-los mais desenvoltos no uso de recursos tecnológicos.

Com isso, houve a busca de uma formação mais completa, tanto da aprendizagem quanto do domínio de novas habilidades. A criança, nesse percurso, tem oportunidades novas para se relacionar com a aprendizagem. Isso é um direito que lhe assiste. Ter acesso a oportunidades e facilidades para sua formação global está preconizado na legislação:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA, 1990, p.1).

5.3.1 - Avaliação formativa a partir da comemoração do aniversário de Araraquara

Os 204 anos de Araraquara, comemorados no dia 22 de agosto, mobilizaram várias atividades nas 5ª etapas. O tema do desfile virtual foi “Araraquara 204 anos – Tempos de Esperançar. Viva o centenário do Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira”.

As professoras sugeriram aos alunos a importância de conhecer um pouco o ilustre educador Paulo Freire. Apesar da pouca idade dos estudantes, as docentes perpassavam algumas ideias do escritor. Uma delas é a de que a leitura de mundo precede a leitura das palavras.

Falavam para as crianças observar o quintal de casa e ver a natureza. Ver se tinham árvores ou plantações. A partir disso, pensar em como podemos cuidar do que é nosso. Valorizando cada cantinho do espaço. Com isso, a ideia de perceber que o cuidado com o externo é tão importante quanto o cuidado que se deve ter com as palavras e com o conhecimento sistematizado.

Perceber o que está fora é fundamental para apreender conceitos formalizados pela escolarização. Esse olhar humanizado e emancipador – tão difundido por Paulo Freire (1979) – era desafiado pela percepção das crianças. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (p.30).

Como proposta formativa durante as aulas remotas, as professoras gravavam vídeos para os alunos e familiares assistirem aos conteúdos. Neles, as educadoras explicitavam que a obra freiriana assume compromisso com a humanização, com a liberdade e com a justiça social. Diziam que Paulo Freire lutava a favor da autonomia e da emancipação dos excluídos e buscava transformar contextos sociais opressivos.

Uma das atividades desenvolvidas em comemoração ao aniversário da Morada do Sol foi um vídeo – adaptado para uma linguagem infantil – que contava a biografia de Paulo Freire. A produção trazia a narrativa no gênero textual “conto de fadas”. O início “Era uma vez...” despertava no imaginário infantil a curiosidade em conhecer mais o patrono da educação brasileira.

Por meio de fotos verídicas do educador, o vídeo consistia em uma atividade formativa, pois construía no estudante um entendimento sobre a história de vida de Paulo Freire. Por meio

de imagens e de fotografias, o vídeo de três minutos e quarenta e seis segundos criava uma linha do tempo para apresentar – de modo lúdico – às crianças o contexto de vida do autor.

Outra atividade proposta pelas professoras foi a escuta do hino de Araraquara (<https://youtu.be/b6M3xufF1UI>). Foi pedido que os alunos ouvissem a letra com os olhos fechados. “Criança, feche os olhinhos para ouvir o Hino de Araraquara e tente imaginar como foi e como está a nossa querida cidade. Depois, represente a sua imaginação com um lindo desenho!”

Nesse exercício, tem-se o campo imagético aflorado para se perceber a história da cidade. Alguns alunos disseram que a música é “meio parada”, mas gostaram da melodia. Outros disseram que a música é gostosa e trouxe tranquilidade.

Do ponto de vista formativo, a música desenvolve uma curiosidade muito grande nas crianças e se constitui como um recurso pedagógico imprescindível para desenvolver a criatividade, a imaginação e o senso estético.

A LDB, em seu artigo 26, parágrafo 6, traz a música como uma linguagem constitutiva do componente curricular Arte. “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

Na Educação Infantil, trabalhar com a música é estar em consonância com a competência 3 da BNCC: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BNCC, 2017, p.11).

Nas 5ª etapas em que a pesquisa foi desenvolvida, as professoras buscaram práticas pedagógicas que se propuseram a desenvolver nas crianças diversas competências. Davam oportunidade para os alunos manifestarem as opiniões, sempre os incentivando a falarem das ideias e das percepções da atividade proposta. A professora da 5ª etapa C dizia:

É importante ouvir as crianças. Muitas não estão na escola, porque a família decidiu permanecer no ensino remoto. Distantes fisicamente, infelizmente, já estamos. Mas, temos que nos comunicar com atenção e com carinho no grupo do WhatsApp. Prestar atenção no que as crianças falam sobre a atividade. Isso importa para saber se realmente estão se desenvolvendo e como o plano de aula está repercutindo no processo de aprendizagem.

5.3.2- Avaliação formativa no contexto da sequência didática

A sequência didática é uma forma de organizar o conteúdo para apresentá-lo aos alunos das 5ª etapas de forma sistematizada. Uma das sequências propostas pelas professoras foi a seguinte:

“NOME DA ATIVIDADE:

"MEU LIVRO! - O TEXTO"

DESENVOLVIMENTO:

☞ PREPARE UMA FOLHA E LÁPIS DE ESCREVER. CASO NECESSITE DE AJUSTES, SERÁ POSSÍVEL APAGAR;

☞ NESSE MOMENTO, O ADULTO IRÁ DESEMPENHAR O PAPEL DE "ESCRIBA" (AQUELE QUE ESCREVE);

☞ CONFORME ELA FOR CONTANDO, O ESCRIBA IRÁ ESCREVENDO;

☞ DEIXE-A IMAGINAR E SE EXPRESSAR DA FORMA COMO QUISER E ESCREVA, REGISTRE A HISTÓRIA EXATAMENTE COMO ELA CONTOU;

☞ AOS POUCOS, VÁ FAZENDO AS INTERVENÇÕES NECESSÁRIAS E "AJEITANDO" A ORDEM DOS FATOS (COMEÇO, MEIO E FIM);

☞ AO TÉRMINO DO TEXTO ESCRITO, O ADULTO DEVERÁ LER O MESMO PARA A CRIANÇA E JUNTOS APRECIAREM A HISTÓRIA.”

Como fica explícito nas orientações da atividade, o adulto serve de escritor para a história desenvolvida pela criança. Em tempos de pandemia, a relação família e escola ficou mais estreita. Os pais – mediadores das atividades dentro da casa – auxiliavam as crianças a executarem os exercícios.

A participação dos pais na vida escolar é importante para a aprendizagem dos filhos. No contexto da pandemia, o estreitamento família-escola foi necessário para viabilizar a execução das atividades propostas pelas professoras. Os pais compreendiam o quanto a ausência escolar era ruim para a vida social das crianças. Por isso, propunham-se a interagir com a turma e com a professora no grupo de WhatsApp para favorecer a aprendizagem dos filhos nos exercícios desenvolvidos pelas educadoras.

Na atividade exemplificada, a criança poderia inventar uma história que aconteceu em um fim de semana. Em um dia de férias. Em uma tarde de domingo. A ideia era dar asas à imaginação e cumprir com a proposta dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem da BNCC. A habilidade EI03EF05 diz: “Recontar histórias ouvidas para a produção de recanto escrito, tendo o professor como escriba”.

Embora a ideia do objetivo de aprendizagem é que o professor assuma o papel de escriba, no caso das famílias que não aderiram ao retorno presencial às aulas, os pais cumpriram essa função. Participaram muito mais das práticas pedagógicas e das atividades formativas,

umentando o tempo de permanência na vida estudantil da criança. Sobre a importância da família na vida escolar dos filhos, Victor Henrique Paro diz:

É aqui que entra a questão da participação da população na escola, pois dificilmente será conseguida alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, numa palavra, de participação na vida da escola (PARO, 2018, p.29).

Sobre o resultado dessa atividade, as professoras dizem que o retorno foi pequeno. Muitos pais não conseguem retirar um tempo hábil para desenvolver as atividades com os filhos. Alegam que trabalham o dia todo e chegam em casa exaustos.

Também dizem que há conflito de horário, pois, à noite, quando estão em casa e até poderiam passar mais tempo com os filhos para fazerem os exercícios escolares, relatam que as crianças estão cansadas e com sono. Isso dificulta a produtividade no momento de estudo.

Outro ponto problemático relatado para as professoras é a pouca escolarização dos pais. Muitos estudaram até os anos iniciais do Ensino Fundamental e têm dificuldades de organizar as ideias em uma produção textual.

Mesmo sendo um texto curto, no formato de relato, sem a defesa de um ponto de vista como é característica de uma produção dissertativa-argumentativa, os responsáveis pelas crianças diziam ter limitações para reproduzirem a narrativa contada pelos alunos.

A despeito dessas circunstâncias, houve produções de texto que encheram os olhos das professoras de orgulho e de satisfação. Histórias de crianças que diziam ser super-heróis e que voavam pelo mundo todo.

Outras histórias desejavam um mundo sem corona e cheio de saúde. Também teve narrativas contando experiências familiares, como um dia de domingo na casa da vó, uma partida vitoriosa em um jogo de videogame. As histórias foram diversas. Todas permeadas pela criatividade dos pequenos.

Outra sequência didática desenvolvida pelas professoras foi a seguinte:

“NOME DA ATIVIDADE: VAMOS FAZER UMA CHUVA ARTIFICIAL?

DESENVOLVIMENTO: MÃE, PAI OU RESPONSÁVEL, INICIE UMA CONVERSA COM A CRIANÇA EXPLICANDO SOBRE A FORMAÇÃO DA CHUVA.

