

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – DOUTORADO**

MARCIEL BARCELOS LANO

**USOS DA AVALIAÇÃO INDICIÁRIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA
2019

MARCIEL BARCELOS LANO

**USOS DA AVALIAÇÃO INDICIÁRIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para qualificação de projeto de doutorado em Educação Física, na Área de Concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

VITÓRIA
2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

L293u Lano, Marciel Barcelos, 1985-
 USOS DA AVALIAÇÃO INDICIÁRIA NA EDUCAÇÃO
 FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL / Marciel Barcelos
 Lano. - 2019.
 148 f. : il.

 Orientador: Wagner dos Santos.
 Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal
 do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

 1. avaliação para aprendizagem. 2. educação infantil. 3. educação
 física. I. Santos, Wagner dos. II. Universidade Federal do Espírito
 Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

MARCIEL BARCELOS LANO

**USOS DA AVALIAÇÃO INDICIÁRIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Física, na Área de Concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Aprovado em ____ de _____ de 20__.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo
Avaliador

Prof. Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo
Avaliador

Prof^ª Dr^a Aline Oliveira Vieira
Prefeitura Municipal da Serra
Avaliadora Externa

Prof^ª Dr^a Juliana Martins Cassani
UFES/Faculdade do Vale do Cricaré
Avaliadora Externa

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a minha mãe, Maria Inêz, e meu irmão, Bruno, por todo o carinho e cuidado, aos meus familiares, Agemiro, Hilda, Edyleuza, Davi, Gilmar, Fátima e Jadi (*in memoriam*), que cuidaram de mim em uma parte da minha vida. A minha esposa, Luana, e seus familiares, José, Valda, Letícia, Davi e Manuela.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wagner dos Santos, pela imensa contribuição em minha formação ao longo dos últimos seis anos, sem dúvida, muito do que desejo para meu futuro toma como alicerce a sua postura profissional, sua ética, seu modo de conduzir o percurso formativo de seus orientandos. A você, meu respeito e agradecimento.

Início agora o agradecimento a banca, primeiramente pelo Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto, meu orientador no Mestrado e que me acompanhou de perto no Doutorado. Professor Amarílio na qualificação II você disse “Um trabalho bem feito torna-se um farol para os demais” parafraseio a sua fala para lhe agradecer dizendo que “um docente comprometido na formação de seus alunos torna-se um farol para eles” e você é meu (nosso) farol, obrigado pelas leituras e contribuições para o desenvolvimento dessa tese e da minha formação à você meu respeito, carinho e admiração.

Ao Prof. Dr. André da Silva Mello, agradeço pela contribuição em minha formação. Sua leitura criteriosa contribuiu para o refinamento dessa tese. Tenho enorme admiração pela sua história e profissionalismo.

A Prof^a Dr^a Aline Oliveira Vieira, agradeço pelas contribuições no desenvolvimento dessa tese, ora como amiga, ora por meio das leituras do material, em ambos os casos com muito cuidado e zelo. Você é uma pessoa muito especial e lhe agradeço por toda ajuda durante o período de doutoramento.

A Prof^a Dr^a Juliana Martins Cassani, agradeço pelo aceite em compor a banca de avaliação dessa tese, certo de suas análises e contribuições que sempre são enriquecidas pelo seu olhar atento aos detalhes.

Agradeço ao Proreitoria pelo tempo em que estive em seus espaços. Termino agradecendo a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha pela oportunidade em desenvolver essa pesquisa na Umei. Também estende o agradecimento aos professores, corpo técnico pedagógico, crianças e direção da instituição de educação infantil que nos acolheu durante o ano de 2017. Sem vocês esse trabalho não poderia ocorrer. Muito obrigado.

RESUMO

Possui como objetivo mobilizar uma prática avaliativa fundamentada na avaliação indiciária na educação infantil a partir do trabalho com a educação física. Para isso, resgatou os conceitos que fundamentam a avaliação indiciária nos últimos 14 anos de sua produção, evidenciando a maneira como a teoria foi se constituindo na empiria. Nesse percurso destacou-se uma das lacunas identificadas em sua produção que é sua experimentação no cotidiano da educação infantil. Dessa forma, a tese se estrutura em quatro capítulos que possuem introdução; método; desenvolvimento; considerações finais próprias. Assim, os dois primeiros capítulos assumem como fonte um mapeamento realizado em bases de dados sobre a produção do conhecimento internacional sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil. Tem como periodização 1996-2016. O primeiro capítulo, que faz uma revisão sistemática, analisa como o campo científico internacional tem discutido a avaliação para aprendizagens na educação infantil. O segundo capítulo, que assume o método das análises de redes sociais, explora como a comunidade científica internacional tem discutido a avaliação para aprendizagem na educação infantil, focalizando a natureza das discussões e as redes colaborativas entre pesquisadores. O terceiro capítulo, que faz uma etnografia, analisa as práticas e os sentidos atribuídos, pelos docentes de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Vila Velha/ES, sobre avaliação para aprendizagem. O capítulo mobilizou vinte e quatro professores e 1 coordenadora, assumindo como fontes um questionário semiestruturado, o diário de campo e registros fotográficos. O quarto capítulo, realizado por meio de uma pesquisa-ação, apresenta possibilidades de práticas fundamentadas na concepção da avaliação indiciária no cotidiano da educação infantil construídas com o professor com formação em educação física e com as crianças. Mobilizou 17 crianças e um professor, assumindo como fontes as narrativas de ambos. A tese evidenciou as concepções avaliativas em circulação no cenário internacional e como pesquisadores tem estabelecidos redes de cooperação entre a Universidade e a educação básica com o intuito de testar as teorias em evidencia no contexto da educação infantil. Também apresenta as potencialidades do trabalho realizado em uma Umei e como as concepções avaliativas impactam em sua compreensão como indícios das aprendizagens das crianças. A tese também apresenta 3 possibilidades de práticas avaliativas na educação infantil fundamentadas na avaliação indiciária, duas de caráter formativo e uma de caráter somativo, que, ao serem produzidas assumiram a especificidade das crianças como ação preponderando para a sua invenção no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Avaliação para aprendizagem. Educação infantil. Educação física.

ABSTRACT

Its objective is to mobilize with an evaluative practice based on the indicative evaluation in early childhood education from the work with physical education. To this end, it rescued the concepts that underlie the evidence evaluation over the last 14 years of its production, highlighting the way the theory was constituted in empiricism. In this way, one of the gaps identified in his production was highlighted, which is his experimentation in the daily life of early childhood education. Thus, the thesis is structured in four chapters that have introduction; method; development; own final remarks. Thus, the first two chapters take as their source a mapping carried out in databases on the production of international knowledge on assessment for learning in early childhood education. It has as periodization 1996-2016. The first chapter, which reviews systematically, looks at how the international scientific field has discussed assessment for early childhood learning. The second chapter, which takes the social network analysis method, explores how the international scientific community has discussed assessment for learning in early childhood education, focusing on the nature of discussions and collaborative networks between researchers. The third chapter, which makes an ethnography, examines the practices and meanings attributed by teachers of a Municipal Early Childhood Education School in Vila Velha/ES, about assessment for learning. The chapter mobilized 24 teachers and 1 coordinator, taking as sources a semi-structured questionnaire, field diary and photographic records. The fourth chapter, carried out through an action research, presents possibilities of practices based on the conception of the daily evaluation of early childhood education built with the teacher with training in physical education and with the children. It mobilized 17 children and one teacher, taking their narratives as sources. The thesis highlighted the evaluative conceptions in circulation in the international scenario and how researchers have established networks of cooperation between the University and basic education in order to test the theories in evidence in the context of early childhood education. It also presents the potential of the work carried out in a Umei and how the evaluative conceptions impact on their understanding as evidence of children's learning. The thesis also presents three possibilities of evaluative practices in early childhood education based on the evaluation, two of formative character and one of summative character, which, when produced, assumed the specificity of children as an action preponderant to their invention in daily school

Keywords: Assessment for learning. Primary school. Physical Education.

RESUMEN

Su objetivo es movilizar con una práctica evaluativa basada en la evaluación indicativa en educación infantil desde el trabajo con educación física. Con este fin, rescató los conceptos que subyacen a la evaluación de la evidencia en los últimos 14 años de su producción, destacando la forma en que la teoría se constituyó en el empirismo. Se destacó uno de los vacíos identificados en su producción, que es su experimentación en la vida cotidiana de la educación de la primera infancia. Por lo tanto, la tesis está estructurada en cuatro capítulos que tienen introducción; método desarrollo; propias observaciones finales. Por lo tanto, los primeros 2 capítulos toman como fuente un mapeo realizado en bases de datos sobre la producción de conocimiento internacional sobre evaluación para el aprendizaje en la educación infantil. Tiene como periodización 1996-2016. El primer capítulo, que revisa sistemáticamente, analiza cómo el campo científico internacional ha discutido la evaluación para el aprendizaje en la primera infancia. El segundo capítulo, que toma el método de análisis de redes sociales, explora cómo la comunidad científica internacional ha discutido la evaluación del aprendizaje en la educación de la primera infancia, enfocándose en la naturaleza de las discusiones y las redes de colaboración entre investigadores. El tercer capítulo, que realiza una etnografía, examina las prácticas y los significados atribuidos por los docentes de una Unidad Municipal de Educación de la Primera Infancia en Vila Velha/ES, sobre la evaluación para el aprendizaje. El capítulo movilizó a 24 maestros y 1 coordinador, tomando como fuentes un cuestionario, un diario de campo y registros fotográficos. El cuarto capítulo, realizado a través de una investigación de acción, presenta posibilidades de prácticas basadas en la concepción de la evaluación diaria de la educación de la primera infancia construida con el maestro con capacitación en educación física y con los niños. Movilizó a 17 niños y un maestro, tomando sus narrativas como fuentes. La tesis destacó las concepciones evaluativas en circulación en el escenario internacional y cómo los investigadores han establecido redes de cooperación entre la Universidad y la educación básica para poner a prueba las teorías en el contexto de la educación de la primera infancia. También presenta el potencial del trabajo realizado en un Umei y cómo las concepciones evaluativas impactan en su comprensión como evidencia del aprendizaje de los niños. La tesis presenta tres posibilidades de prácticas evaluativas en la educación de la primera infancia basadas en la evaluación, dos de carácter formativo y una de carácter sumativo, que, cuando se produjeron, asumieron la especificidad de los niños como una acción preponderante para su invención en la escuela diaria

Palabras-clave: Evaluación para el aprendizaje. Educación Infantil. Educación Física.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ritmo de produção sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil.....	30
Gráfico 2 - Autores com maior recorrência na categoria 1.....	59
Gráfico 3 - Autores com maior recorrência na categoria 3.....	61
Gráfico 4 - Autores com maior recorrência na categoria 4.....	62
Gráfico 5 - Sobre as orientações recebidas durante a carreira sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Artigos mapeados vs. amostra final após refinamento.....	28
Tabela 2 -	Periódicos que deram visibilidade aos estudos sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil.....	35
Tabela 3 -	Distribuição das revistas por escopo de pesquisa.....	37
Tabela 4 -	Distribuição de artigos por autoria.....	38
Tabela 5 -	Motivos indicados pelos professores para realização da avaliação na educação infantil.....	76
Tabela 6 -	Da fonte de pesquisa para elaboração de práticas avaliativas.....	79
Tabela 7 -	Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores.....	82

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Autores mapeados.....	40
Imagem 2 -	Países de vínculo dos autores mapeados.....	42
Imagem 3 -	Nuvem de palavras da categoria 1.....	49
Imagem 4 -	Nuvem de palavras da categoria 2.....	50
Imagem 5 -	Nuvem de palavras da categoria 3.....	51
Imagem 6 -	Nuvem de palavras da categoria 4.....	53
Imagem 7 -	Redes de colaboração entre instituições	56
Imagem 8 -	Desenhos sobre as brincadeiras realizadas no parquinho.....	86
Imagem 9 -	Circuito motor de saltos e saltitos.....	95
Imagem 10 -	Circuito motor com amarelinha.....	95
Imagem 11 -	Crianças na aula de educação física fazendo atividade de corrida.....	96
Imagem 12 -	Capa do projeto institucional.....	102
Imagem 13 -	Projeto de P5 após reestruturação.....	102
Imagem 14 -	Explicando o significado dos <i>emojis</i>	104
Imagem 15 -	Produção dos <i>emojis</i> pelas crianças.....	105
Imagem 16 -	Aula de <i>parkour</i>	107
Imagem 17 -	Narrativas imagéticas produzidas pelas crianças.....	111
Imagem 18 -	Foto da turma para compor a capa do portfólio.....	118
Imagens 19 -	Legenda e planos de aula utilizados no portfólio.....	119
Imagens 20 -	Fotos do portfólio selecionadas pelas crianças.....	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	22

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: 20 ANOS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM PERÍODICOS INTERNACIONAIS (1996-2016)

1.1	INTRODUÇÃO.....	24
1.2	MÉTODO.....	26
1.3	AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA.....	30
1.3.1	Da visibilidade ao tema da avaliação para a aprendizagem na educação infantil no contexto internacional	34
1.3.2	Vozes autorizadas e as características das publicações.....	38
1.4	APONTAMENTOS FINAIS.....	43

CAPÍTULO 2

REDES DE COLABORAÇÃO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1	INTRODUÇÃO.....	45
2.2	MÉTODO.....	46
2.3	NUVENS DE PALAVRAS E A ESPECIFICIDADE DA DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	48
2.4	MOVIMENTO DAS REDES DE COLABORAÇÃO NACIONAL E TRANSNACIONAL.....	56
2.5	DAS BIBLIOGRAFIAS UTILIZADAS À DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	59
2.4	APONTAMENTOS FINAIS.....	64

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS AVALIATIVA PARA APRENDIZAGEM DE PROFESSORES EM UMA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1	INTRODUÇÃO.....	67
3.2	MÉTODO.....	68
3.3	DA FORMAÇÃO INICIAL AOS MOTIVOS DE SE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
3.4	DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS À CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	79
3.5	APONTAMENTOS FINAIS.....	87

CAPÍTULO 4

(RE)CRIANDO ESPAÇOS E COMPARTILHANDO SABERES: A AVALIAÇÃO INDICIÁRIA COMO EIXO CENTRAL DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1	INTRODUÇÃO.....	89
4.2	MÉTODO.....	91
4.3	AVALIAÇÃO INDICIÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: ANALISANDO OS SENTIDOS PARA RESSIGNIFICAR A PRÁTICA DOCENTE.....	94
4.3.1	Avaliação indiciária e a produção de práticas avaliativas na educação infantil: explorando a linguagem modal.....	103
4.3.2	O registro imagético desenho e a narrativização da experiência como práticas avaliativas na educação infantil.....	110
4.3.3	Inventariando o portfólio como prática avaliativa somativa.....	115
4.4	APONTAMENTOS FINAIS.....	122
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
6	REFERÊNCIAS.....	128
	ANEXO – A.....	141

INTRODUÇÃO

A tese apresentada é que produzir uma prática pedagógica fundamentado em uma perspectiva avaliativa pode contribuir para que professores e crianças desloquem o olhar do que se ensina e do que se aprende, para aquilo que se faz com o que se aprende. Dessa maneira, sendo coautores do percurso formativo, analisando suas aprendizagens e sentidos atribuídos durante o processo de escolarização.

Esse movimento destaca a própria originalidade da tese, na medida em que ela se encontra, no campo acadêmico, pela necessidade de estudos sobre, mas também pela urgência da inversão epistemológica em pesquisas que assumem as crianças como suas colaboradoras, em um processo de reconhecimento do seu protagonismo a fim de compreender as diferentes linguagens que se expressão, privilegiando-as sem que as secularizem no processo de ensino-aprendizagem.

Neste momento, apresentamos o referencial teórico que lhe dá sustentação para sua mobilização da prática avaliativa no cotidiano escolar. A avaliação indiciária foi produzida/desenvolvida a partir de um conjunto de trabalhos publicados pelos pesquisadores vinculados ao Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – PROTEORIA, da Universidade Federal do Espírito Santo, a partir de 2005 (SANTOS, 2005; 2008; SANTOS; MAXIMIANO, 2013a; SANTOS *et al.*, 2014; 2015; 2016; 2019a; 2019b). Nessa trajetória, foram incorporados novos conceitos ao referencial teórico com o objetivo de potencializar suas ações e interpretações no cotidiano escolar, especialmente no contexto da educação física. Essa racionalidade permitiu à avaliação indiciária deslocar o olhar sobre o que se ensina e o que se aprende para aquilo que se faz com o que se aprende.

Para compreender as práticas de professores e crianças dentro de uma perspectiva, a *avaliação indiciária* questionou a própria tradição da avaliação escolar, que é marcada por ações que permitem aos docentes verificar o ensino ou conteúdo aprendido (ou decorado) pressuposto para a aprovação/reprovação, colocando-se em uma perspectiva preocupada com o rendimento, fundamentado nas pesquisas desenvolvidas por Ralph Tyler.¹

Sendo assim, na tessitura de referenciais teóricos que sustentam a avaliação indiciária está a apropriação do conceito Vygostky sobre zona de desenvolvimento proximal, ampliado com a ideia de prática centrada no “ainda não saber” de Esteban (2001). Esse conceito dialoga

¹ Tyler baseou sua ideia de avaliação como mensuração, utilizando testes para medir o desempenho educacional dos alunos a partir de objetivos pré-estabelecidos. Seus estudos tiveram impacto no campo da avaliação na educação nacional na década de 1970 (FROSSARD, 2015).

com uma face da avaliação que se preocupa com a aprendizagem, estabelecendo um entre-lugar no saber e no não saber (denominado de ainda não saber), usado para compreender o que sabe aquele que ainda não se apropriou do conteúdo lecionado, indo além do binômio erro/acerto.

A incorporação desse conceito permitiu identificar os saberes em desenvolvimento nos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, se assume a avaliação como *prática investigativa*, comprometida com as aprendizagens de todos a partir de uma leitura daquilo que ocorre no cotidiano escolar, o que permitiu a ampliação das suas práticas de maneira colaborativa (SANTOS, 2005; 2008; SANTOS; MAXIMIANO, 2013a; SANTOS *et al.*, 2014; 2019a).

Na ação investigativa, procurando o *ainda não saber* e o *saber* (SANTOS, 2005), a incorporação dos conceitos do *paradigma indiciário*² de Ginzburg (1989) sobre *pistas* e *sinais* foi central para o desenvolvimento da *avaliação indiciária* criando um espaço capaz de rastrear os indícios das aprendizagens a partir da leitura daquilo que ocorre no cotidiano.

Para Ginzburg (1989), devemos ler as *pistas* e *sinais* para compreender os *indícios* que podem nos levar a compreender o que não está disponível (ou que é negligenciado), que não dominamos. Para tal, é preciso investir em práticas investigativas que possibilitem a interpretação e a compreensão daquilo que ocorre em um determinado contexto. Na ação avaliativa, é preciso compreender que tudo aquilo que o praticante faz no cotidiano é deixado como *pista* e *senal* dos seus percursos formativos.

Compreender os *indícios* produzidos no/pelo processo de ensino-aprendizagem é fundamental para produzir uma prática avaliativa que vá além do erro e do acerto, considerando os repertórios das crianças como *pistas* e *sinais* de suas aprendizagens e que, no fazer diário do professor, emergem para deslocar *aquilo que se ensina* e *aquilo que se aprender* para *aquilo que se faz com o que se aprende*, para isso, ganha atenção na produção de diferentes instrumento de registro, possibilitando a captação dos processos formativos.³

Mais quais são os saberes envolvidos na busca incessante de pistas e indícios. A avaliação indiciária se apropriou dos estudos de Charlot (2000) para compreender quais os saberes e como eles se configuram no cotidiano escolar. Dessa forma, passa-se a entender que

² Ginzburg (1989), ao conceituar o paradigma indiciário, destaca que o homem é um caçador que “[...] fareja, registra, interpreta e classifica as pistas” (GINZBURG, 1989, p. 151). Desse modo, as pistas são fragmentos utilizados para compreender um cenário, uma ação, uma prática daqueles que compõem as sociedades.

³ No acumulo dos trabalhos que foram fundamentados pela perspectiva da *avaliação indiciária* sinalizamos registros iconográficos (fotografias e desenhos), diários de educação física, ficha individual da professora e ficha de autoavaliação do aluno (SANTOS *et al.*, 2014) o diário de educação física como possibilidade de avaliação longitudinal (SANTOS, *et al.*, 2019a), registros avaliativos produzidos por meio de desenhos, fotos, vídeos e letras de músicas (SANTOS *et al.*, 2016; 2019b), o uso do atelier biográfico (VIEIRA, 2018)

a criança tem diferentes formas de apropriação dos saberes que constituem a escola (e não só ela), esse saber pode ser corporal, onde o que está em jogo é o domínio de uma atividade, pode ser o aprendizado de um saber contido em um objeto, ou seja, aprendizagens que estão contidos em um objeto, como os próprios livros didáticos e, por último, os saberes que estão imersos nas práticas cotidianas que o autor denomina de relacionais.

Essas figuras do aprender são mobilizados por professores e crianças no contexto escolar e ressignificado a todo momento, sendo necessário ao docente a sua compreensão para não privilegiar uma forma de saber em detrimento da outra, ação essa importante para as disciplinas curriculares que não lidam com saberes inscritos em objetos, mas sim materializados nas práticas (CHARLOT, 2000).

Nesse ato de investigação e de busca dos *indícios* das aprendizagens por meio das práticas avaliativas que se localizam nesse lugar fronteiro entre *o saber* e *o não saber* é que a mediação do trabalho educativo toma corpo e é chamada para discussão. Assim a *avaliação indiciária*, a partir do estudo de Vieira (2018),⁴ que incorporam à teorização conceitos de Freire (2001) tensionou esse lugar, anteriormente ocupado pelo conceito de mediação formulado por Hoffman (1992), que partem de uma perspectiva construtivista. Essa ação foi importante para deslocar o olhar para uma perspectiva de atuação docente pautada na autonomia e no reconhecimento do cotidiano, privilegiando as interações entre os praticantes do cotidiano escolar.

Desse modo, *quem avalia e quem é avaliado* estão imbricados em uma relação dialógica (FREIRE, 2001), formando e sendo formado ao mesmo tempo. Portanto, a mediação entre aquilo que se ensina é marcada pelo desafio posto às crianças para que construam sentidos e conhecimentos que estão ancorados com o seu cotidiano, deixando de ser um consumidor de conteúdo para se tornar um produtor de conhecimentos, assumindo-se como protagonista do seu percurso formativo e, assim, compartilhando a própria autoria das práticas avaliativas com o professor.

Mais que auxiliar as crianças a tomarem as rédeas de seu percurso formativo, o professor, ao realizar esse movimento dialógico (FREIRE, 2001), opera com diferentes práticas que consideram aquilo que a criança sabe e suas maneiras de utilizar esse saber no percurso educativo, ressignificando suas ações, atribuindo sentido àquele lugar e à forma

⁴ É importante destacar que a tese de Vieira (2018) realiza a incorporação de mais conceitos ao referencial teórico da avaliação indiciária, entretanto, nesse trabalho optamos por utilizar os conceitos de Freire e Bakhtin proposto pela autora.

como ele compreende e intervém em seu cotidiano, contribuindo para a formação da autonomia e da própria realidade.

Santos *et al.* (2016) já anunciavam esse reconhecimento do protagonismo daqueles envolvidos no processo avaliativo, analisando as relações que os mesmos atribuíam ao aprender, especialmente por meio das narrativas. Nesse caso, o papel mediador do professor no processo de avaliação do ensino-aprendizagem assume-se como ação investigativa, colocando aquele que aprende em destaque na produção de sentidos com o aprender.⁵

Essas ações situaram o papel do professor e das crianças ao mobilizarem os conceitos da *avaliação indiciária*, colocaram-na no eixo central do desenvolvimento do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que destacam sua contribuição para pensar sobre *o que sabe quem erra?* Investigando, a todo o momento, os *indícios* das aprendizagens na estreita mediação da produção de sentidos atribuídos aos saberes, para, assim, deslocar o olhar para aquilo que se faz com o que se aprende (SANTOS, 2005; 2008; VIEIRA, 2018).

Mas quem é esse sujeito dialógico que a *avaliação indiciária* focaliza? Vieira (2018) também incorporou os estudos de Bakhtin (1992) ao referencial teórico, construindo uma definição sobre o sujeito dialógico que se forma no diálogo com aqueles que constituem a sua história. Dessa forma, as linguagens estão sempre em transformação mediante aquilo que as constitui e é na narrativa construída com o outro sobre aquilo que se vive que atravessa o sujeito, em uma jogo responsivo, onde a provocação tensiona a formação, que é peça chave na atribuição de sentidos sobre aquilo que perpassa seu cotidiano escolar.

Portanto, o sujeito da aprendizagem é histórico e social, ele imprime nas relações com o outro um estreito diálogo que tensiona a formação do seu *eu*. Em outras palavras, para Bakhtin (1992), não há um *eu* sem o *outro*, considerando-o central para o desenvolvimento do *eu*. Assim, o sujeito da aprendizagem, por meio das suas ações configura os espaços de socialização de saberes, produzindo narrativas sobre esse processo em diálogo responsivo com aqueles que o cercam.

Na trajetória da avaliação indiciária, a compreensão de narrativas foi se ampliando e sendo ressignificada. Vieira (2018), ao dialogar com Bakhtin (1992), permitiu compreendermos que as narrativas são ações dirigidas a alguém e é nesse movimento dialógico que o sujeito da aprendizagem traz à tona as memórias das aprendizagens. É nesse

⁵ As pesquisas de Santos *et al.*, (2014; 2019a) e Vieira (2018) ao colocarem o aluno como protagonista de seu processo avaliativo a partir do uso de diferentes práticas permitiram a eles compreenderem seus aprendizados na educação física escolar, inclusive reconhecendo as apropriações realizadas durante o percurso formativo.

espaço em que a avaliação indiciária atua para encontrar os indícios das experiências educativas que se tornam aprendizados, assumindo as narrativas como enunciações.