A ÁGUA QUANDO AQUECIDA PELO SOL OU OUTRO PROCESSO DE AQUECIMENTO EVAPORA E SE TRANSFORMA EM VAPOR DE ÁGUA. ESTE VAPOR DE ÁGUA SE MISTURA COM O AR, COMO É MAIS LEVE, COMEÇA A SUBIR. FORMAM-SE AS NUVENS CARREGADAS DE VAPOR DE ÁGUA. AO ATINGIR

ALTITUDES ELEVADAS OU ENCONTRAR MASSAS DE AR FRIA, O VAPOR DA ÁGUA CONDENSA, TRANSFORMANDO-SE NOVAMENTE EM ÁGUA. COMO É PESADA E NÃO CONSEGUE SUSTENTAR-SE NO AR, A ÁGUA ACABA CAINDO EM FORMA DE CHUVA.

AGORA QUE SABEMOS COMO A CHUVA SE FORMA, QUE TAL FAZERMOS UM EXPERIMENTO? ACESSE O LINK ABAIXO E VEJA O QUE VAI PRECISAR: [HTTPS://YOUTU.BE/QAEEOFT31EU](https://youtu.be/QAEEOFT31EU)

VAMOS PRECISAR DOS SEGUINTE MATERIAIS:

-UM POTE TRANSPARENTE COM ÁGUA QUENTE;

-UM PRATO;

-GELO;

COM O PRATO COBRIMOS O POTE COM A ÁGUA QUENTE E ESPERAMOS ALGUNS SEGUNDOS;

DEPOIS COLOCAMOS OS CUBOS DE GELO EM CIMA DO PRATO;

REPARE NAS PEQUENAS GOTAS QUE VÃO APARECER DENTRO DO POTE

PRONTO. ACABAMOS DE CRIAR UMA CHUVA ARTIFICIAL.”

Nas sequências didáticas, as letras são maiúsculas como padrão de formatação. Na atividade proposta, encontra-se o despertar da curiosidade, como propõe a meta 2 da BNCC:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BNCC, 2017, p.11).

É uma experiência que une teoria e prática, despertando no aprendiz o desejo de conhecer mais o fenômeno natural da chuva. As professoras enfatizam a necessidade dos alunos “colocarem a mão na massa” na hora de realizar as atividades.

Segundo as docentes, a experimentação de um exercício, de forma concreta, elucidada para a criança como as coisas acontecem. Dessa forma, o aluno tem a visão do trabalho de forma clara, além de aguçar o sentido para a ciência e para a descoberta de novas aprendizagens.

No acompanhamento das aulas das 5ª etapas, percebe-se um comprometimento com a formação integral da criança. Há uma proposta curricular em consonância com o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Sobre o currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil preconizam: “O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2013, p.88).

As atividades se fazem formativas uma vez que colocam o aluno no lugar de protagonista. As crianças sentem a textura de uma massa de modelar, veem vídeos auto descritivos sobre o assunto, experimentam as atividades de forma lúdica e prazerosa.

As crianças, ao verem a formação da chuva artificial, ficaram estarecidas. O olhar de encanto e de surpresa deixaram as professoras felizes e animadas para novas experiências. Sempre comprometidas em oferecer – mais e melhor - uma Educação Infantil pública e de qualidade, as educadoras se debruçam nos horários de HTPIS (horário de trabalho pedagógico individual) na preparação das aulas e no registro das atividades realizadas.

Outra atividade desenvolvida pelas professoras foi a “VIDA PRÁTICA”:

“DESENVOLVIMENTO:

CONVERSAR SOBRE A IMPORTÂNCIA DE AJUDAR EM CASA E ESTABELEECER ALGUNS COMBINADOS.

EXEMPLO:

- SEMPRE GUARDAR BRINQUEDOS NO LUGAR CERTO;
- COLOCAR A ROUPA SUJA NO CESTO DEPOIS DO BANHO;
- COLOCAR ÁGUA E RAÇÃO PARA O BICHINHO DE ESTIMAÇÃO DA FAMÍLIA;
- ARRUMAR A CAMA;
- COLOCAR O PRATO E COPO SUJO NA PIA;
- REGAR PLANTAS.

INTRODUZA OS AFAZERES DOMÉSTICOS NA VIDA DA CRIANÇA PEDINDO AJUDA PARA FAZER ALGUMAS COISAS E ACOMPANHANDO AS TAREFAS.

ELOGIE E MOSTRE COMO A COLABORAÇÃO COM OS AFAZERES DOMÉSTICOS FAZEM A DIFERENÇA PARA TODOS NA CASA.”

O retorno das famílias foi expressivo nesses exercícios. Os pais relatavam no grupo de estudo que as atividades envolvendo água eram as preferidas das crianças. Lavar o quintal ficou em primeiro lugar, porque gostavam de se molhar e brincar com a mangueira. Era um momento lúdico para a criança, pois fazia do quintal da casa um espaço de brincadeira.

Além desse momento, o desenvolvimento do senso de responsabilidade e de cuidado foi uma proposta dessa atividade. Pequenas ações no presente vão gerar comportamentos mais responsáveis no futuro. Os pais faziam combinados com os filhos e relatavam que – muitas vezes – dava certo o acordo.

As tarefas dessa atividade eram feitas no dia a dia. Alguns pais mandavam fotos ou vídeo das crianças executando as ações. Os responsáveis diziam que cuidar do animal de estimação era uma preferência das crianças.

Era um momento de interação entre o estudante e o bichinho. Brincavam juntos e a diversão era grande. Os pais defendiam a ideia da criação de rotina para a criança. Relatavam que os combinados serviam para organizar os horários dos filhos e – com o tempo – eles entendiam o que deveriam fazer em casa.

As professoras orientavam os pais a explicar para os filhos a importância de ajudar nas tarefas da casa. Sempre incentivavam os pais a dialogarem com os filhos sobre a ideia de colaboração.

Percebe-se, na interação das docentes com as famílias, a intenção em fazer com que os pais interajam com os filhos dentro de casa para contextualizar o conteúdo escolar de modo a torná-lo mais atraente e significativo para as crianças. Em tempos de pandemia, o fortalecimento dos vínculos familiares torna-se ainda mais imprescindível para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

O que ficou notório na pesquisa desenvolvida é a importância da participação dos pais no percurso de aprendizagem das crianças. Quanto maior for o envolvimento da família na vida escolar dos alunos, mais motivada a criança ficará frente aos desafios.

As educadoras sempre solicitavam aos responsáveis a reserva de um tempo de estudo com os filhos. Diziam que não era a extensão do tempo, mas a qualidade do momento de estudo. Reforçavam a importância de interagir com a criança, sem cobrança e sem pressa.

O tempo de aprendizagem de cada aluno deveria ser respeitado para o desenvolvimento pleno dele. Sempre dialogando com as crianças, os pais poderiam contribuir com a evolução estudantil dos alunos.

5.3.3- Avaliação formativa nas aulas de Recreação

A avaliação na primeira etapa da Educação Básica tem o caráter lúdico e motivador. Características que poderiam ser utilizadas em todas as etapas de ensino, com as adaptações condizentes com a faixa-etária do estudante e com o nível de profundidade de cada temática. Sobre o ato avaliativo, as DCNEI versam o seguinte:

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2013, p.97).

Nas aulas das 5ª etapas da Educação Infantil, as interações e a brincadeira – eixos norteadores do ensino – perpassam o avaliar como formas de desenvolver nos alunos uma aprendizagem integral e dinâmica.

Nos grupos das salas dos alunos, por meio do WhatsApp, a aula de recreação acontece uma vez por semana, toda sexta-feira. Nesse dia, não é a professora da sala que interage com as crianças.

A aula da “recre”, como costumam dizer dentro da escola, é ofertada pelas agentes educacionais. São funcionárias que trabalham com as crianças no contraturno do ensino regular. Elas desenvolvem atividades de rotina (lanche, banho, brincadeiras no tanque de areia etc.) com os alunos das terceiras, quartas e quintas etapas da Educação Infantil.

Uma das propostas de atividade na aula de recreação foi apresentar às crianças o estádio de futebol “Dr. Adhemar Pereira de Barros”, mais conhecido como Arena da Fonte Luminosa. A educadora explicou para os alunos que nesse lugar acontecem jogos importantes e é um ponto turístico de Araraquara. Falou também que a cidade tem um time de futebol chamado Ferroviária – popularmente chamado de Ferrinha.

Depois de explicar um pouco sobre o estádio de futebol, as agentes educacionais pediram que as crianças gravassem um áudio no grupo contando o que achavam desse espaço tão importante na cidade.

A participação dos alunos foi maciça. Algumas crianças diziam que, quando crescessem, seriam jogadores de futebol e fariam parte do time da Ferrinha. Também houve

áudios dos pais contando no grupo que já levaram os filhos no estádio para assistir a jogos importantes, como Corinthians e Palmeiras.

Outras gravações diziam que as crianças ainda não conheciam o lugar, mas achavam muito importante levá-las ao local para valorizarem a cultura da cidade e despertarem nos pequenos o interesse pelo esporte.

Outro ponto turístico apresentado pelas agentes educacionais às crianças foi o Museu de Futebol e Esportes de Araraquara – espaço criado para homenagear o time araraquarense. Nesse ponto cultural, pode-se encontrar as camisetas usadas pelo time da Ferroviária, os troféus que o time já ganhou e uma biografia do time que pode ser lida por todos que visitarem o museu.

As crianças ao verem o vídeo do museu ficaram afoitas. Manifestaram interesse em conhecer o lugar, pois ficaram vislumbradas com a quantidade exorbitante de troféus que tem nesse espaço turístico.



Os pais se comprometeram com as educadoras em levar os filhos para conhecerem o museu. Disseram que assim que a situação da pandemia melhorasse, fariam o possível para agendar esse passeio.

As agentes educacionais relatavam que os pais conversavam com elas no privado para explicar que a pandemia mexeu muito com as crianças. Elas sentiam falta do espaço escolar, da convivência com os colegas e com os educadores.

Mesmo estudando com os filhos em casa com bastante esmero, a ausência da escola era prejudicial aos alunos. Diziam isso quando se reportavam ao ano de 2020 – totalmente remoto em razão da ausência de vacina.

Já em 2021, com o retorno gradual dos alunos – o interesse em participar das atividades escolares aumentou. Nas aulas de recreação, sempre se pedia para desenhar um lugar de Araraquara onde as crianças mais gostavam de frequentar. Os desenhos eram variados. Do quintal de casa ao shopping, os lugares eram criativos e diferentes. Uma atividade muito participativa foi a seguinte:

“NESSE MÊS IREMOS TRABALHAR O TEMA "FAZENDO ARTE, CONHEÇO O MUNDO...”

 ESSES DIAS TÊM VENTADO BASTANTE E COM ISSO, MUITAS FLORES, GALHOS E FOLHAS CAEM DAS ÁRVORES. QUE TAL USAR ELES PARA FAZER ARTE? 

 VOCÊS VÃO PRECISAR DE COLA, GALHOS, FOLHAS, FLORES, CANETINHAS OU LÁPIS DE COR E FOLHA DE SULFITE OU CARTOLINA.”

Os alunos participaram muito dessa atividade, desenvolvendo desenhos criativos e coloridos. Desenharam árvores e nos troncos coloram os gravetos. Na copa, colaram folhas de ipês amarelos. Algumas produções foram feitas com lápis de cor e com canetinhas. Os pais ajudaram as crianças nessas atividades e se envolveram com o trabalho escolar.

As aulas de recreação sempre tiveram um retorno significativo. As professoras diziam que era um momento mais lúdico na semana e as crianças gostavam do formato das aulas. Sempre permeadas pela oralidade e pelo desenho, as atividades propostas pelas agentes educacionais se revestiam de intencionalidade pedagógica e de planejamento.

De caráter formativo, as propostas de exercícios não se detinham em avaliar a criança como quem sabe e como quem não sabe. Entretanto, revestiam-se de um acompanhamento que dava voz aos pequenos e às famílias.

As agentes educacionais sempre valorizavam a participação dos pais nos grupos de estudo. Diziam que o estreitamento família – escola é peça fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças.

Falavam que quando os pais conhecem a realidade da escola e interagem com ela, compreendem as dificuldades do estabelecimento de ensino e, muitas vezes, se propõem a ajudá-lo efetivamente. Essa parceria é muito profícua para a construção de uma escola que se quer para todos.

Uma atividade desenvolvida pela recreação com grande participação dos alunos foi “IDENTIDADE”. As orientações são as seguintes:

“NOME DA ATIVIDADE: IDENTIDADE

EM UMA FOLHA SULFITE OU NO CADERNO, OS RESPONSÁVEIS AJUDARÃO OS FILHOS A ESCREVEREM SEUS NOMES E A FAZER UM DESENHO DA CRIANÇA.

É IMPORTANTE QUE OS PAIS AUXILIEM AS CRIANÇAS DURANTE O DESENHO GARANTINDO AS PARTES DO CORPO, CADA QUAL EM SEU DEVIDO LUGAR E AS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS PRÓPRIAS DE CADA CRIANÇA, COMO COR DO OLHO, DA PELE, DOS CABELOS, A ALTURA, AS ROUPAS QUE COSTUMAM USAR ETC.”

Nessa proposta avaliativa, percebe-se a valorização da diversidade, pois os desenhos das crianças foram diversos. Houve crianças desenhadas com os cabelos crespos, lisos, curtas, longos. Crianças com a pele pintada de bege. Outras com a pele marrom. As diferenças físicas retratadas nos desenhos mostraram a heterogeneidade das crianças, fortalecendo a ideia de aceitação do diferente.

Por meio dessa atividade formativa, pôde-se inserir a ideia de uma sociedade plural e miscigenada. As crianças comentavam no grupo de estudo as diferenças entre uma criança e outra e as professoras diziam que todas as formas são importantes para marcar a identidade das pessoas.

Os pais conversavam com os filhos – em relato para as educadoras, sobre a necessidade de respeitar cada ser humano e as especificidades que cada um possui. A troca de desenhos no grupo foi muito enriquecedora para as crianças desenvolverem a criatividade. Pediam aos pais para que desenhassem um sol ou um cachorro ou uma árvore junto com o desenho delas. Queriam criar um cenário na folha. Os pais entraram na brincadeira e participaram da atividade.

As educadoras sempre ressaltavam a importância da autoaceitação. Corpos diferentes deveriam ser tratados de modo respeitoso e valorizado. Sobre o desenho de crianças que estavam acima do peso, os próprios pais diziam que precisavam cuidar melhor da alimentação dos filhos em casa.

A atividade proporcionou uma conscientização dos pais sobre a necessidade de fortalecer em casa hábitos alimentares saudáveis para que as crianças tivessem boa saúde. Nessa oportunidade, as professoras enalteciam o cardápio executado da escola. Feito pela equipe de nutrição, o Centro de Educação e Recreação tinha cinco cardápios diferenciados. Todos foram pensados a partir da necessidade nutricional da criança. Uma alimentação saudável e balanceada, com frutas e verduras, era uma rotina alimentar para os alunos.

Cada semana era realizado um cardápio diferente com o acompanhamento da técnica de nutrição. Ela fazia visitas esporádicas à escola para acompanhar a execução dos cardápios. Os pais elogiam a alimentação escolar e até confessavam que, muitas vezes, em casa não dava tempo de preparar tanta variedade como a escola oferecia aos alunos.

Percebe-se que a atividade Identidade resvalou na questão alimentar. Isso ocorreu quando os diferentes desenhos das crianças foram postados no grupo de estudo. A diferença no biotipo deu margem às reflexões sobre uma alimentação saudável. Foi um momento de muita participação dos pais no grupo.

As professoras ficaram satisfeitas com a proposta de atividade. A participação das famílias foi significativa e o desdobramento de temáticas importantes aconteceu durante a execução da atividade.

5.3.4- Avaliação formativa nas aulas de Educação Física

A BNCC traz dez competências gerais para serem desenvolvidas nos estudantes durante o processo de escolarização. A décima competência diz o seguinte: “Agir pessoal e

coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BNCC, 2017, p.12).

Pode-se correlacionar essa competência com as atividades desenvolvidas pelo professor de Educação Física para as crianças das 5ª etapas, já que o brincar dá ao aluno a consciência da coletividade. Ganhar ou perder em uma brincadeira, faz com que a criança – já na pré-escola – aja com flexibilidade e perceba que deve ser solidária com os pares.

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (VIGOTSKI, 1987, p.35).

As atividades de Educação Física - nos grupos de WhatsApp – sempre prezavam o desenvolvimento da motricidade e da imaginação. Uma das atividades lançadas pelo professor foi o “Arremesso”.

Os pais tinham que separar uma bandeja de ovos, feita de papelão, e uma bolinha (poderia ser feita de papel). A bandeja era colocada no chão e a criança ficava um pouco distante do objeto. A ideia era jogar a bolinha e encaixá-la na bandeja. A proposta eram dez arremessos. Quem marcasse mais pontos, ganharia a prova.

As crianças interagiram muito no grupo de estudo. Mandaram vídeos brincando com os pais, com os irmãos mais velhos, e contaram os pontos no fim da gravação. Foi um momento lúdico e interativo com a família.

Os alunos que não tinham acesso à internet, poderiam agendar um horário com o professor de Educação Física e realizar a atividade na escola. O docente gravava a criança e enviava o vídeo no grupo. Sempre houve muito cuidado com a inclusão de estudantes com maior vulnerabilidade social. Tudo era feito de modo que todos se sentissem pertencentes à escola.

Depois dos vídeos enviados no grupo, o professor analisava a brincadeira feita pelos alunos e dava uma devolutiva para as famílias. Dizia que a brincadeira do “Arremesso” trabalhava com a motricidade da criança, fazendo com que desenvolvesse a noção de força no arremesso.

A ideia de espaço também era trabalhada, pois se o arremesso acontecesse de um ponto mais longe da bandeja, mais força teria que ser envidada pelo aluno para a bola atingir o lugar

desejado. Se o arremesso fosse mais perto da bandeja, menos força seria usada na tentativa de marcar pontos.

Outra brincadeira desenvolvida pelo professor foi o “Chute ao gol”.

NOME DA ATIVIDADE: CHUTE AO GOL

DESENVOLVIMENTO:

- 1- PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL, DEVERÁ BRINCAR JUNTO COM A CRIANÇA, PROVIDENCIANDO UMA BOLA E UMA CADEIRA. A CADEIRA SERÁ O GOL E DEVERÁ DELIMITAR UMA DISTÂNCIA DE UNS 3 METROS. QUEM CONSEGUIR CHUTAR A BOLA DENTRO DO GOL, MARCA 1 PONTO.

IMPORTANTE: APÓS A REALIZAÇÃO DESSA ATIVIDADE, NÃO SE ESQUEÇA DE ESCREVER OU ENVIAR ÁUDIO, VÍDEO OU FOTO CONTANDO PARA A PROFESSORA SE SUA CRIANÇA CONSEGUIU OU NÃO REALIZAR A ATIVIDADE. SE APRESENTOU DIFICULDADES. SE ELA SE INTERESSOU E SE FICOU CURIOSA PARA SABER MAIS SOBRE ESSE ASSUNTO.