Nesse sentido, a incorporação de Benjamin que avança sobre os sentidos das experiências permitiu a teorização assumir os registros imagéticos como narrativas das aprendizagens, especialmente oferecendo suporte epistemológico para sua análise no contexto do ensino-aprendizagem. Assim, o sujeito se forma na/pelo diálogo consigo e com o outro. A dialogia se dá por práticas de leitura ao praticado na vivência social. Transformamos a vivência em experiência ao lermos o mundo por narrativas, tecidas pelos sentidos ao ofertado. O sentido é a resposta provisória a experiência.

É preciso destacar que se entende por narrativa todo o registro que o praticante produz: um desenho, um rabisco, um olhar, uma ação, uma fala são assumidos como narrativas, impactando de forma especial no processo de avaliação para aprendizagem (BLACK; WILLIAN, 1998; HARLEN, 2013).⁶ A construção do conceito de narrativa e sua incorporação ao referencial teórico da *avaliação indiciária* é uma concepção histórica, que foi elaborada na produção empírica a partir das publicações veiculadas em periódicos (SANTOS; MAXIMIANO, 2013a; SANTOS *et al.*, 2015; 2016; 2019a; 2019b).

Esse fazer contínuo de rastreio de *pistas* e *sinais* das aprendizagens, imerso na fronteira do *saber* e do *não saber*, no diálogo com os conceitos que fundamentam a *avaliação indiciária*, desloca o olhar para entender as práticas como narrativas. Esse movimento permitiu ampliar as possibilidades de interpretação e de investigação dos sentidos atribuídos pelos praticantes aos percursos formativos no cotidiano escolar, inclusive para analisar as experiências de aprendizagem.

Sobre as experiências de aprendizagem, Vieira (2018) incorporou a compreensão de Bakhtin (1992) que acredita que toda a formação de sentido nasce de uma relação dialógica entre aquilo que a criança produz e as experiências anteriores. Nelas, aglutinam-se sentidos dos outros com quem se compartilha algo, um saber, uma vivência ou uma experiência. Isso torna esse movimento dialógico uma intensa rede de interação, associada ao movimento da vida social e da própria história.

Assim, os vestígios deixados no processo de ensino-aprendizagem são objetos de interesse da *avaliação indiciária*, já que as experiências permitem analisarmos *o que se faz com o que se aprende*. Elas são chamadas a todo o momento no processo de escolarização e,

⁶ Black e Willian (1998) e Harlen (2013) evidenciam que é preciso considerar duas dimensões da avaliação formativa: a primeira, direcionada a compreender a aprendizagem em diferentes momentos do processo de educativo (avaliação para aprendizagem); e a segunda, associada ao fazer de professores e alunos para melhorar a apropriação dos conteúdos (avaliação para aprendizagem).

quanto maior a apropriação de saberes mais as crianças o evidenciam no cotidiano escolar (SANTOS *et al.*, 2016).

É interessante observar que toda essa teorização foi forjada no diálogo com a empiria dos estudos realizados com o cotidiano escolar, associando-se com a necessidade de sinalizar possibilidades de práticas avaliativas de maneira geral, mas também específica para a educação física. A preocupação é avançar para além dos tipos de pesquisa que se caracterizam como diagnóstico de denúncia fornecendo possibilidades concretas de avaliação na educação básica. Assumir esse desafio nesta tese significa experimentar essa teorização na educação infantil, essa é uma das lacunas dessa trajetória das pesquisas fundamentadas na *avaliação indiciária* e localizadas no contexto da educação infantil.

É importante destacar que o debate em torno da avaliação na educação infantil no contexto internacional tem centralizado suas discussões em uma concepção de avaliação formativa reguladora de corrente anglo-saxã e sua mobilização tem projetado a discussão sobre a avaliação focalizando a atuação docente e sua interpretação das aprendizagens. Mas, nesse movimento, os estudos (ver capítulo 1 e 2) acabam esvaziando o papel da criança em seu percurso formativo, não a considerando como sujeito de direitos e produtora/consumidora⁷ de cultura.

Portanto, pensar em uma avaliação para aprendizagem na educação infantil é considerar a especificidade das crianças e suas diferentes maneiras de se apropriar dos espaços praticados. A propósito, Mello *et al.* (2015, p. 39) chamam atenção para o trabalho com a criança na educação infantil ao alertar sobre “[...] a necessidade de inovações teórico-metodológicas que contemplem as suas especificidades e singularidades.” Assumir a *avaliação indiciária* para fundamentar a ação pedagógica, mergulha no campo dessas iniciativas que, em nosso caso, coloca o avaliar como eixo central da atuação docente.

Oliveira-Formosinho (2007) destaca que a complexidade das relações humanas no contexto educacional é resultado da integração de saberes, práticas e crenças daqueles que participam do processo formativo na produção de narrativas sobre *o fazer e para o fazer*. Nesse ponto, a autora chama atenção para a necessidade de considerar as crianças como participantes do seu percurso formativo, uma vez que elas estão imersas nessa rede de relações complexas, praticando com os demais sujeitos aquela realidade.

⁷ Assis et al., (2015) destacam que as crianças não absorvem passivamente os bens culturais que que cercam seu cotidiano. Elas se constituem como consumidoras produtivas e produzem suas marcas e criações aquilo que foi consumido.

Compreender as crianças na educação infantil como sujeitos de direitos nos parece ser uma premissa fundamental para pensar em uma prática pedagógica (e avaliativa) que considere sua participação e, assim, analise as aprendizagens a partir dos *indícios* da sua produção cultural por meio daquilo que lhe atribui identidade, que é o brincar e a ludicidade (CORSARO, 2011; LANO, 2015; BORBA, 2007).

Alinhado a esse entendimento e compartilhando das sugestões de Tomás (2017) que indica a necessidade de desocultar os silêncios das crianças nas instituições educacionais, é que o trabalho com a avaliação em uma perspectiva indiciária permite a professor e crianças serem autores do percurso formativo, externalizando suas aprendizagens e comunicando os sentidos de ser e estar naquele contexto.

É importante destacar que toda a teoria de avaliação se alicerça em uma de aprendizagem para referenciar a compreensão dos sujeitos da aprendizagem. Assim, dialogamos com Vygotsky (1998), pois, além de fazer parte do referencial teórico de base da *avaliação indiciária* (SANTOS, 2005; 2008) ele nos fornece subsídios para compreender que as crianças se desenvolvem⁸ no movimento dialético com o meio social ao qual pertencem, bem como sua cultura, sendo elas modificadoras e modificadas pelas interações.

Em função disso, Vygotsky (1998) destaca que o homem não é fruto de um determinismo cultural, mas, sim, organizador da sua interação com o mundo em que vive, produzindo cultura e renovando-a, evidenciando o caráter social do homem (coletivo) que posteriormente torna-se individualizado. No processo de escolarização, compreender o papel da avaliação para aprendizagem (HARLEN, 2013) possibilita enveredar-se por um caminho que se distancia do predeterminado, sinalizando caminhos, rotas, itinerários diferentes para ampliar as aprendizagens e construir as ações para potencializar o processo de apropriação dos saberes.

Na educação infantil as crianças estão na fase pré-verbal⁹ e/ou verbal¹⁰ e é importante destacar que antes da junção dessas duas fases que irá unir pensamento e linguagem, criando

⁸ Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano avança junto aos processos de maturação biológica. O essencial no processo são as interações sociais vividas desde o nascimento, elas vão potencializando o processo de internalização dos conceitos que circunscrevem a vida cotidiana. O desenvolvimento engloba as aprendizagens motoras, sociais, emocionais-afetivas.

⁹ Para Vygotsky (1998, p. 43) “essa fase é muito claramente definida no desenvolvimento linguístico da criança. Manifesta-se pela utilização correta das formas e estruturas gramaticais antes de a criança ter compreendido as operações lógicas que representam”. Para além disso, há uma *inteligência prática* nesse momento que independe do domínio da linguagem, com isso a criança é capaz de solucionar acontecimento do seu cotidiano por meio das práticas é um conhecimento primário.

¹⁰ Para Vygotsky (1998) o pensamento verbal é a culminação do processo de interiorização, daquilo que ocorre com a criança no contato com o mundo (ambiente), isso faz com que ela reúna o pensamento e a linguagem em um organização intelectual produzindo, assim, significado para as palavras e signos que a cerca.

uma nova forma de interação com o mundo, a criança passa a usar a *fala egocêntrica*, que a auxilia na organização das suas ações para resolução de problemas que é puxada pelas aprendizagens na medida em que é usada para interagir com o mundo, conhecê-lo, perguntar e, assim, potencializar sua apropriação cultural sobre o mundo que a cerca.

Posteriormente a essa ação, a criança passa a utilizar o *discurso interior*, em que ela passa a interiorizar sua fala e, a partir dela pensar “em palavras,” não necessitando mais pronunciá-las para organizar suas ações, sendo fruto de uma atividade de pensamento intelectual (VYGOSTKY, 1998).

Essas ações demandam do docente formas diferentes de interpretação dos *indícios* das aprendizagens, deslocando o olhar para como as crianças, na interação com o mundo, constroem seu percurso formativo a partir das especificidades de como aprendem e como mobilizam esses aprendizados, potencializando o seu desenvolvimento. Assim, é importante destacar que, para o autor, desenvolvimento e aprendizagem não são processos independentes, é preciso compreender que a aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que tensionando o processo de fora para dentro da criança na sua interação com o mundo.

Conforme as interações tencionam o desenvolvimento de um pensamento verbal, os *signos*¹¹ (VYGOSTKY, 1998) ganham papel chave no processo de aprendizagem, uma vez que se passa a representá-los mentalmente, possibilitando o próprio aprendizado a partir da experiência do outro.

Dessa forma, para Vygostky (1998) são os *instrumentos* que são os elementos mediadores das aprendizagens. Eles ampliam a percepção sobre o *signo*, reelaborando sua ação, ampliando suas formas de compreender/utilizar determinado signo no mundo, guardando, armazenando e dando outros sentidos a sua utilização/exploração a partir da interação individual e/ou com ajuda do outro.

É nesse ponto que destacamos o papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. A *zona de desenvolvimento real* (ZDR),¹² que se configura como a aprendizagem efetivada, é tensionada pelas ações produzidas no âmbito da *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP)¹³ (VYGOSTY, 1998), em que a criança precisa do outro para alavancar seu desenvolvimento. Esse ponto só é possível por meio da aprendizagem, assim compreendemos

¹¹ Para o autor, signo é uma construção social, signo é o nome/conceito atribuído a algo/fenômeno que pode, a partir do seu signo, ser representado no pensamento.

¹² Vygostky (1998) destaca que a “zona de desenvolvimento real” é o estágio do aprendizado que a criança encontra-se, é aquilo que ela consegue fazer sozinha a partir das experiências que possui.

¹³ Para Vygostky (1998) a “zona de desenvolvimento proximal” é o percurso que deve ser perseguido pela criança para concretizar um aprendizado. Nesse caso, ela é a zona que indica que a criança consegue realizar a tarefa com o auxílio de alguém ou de um instrumento de mediação da aprendizagem. Santos (2005) sinaliza que esse é o lugar do “ainda não saber”.

que a avaliação na educação infantil atua na zona fronteira entre o desenvolvimento e a aprendizagem, promovendo ambas.

Em nosso caso específico ao mobilizar a *avaliação indiciária*, sinalizamos uma possibilidade de inserção nesse contexto por meio da leitura dos *indícios* das aprendizagens das crianças, proporcionando a elas serem protagonistas de seu percurso formativo na medida em que potencializam suas apropriações e conseqüentemente se desenvolvem nesse contexto escolarizado.

No sentido de contribuir para a construção da **hipótese** dessa tese, sinalizamos que, em mapeamento realizado nos capítulos 1 e 2 por meio de periódicos internacionais sobre o movimento dos estudos sobre avaliação na educação infantil, identificamos o uso de uma corrente anglo-saxônica de avaliação formativa (ZIMMERMAN, 1986; ARIAS; DIAS 2010) centrada no fazer do professor, com isso há um esvaziamento na produção de pesquisas sobre a produção de sentidos das crianças com seus aprendizados. Nesse sentido, elas, como sujeitos de direitos e produtoras de cultura não são contempladas no momento da avaliação, não sendo chamadas a fazerem parte dos seus percursos formativos.

Assim, pensar a criança como sujeito de direitos também é pensar nas práticas pedagógicas que materializem essa concepção e, dentro delas, as práticas avaliativas, inclusive pela sua ausência ao discutir o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil como se fosse algo menor, pela associação ao sistema de notas e progresso historicamente produzido nos diferentes níveis da educação básica. Essa ação é esvaziada no debate e nós queremos defender a ideia da avaliação como eixo central da prática docente e para isso é preciso considerar *o que a criança faz com o que se aprende*.

QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A formulação dos objetivos específicos desta tese configura-se como uma ação construída coletivamente a partir do desenvolvimento dos projetos de pesquisa “Educação Física e a relação com os saberes com o cotidiano escolar: elementos para uma teoria”¹⁴ e “Práticas avaliativas na/da educação física na educação básica”,¹⁵ desenvolvidos no âmbito do grupo Proteoria, que estabelece uma interface entre o currículo, a avaliação e as práticas da educação física no cotidiano escolar.

¹⁴ O projeto de pesquisa foi aberto em 2012 e continua em ação.

¹⁵ O projeto de pesquisa foi aberto em 2010 e encerrou-se em 2012.

A produção científica do grupo tem dado visibilidade às tensões existentes no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil (BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2015; 2017; ASSIS *et al.*, 2016; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; MARTINS, SCOTTÁ; MELLO, 2012; MARTINS *et al.*, 2016; SANTOS *et al.*, 2017), destacando as *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) das crianças em seus aprendizados no processo de escolarização.

A seguir, apresentaremos os objetivos específicos da tese e, em seguida, as questões que orientam a discussão. Cabe a nós sinalizar que cada objetivo específico corresponde a um capítulo da presente tese.

- Compreender como o campo científico internacional tem discutido a avaliação para aprendizagens na educação infantil.

- Qual o ritmo de produção científica sobre a avaliação para aprendizagem na educação infantil?
- Quais periódicos internacionais dão visibilidade à discussão da avaliação para aprendizagem na educação infantil?
- Quais pesquisadores configuram-se como vozes autorizadas no campo científico nesse contexto?
- Quais continentes e países têm se destacado no cenário internacional?

- Compreender como a comunidade científica internacional tem discutido a avaliação para aprendizagem na educação infantil, focalizando a natureza das discussões, as redes colaborativas entre pesquisadores e instituições e, ainda, o impacto da literatura especializada sobre avaliação.

- Quais as concepções avaliativas em circulação no campo científico internacional?
- Quais estudos fornecessem subsídios para a produção de pesquisas sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil?
- É possível identificar redes de colaboração nacionais e transnacionais nos estudos sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil?

- Compreender quais os sentidos atribuídos, pelos docentes de uma instituição de educação infantil, sobre a avaliação para aprendizagem, identificando as concepções e as práticas avaliativas, bem como os motivos que levam os docentes a avaliar.

- Quais os motivos que levam os professores a avaliarem?
- Como a formação inicial impacta no fazer avaliativo na educação infantil?
- Quais são as práticas avaliativas mobilizadas pelos professores na educação infantil e como sentem-se em relação às suas práticas avaliativas?

- Apresentar possibilidades de práticas fundamentadas na concepção da avaliação indiciária no cotidiano de uma instituição de educação infantil, em especial no contexto da pré-escola, a partir das ações construídas com o professor com formação em educação física e com as crianças.

- É possível produzir práticas avaliativas que evidenciem os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus

aprendizados?

- É possível assumir a narrativa como possibilidade de prática avaliativa na educação física da educação infantil?
- Como promover a corresponsabilidade do percurso formativo entre docentes, crianças e familiares?
- Como compreender as aprendizagens das crianças a partir dos registros imagéticos produzidos no cotidiano escolar?

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta tese está organizada em quatro capítulos que, embora escritos em forma de artigos (todos possuem introdução, metodologia própria, discussão e apontamentos finais), sua racionalidade contribuir para a configuração da tese, sinalizando os desafios postos no cenário internacional (macro) e em um contexto específico (micro). Nesse caso, trata-se de uma ação que analisa o objeto de estudo por diferentes ângulos, dado à complexidade do tema avaliação para aprendizagem na educação infantil.

Ao assumirmos a *avaliação indiciária* (SANTOS, 2005, 2008; VIEIRA, 2018) como teoria central para essa tese, pretendemos não só apresentar possibilidades de práticas avaliativas no cotidiano da educação infantil, mas também evidenciar como assumir a sua perspectiva como eixo central do trabalho pedagógico, contribuindo para a compreensão das aprendizagens das crianças, especialmente analisando aquilo que elas fazem com o que aprendem.

Nesse momento, apresentaremos os capítulos que compõem essa tese, destacando seu objetivo e método utilizado.

No **primeiro capítulo**, intitulado “Avaliação para aprendizagem na educação infantil: 20 anos de produção científica em periódicos internacionais (1996-2016)”, realizamos uma revisão sistemática a partir de indicadores bibliométricos para mapearmos a produção científica internacional. O intuito foi compreender o ritmo da produção acadêmica, os periódicos que dão visibilidade ao objeto, a natureza da produção científica e os pesquisadores que se dedicam ao tema no contexto internacional.

No **segundo capítulo**, nomeado “Redes de colaboração internacional sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil,” utilizamos o método da análise de redes sociais para discutirmos os estudos mapeados no capítulo anterior, assim, construímos categorias que nos auxiliaram na compreensão das redes internacionais de colaboração entre pesquisadores, grupos de pesquisas e concepções avaliativas que dão suporte aos estudos que discutem o objeto no contexto internacional.

No **terceiro** capítulo, “Avaliativa para aprendizagem de professores em uma unidade municipal de educação infantil: analisando os sentidos atribuídos sobre a ação avaliativa” realizamos um estudo de caso etnográfico em uma instituição de educação infantil do município de Vila Velha/ES¹⁶ para compreendermos os impactos da formação inicial sobre a avaliação para aprendizagem na educação infantil, bem como as práticas avaliativas utilizadas e as concepções de infâncias, crianças, escolarização e avaliação materializadas no cotidiano escolar.

O **quarto** capítulo, “Avaliação indiciária na educação física da educação infantil”, apresentamos as fontes produzidas em um ano de intervenção no cotidiano escolar da educação infantil, a partir de uma pesquisa-ação, evidenciando como a *avaliação indiciária*, utilizada como eixo central trabalho pedagógico, pode potencializar o percurso formativo de professor e crianças.

Por último, apresentamos as **considerações finais** da tese, retomando discussões e análises dos capítulos anteriores, bem como os posicionamentos assumidos ao longo da do presente trabalho, projetando possibilidades de estudos futuros.

¹⁶ Nessa tese todos os nomes que pudessem revelar a identidade dos colaboradores da pesquisa (instituição, professores, crianças) foram alterados.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: 20 ANOS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM PERÍODICOS INTERNACIONAIS (1996-2016)

1.1 INTRODUÇÃO

Estudos que realizam revisões sistêmicas objetivam organizar e sistematizar as informações científicas produzidas com o intuito de “[...] possibilitar conclusões derivadas da confrontação/combinção de resultados oriundos de múltiplas fontes” (SCHULTZ; SANT’ANA; SANTOS, 2011, p. 314).

Para além disso, permite a reflexão e a análise da produção acadêmica em um espaço de tempo definido previamente, possibilitando uma interpretação qualitativa das influências do campo científico na investigação de uma área de estudo, avançando para a análise sobre as questões: “quando”, “onde”, “quem” e “por que” se produz conhecimento (FERREIRA, 2002).

Em revisão sistêmica realizada anteriormente por Oliveira (2018), percebemos que os estudos sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil no Brasil têm avançando na proposição de práticas avaliativas, por vezes utilizando de uma matriz teórica acadêmica estrangeira. Nesse sentido, nos questionamos se a produção internacional tem avançado na proposição de uma teorização de avaliação específica para a educação infantil que tem sido compartilhada por pesquisadores em localidades diferentes, reproduzindo um movimento similar ao ocorrido no próprio campo da avaliação vivenciado no final do século passado.

Nossa intencionalidade em produzir uma revisão sistêmica sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil no contexto internacional, não se encontra no esforço de apontar resultados fechados ou conclusões que engessem o campo científico (BOURDIEU, 2005), mas, sim, compreender como o debate vem se consolidando no exterior, por meio da identificação de indicadores bibliométricos de produção científica que permitam uma análise qualitativa. (MUGNAINI; JANNUZZI; QUONIAN, 2004; KOBASHI; SANTOS, 2008).¹⁷

¹⁷ Kobashi e Santos (2008) classifica os indicadores bibliométricos em três tipos: 1) Indicadores de Produção científica, construídos pela contagem do número de publicações por tipo de documento (livros, artigos, publicações científicas, relatórios etc.), por instituição, área de conhecimento, país, etc.; 2) Indicadores de Publicações Científicas, construídos pela contagem do número de citações recebidas por uma publicação de artigo de periódico. É o meio mais reconhecido de atribuir crédito ao autor; 3) Indicadores de ligação, construídos pela co-ocorrência de autoria, citações e palavras, sendo aplicados na elaboração de mapas de estruturas de conhecimento e de redes de relacionamento entre pesquisadores, instituições e países.

A análise dos indicadores bibliométricos permitem: identificar tendências, compreender a evolução da produção científica e dos projetos de pesquisas por meio de dados quantitativos (FERREIRA, 2002; MUGNAINI; JANNUZZI; QUONIAN, 2004). Para além disso, permite ao pesquisador investir em *táticas* (CERTEAU, 1994) que se apropriam da natureza dos materiais para subverter sua racionalidade, em busca de uma interpretação qualitativa dos dados produzidos numericamente.

No cenário nacional,¹⁸ Glap, Brandelisse e Rosso (2014),¹⁹ ao mapearem estudos sobre avaliação na educação infantil, identificam três movimentos distintos: a existência de pesquisas que discutem o “como avaliar” na creche e pré-escola, focalizando a prática avaliativa utilizada nos cotidianos escolares; estudos que se propõem a debater a avaliação de larga escala para determinar a qualidade da educação infantil;²⁰ e a identificação de concepções avaliativas de professores.

As autoras avançam ao investigar, a partir de uma lacuna sinalizado pelo campo científico, sobre a ausência de pesquisas sobre avaliação para aprendizagem na primeira etapa da educação básica em periódicos (SANTOS *et al.*, 2018; CALDERÓN; POLTRONIERI, 2015). Nesse sentido, Glap, Brandelisse e Rosso (2014) sinalizam a existência de iniciativas de pesquisas empíricas que se preocupam em propor uma prática avaliativa que reflita a especificidade da educação infantil no âmbito da produção científica veiculada em dissertações e teses.

Santos *et al.* (2018) identificam em periódicos da Educação Física de 1932 a 2014 a mesmas lacunas mapeadas por Poltronieri e Calderón (2015). Os autores sinalizam que, embora os estudos produzidos no cotidiano escolar tenham aumentado, especialmente a partir da década de 2010, ainda há necessidade de investir nas especificidades do avaliar na educação infantil, educação do campo, educação indígena, educação quilombola e educação de jovens e adultos.

¹⁸ Realizamos a opção de trazer o texto de Glap, Brandelisse e Rosso (2014) por se tratar de um estudo que realiza o mapeamento da produção acadêmica nacional sobre avaliação na educação infantil. Contudo, destacamos a existência de outros estudos de mapeamento que sinalizam como lacuna no campo da avaliação para aprendizagem a educação infantil, como os de Calderón e Poltronieri (2012, 2015), na área da Educação, e Santos *et al.* (2018), na área da Educação Física.

¹⁹ Glap, Brandelisse e Rosso (2014) analisaram o período de 2000-2012, mapeando os seguintes bancos de dados para documentos digitais: *Scielo*, *Google Acadêmico*, Biblioteca de teses e dissertações da fundação Carlos Chagas e Portal de Periódicos da Capes. Já para documentos impressos, as fontes foram: *Associação Brasileira de Avaliação Educacional*, *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação* (ANPED), *Associação Brasileira de Administração Educacional* e o *Congresso Internacional de Avaliação Educacional*. As pesquisas encontraram 47 estudos, sendo 18 sobre avaliação para aprendizagem na Educação Infantil (11 artigos, 6 dissertações e 1 tese).

²⁰ Cabe o destaque de que há, no Brasil, um esforço em produzir um instrumento de avaliação de larga-escala preocupado em determinar a qualidade da educação infantil. Esse tipo de estudo tem ganhado visibilidade no campo científico nacional (ROSEMBERG, 2013).

Reconhecemos a contribuição dos estudos de mapeamento produzido nacionalmente sobre avaliação para aprendizagem (GLAP; BRANDELISSE; ROSSO, 2014; POLTRONIERI; CALDERÓN, 2012, 2015; SANTOS *et al.*, 2018), contudo, assim como indicam Santos *et al.* (2018), eles não ampliaram suas bases de dados para a compreensão do movimento de internacionalização do campo científico, apesar da influência de autores estrangeiros na própria produção nacional.

O movimento de apropriação de literatura estrangeira já havia sido identificado nos estudos de Santos (2002), Frossard (2015) e Santos *et al.* (2018), que perceberam como o campo científico nacional se *apropriou* (CERTEAU, 1994) daquilo que era produzido internacionalmente até o fortalecimento das pesquisas no contexto nacional, fomentando a elaboração de teorias produzidas localmente.

Tendo em vista o exposto, nosso objetivo, neste capítulo, é discutir a produção internacional científica sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil, analisando a configuração do campo científico ao longo de 20 anos (1996-2016).

Para direcionar nossa discussão, propomo-nos a responder às seguintes questões: qual o ritmo de produção científica sobre a avaliação para aprendizagem na educação infantil? quais periódicos internacionais dão visibilidade à discussão da avaliação para aprendizagem na educação infantil? quais pesquisadores configuram-se como vozes autorizadas no campo científico nesse contexto? quais continentes e países tem se destacado no cenário internacional?

O capítulo está organizado do seguinte modo: inicialmente, apresentamos o método e a teoria utilizada para a análise dos dados; posteriormente, analisamos a produção acadêmica internacional por meio de indicadores bibliométricos; em seguida, apresentamos nossas análises dos temas debatidos pelos estudos mapeados; por fim, encerramos com os apontamentos finais do capítulo.