DICA: FIQUE ATENTO AOS NOSSOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO DA ESCOLA COM A FAMÍLIA, POIS A PROFESSORA OFERECERÁ INFORMAÇÕES EXTRAS PARA AUXILIAR A APLICAÇÃO DESSA ATIVIDADE EM CASA.

Os pais tinham que providenciar uma cadeira e uma bola. Tinham que colocar a cadeira em um espaço e dar alguns passos para trás e fazer uma marcação no chão.

No lugar demarcado, chutava a bola na tentativa de fazê-la passar embaixo da cadeira para fazer o gol. Se batesse na perna da cadeira, deveria gritar “trave” e tentar chutar novamente. A atividade era coletiva. Os pais ou os irmãos deveriam participar para criar um ambiente coletivo de disputa.

Essa brincadeira tinha a finalidade de desenvolver o domínio corporal, diferenciar cada parte do corpo por meio do movimento, sistematizar a noção de espaço e de tempo, melhorar o desempenho em atividades de força, de resistência e de velocidade, além de cooperar no trabalho de grupo.

Percebe-se que as atividades de Educação Física são de caráter formativo e têm a intencionalidade de promover o desenvolvimento da criança, preparando-a para compreender a importância do trabalho em equipe nas relações sociais. As brincadeiras nas aulas de Educação

Física propiciam às crianças experiências variadas. Logo, o brincar coloca-se em consonância com as práticas curriculares da Educação Infantil:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (BRASIL, 2013, p.95).

Portanto - as brincadeiras - na primeira etapa da Educação Básica - estão a serviço de uma avaliação formativa e processual, pois têm o intuito de oportunizar para a criança aprendizagens significativas. Aprender a ganhar e a perder, melhorar o convívio na coletividade e potencializar habilidades motoras são ganhos imprescindíveis no desenvolvimento da criança dentro do espaço da pré-escola.

5.3.5 Avaliação formativa na perspectiva da Educação Especial: desafios para a escola inclusiva

A Educação Especial, como modalidade de ensino, é um preceito constitucional que precisa ser respeitado para que os alunos PAEE – Público Alvo da Educação Especial - tenham seus direitos concretizados. Nenhum deles deve ser preterido, porém devem ser proporcionados ao alunado como forma de garantir a inserção no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

A conquista de direitos para os alunos PAEE é um compromisso ético e humano que a escola deve assumir frente ao desafio da inclusão, uma vez que a unidade escolar não é somente um espaço de transmissão de conhecimentos sistematizados historicamente. É um lugar cujos sujeitos possuem especificidades e trazem consigo um histórico social e cultural diversificado.

Diante disso, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser desenvolvido num formato dinâmico e inovador. Para isso, o trabalho com a educação especial serve como aliado para desenvolver o ensino e a aprendizagem dos alunos PAEE em uma sala comum. A LDB – em seu artigo 58 – define a modalidade da educação especial da seguinte forma:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p.36).

No trabalho com a Educação Especial, o contexto educacional pede um modo mais inovador no processo de aprendizagem. Precisam ser trabalhadas, com afinco, novas possibilidades de enriquecer as tramas da aprendizagem no âmbito da sala comum.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento integral dos alunos PAEE torna-se, ao mesmo tempo, um desafio para a educação inclusiva contemporânea e uma necessidade em tempos de luta pela igualdade e pela desconstrução de posturas preconceituosas com relação aos estudantes PAEE.

Ademais, o direito à educação é inerente a todo cidadão, independente da condição da pessoa. A Constituição Federal, promulgada em 1988, no artigo 205 versa o seguinte:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.158).

Analisando a aprendizagem dos alunos nas 5ª etapas da Educação Infantil, percebe-se uma dificuldade em desenvolver aparatos pedagógicos que atendam às necessidades de um aluno autista matriculado na 5ª etapa C. Às vezes, falta ao educador uma formação continuada para manejar melhor o desenvolvimento do processo educativo.

Outras vezes, faltam recursos pedagógicos dentro do âmbito escolar. Outras vezes falta investimento do poder público para valorizar mais a modalidade de ensino Educação Especial. Esses entraves afetam o processo inclusivo, acentuando a sensação de que a inclusão fica marginalizada nas tramas escolares. A despeito desses empecilhos, o PNE – vigente de 2014 a 2024 - estabelece 10 metas para a educação nacional. A meta 4 diz o seguinte:

META 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.9).

Diante do exposto, é preciso lutar pela inclusão dos alunos, respeitando as especificidades que lhes são iminentes. Dentro do nível básico da educação, cuja faixa-etária vai dos 4 aos 17 anos, o que corresponde da pré-escola ao ensino médio, faz-se necessária a universalização do acesso ao ensino.

A legislação estabelece a meta 4 para corrigir situações de exclusão à escolaridade, já que o PAEE se torna mais vulnerável no processo de ensino-aprendizagem. Na sala comum, na 5ª etapa, percebe-se a necessidade de desenvolver para o aluno autista uma metodologia de ensino condizente com as especificidades dele. Durante o ano da pesquisa, na 5ª etapa em que

o estudante estava matriculado – a professora envidava esforços para a construção da autonomia da criança.

Valorizava as atividades que o aluno executava para que pudesse acreditar mais em si mesmo e alcançar mais independência no processo de aprendizagem. A docente sempre o tratava com olhar valorativo e incentivador. Lino de Macedo (2005) discorre sobre o conceito de autonomia quando diz: “O conceito construtivo de autonomia é: ser autônomo é ser parte e todo, ao mesmo tempo. Esta é a ideia de educação inclusiva, ou seja, ser parte e todo ao mesmo tempo” (p. 28 - 29).

Pode-se inferir que o alcance da autonomia possibilita aos alunos PAEE o pertencimento ao grupo social em que estão inseridos dentro da sala comum. Ser “parte e todo” para os alunos é inseri-los no contexto escolar inclusivo. É garantir a dignidade e o respeito que lhes assistem como direitos inalienáveis.

Para ser parte e todo, concomitantemente, e buscar a inclusão do aluno autista na sala comum, pode-se refletir como a primeira etapa da Educação Básica tem trabalhado o conceito de currículo quando se pensa na necessidade de operar a inclusão no âmbito escolar.

A escritora Maria Teresa Eglér Mantoan esboça uma crítica sobre a fragmentação do currículo. A autora defende a ideia de um currículo integrado e interdisciplinar para a escola que se quer para todos. A fragmentação disciplinar causa exclusão, já que segrega os alunos entre aqueles que “dominam” o conteúdo das matérias e aqueles que “não conseguem assimilar a aprendizagem”.

É certo que o ensino básico, como um todo, é prisioneiro de transmissão de conhecimentos acadêmicos e os alunos, de sua reprodução, nas aulas e nas provas. A divisão do currículo em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa e outras fragmenta e especializa os saberes e faz de cada matéria escolar um fim em si mesmo, e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e para entender melhor a nós mesmos (MANTOAN, 2003, p.48).

Nesse cenário, os alunos PAEE ficam mais estereotipados como “incapazes”, uma vez que os conteúdos não se relacionam entre si. É necessário, a priori, pensar um currículo permeado pelas relações sociais entre os sujeitos que ocupam o espaço escolar.

Considerar as subjetividades do aprendiz e inserir a inclusão - no formato de um currículo que pense o aluno PAEE como protagonista – é imprescindível na escola da diversidade.

Também é importante salientar que, no trabalho com a Educação Especial, há necessidade de investimento na formação continuada dos professores, capacitando-os para o manuseio dos recursos pedagógicos e das ferramentas tecnológicas.

Valendo-se de recursos tecnológicos para enriquecer sua prática pedagógica, o professor, recebendo formação continuada para o aprimoramento do seu trabalho docente, pode tornar-se um mediador entre os conteúdos curriculares e o processo de aprendizagem voltado aos alunos PAEE. Desse modo, poderá desenvolver a matéria de forma mais interessante no intuito de incentivar novos saberes, tanto para si quanto para o estudante.

Analisando o trabalho da professora, frente ao desafio de inclusão do aluno autista, percebe-se uma preocupação em desenvolver uma avaliação formativa para potencializar no aprendiz uma formação integral.

Para que essa proposta aconteça, a rede municipal de ensino conta com a Gerência da Educação Especial. É um setor com uma equipe multidisciplinar que analisa os laudos dos estudantes e decide o melhor caminho pedagógico para a aprendizagem deles.

Para o aluno autista da 5ª etapa C, os profissionais da Educação Especial compreenderam a necessidade da criança ser acompanhada por uma agente educacional na rotina escolar. A educadora auxiliava o estudante no desenvolvimento das atividades propostas pela professora da sala. Também acompanhava o aluno na área externa quando ele brincava no tanque de areia com outras crianças.

A família do aluno aderiu ao retorno às aulas presenciais, pois – por orientação médica e da psicopedagoga – o ambiente social faria muito bem à aprendizagem dele, além de diminuir a ansiedade da criança.

A mãe relatava que o filho pedia para voltar para a escola, porque sentia falta dos amigos e das brincadeiras. Segundo a responsável, o ambiente escolar era um “remédio” para a criança. Na unidade de ensino, a criança se sentia feliz e ocupada, o que melhorava o comportamento dele em casa e com os irmãos.

A LDB concebe a educação como um processo formativo em vários aspectos do ser humano. Pode-se dizer, então, que a formação do estudante, na convivência humana, faz parte da proposta educativa, já que pretende fornecer ao aluno uma formação integral, humanizada e com respeito às especificidades que possui.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p.1).

Corroborando a ideia de educação como um processo formativo global e inclusivo, a BNCC destaca a competência 9 como uma necessidade que o educador deve desenvolver para que o trabalho na Educação Especial seja promissor. O documento, de caráter normativo, diz o seguinte:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p.9).