1.2 MÉTODO

Nessa revisão sistemática utilizamos indicadores bibliometria para direcionar nossas ações na análise e categorização dos dados. Nesse sentido, Lopes *et al.* (2012, p. 01) sinalizam que esse tipo de técnica:

[...] quantitativa e estatística para medir índices de produção e disseminação do conhecimento, bem como acompanhar o desenvolvimento de diversas áreas científicas e os padrões de autoria, publicação e uso dos resultados de investigação. A avaliação da produção científica, importante para o reconhecimento dos investigadores junto da comunidade científica, é feita através da aplicação de

diversos indicadores bibliométricos, que se dividem em indicadores de qualidade, importância e impacto científicos.

Realizamos uma busca nas revistas indexadas nas bases de dados: *Dialnet*,²¹ *Doaj*,²² *Elsevier EBSCO*,²³ *SCImago*²⁴ e *OpenEdition*.²⁵ A escolha dos indexadores ocorreu a partir dos seguintes critérios: a) concentração de periódicos que contemplam estudos da área da Educação e da Ciências Sociais; b) ter acesso livre por meio de qualquer computador.

Estamos cientes que a utilização da pesquisa bibliométrica e dos indexadores escolhidos não representa a totalidade de estudos produzidos no mundo, em função dos critérios adotados para incluir um periódico na base de dados, especialmente naquelas mantidas por países em desenvolvimento (MUGNAINI; JANNUZZI; QUONIAN, 2004). Nossa intencionalidade é analisar o debate a partir dos dados disponíveis no período histórico de 20 anos (1996-2016), identificando a característica do campo e sua constituição.

A justificativa pela seleção do ano inicial ocorre mediante a Lei de Bradford,²⁶ chamada de *aceitação do tema*, que sinaliza quando um determinado tema é publicado pela primeira vez em um periódico de prestígio na comunidade científica. De acordo com a Lei de Bradford, quando isso ocorre, o objeto do estudo passa a ser estudado por outros pesquisadores e os editores tendem a dar visibilidade aos manuscritos da mesma natureza (GUEDES; BORNCHIVER, 2005; MUGNAINI, 2006; ARAÚJO, 2006; LOPES *et al.*, 2012), o que fomenta o intercâmbio de ideias.

Isto posto, advertimos que 1996 foi o ano do primeiro artigo mapeado sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil; o ano final (2016) foi selecionado por ser a data anterior ao início do processo de mapeamento (março de 2017). Para melhor compreensão de como chegamos às nossas fontes, o quadro a seguir sintetiza o caminho metodológico.

Quadro 1 – Etapas do processo de mapeamento

Critério de inclusão dos indexadores	Indexadores reconhecidos por dar visibilidade a periódicos que publicam textos da área sociocultural e pedagógica.
Indexadores	<i>Dialnet, Doaj, Elsevier, EBSCO, SCImago (SJR), OpenEdition.</i>
Lapso temporal	1996-2016
Descritores²⁷	<i>Formative “AND” evaluation, assessment “AND” for “AND” learning, self-</i>

²¹ *Dianet* é um portal de periódicos que tem como objetivo dar visibilidade à produção do conhecimento escrito em língua hispânica.

²² *Directory of Open Access (Doaj)* é um portal de periódicos que tem por objetivo aumentar e facilitar o acesso ao conhecimento científico pela comunidade científica mundial.

²³ *EBSCO* tem por objetivo promover o acesso à produção científica de caráter multidisciplinar.

²⁴ *SCImago* é um indexador de periódicos que indica o desenvolvimento das revistas científicas pelo mundo, possibilitando acesso aos periódicos e aos seus conteúdos.

²⁵ *OpenEdition* é um indexador que tem por objetivo promover o acesso aberto ao periodismo eletrônico.

²⁶ A lei de Bradford apresenta pressupostos para a análise dos periódicos em relação à sua produtividade.

²⁷ Após a inserção de cada descritor no motor de busca, realizamos o *download* dos artigos que atendiam aos critérios e, após a nova pesquisa com outros descritores, excluímos aqueles que se repetiam.

	<i>evaluation, kindergarten, primary “AND” school, l’evaluacion “AND” de “AND” l’ecole “AND” maternelle, l’evaluacion “AND” de “AND” la “AND” apprentissage, l’evaluation “AND” formatrice, evaluacion “AND” de “AND” la “AND” aprendizaje, primera “AND” escuela, escuela “AND” primaria, evaluacion “AND” formativa.</i>
Crítérios de inclusão dos Artigos	1. Ter acesso aberto; 2. Conter um dos descritores no título; 3. Ser publicado por autor estrangeiro; 4. Possuir <i>abstract</i> .
Crítérios de exclusão dos Artigos	1. Ser de acesso restrito; 2. Artigos em língua estrangeira escrito por autores brasileiros.
Organização das fontes	<i>Software Microsoft Excel</i> : utilizado para organizar os dados em periodicidade, o periódico com maior número de publicações, os autores, tema, obras citadas.

Fonte: Elaboração própria.

É importante salientar que utilizamos indexadores que permitiam mapear os artigos diretamente em suas bases de dados (*Dialnet, DOAJ, EBSCO, Elsevier, Open Ediction*) e outro, que permitia a visualização dos periódicos (*SCImago*), para este, realizamos um filtro inicial por meio dos seguintes critérios: *Social Science, Education e Open Access*.²⁸

Ressalvamos que, durante o processo de mapeamento, a ferramenta de busca dos indexadores apresentou artigos sobre avaliação para aprendizagem realizados em outros contextos que não a educação infantil. Nesse sentido, foi realizado um processo de refinamento dos dados a partir da leitura dos resumos para identificar: local da pesquisa; etapa de ensino; sujeitos da pesquisa. Esse esforço nos permitiu excluir 2228 artigos. Destacamos também que não encontramos artigos no indexador *OpenEdiction*.

Na Tabela 1, identificamos o quantitativo inicial e seu resultado final, após o refinamento dos dados.

Tabela 1 – Artigos mapeados vs. amostra final após refinamento

Indexador	Artigos mapeados	Amostra final após refinamento
<i>Elsevier</i>	318	5
<i>Dialnet</i>	118	8
Doaj	601	2
<i>SCImago</i>	1228	22
Total	2265	37

Fonte: Os autores

Esse movimento nos permitiu mapear 37 artigos publicados de 1996-2016. A partir desse momento, organizamos nossos dados com base nos seguintes indicadores de produção

²⁸ *Open Access* refere-se aos periódicos que disponibilizam os artigos de modo livre, sem cobrança de taxas.

científica: 1) distribuição anual da produção científica; 2) periódicos que mais publicaram sobre o tema; 3) autoria individual e coletiva; 4) instituição a qual o autor é filiado.

Para a organização das fontes, utilizamos o *software Microsoft Excel*. Esse programa foi usado para organizar os dados segundo: os autores, ano de publicação, periódico, fator de impacto, método científico e obras citadas. A partir desta organização, produzimos um conjunto de dados e aplicamos filtros que nos permitiram visualizá-los tanto quantitativamente quanto por nome dos indicadores previamente cadastrados.

Para organizarmos os dados, utilizamos dois softwares

- *Gephi 0.9.9.2*²⁹ – Em função do grande número de pesquisadores mapeados como autores e coautores optamos por usar esse *software* para identificarmos todos os autores e se havia recorrência nos artigos mapeados;
- *Tableau Public*³⁰ – Utilizamos esse programa para localizarmos no *mapa mundi*, com o intuito de evidenciar os países das instituições onde pesquisadores que discutem a avaliação para aprendizagem na educação infantil estão lotados.

Na análise dos dados, buscamos as *estratégias* e *táticas* (CERTEAU, 1994) empregadas pelos autores do campo científico da avaliação para aprendizagem na educação infantil no cenário internacional, garimpando informações que nos auxiliassem na interpretação dos dados quantitativos. De acordo com Certeau (1994, p. 99), “A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças.” Já a *tática* é a “[...] possibilidade de representar as trajetórias táticas que, segundo critérios próprios, selecionam fragmentos tomados nos vastos conjuntos de produção para a partir deles compor histórias originais” (CERTEAU, 1994, p. 98).

Dessa maneira, “compor histórias originais” emergem da compreensão das estratégias e táticas empregadas pelos pesquisadores no campo científico. Para tal, é necessário um olhar atendo aos pormenores, nos ditos de Ginzburg (1989), os negligenciáveis.

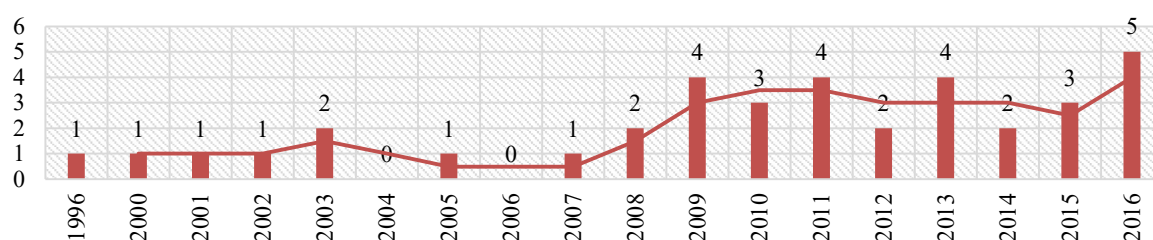
²⁹ O *Gephi* é um *software* de análise de dados qualitativos. Ele foi desenvolvido na *Université de technologie de Compiègne*, por um grupo de estudantes em 2009.

³⁰ O *Tableau Public* é um *software* de análise de dados quantitativos e qualitativos de domínio público. Desenvolvida pela empresa norte-americana *Mountain View* em 2003.

1.3 AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

O Gráfico 1, apresenta o ritmo de produção sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil no contexto internacional de 1996-2016. Por meio do filtro “ano” aplicado na base de dados, identificamos o ano de publicação dos artigos mapeados e, assim, utilizamos o gerador de gráficos do *Microsoft Excel* para produzir uma linha do tempo.

Gráfico 1 – Ritmo de produção sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil



Fonte: Elaboração própria

O desenvolvimento do campo científico internacional sobre avaliação da aprendizagem correspondente à década de 1970 sofre grande influência norte-americana. O trânsito de professores de outras partes do mundo para aquele país fez com que o debate se expandisse para outras regiões, como o Brasil (VIANNA, 2000; SANTOS, 2002; SANTOS *et al.*, 2018). Além disso, também fez com que as discussões sobre avaliação se ramificassem para outras etapas do ensino, uma vez que o lócus privilegiado sempre fora o ensino fundamental e médio

É o caso de Gelfer e Perkins, que desenvolveram estudos sobre a relação família e escola (GELFER; PERKINS, 1987; 1991) no final da década de 1980 e início da década de 1990. Ao terem contato com os estudos que fomentavam a prática avaliativa, desenvolveram em 1996, uma iniciativa para o uso do portfólio na educação infantil.³¹

Naquele contexto, nos Estados Unidos da América, os estudos de base cognitivistas exerciam influência na produção científica local (BANDURA, 1977). Dessa forma, os esforços estavam concentrados em produção de pesquisas que preparassem os alunos para se autoavaliarem, sobretudo pela influência de B.J. Zimmerman que, em 1986, publicou a teoria

³¹ Gelfer e Perkins (1996) produziram um manual para a utilização do portfólio na educação infantil denominado “Early Childhood Portfolio Assessment Preparation”, com o intuito de formar os professores para o uso dessa prática avaliativa.

de *autorregulação da aprendizagem*, assumindo como referência autores como Brofenbrenner (1979) (teoria ecológica do desenvolvimento humano), Bandura (1977) (teoria social da aprendizagem) e Corno (1986) (controle da autorregulação).

Na década de 2000, percebemos o aumento dos estudos sobre avaliação, especialmente no contexto europeu, com 15 trabalhos, representando um exponencial interesse do campo científico em produzir estudos na educação infantil. Ao visitar os periódicos que deram visibilidade ao tema, percebemos que somente a Revista *Prospect* publicou um número especial contendo 12 estudos sobre avaliação. Todavia, apenas 1 trouxe como contexto a educação infantil.

Ao analisarmos o cenário político na década de 2000, encontramos *indícios* (GINZBURG, 1989) do movimento que direcionou o olhar dos pesquisadores para o estudo da educação infantil. Um deles é o relatório *Founding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*, publicado pela União Europeia em 2012.³²

Na Espanha, o aumento do interesse dos professores pela atuação na educação primária é entendido pelo lançamento do plano “Educa3”, culminando no surgimento de novas unidades de atendimento à educação infantil, bem como na melhoria da infraestrutura. Dos estudos mapeados na década de 2000, 5 são de pesquisadores espanhóis.

As diretrizes do plano Educa3 definem que ele.

[...] responde a una iniciativa del Gobierno de España para ofrecer una Educación Infantil de calidad en la etapa 0-3 años a la vez que da respuesta a la necesidad que tienen las familias de conciliar la vida familiar, personal y laboral. En este sentido, la educación infantil es un factor básico de equidad clave para compensar desigualdades de partida y contribuye a mejorar el posterior éxito escolar (ESPANHA, 2011, p. 1).

Além disso, seu plano define que o Educa3 está vinculado à Lei Orçamentária da Espanha que:

[...] define la Educación Infantil como una etapa educativa con identidad propia que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Es una etapa de carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. La LOE también establece que las Administraciones Públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en el Primer Ciclo, coordinando las políticas de cooperación entre ellas para asegurar la oferta educativa de este ciclo (ESPANHA, 2011, p. 1).

O programa atribui uma identidade à educação infantil, sinalizando sua importância para o desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual das crianças, objetivando seu êxito escolar nas etapas que sucedem à educação primária. O reconhecimento da primeira etapa de ensino pelo governo espanhol provocou, na comunidade científica daquele país, uma ação

³² O relatório aponta (entre outros resultados) o aumento de docentes atuando na educação infantil.

tática (CERTEAU, 1994) de investigar os processos educacionais, dentre eles, a avaliação para aprendizagem (HERRANZ; LÓPEZ-PASTOR, 2015), uma vez que havia um investimento do poder público naquele contexto, abrindo campo para o desenvolvimento de pesquisas.

Essa constatação perpassa pela medida tomada pelo governo da Espanha para a ampliação da oferta de cursos de aperfeiçoamento de professores, considerando a especificidade da infância.³³

[...] un incremento de la oferta de ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior de educación infantil. También se están impulsando programas de reconocimiento de cualificaciones y formación complementaria para personas con experiencia en este campo profesional [...] (ESPANHA, 2011, p. 1).

O Relatório produzido pela União Europeia não foi o único documento que analisou o cenário político e econômico naquele momento, houve outros documentos que potencializaram a produção científica naquele período. O Banco Mundial, de 2004 a 2005, publicou relatórios sobre a situação educacional de países do terceiro mundo, como Brasil, Gana, Níger, Honduras, Guiné Equatorial e Peru. Paralelamente, o projeto *Millennium*, das Nações Unidas, publicou relatório intitulado *Rumo à educação primária universal* (2005), cujo objetivo foi sinalizar a necessidade de mudanças nos sistemas de avaliação e na formação de professores em face às novas tecnologias (ABDZI *et al.*, 2005).

De maneira geral, ao analisarmos o contexto que fomentou o desenvolvimento das pesquisas mapeadas na década de 2000, percebemos que as reformas educacionais possibilitaram o aporte de recursos na educação infantil e a qualificação dos docentes por meio de programas de formação específicos para a atuação na primeira etapa da escolarização.

Esses investimentos impactaram no desenvolvimento de pesquisas que se preocupam em entender esse movimento, como destacado na Espanha, que não é um caso isolado, uma vez que encontramos ações similares em outros países do bloco europeu:

Em alguns outros países ou regiões, o número de professores na educação aumentou nos últimos anos, principalmente como resultado de reformas que levaram à inclusão e apoio a estudantes de origens socioeconômicas desfavorecidas, ou a alunos com necessidades especiais em contextos de educação geral (EUROPA, 2012, p. 52, tradução nossa).

³³ Nesse caso, o *Educa3* sinaliza que a infância é o período de construção da personalidade, dos gostos, da cultura e das relações sociais entre crianças e adultos (ESPANHA, 2011). A perspectiva de infância encontra-se ancorada a uma corrente interpretativa da sociologia da infância, já que o programa *Educa3* projeta suas ações a partir das práticas e atividades coletivas entre os participantes do processo de escolarização.

As reformas dos sistemas educacionais representaram uma oportunidade de produção de pesquisas sobre o contexto da educação infantil e esse movimento é percebido no Gráfico 1 na medida em que observamos o aumento da produção acadêmica especializada, uma ação *tática* (CERTEAU, 1994) dos pesquisadores, que captaram um novo *locus*³⁴ de investigação e produziram estudos sobre o tema. Cabe destacar que a própria ação dos pesquisadores que publicaram somente um estudo sobre o tema evidência esse movimento tático de ocupar um espaço que, até então, pouco explorado no cenário internacional.

Para além dos dados referentes ao contexto educacional, Tomás (2017) ao problematizar a situação das crianças nas duas primeiras décadas do século XXI, destaca que, em 2016 a ONU³⁵ elegeu o ano de 2016 como crítico para a infância em função do não cumprimento de acordos internacionais e a persistência das desigualdades sociais. Esses aspectos tensionam a produção científica, deslocando o olhar para a educação infantil na medida em que ela encontra-se no centro das discussões acadêmicas, sociais e educacionais.

Outro ponto importante que demarca a produção científica na década de 2000 é a perspectiva avaliativa veiculada pelos estudos. Ao analisarmos nossas fontes, percebemos que as pesquisas se aglutinam em dois movimentos: 1) a partir do *consumo* (CERTEAU, 1994) dos estudos do norte-americano, como Zimmerman (1986) sobre a autorregulação da aprendizagem (STOEGER, FLEISCHMANN, OBERGRIESSER, 2015; FORNEIRO, 2008; ARIAS; DIAZ, 2010; JIMENEZ; GUZMAN, 2014; ROMERA, 2003); e 2) pela inserção dos estudos dos ingleses Black e Willian (1998) sobre a avaliação formativa, direcionando os esforços dos professores para uma ação qualitativa a partir da leitura de *feedbacks* (TAN, 2011; 2012; 2016; HERRÁNZ; LOPEZ-PASTOR, 2015; ANTONIOU; JAMES, 2013; SANTOS; PINTO, 2011).

Cabe a nós destacar que as reformas educacionais ocorridas na Europa, iniciadas nos primeiros anos de década de 2000, continuaram a ter impacto na produção científica na década seguinte. O Gráfico 1 destaca o aumento na produção do conhecimento nos primeiros 5 anos da década, resultando em 18 trabalhos.

Smismans (2015) enfatiza que o movimento europeu, na reformulação dos seus sistemas educacionais, atraiu atenção da comunidade científica internacional, especialmente pela possibilidade de financiamento e pela visibilidade dada aos estudos que assumissem às reformas como contexto.

³⁴ As reformas passam pela jornada de trabalho dos docentes, intervenções curriculares, alteração nas competências da aprendizagem e reformulação dos currículos de formação de professores (HOGAN, 2007; EUROPA, 2012).

³⁵ Organização das Nações Unidas

Tendo em vista esse movimento, uma característica do ritmo de produção da década de 2010 é a descentralização dos estudos. Anteriormente (1996-2010), as pesquisas foram produzidas por autores norte-americanos ou europeus, agora, identificamos estudos produzidos no Oriente Médio, América Central, Ásia e Oceania, entre 2011-2016. Para além disso, a média anual de trabalhos passou de 1,5 para 3,6 estudos por ano.

Dos 18 estudos mapeados, 3 apresentaram e discutiram uma prática avaliativa para a aprendizagem na primeira etapa da escolarização (THEODOSIADOU; KONSTANTINIDIS, 2015; HERRANZ; LÓPEZ-PASTOR, 2015; HSIAO; CHEN, 2016), os outros 15 focalizaram suas pesquisas em discutir as potencialidades da avaliação para aprendizagem na educação infantil a partir de diferentes dados: análise dos currículos e/ou programas de ensino (SYAMSUDIN; BUDIYONO; SISTRINO, 2016; GÁRCIA-JIMENEZ; GUZMAN-SIMON, 2014; TAN, 2012; TAN, 2011); entrevistas com professores (ZHAO; HEUVEL-PANHUIZE; VELDHUIS, 2016; SPRUCE; BOL, 2014; PYLE; DELUCA, 2013; ANTONIOU; JAMES, 2013); ensaios teóricos (GRAAF; SERGERS; VERHOEVEN, 2016; STROEGER, FLEISCHMANN, OBERGRIESSER, 2015; DELORS, 2013; SANTOS; PINTO, 2011); políticas de formação de professores (TAN, 2016; LABAT *et al.*, 2013; MALAKOLUNTHU; VASUDEVAN, 2012).

1.3.1 Da visibilidade ao tema da avaliação para a aprendizagem na educação infantil os periódicos internacionais

Os dados permitem identificar os periódicos que têm dado visibilidade ao tema da avaliação para aprendizagem na educação infantil. Ao todo, são 26 revistas internacionais mapeadas espalhadas por 9 países. A Tabela 2, evidencia essa informação.

Tabela 2 – Periódicos que deram visibilidade aos estudos sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil

Periódico	País	Estudos publicados	Fator de Impacto
Early Childhood Education Journal	E.U.A	5 (13,6%)	0.548
Metacognition and Learning	Alemanha	3 (8,1%)	2.627
Asian Pacific Education Review	Coreia do Sul	3 (8,1%)	0.861
International Journal of Science and Maths Education	Holanda	2 (5,4%)	0.460
Educational Research for Policy and Practice	Holanda	2 (5,4%)	0.302
Procedia: Social Behavioral Science	R. U. ³⁶	2 (5,4%)	0.158
Teaching and Teacher Education	R. U.	1 (2,7%)	1.501
Social Psychology of Education	Holanda	1 (2,7%)	0.716
Prospect	Holanda	1 (2,7%)	0.285
Revue Française de Pédagogie	França	1 (2,7%)	0.126
Learning and Individual Differences	R. U.	1 (2,7%)	0.979
Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice	E.U.A	1 (2,7%)	0.197
International Review of Education	Holanda	1 (2,7%)	0.343
International Journal of STEM Education	R. U.	1 (2,7%)	Não apresenta ³⁷
International Journal of Technology and Design Education	Holanda	1 (2,7%)	0.702
Revista Matemática Iberoamericana	México	1 (2,7%)	1.629
Learning Education Review	R. U.	1 (2,7%)	Não apresenta ³⁷
Revista Iberoamericana de Educación Superior	México	1 (2,7%)	0.232
Education Assessment Evaluation and Accountability	Alemanha	1 (2,7%)	0.599
Revista Española de Orientación y Psicopedagogía	Espanha	1 (2,7%)	0.3
Revista Eletrónica de Investigación Psicoeducativa	Espanha	1 (2,7%)	Não apresenta ³⁷
Research and Evaluation in Education	Indonésia	1 (2,7%)	Não apresenta ³⁷
Qualitative Research in Education	Espanha	1 (2,7%)	Não apresenta ³⁷
Computers and Education	R. U.	1 (2,7%)	2.626
Bordón: Revista de Pedagogia	Espanha	1 (2,7%)	0.344
Psicothema	Espanha	1 (2,7%)	0.596
TOTAL	9 (países)	37 (100%)	

Fonte: Elaboração própria

As pesquisas veiculadas sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil pelos periódicos mapeados evidenciam uma dispersão do tema, fato esse compreendido pela bibliometria como Lei da dispersão (ARAÚJO, 2006). Esse conceito, formulado por Bradford (1953), destaca que revistas com temas semelhantes tendem a veicular temas próximos.

Certeau (1994), ao destacar as táticas produzidas pelos sujeitos do cotidiano, nos permite compreender e interpretar que o movimento realizado pela comunidade científica objetiva fortalecer o tema por meio da dispersão das pesquisas em revistas de diferentes escopos e fatores de impacto. A racionalidade é se apropriar das regras do jogo científico para

³⁶ O Reino Unido é formado pelos seguintes países: Inglaterra, Escócia, Irlanda do Norte, Irlanda do Sul e País de Gales. Destacamos que decidimos aglutinar as revistas como Reino Unido devido ao fato que a Plataforma *SCImago* não informa em qual das localidades o periódico está situado, identificando as revistas como sendo da referida região.

³⁷ Não foi possível identificar o fator de impacto das revistas.

atingir o maior número de leitores e pesquisadores que fazem usos dos periódicos sistematicamente, tanto como objeto de pesquisas (no caso de mapeamento) como fonte de compreensão daquilo que tem sido debatido no campo científico de uma determinada área do conhecimento.

É interessante percebermos que, com exceção do continente africano,³⁸ os demais continentes estão presentes no mapeamento, demarcando a dimensão global do tema. O Fator de Impacto das revistas pesquisadas vai de 0.126, do periódico francês *Revue Française de Pédagogie*, que publicou 1 artigo, até 2.627, do periódico alemão *Metacognition and Learning*, que deu visibilidade a 3 artigos.

O Fator de Impacto é um índice que, além de sinalizar o impacto da revista na comunidade científica por meio do número de citações, também indica o grau de confiabilidade e aceitação da comunidade científica (RUIZ; GRECO; BRAILE, 2009). Na análise das fontes, percebemos que os pesquisadores buscam periódicos com escopo que privilegia pesquisas sobre a infância, em detrimento de revistas especializadas na área da avaliação. O fator de impacto das revistas em que houve publicação varia de 0,158 até 2,627.

Essa ação *tática* dos pesquisadores desloca o olhar da necessidade de publicar em periódicos conceituados para atender às demandas internas, como a visibilidade do tema, sua consolidação no campo científico e o desenvolvimento dos projetos de pesquisa dos autores.

Nesse processo, os autores, além de darem visibilidade ao tema, tentam se consolidar como vozes autorizadas no campo científico (BOURDIEU, 2005). Desse modo, acreditamos que o fator considerado pelos pesquisadores na hora de escolher os periódicos com que submeteram seus estudos para avaliação foi o impacto em uma determinada comunidade de interlocução a partir do foco e do escopo das revistas.

A Tabela 3, apresenta os periódicos a partir de suas áreas de interesse. Para tal, realizamos uma categorização considerando o escopo apresentado nas páginas na internet oficiais dos periódicos.