Tem-se, portanto, na legislação educacional, uma competência inerente à formação humana e inclusiva. Evitar esforços para promover uma educação inclusiva aos alunos PAEE, dando-lhes uma formação mais completa, tanto da aprendizagem quanto do domínio de novas habilidades, é um direito que lhes assiste.

Ter acesso a oportunidades e facilidades para sua formação global está preconizado no ECA:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, 1990, p.1).

É importante a escola inclusiva desvencilhar-se da roupagem tradicional que estigmatiza o aluno PAEE como aquele que merece “piedade”. A escola que tem compromisso com uma avaliação formativa defende o processo de inclusão na sala comum. Para isso, a necessidade de investimentos na Educação Especial e na formação continuada dos docentes são fundamentais na comunidade escolar.

Ademais, é fulcral considerar a importância da construção da empatia em sala de aula para mostrar que a diversidade deve ser bem-vinda e desejada na escola que se quer para todos. Maria Teresa Egler Mantoan e Rosângela Gavioli Prieto defendem a seguinte ideia:

Nossa obrigação é fazer valer o direito de todos à educação e não precisamos ser corajosos para defender a inclusão, porque estamos certos de que não corremos nenhum risco ao propor que alunos com e sem deficiência deixem de frequentar ambientes educacionais à parte, que segreguem, discriminam, diferenciam pela deficiência, excluem – como é próprio das escolas especiais (MANTOAN e PRIETO, 2006, p.26-27).

Além do direito do aluno a uma educação inclusiva, também se faz necessário um trabalho de formação continuada dos professores. Tudo isso visando à aprendizagem significativa, ou seja, aquela que trabalha com a formação criativa e potencializada do aluno PAEE, preparando-o para o pleno desenvolvimento de suas capacidades e para o exercício da cidadania.

Sobre a formação continuada, pôde-se constatar que a rede municipal de ensino de Araraquara é muito profícua nesse investimento. Há muita atenção da Gerência da Educação Especial para os alunos laudados. Eles são acompanhados por equipe multidisciplinar que prepara o conteúdo pedagógico no formato de apostila.

A agente educacional, junto com a professora, desenvolve o conteúdo apostilado com o aluno, além das atividades da sala comum. O acompanhamento é de perto e sempre preocupado com a aprendizagem e com a inclusão do estudante.

É importante salientar que o desenvolvimento integral do PAEE ocorre quando se investe no Atendimento Educacional Especializado. Na sala da 5ª etapa, a agente educacional desenvolve esse trabalho com o aluno autista. Ela trabalha na sala comum de forma colaborativa com a professora. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial versam o seguinte sobre o AEE:

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, p.1, 2008).

Conclui-se que pensar a inclusão dos alunos PAEE, em uma sala comum, é necessário para a escola, já que os estudantes podem ter mais oportunidades no processo de ensino e podem desenvolver uma formação mais integral.

As educadoras preocupam-se em fazer da criança um sujeito integrante do aprender, fortalecendo a interação social dele com os colegas da classe. Desse modo, há um aprimoramento dos saberes do aluno pelo formato pedagógico dos conteúdos desenvolvidos. Logo, tem-se um trabalho inclusivo a serviço de uma aprendizagem mais significativa.

A pesquisa foi muito profícua para compreender a importância de lutar pela educação inclusiva no âmbito escolar. A professora da sala e a agente educacional realizam um trabalho colaborativo com a direção e com a Secretaria de Educação. Sempre quando se faz reunião entre essa equipe, a docente descreve a trajetória do estudante e são direcionadas as intervenções para potencializar a aprendizagem do aluno.

A respeito do lugar de trabalho para o desenvolvimento do estudante autista, o Centro de Educação e Recreação conta com a sala comum e com a biblioteca para auxiliar a criança nas atividades direcionadas pela equipe multidisciplinar da Educação Especial.

Têm-se atividades formativas que respeitam as especificidades da criança e que potencializam o processo de aprendizagem do aluno. Uma proposta avaliativa, cuja habilidade trabalhada foi a socialização, era dançar e cantar para os outros.

Nessa atividade a participação dos pais foi fundamental. Eles deveriam observar a rotina da criança para saber como se comportava frente ao desafio da atividade. Primeiro os pais cantavam uma música com a criança e ela seguia o exemplo. Desse modo, ficava mais à vontade diante da gravação do vídeo, pois sentia o apoio da família.

Todos os exercícios propostos eram registrados em uma apostila específica que foi desenvolvida por uma equipe multidisciplinar da Educação Especial. Nesse material, os pais tinham que marcar se a criança desenvolveu a atividade sozinha, se foi ajudada por um adulto ou se não realizou a proposta avaliativa.

Ademais, era solicitado aos pais que registrassem as observações da atividade para que a equipe pudesse acompanhar a evolução da aprendizagem do aluno e redimensionasse as práticas pedagógicas. As atividades, de caráter processual, sempre consideravam o aprender como parte do processo. Também sempre se propunha a mudar as estratégias de ensino, caso o rendimento do estudante fosse ínfimo.

Outra habilidade desenvolvida no material de apoio foi a linguagem. O incentivo à criança a falar o que estava aprendendo era uma constante tanto pelos pais quanto pelas professoras. A proposta do exercício era utilizar os sons do dia a dia para a criança diferenciar o som forte do som fraco.

Foi sugerido escutar o som do martelo, da água saindo da torneira, do toque no teclado do computador, do liquidificador etc. A criança desenvolvia a percepção sonora por meio dos diferentes barulhos. Depois, gravava um áudio contando para a professora qual som considerou mais forte e qual julgou mais fraco.

A educadora sempre indagava a criança para que dissesse como percebeu a diferença sonora. A resposta era explicada de acordo com o que “mais doía o ouvido”. O aluno dizia que quando irritava o ouvido, era som forte. Já o barulho fraquinho era até gostoso de ouvir.

As atividades do caderno impresso eram organizadas, para fins didáticos, por semana. Assim a família se organizava para ajudar o aluno na execução das atividades. Para trabalhar a habilidade cognitiva, uma proposta avaliativa era a nomeação de cores. A criança precisava

pintar um desenho com as mesmas cores até ocorrer a assimilação delas. Por fim, era proposto ao aluno que pintasse o sol e a lua e recortasse os desenhos.

As propostas avaliativas eram organizadas para a criança depois que a equipe da Educação Especial avaliava o nível de aprendizagem do aluno. Para cada caso de criança com laudo, havia um acompanhamento planejado de diversos profissionais: pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, terapeuta ocupacional. Tudo era organizado com a parceria das famílias.

Algumas atividades do material impresso trabalhavam a habilidade de autocuidados. Os pais precisavam observar se a criança desabotoava a roupa sozinha. Percebiam como o aluno se penteava e como escovava os dentes. Notavam se a criança calçava os sapatos com autonomia. Todas as observações eram escritas no caderno e levadas ao conhecimento da equipe multidisciplinar da Educação Especial.

A ideia era desenvolver propostas avaliativas formativas que potencializassem a aprendizagem do aluno. O acompanhamento era feito de perto e sempre permeado de muito diálogo com a família e com a docente da sala.

A professora quando questionada sobre qual era o lugar importante para o processo de inclusão do aluno, dizia que, além da sala comum e da biblioteca, considerava a sala multimídia necessária para o direcionamento de atividades que atendessem, de modo mais pontual, às necessidades do aprendiz. Nesse espaço, havia jogos educativos para serem usados pela criança, dentro de um planejamento pedagógico pensado pela professora da sala junto com a agente educacional.

A docente ressaltou que receber alunos público-alvo da Educação Especial é uma oportunidade para desenvolver o trabalho da inclusão na sala comum, além de um desafio, pois se tornava uma possibilidade de conhecer uma nova história e, até mesmo, uma nova deficiência. Dessa forma, havia um constante aprendizado e crescimento no âmbito educacional.

O acompanhamento das atividades nas 5ª etapas, na perspectiva da avaliação formativa na Educação Especial, corroborou com a ideia de que ainda faltam muitas ações e muitas mudanças de postura para fortalecer o processo inclusivo no cenário escolar. Ainda é preciso evoluir muito para se alcançar uma inclusão efetiva e respeitosa.

A formação inicial docente precisa passar por pressupostos teóricos da Educação Especial para que o professor levante a bandeira do “ensinar para a diversidade” quando estiver à frente da sala de aula.

É necessário sempre compreender a diversidade como bem-vinda para a formação humana e social do sujeito. O desejo é que a Educação Especial se expanda cada vez mais para operar o processo de inclusão de forma contundente.

É imprescindível sempre respeitar o tempo de aprendizagem desses estudantes e as suas especificidades. A docente disse que com a inclusão, o estudante se desenvolve nos espaços comuns e se apropria da aprendizagem: um direito inalienável dele.

Quando a professora da 5ª etapa foi questionada sobre as barreiras que atravancam a inclusão, disse que é preciso desbravar muitos obstáculos que assolam o âmbito escolar e a vida em sociedade. Barreiras arquitetônicas, barreiras interpessoais, barreiras preconceituosas precisam ser vencidas no ensino comum. Essa luta é árdua e permanente, contudo, necessária para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sobre o papel da gestão frente à inclusão, a professora disse que o processo inclusivo no âmbito escolar se torna mais eficiente quando a gestão apoia a causa da Educação Especial. De acordo com elas: “A gestão da escola deve ser acolhedora e dialógica, fazendo um trabalho em parceria com o professorado para o processo de desenvolvimento e acolhimento do estudante”.

Outro dado importante da avaliação formativa na Educação Especial é a relação família-escola. A docente afirmava que a parceria se mostrou fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais eficaz:

Meu contato com a mãe do aluno era bem próximo. Conversávamos todos os dias. A mãe participava ativamente da escolarização do filho. Inclusive o auxiliava na realização de algumas atividades.

O que ficou muito patente foi o amor à profissão da professora. As palavras da educadora eram permeadas de afeto e de desejo por aprender mais sobre a temática da inclusão.

Para a docente, trabalhar com a Educação Especial é acreditar nas potencialidades do outro, oportunizando melhores condições de aprendizagem e de acesso à educação. Sempre respeitando as especificidades e as características de cada educando.

A professora sempre ressaltava que o processo de inclusão é emergencial e desafiador. Romper paradigmas cristalizados sobre o olhar para o diferente é um trabalho de desconstrução que precisa ser desenvolvido na escola inclusiva.

Foi constatado que a inclusão é um mecanismo necessário para a promoção de uma aprendizagem significativa. Por meio da postura acolhedora da professora com o aluno autista, pôde-se dinamizar as aulas, tornando-as mais atrativas.

O trabalho colaborativo da agente educacional também serviu como ferramenta poderosa para potencializar saberes, sempre respeitando as especificidades e as características da estudante. Acompanhar o trabalho de inclusão na sala comum elucidou a importância de olhar o aluno com respeito, com carinho e com capacidade para aprender de modo crescente.

Por fim, para que o processo inclusivo seja efetivo, torna-se imperiosa a necessidade de investimento em formação continuada para os professores lidarem melhor com a Educação Especial. Com a capacitação docente, haverá aulas mais dinamizadas e o processo de ensino-aprendizagem será potencializado. Desse modo, será desenvolvida a formação de alunos críticos, participativos e atuantes na contemporaneidade.

Depreende-se que a escola contemporânea está atrelada à necessidade de incluir os alunos da Educação Especial. Diante disso, indubitavelmente, a escola que se quer para todos precisa abrir-se ao novo, lutando pela inclusão dos alunos PAEE para a promoção de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais inclusiva.

5.3.6 Avaliação formativa no cotidiano escolar: atividades para potencializar o desenvolvimento das crianças

O acompanhamento das atividades nas 5^a etapas foi feito de forma sistemática e contínua durante o ano de 2021. Pensando no desenvolvimento integral das crianças, premissa norteadora da primeira etapa da Educação Básica, a avaliação formativa deve considerar o conhecimento como um processo de construção permanente.

A criança, sujeito de direitos e com capacidade de apreender o que acontece em seu entorno, vai construindo os saberes de acordo com as interações que desenvolve com as pessoas e de acordo com a faixa etária que possui.

Partindo do pressuposto de que o ser humano é um sujeito em constante transformação e com capacidade de aprender continuamente, tem-se a aprendizagem como um processo que se dá nas tentativas de apreender o objeto de estudo.

É importante salientar que a aprendizagem ocorre na construção e na reconstrução de uma proposta avaliativa, inclusive nas atividades que se propõem a desenvolver o aspecto social. As professoras que fizeram parte dessa pesquisa exploravam a imaginação das crianças de modo que os alunos pudessem criar contextos imaginários e vivenciar o encantamento do “faz de conta”. Essa característica é delineada como jogo simbólico:

mecanismo comum aos diferentes sistemas de representação, e como mecanismo individual cuja existência prévia é necessária para tornar possíveis

as interações do pensamento entre indivíduos e, por consequência, a constituição ou aquisição das significações coletivas” (PIAGET, 1978. p.14).

Uma atividade condizente com esse atributo foi quando a professora pediu para os alunos usarem um objeto escolar como se fosse outra coisa. Criou-se um sistema de representação usando a brincadeira do “faz de conta”. Dessa forma, as crianças desenvolveram a capacidade criativa usando a imaginação.

No jogo simbólico, teve um aluno que pediu o apagador da professora para ser o carrinho de corrida. A professora emprestou o objeto, porém combinou com o aluno que ele deveria ser um motorista responsável. Não poderia bater o apagador na parede para não quebrar o “carrinho”. O aluno ficou empolgado e andava pela sala empurrando o apagador como se fosse um veículo potente de fórmula 1.

No campo simbólico, o tanque de areia do Centro de Educação e Recreação tornou-se um palco de apresentações. Nesse espaço, os alunos brincavam de teatro. A professora os orientava para ter cuidado quanto ao uso da areia. Não era para jogá-la no rosto do amigo e colocá-la na boca.

Os alunos teatralizavam vários contextos. Brincavam de ser super heróis com poderes mágicos. Faziam teatro como se fossem artistas de circo. Uns eram palhaços, outros dançarinos, outros mágicos. Era um momento ímpar para oportunizar o jogo simbólico. Nesse “mundo da imaginação”, as crianças poderiam experimentar situações lúdicas e criar uma realidade paralela, fruto da imaginação, para brincar e representar lugares e personagens imagéticos.

Nos momentos das interações e brincadeira, o egocentrismo era percebido como uma característica do alunado da 5ª etapa. Havia dificuldade nas crianças em aceitar o ponto de vista do outro. Quando um aluno dizia que ia ser o rei do castelo, o outro respondia que não. Dizia que ele era a majestade e ponto final. As trocas de papéis eram resistentes pelas crianças. Geralmente queriam atuar naqueles personagens mais centrais e com mais participação nas cenas desse mundo do “faz de conta”.

Quando acontecia muita resistência nos alunos para trabalhar a troca de papéis nas brincadeiras teatrais, as professoras intervinham de modo dialógico e reflexivo. Chamavam as crianças para conversar e explicavam que todos tinham direitos iguais. Era importante cada um viver personagens diferentes para todos terem a chance de apresentar o seu talento. As crianças ficavam pensativas e faziam a troca. Algumas vezes contrariadas.

Sobre o egocentrismo, Piaget fala sobre a “falta de consciência do ego” (PIAGET, 1947/2005, p.141). O autor refere-se à falta de maturidade da criança em separar o mundo

interno e externo, ou seja, ao não reconhecimento de si mesma em razão do egocentrismo exacerbado.

Como não se reconhece como quem precisa dividir papéis e objetos em um contexto de brincadeira, há falta de aceitação em acatar o ponto de vista do outro. Em virtude disso, às vezes, nas brincadeiras acontecem os conflitos de convivência. Por isso, a presença do adulto precisa mediar esses impasses para que a criança aprenda, no tempo dela, o significado da partilha e da empatia.

Outra característica nas atividades desenvolvidas pelas educadoras é o animismo. O aluno dá vida aos objetos e aos componentes da natureza. Ocorre a personificação daquilo que não é humano para que a criança vivencie o imaginário. No contexto da avaliação formativa, o animismo comumente acontece quando a professora propõe um desenho. As crianças se arriscavam em desenhar um sol e colocavam olhos e boca nele. Humanizavam o astro como se fosse um ser com capacidade de interação.

Nas interações e brincadeiras, percebe-se o animismo quando a criança atribui sentimentos aos brinquedos. Na interação com as bonecas, acontece o diálogo e a criação de laços familiares. O boneco é, geralmente, o filho da criança. Às vezes é o irmão ou o pai. A criança penteia o cabelo e cuida do boneco como se fosse um ser humano. Conversa com o brinquedo e interage com ele. Ocorre a humanização do inanimado.

As professoras valorizam as experiências que as crianças desenvolvem com os pares e com os brinquedos. O processo de aprendizagem se vale dessas trocas, reais ou imaginárias, no universo de entendimento dos alunos, para potencializar a criatividade, a imaginação e a ludicidade.

As educadoras sempre foram muito cuidadosas com a elaboração das atividades e com a evolução da aprendizagem das crianças. Colocavam-se abertas ao diálogo e ao novo. Buscando compreender o tempo de assimilação de cada criança, respeitando as especificidades e as características de cada aluno.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisando a literatura a respeito dos efeitos das TICs sobre o aprendizado, Noor UI-Amin (2013) examina os estudos que analisaram a incorporação das tecnologias por professores em sua prática docente. Em sua maioria, eles indicam que os docentes ainda não fazem uso pleno do potencial gerado pelas TICs. Segundo o autor, possivelmente o que mais pesa nesse comportamento é o desejo de manter o controle e a ordem na sala de aula, atitude fortemente associada ao paradigma que mantém o professor como ator central no processo de ensino e aprendizagem (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016, p.21).

Atendo-se à citação supracitada, pode-se inferir que a formação inicial dos professores é ínfima quando se trata da preparação dos docentes para manusear as tecnologias de informação e comunicação.

Com essa defasagem em sua prática pedagógica, o professor pode não se sentir instrumentalizado para lidar com a era tecnológica, principalmente quando ela se coloca como ferramenta de ensino voltada aos conteúdos escolares.

Diante desse despreparo, o docente, como mecanismo de defesa, coloca-se como peça central no processo de ensino-aprendizagem, mantendo os moldes conversadores de lecionar. Promove aulas expositivas, com ênfase na oralidade, tornando as aulas monótonas e exaustivas.

Contudo, faz-se necessário investir na formação continuada do professor para trazê-lo ao cenário educacional contemporâneo de forma preparada para enfrentar os desafios do ensino de hoje. O PNE traça vinte metas para elevar a qualidade da educação. Na meta 16 encontramos a seguinte redação:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PNE, 2014, p.25).

Logo, é de suma importância investir na capacitação dos professores para que tenham a formação continuada adequada a fim de promover aulas mais significativas para os estudantes, pois é perceptível que os alunos da escola de hoje não são os mesmos de dez anos atrás.