³⁸ Não estamos dizendo que não há pesquisas realizadas sobre o tema no continente africano, apenas sinalizamos que no mapeamento realizado não foram identificados estudos produzidos naquele continente. O que, de forma alguma, significa realizar juízo de valor sobre a produção científica global.

Tabela 3 – Distribuição das revistas por escopo de pesquisa

Escopo	Periódico
Caráter multidisciplinar , abrangendo pesquisas da área da educação em geral	Bordón Qualitative Research in Education Early Childhood Education Journal Metacognition and Learning Asian Pacific Education Review PROSPECT Revue Française de Pédagogie International Review of Education International Journal of STEM Education Learning Education Review Revista Iberoamericana de Educación
Especializado em avaliação educacional , seja ela de sistema, institucional, de currículo ou formativa	Education Assessment Evaluation and Accountability Research and Evaluation in Education
Direcionado para estudos que abrangem a psicologia da educacional	Procedia Revista Española de Orientación y Psicopedagogía Revista Eletrónica de Investigación Psicoeducativa Psicothema
Especializado em matemática no contexto educacional	IJSME Revista Iberoamericana de Educación Matemática
Especializado em uso de tecnologias no contexto educacional	Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice International Journal of Technology and Design Education Computers and Education
Abrange pesquisas que se encontram na área do ensino	Educational Research for Policy and Practice Teaching and Teacher Education Learning and Individual Differences

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 3 sinaliza um movimento de dispersão (ARAÚJO, 2006) das pesquisas sobre avaliação para aprendizagem em diferentes escopos correlatos de pesquisa, mas o que chama a atenção é o quantitativo de revistas especializadas em avaliação em detrimento de outras áreas. Nesse caso, levantamos duas hipóteses, a primeira sobre a falta de interesse dos periódicos especializados em publicar estudos direcionados para a infância, dedicando-se aos temas como avaliação estandardizada; a segunda, pela *estratégia* (CERTEAU, 1994) de veiculação dos estudos empregados pelos pesquisadores em fazer o tema circular em diferentes bases de dados, escopo de revista e diversidade dos fatores de impacto.

Interessante notar que esse movimento também ocorre no contexto nacional. Os estudos de mapeamento de Poltronieri e Calderón (2012; 2015), na área da Educação, e Santos *et al.* (2018), na área da Educação Física, destacarem a ausência de estudos sobre avaliação na educação infantil, tanto em periódicos especializados quanto naqueles que ocupam os estratos superiores do sistema de classificação *online* nacional.

A maioria dos periódicos que deram destaque ao tema tem natureza multidisciplinar, conforme Tabela 3, abarcando pesquisas das diferentes áreas do conhecimento. Isso sinaliza as *estratégias e táticas* (CERTEAU, 1994) empregadas pelos pesquisadores para subverter as tradições científicas ao privilegiarem revistas de escopo específicos e alto índice de citações

(Fator de Impacto). Dessa forma, eles ampliam a visibilidade do tema, despertando a atenção de pesquisadores de outras áreas do conhecimento e tornando o debate em torno da avaliação para aprendizagem na educação infantil um *espaço* (CERTEAU, 1994) marcado pela diversidade.

Também houve o investimento em publicar em periódicos de escopo direcionado para a psicologia da educação, considerando que a infância é um dos objetos de pesquisa dessa área. Para além disso, sinaliza uma concepção de infância associada a modelos psicológicos que marcaram a tradição científica, especialmente no século XX, sinalizando sua hegemonia na discussão sobre a infância, especialmente pelo viés das aprendizagens.

O mapeamento de estudos veiculados por revistas dessa natureza sinaliza não só o interesse da área na avaliação para aprendizagem, mas, também, dos mecanismos psíquicos envolvidos no processo de aprendizagem.

1.3.2 Vozes autorizadas e as características das publicações

Na busca pelas vozes autorizadas e com legitimidade à discutir a avaliação para aprendizagem na educação infantil no cenário internacional, criamos a Tabela 4, nela apresentamos, anualmente, a quantidade de artigos publicados e o número de autores por artigo. Dessa forma, analisamos globalmente a forma como a produção científica caminhou nos últimos 20 anos em relação aos estudo-autorias.

Tabela 4 – Distribuição de artigos por autoria

	96	00	01	02	03	05	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	Total
Um autor			1		1		1	1	1	2	2	1	1			1	12
Dois autores	1	1			1			1	1	1	2	1	2	2	2	1	16
Três autores				1											1	3	5
Quatro autores									2								2
Cinco autores						1											1
Sete autores													1				1
Total	1	1	1	1	2	1	1	2	4	3	4	2	4	2	3	5	37

Fonte: Elaboração própria

A autoria compartilhada entre dois autores é a maneira usual de comunicação científica sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil, seguida das publicações de autoria individual. Evidentemente, os estudos de autoria compartilhada têm, especialmente entre dois autores, aumentado desde 2008, tornando-se uma constante, bem como os estudos produzidos por três autores, que, no biênio 2015-2016, foram responsáveis por quatro estudos. Conforme Tabela 4.

É importante considerar que, nos últimos anos, os periódicos têm revisto suas normas de submissão de artigos científicos, colocando exigências que anteriormente não faziam parte das regras da comunidade científica, como: limite de autores; descrição das atribuições dos autores; valor para submissão de artigos; valor após aprovação do artigo; cobrança por tradução.

Não podemos descartar que esses fatores podem impactar na maneira como a comunidade científica internacional tem veiculado sua produção, mas, também, é necessário resguardar a afirmação na medida em que as decisões sobre quem vai compor a autoria do artigo é assunto que guarda na subjetividade dos autores a sua racionalidade.

Diferente das redes de autorias, que possibilitam a um pesquisador assumir o papel de destaque na produção científica de uma determinada área (SAMPAIO *et al.*, 2015), essa ação é *taticamente usada* (CERTEAU, 1994) pelos pesquisadores ao passo que isso permite maior visibilidade a uma pesquisa a partir da relevância do autor que assina o mesmo.

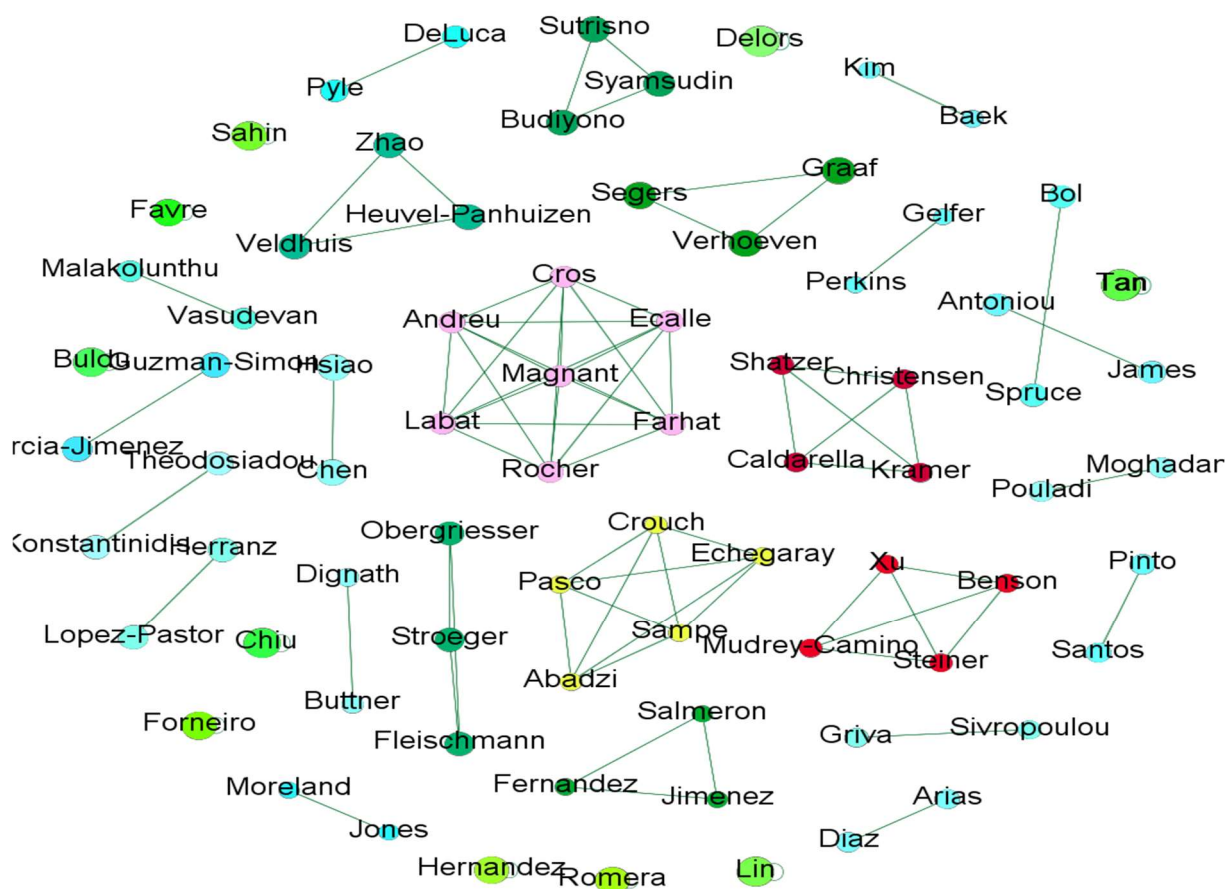
Embora a presença de estudos de autoria compartilhada seja a marca da produção científica na metade da década de 2000 até o ano final do mapeamento 2016, os autores que o fizeram não publicaram mais de uma vez. Sampaio *et al.* (2015) destacam que é necessário, no movimento científico, estabelecer parcerias com o intuito de criar redes de coautoria, não só pela necessidade de fazer circular um número maior de artigos, mas, para o desenvolvimento do próprio objeto de pesquisa.

Isso evidencia que o campo científico da avaliação para aprendizagem, quando analisado a partir dos estudos que se dedicam a compreender sua relação com a educação infantil, encontra-se em construção, amadurecendo nos cenários locais e dialogando com pesquisadores de outras partes do mundo por meio do sistema de divulgação científica (ARAÚJO, 2006), em um esforço para consolidar o campo (BOURDIEU, 2005).

As *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) circular a produção científica demonstram-se ser algo pontual que, aparentemente, emergem de lacunas locais ou oportunidades de publicações, com exceção do caso de Kelvin Tan, que tem se dedicado ao tema a mais tempo.

Nesse sentido, expomos a Imagem 1, produzida por meio do *software Gephi 0.9.9.2*, foi organizado as pesquisas de acordo com os autores e aplicado o filtro “modularidade” que os categorizou por cores de acordo com a quantidade de interações (coautoria) e, subsequentemente, usamos o recurso de “Fruchterman Reingold”, que realizou uma disposição circular os aproximando por interações. Após, esse tratamento, utilizamos o recurso de “ajuste de rótulos” para evitar sobreposição de autores envolvidos nos 37 estudos mapeados e suas redes de coautoria.

Imagem 1 – Autores mapeados



Fonte: Elaboração própria

Dos pesquisadores presentes na Imagem 1, Tan é o único que publicou mais de um artigo sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil, com 3 estudos ao todo.

Tan é docente na *Nanyang Technological University of Singapore*, vinculado ao departamento de Currículo, Ensino e Aprendizagem (*Curriculum, teaching and learning*). No período mapeado, o autor tinha como projeto de pesquisa em aberto “Entendendo as concepções de avaliação de professores singapurianos” (tradução livre), que contou com a colaboração de 1500 professores, gerando 3 artigos e 4 livros³⁹ sobre avaliação até o ano de 2018.

³⁹ Os livros de autoria de Tan encontrados foram: *Student Self-assessment: Assessment, Learning and Empowerment*; *Alternative Assessment Schools-A Qualitative Approach*; *Authentic Assessment in Schools*; *Curriculum Leadership by Middle Leaders*.

Ao considerar a lei de Lotka⁴⁰ (ARAÚJO, 2006) como um dos indicadores bibliométricos na análise dos estudos de mapeamento, percebemos que a produção de Tan é superior aos demais pesquisadores, correspondendo a 8,10% do total de pesquisas mapeadas. Nesse sentido, é necessário considerar que o autor tem se dedicado ao tema desde sua entrada na *Nanyang Technological University of Singapore*, fortalecendo a compreensão sobre o fenômeno da avaliação em seu país por mais de uma década (2009-2019).

Nos chama atenção a ausência de outros pesquisadores com mais de 1 artigo sobre o tema, sendo que, dos 37 artigos mapeados, 12 foram produzidos por autoria individual e 16 com dupla autoria (Tabela 4), contrariando a forma como a ciência vem se comunicando nos últimos anos: assumindo a autoria compartilhada como uma tendência no campo científico, sinalizando as *táticas* mobilizadas para potencializar o número de publicações, bem como a própria visibilidade do pesquisador frente aos colegas que se dedicam a discutir o mesmo objeto, fortalecendo o seu desenvolvimento no campo.