O tempo urge e o profissional da educação precisa atentar-se a isso. Aprimorar sua prática docente, atrelando-a aos recursos tecnológicos, é uma necessidade ímpar para dinamizar o conteúdo curricular e apresentar a matéria de forma mais inovadora. Isso fica explícito no documento abaixo:

Nas atividades de ensinar, aprender e avaliar, recomenda-se que os profissionais envolvam mais os alunos em atividades digitais, monitorando

suas ações e interações e fornecendo realimentação, com vistas a melhorar a eficácia das práticas, tanto individuais quanto colaborativas. O uso de um ambiente digital para apoiar a aprendizagem é recomendado – e atualmente, no Brasil, diversas escolas particulares usam essa estratégia para disponibilizar atividades interativas e colaborativas extraclasse para os alunos. Mas, isso implica na disponibilidade de uso do recurso (servidor com a plataforma instalada e gerenciada apropriadamente), bem como de fluência tecnológica digital do professor, conforme discutido por Schneider, Franco e Sabrito (TAROUCO, 2019. P. 43).

Conclui-se que a escola precisa ser um lugar inclusivo, não só para o aluno em diversas situações, mas também para o professor. Faz-se necessário investir na formação continuada docente para que utilize as TICS e TDICS de forma eficaz e sempre a serviço do pedagógico e do desenvolvimento da criticidade.

As escolas, com o auxílio dos sistemas de ensino, podem buscar recursos com o intuito de oferecer as mídias digitais em número suficiente à demanda dos estudantes, de modo que haja inclusão de todos os alunos no universo da tecnologia.

Por isso, não basta ter as TDICS dentro da escola, é necessário capacitar os profissionais da educação para usá-las como instrumento de trabalho voltado ao pleno desenvolvimento do educando a fim de que sua inserção nos estudos e no trabalho aconteça de forma responsável e qualificada.

Com a capacitação dos docentes, o ambiente digital torna-se um lugar fértil para o desenvolvimento de habilidades e para potencializar a aprendizagem significativa nos alunos. O texto abaixo mostra esse posicionamento quando diz:

O ambiente digital constitui-se como uma fonte de informação e como um espaço de aprendizagem em sentido amplo, e não apenas por uma perspectiva estritamente escolar. As tecnologias digitais, nesse sentido, são muito mais do que meras ferramentas: compõem um ambiente privilegiado para a escola oferecer ao aluno possibilidades de processar, organizar e mediar tanto o aprendizado intencionalmente promovido no ambiente escolar, quanto aqueles que ocorrem fora do seu espaço. (NIC.br/UIS, 2016). (MARTINEZ, A.L; ABID, L; SENNE, F; PEREZ, R; TORRES, D; 2020, p. 62).

Uma problemática do Centro de Educação e Recreação, onde a pesquisa foi realizada no ano de 2021, é a falta de coordenação pedagógica. O trabalho é realizado entre o corpo docente e a direção da unidade escolar. Essa parceria é bastante estreita, mesmo o gestor tendo uma gama de trabalho exorbitante.

O diretor de escola não conta com agente administrativo. A Secretaria Municipal de Educação pretende suprir a lacuna desse profissional via concurso público o quanto antes. Em

razão disso, o gestor fica abarrotado de trabalho burocrático e tem pouco tempo hábil para atender pedagogicamente as demandas do professorado.

A ausência de um coordenador pedagógico é motivo de muita reclamação por parte do corpo docente. Apesar dessa situação, a Secretaria de Educação dispõe do LAPEI (Laboratório Pedagógico da Educação Infantil). Esse espaço foi criado com a intencionalidade de atender os professores da primeira etapa da Educação Básica. Nesse laboratório, trabalham profissionais da educação na preparação de conteúdos escolares voltados à Educação Infantil.

As atividades são desenvolvidas pensando na criança como centro do planejamento curricular. Materiais formativos que consideram o aluno como capaz de avançar em seu processo de construção e reconstrução do saber são desenvolvidos pelos integrantes do LAPEI. Alguns conteúdos são apostilados e outros são encaminhados ao e-mail das escolas para impressão. Os professores têm acesso ao material e preparam as aulas com base nas orientações recebidas do laboratório.

É um setor de suma importância para a qualidade da educação infantil municipal. Ter profissionais voltados ao estudo de conteúdo para o público da Educação Infantil é pensar práticas pedagógicas que viabilizem o aprender significativo. Pensar a avaliação na perspectiva formativa é analisar o conteúdo considerando a faixa etária da criança e o processo de desenvolvimento cognitivo de cada estágio da aprendizagem.

O material do LAPEI corrobora com a perspectiva formativa da avaliação, já que a preparação do material sempre se coloca a serviço da aprendizagem significativa e contextualizada para a criança. Sempre é pensado na tentativa de envolver a família no processo educativo, uma vez que a considera como parte essencial no processo ensino-aprendizagem.

Apesar do LAPEI desenvolver um trabalho relevante no contexto da Educação Infantil de Araraquara, ainda faz falta a presença de um coordenador pedagógico dentro da unidade escolar. Como, ainda, não há esse profissional no CER onde foi feita a pesquisa, os professores sentem falta dessa presença no dia a dia. Ter com quem conversar sobre as angústias, as dificuldades e as alegrias da profissão docente são vitais para o professorado.

Ademais, o coordenador pedagógico poderia redimensionar as práticas pedagógicas, caso os resultados não fossem satisfatórios. Embora o LAPEI envie o material planejado, no chão da sala de aula as dificuldades são diversas. Com a presença de um suporte pedagógico, o atendimento ao alunado seria mais individualizado, melhorando a qualidade do ensino dentro do espaço escolar.

Enquanto esse profissional não chega à escola, os professores se apoiam nas orientações do LAPEI e no diálogo com a direção. Além de usarem o horário de trabalho pedagógico

individual (HTPI) para pesquisarem atividades diferenciadas e lúdicas a fim de desenvolverem aulas mais criativas e formativas para os alunos. Tudo é feito com muito esmero e com muito comprometimento.

Em relação à supervisão escolar no CER onde a pesquisa foi realizada, pode-se dizer que foi muito profícua. A supervisora de ensino tem seis escolas sob sua responsabilidade em Araraquara. Sobre a unidade educacional pesquisada, a supervisora tece elogios constantes. Diz que as atividades dos professores são bem elaboradas e muito caprichadas.

Visita esporadicamente a escola e conversa com a equipe para saber como tem sido o dia a dia no espaço educativo. Sempre fica mais em contato com a direção, pois há muita pauta administrativa para ser resolvida na escola. Porém, sempre reserva um tempo para dialogar com os professores e para saber o percurso da aprendizagem dos alunos.

Muito preocupada com o conteúdo desenvolvido nas aulas, a supervisora solicita atividades trabalhadas em sala de aula para compreender a parte pedagógica nas diferentes etapas da Educação Infantil.

É defensora de práticas educativas formativas, pois concebe a avaliação como um processo contínuo de aprendizagem. Quando algum professor esboça alguma reclamação sobre certo conteúdo escolar, a supervisora se senta com o docente e dialoga sobre as possibilidades de redimensionar a ação pedagógica.

Percebe-se um caminho de compromisso com a Educação Infantil a partir da concepção sobre avaliação. Concebida como parte constitutiva do aprender, nunca uma atividade com mais erros é estigmatizada como incapaz de ser modificada. Pelo contrário, analisando atividades diversas da mesma turma, constata-se a heterogeneidade dos desempenhos.

Nessa observação, pode-se valorizar o erro das crianças como tentativas válidas para reconstruir os saberes. No percurso formativo, o erro é bem-vindo, pois mostra a iniciativa do estudante em acertar. Quando não acerta no primeiro momento, a evolução é notória quando refaz o exercício e melhora na compreensão da ideia solicitada.

A supervisora sempre apontava o erro como um percurso, corroborando com o ideário de avaliação formativa. Os professores ficavam muito à vontade na presença da supervisão. Ela sempre se mostrava muita atenciosa, desvencilhando a ideia da hierarquia rígida e distante entre os cargos.

A narrativa da supervisora sempre se remetia a Paulo Freire. Dizia que ensinar é um ato de amor e que quem está na Educação deve buscar uma formação crítica e humanizadora para compreender as mazelas que assolam as relações sociais.

A supervisora sempre colocava a desigualdade como relevante para compreender a teia social. Dizia que quando olhamos para o alunado, precisamos considerar o contexto histórico, social e cultural em que está inserido para pensar em como o processo de aprendizagem repercute na criança. Em suma, ensinar não é um ato isolado. Ensinar é considerar o ser humano em sua integralidade, respeitando o tempo de aprendizagem que lhe é intrínseco.

O CER sempre conta com o apoio da supervisão em situações mais complexas. Se acontece algum problema envolvendo funcionário ou pais de alunos, a supervisão é contatada para dar orientações na resolução de conflitos.

É um profissional muito atento ao ambiente escolar. Trabalha em permanente diálogo com a gestão, mas não se esquece de conversar com o professorado e saber como o percurso pedagógico é desenvolvido, sobretudo como o acompanhamento e o registro das avaliações são realizados.

Isso mostra o compromisso em promover - cada vez mais e melhor - uma avaliação formativa que considere o aluno como capaz de evoluir em seus estágios cognitivos de aprendizagem.

Em se tratando dos resultados analisados sobre a avaliação escolar com as tecnologias digitais de informação e comunicação, pôde-se constatar um aprendizado necessário do professorado para lidar com a tecnologia em tempos de pandemia. Mesmo os professores mais avessos aos recursos tecnológicos precisaram se reinventar para o atendimento remoto dos alunos.

Os recursos midiáticos se fizeram necessário na escola desde o primeiro semestre de 2020 quando a pandemia do Coronavírus assolou o Brasil e o mundo. A escola, como espaço educativo, precisou pensar em estratégias de ensino que atendessem as necessidades dos alunos de modo que não fossem prejudicados por não estarem fisicamente no ambiente escolar.

O desafio impôs ao professorado novas formas de ensinar. Nesse contexto, as TDICS ganharam força nas tramas de aprendizagem. No Centro de Educação e Recreação, as professoras das 5ª etapas criaram grupos de WhatsApp com as famílias dos alunos para estabelecer um canal de comunicação educativo. Toda semana, as docentes gravavam vídeos contando histórias, nas aulas de leitura, e vídeos solicitando atividades.

A participação, na 5ª etapa C, foi mais expressiva. As famílias se envolviam com mais entusiasmo e enviavam fotos e vídeos das crianças fazendo as atividades. Já na 5ª etapa B, a participação foi menor.

A professora dizia que muitos pais dessa sala trabalhavam no turno da noite e não tinham tempo hábil para acompanhar o grupo durante o dia. Outra justificativa era a descrença

de muitos pais no ensino remoto. Queriam a volta presencial da criança no CER, pois em casa o “filho não aprendia tão bem como aprendia na escola”.

A unidade escolar foi muito cautelosa em relação à exposição das crianças. Todos os pais e/ou responsáveis assinaram um termo de autorização para divulgação da imagem dos alunos. No grupo de estudos, os vídeos eram gravados com a participação das famílias. Principalmente nas aulas de Educação Física, pois – para fazer as atividades coletivas – as famílias se envolviam nos exercícios. Brincavam de pular corda com as crianças, participavam do futebol no quintal. Era um momento bem lúdico entre os pais e os filhos.

As professoras, no início, ficaram receosas sobre a participação das famílias no grupo de estudo. No começo, a adesão foi pequena. Depois, os pais foram gostando das gravações das educadoras e a confiança em se expor no grupo aumentou. Por consequência, a participação das famílias também.

Todos os dias as professoras davam atendimento remoto. Combinaram com as famílias um horário fixo e postavam as atividades. Em seguida, começavam os retornos. Os áudios dos pais eram constantes. Às vezes, os responsáveis conversavam com as professoras no privado quando não conseguiam fazer as atividades propostas. Outras vezes explicavam que a criança não estava bem de saúde e, por isso, não realizou os exercícios da semana.

As professoras sempre foram muito solícitas às dúvidas dos pais. Respondiam o grupo fora do horário de trabalho. À noite era o momento de bastante interação das famílias no grupo de estudo, já que, a maioria, durante o dia, trabalhava.

Quando as educadoras não sanavam as dúvidas no período noturno, no dia seguinte, logo de manhã, já gravavam um áudio para esclarecer alguma questão. As famílias sempre agradeciam a atenção das professoras e se sentiam acolhidas nos momentos de interação.

A pesquisa desenvolvida nas 5ª etapas da Educação Infantil foi de suma importância para refletir sobre a perspectiva da avaliação formativa. Pensar a avaliação no processo de aprendizagem é traçar um olhar introspectivo para as práticas pedagógicas dentro da sala de aula.

As formas pedagógicas estando a serviço de uma aprendizagem significativa, colocam a criança como centro do planejamento. A respeito disso, é válido o exercício de analisar o ato avaliativo para que o docente sempre reveja o fazer didático e redimensione a ação do processo de ensino e aprendizagem para que o conteúdo curricular ganhe sentido aos olhos do aluno.

A escola que se quer para todos se constitui um espaço aberto às mudanças. Nessa perspectiva, faz-se necessário entender a avaliação como parte do processo e nunca como um

fim em si mesma. Redirecionar o caminho da aprendizagem torna-se fulcral para o professor que concebe a avaliação como um mecanismo de crescimento do saber.

O que ainda se percebe é a manutenção da avaliação tradicional, de um modo geral, no interior das escolas. O apego a métodos avaliativos obsoletos e permeados de ameaça ainda perpassam a sala de aula. Por isso, que o investimento na formação pedagógica e continuada da carreira docente torna-se uma necessidade primordial dos órgãos públicos.

O conhecimento para o professorado configura-se uma busca constante. Assim, o panorama de avaliar o aluno muda na medida em que o docente compreende a avaliação como um caminho para o estudante construir e reconstruir os saberes.

O estudo desenvolvido na pesquisa concluiu que a Educação Infantil preserva o modelo formativo de avaliação de uma forma bem acentuada. O acompanhamento e o registro traçam o progresso da criança de modo que se percebe o quanto ela se desenvolveu com as interações e as brincadeiras desenvolvidas no âmbito escolar.

As professoras das 5ª etapas, junto com a equipe dos educadores que compõe a unidade escolar, trabalham em parceria na tentativa de desenvolver formas avaliativas condizentes com a faixa etária dos alunos. As avaliações também aguçam a curiosidade das crianças, deixando-as instigadas em saber mais sobre determinado assunto ou brincadeira.

Logo, tem-se um cenário de avaliação que poderia ser espelhado em outros níveis e modalidades de ensino, já que preserva o avaliar como um ato contínuo e processual. É importante a escola conceber a avaliação como formativa e lutar para que esse ideário seja uma defesa do professorado.

Pensar as práticas pedagógicas junto com a concepção de avaliação faz parte de um movimento infinito, pois a escola é um espaço vivo, cujos sujeitos são alunos oriundos de diversas realidades sociais, culturais e econômicas. Diante disso, cabe aos sistemas de ensino e às instituições educacionais não se acomodarem no conceito de avaliação, mas estudá-la com esmero e com constância.

Desse modo, portanto, tem-se o compromisso contínuo em oferecer uma educação integral aos alunos, preparando-os para o exercício da cidadania e para o pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, mental, social – sempre em condições de liberdade e de dignidade.

As considerações finais corroboram a ideia de avaliação como um estudo vasto e passível de permanente reflexão. Revisitar práticas avaliativas e redimensioná-las em nome da qualidade do ensino e da eficiência da aprendizagem fazem parte da atividade intrínseca do educador.

REFERÊNCIAS

- ARARAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Manual de Procedimentos**. Araraquara, 2000.
- ATOS OFICIAIS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAQUARA. Disponível em [Prefeitura de Araraquara — Prefeitura Municipal de Araraquara](#). Acesso em 29 setembro 2022.
- _____. Disponível em [Prefeitura de Araraquara — Prefeitura Municipal de Araraquara](#). Acesso em 05 outubro 2022.
- _____. Disponível em [Prefeitura de Araraquara — Prefeitura Municipal de Araraquara](#). Acesso em 06 outubro 2022.
- BARROS, Manoel de. **O Menino que Carregava Água na Peneira**. Disponível em: < <http://www.poesiagalvaneana.com.br/2013/05/o-menino-que-carregava-agua-na-peneira.html#.VYDdlvIVikp>>. Acesso em 25 Mar. 2022. BRASIL.
- Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em. Acesso em: 02 maio. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio. 2021.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 de maio. 2021.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 13 de maio. 2021.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 maio. 2021.
- BRASIL. **Lei Federal nº 9.394/96** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm . Acesso em 28 de maio. 2021.
- CAMARGO, Wanessa Fedrigo. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**. 2010. 101 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

D. Trucco, A. Palma, Editoras, “**Infância e adolescência na era digital: um relatório comparativo dos estudos Kids Online Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai**”, Documentos de Projetos (LC/TS.2020/18/Rev.1), Santiago, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), 2020.

Educação e tecnologias no Brasil [livro eletrônico]: **um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas** / Núcleo de Informação e coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. DISPONÍVEL EM: <https://nic.br/media/docs/publicacoes/7/EstudoSetorialNICbrTICEducacao.pdf>. ACESSO EM 11 de maio de 2021.

EXPERIMENTO DE CIÊNCIAS. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://YOUTU.BE/QAEEOFT31EU](https://youtu.be/QAEEOFT31EU). ACESSO EM 10 de setembro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo., 2014.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 16. ed. Petrópolis, RG: Vozes, 2007.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

HINO OFICIAL DE ARARAQUARA. DISPONÍVEL EM: <https://youtu.be/b6M3xufF1UI>. ACESSO EM 11 de outubro de 2021.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ARARAQUARA. DISPONÍVEL EM: (<https://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/educacao/educacao-infantil>) ACESSO EM 17 de junho de 2022.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Ed. Mediação. 2014.

KUHLMANN Júnior, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo. Loyola, 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André - [2. ed.] / Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.
- MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico: Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.
- MATURAMA, Humberto. **Emoção e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002
- PASERINO, L.R.I.M. **O Supervisor Educacional à Luz da Concepção Libertadora**. Revista Acadêmica. Paraná: PUC, 1996.
- PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Intermeios, 2018.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Intermeios, 2019.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999.
- Perrenoud, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000
- Piaget, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978
- _____. **A representação do mundo na criança**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005. (Original publicado em 1947).
- _____. **Le langage et la pensée chez l'enfant** (3.ª edição revista e aumentada). Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1948.
- Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 146-153, mai./ago. 2018. DISPONÍVEL EM: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.40195/32703>. ACESSO EM 07 de setembro de 2022.
- RIBEIRO, L.C. **Avaliação da aprendizagem**. Lisboa: Texto Editora, 1989.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar: critérios e instrumentos**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, I. L. Perspectivas e práticas da avaliação em Educação Infantil. In: GUIMARÃES, M.; CARDONA, M.J.; OLIVEIRA, D.R. (Orgs.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2014. p.145-162.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. 15ªed. São Paulo: Libertad, 2005. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.3)

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.