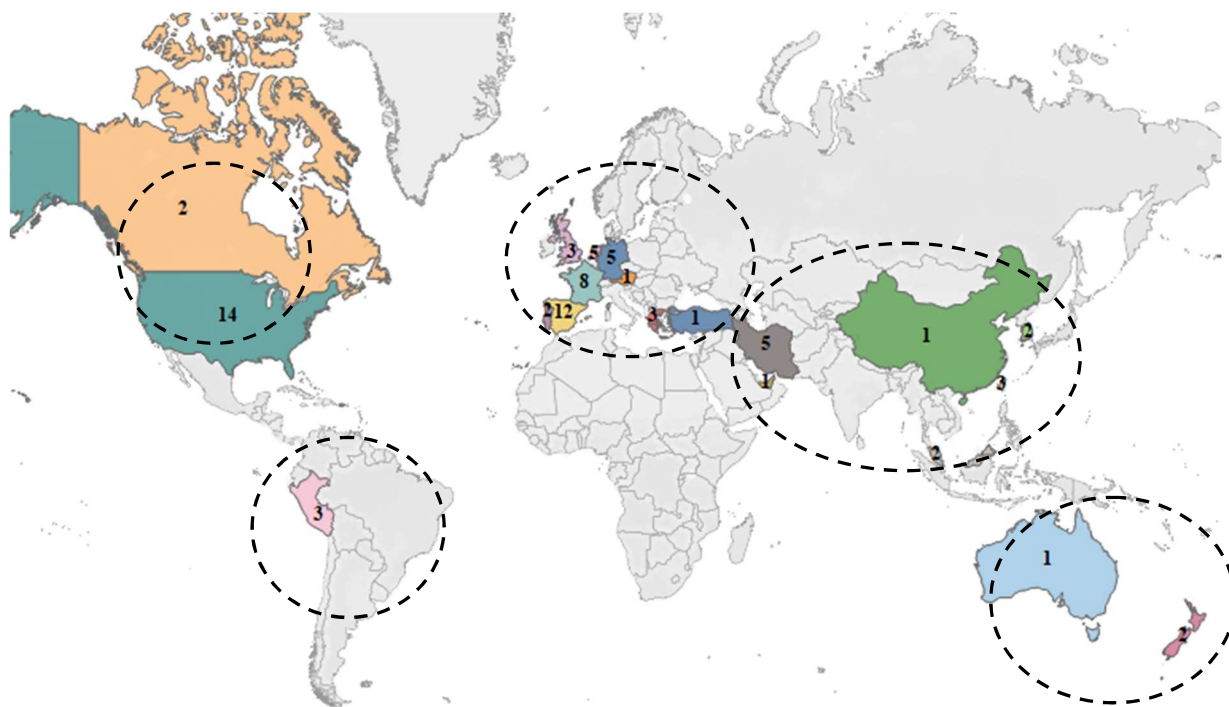
Mas, assim como há dispersão tanto nos periódicos quanto nos autores, também há nos países de origens dos pesquisadores. Para a produção da Imagem 2, consideramos a instituição ao qual o pesquisador encontra-se vinculado,⁴¹ e inserimos no *software Tableau Public* aplicando os indicadores: *número de pesquisadores e países*, e tratado por meio do filtro “mapas”.

A Imagem 2 evidencia que pesquisadores de diferentes países têm contribuído para a consolidação do debate internacional sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil, sendo que o continente europeu apresenta quarenta pesquisadores envolvidos em dezenove artigos; já o continente norte-americano tem dezesseis pesquisadores envolvidos em seis pesquisas; o continente asiático possui quinze estudiosos envolvidos em dez pesquisas; o continente oceânico apresenta três pesquisadores envolvidos em dois artigos.

⁴⁰ A Lei de Lotka, formulada em 1926, destaca que um pesquisador de destaque em uma área científica produz 60% mais sobre um determinado tema que os demais pesquisadores.

⁴¹ Adotamos a instituição de vínculo do pesquisador como critério uma vez que não foi possível determinar a origem de todos os pesquisadores mapeados.

Imagem 2 – Países de vínculo dos autores mapeados



Fonte: Elaboração própria

Na Europa a característica da produção científica pode ser dividida em duas perspectivas: 1) as influências por estudos quantitativos que mobilizam redes de ensino, focalizando suas análises nos professores (BULDU, 2010; DIGNATH; BUTTNER, 2008); e 2) os estudos de natureza qualitativa, preocupados em compreender o processo de avaliação e possibilidades de práticas avaliativas (HERRÁNZ; LÓPEZ-PASTOR, 2015; ARIAS; DIAZ, 2010; ANTONIOU; JAMES, 2013), especialmente a partir dos estudos produzidos na Espanha.

As pesquisas do continente asiático têm como característica o entendimento das concepções avaliativas dos professores na educação infantil e a influências das tecnologias educacionais (HSIAO; CHEN, 2016; TAN, 2016; POULADI; MOGHADAM, 2011) no processo de avaliação das aprendizagens, assim, tratam-se de uma produção situada nas demandas internas dos países que compõem aquele bloco.

Cabe destacar que, dos artigos mapeados, apenas dois foram frutos de cooperações internacional, são eles: Zhao, Heuvel-Panhuizen e Veldhuis (2016) e Theodosiadou e Konstantinidis (2015). O primeiro investiga a relação entre os jogos eletrônicos e o desenvolvimento da aprendizagem da matemática, projetando possibilidades de práticas avaliativas por meio de tecnologias educacionais. Os dados foram produzidos na China e o

estudo realizado na Universidade de Utrecht, na Holanda. O segundo analisa a adoção de portfólios eletrônicos, especialmente considerando sua potencialidade para a compreensão das individualidades das crianças. Utilizou dados coletados em escolas na Grécia e foi produzido na Universidade de Nottingham, no Reino Unido.

Sampaio *et al.* (2015, p. 81) destacam que “As redes de coautoria são um poderoso instrumento para a análise de colaborações e parcerias científicas e tecnológicas, proporcionando uma visão dos padrões de cooperação entre indivíduos e organizações”. Em nosso caso, as colaborações ocorrem de maneira endógena, sendo formada por pesquisadores da mesma instituição.

Importante destacar que, embora haja uma tradição norte-americana sobre o estudo da avaliação educacional (VIANNA, 2000), impactando em todo o mundo na medida em que as teorias utilizadas são provenientes dos estudos produzidos nas décadas de 1930-1970, em relação as nossas fontes, o continente fica atrás da produção científica produzida na Ásia.

Entretanto, quando olhamos isoladamente, os Estados Unidos da América continuam sendo os maiores produtores de pesquisa sobre o assunto, reforçando sua tradição na discussão do objeto e avaliação, seguido pelos espanhóis, que tem ampliado sua presença no campo científico nos últimos anos (SALMERON; JIMENEZ; FERNANDEZ, 2002; ROMERA, 2003; HERNANDEZ, 2007; FORNEIRO, 2008; ARIAS; DIAZ, 2010; HERRÁNZ; LÓPEZ-PASTOR, 2015; GARCIA-JIMENEZ; GUZMAN-SIMON, 2014).

A produção científica analisada é marcada pela produção interna, mas a sua divulgação é externa, uma vez que, a título de exemplo, dos 10 artigos publicados por pesquisadores no continente asiático, apenas 2 estudos foram mapeados em periódicos daquele continente. No caso o *Asian Pacific Education Review*, o mesmo movimento ocorre na Oceania, onde os dois artigos mapeados encontram-se em periódicos europeus.

1.4 APONTAMENTOS FINAIS

A escrita deste capítulo permitiu a compreensão de como o campo científico está configurado internacionalmente, seu ritmo, periódicos que tem dado visibilidade ao tema, as vozes autorizadas e a concentração da produção mapeada por país. Ele também nos permitiu ver que a análise da produção científica sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil, no contexto internacional, perpassa pelas redes de coautoria e pela teorização mobilizada.

Nesse caminho, compreendemos que o campo científico analisado se encontra em desenvolvimento, mas é possível identificar uma tendência de crescimento nas pesquisas sobre o tema, sobretudo pelo movimento iniciado na década de 2000. Nele produção aumenta consideravelmente, bem como dos estudos de autoria compartilhada, que já superam os de autoria individual, fato esse que revela *indícios* de uma rede de formação de pesquisadores que começam a se dedicar ou a colocar em circulação o estudo do objeto.

O aumento na produção científica a partir dos anos 2000 é fruto de um movimento que sinaliza a emergência da infância no contexto mundial (TOMÁS, 2017). Isso indica que nesse século as crianças, embora tenham conquistas importantes, ainda precisam ser assumidas como sujeito de direitos e que participam das decisões em relação ao seu futuro, especialmente no tocante ao processo de escolarização.

Isso impacta no campo da avaliação que, ao que nos parece, encontra-se em disputa (BOURDIEU, 2005), uma vez que somente um pesquisador publicou mais de uma vez sobre o objeto e, também pela própria natureza da produção que encontra-se descentralizada, sendo produzida na América do Norte, América do Sul, Europa, Ásia e Oceania.

A maneira como o campo está se estruturando, usando como *estratégia* de veiculação das produções sobre a temática analisada a sua dispersão (ARAÚJO, 2006) em periódicos de diferentes escopos, sinaliza a pluralidade do tema e sua perfusão nas publicações que compõem as áreas correlatas a educação.

Dessa forma, é necessário compreendermos o movimento dos pesquisadores nas relações de parcerias, as instituições de vínculo, assim como a teorização citada em sua obra, com o objetivo de identificar as redes de interação e as teorias usadas para dar sentido às pesquisas sobre a temática.

CAPÍTULO 2

REDES DE COLABORAÇÃO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 INTRODUÇÃO

Durieux e Gevenois (2010) destacam que existem diferentes indicadores para avaliar a produção científica ou organizá-la para a construção de uma base de dados interpretativa que possa entender a especificidade daquele estrato, são eles: a) *indicadores de quantidade*, que medem a produtividade de um pesquisador; b) *indicadores de qualidade*, que medem a qualidade ou desempenho da produção de um pesquisador; e c) *indicadores estruturais*, que medem as conexões entre publicações, autores, instituições e objetos de pesquisa.

Considerando a especificidade da produção científica internacional mapeada de 1996-2016 sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil, evidenciamos que os *indicadores de quantidade* sinalizam a existência de somente um pesquisador com mais de um artigo publicado sobre o tema em 20 anos (ver capítulo II) e, neste capítulo, discutiremos os *indicadores estruturais* dos artigos mapeados, uma vez que o nosso propósito é compreender essa característica no campo científico.

Assim, nosso objetivo é compreender como a comunidade científica internacional tem discutido a avaliação para aprendizagem na educação infantil, focalizando a natureza das discussões, as redes colaborativas entre pesquisadores e instituições e o impacto da literatura especializada sobre avaliação.

As redes colaborativas entre pesquisadores têm aumentado ao redor do mundo, entretanto, elas não apresentam um modo único de configuração e são atravessadas por diferentes *artes de fazer* (CERTEAU, 1994). Portanto, para analisar uma(s) rede(s), é necessário ampliar a visão sobre o fenômeno e buscar dados que possam contextualizar as ocasiões que levam à integração entre pesquisadores do mesmo país ou de países diferentes (e, até mesmo, continentes diferentes), tendo em vista que a globalização tem aproximado fronteiras, especialmente na ciência (INDJAIAN, 2017).

Nacionalmente, as formas de colaboração internacional têm ocorrido por meio de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado), ora por parcerias institucionais, ora pelo envio de pesquisadores para o exterior por meio de bolsas de

intercâmbio⁴². Essa ação, no Brasil, é fomentada pela necessidade de internalização da produção científica, que se configura como um dos indicadores de qualidade para as avaliações dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (FIORIN, 2007).

Mas, analisando o contexto internacional, verificamos que as fronteiras linguísticas são menores, uma vez que, no capítulo anterior, apresentamos à diversidade⁴³ de pesquisadores, que veicularam seus estudos em língua inglesa sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil, com intuito de ampliar sua visibilidade no cenário internacionalmente divulgando aquilo que produziram localmente.

Nesse sentido, os questionamentos que nos guiam, nesse capítulo, são: quais as concepções avaliativas em circulação? Como ocorre o movimento de parcerias transnacional e transcontinental? Esses são os desafios que assumiremos neste capítulo.

Esse capítulo está organizado do seguinte modo: inicialmente, apresentamos o método e a forma utilizada para analisar os dados; posteriormente, analisamos a produção acadêmica internacional a partir de categorias de análise construída na aproximação dos temas; em seguida, apresentamos nossas análises; por fim, encerramos com os apontamentos finais do capítulo.

2.2 MÉTODO

Na busca pela produção de fontes, nos *apropriamos* do método científico intitulado de Análise de Redes Sociais (ARS), que, de acordo com Gomide e Schultz (2015, p. 820), é “[...] um instrumento tradicionalmente utilizado para estudar as redes, espontâneas e não intencionais oriundas das inter-relações em sociedade”, inventariando novos sentidos para sua utilização. Em nosso caso, consideramos a “sociedade” como sendo o campo científico da avaliação para aprendizagem na educação infantil, utilizando o método com o intuito de identificar as relações nacionais e transnacionais de pesquisas sobre o referido objeto.

Essa ação tem a intencionalidade de compreender as microrrelações existentes nos *espaços* praticados pela comunidade científica internacional e como eles fornecem indícios da mobilidade do campo científico internacional, especialmente no debate em torno da avaliação para aprendizagem na educação infantil.

⁴² Nos referimos as bolsas de mestrado e doutorado *Sandwich* (quando o pesquisador faz parte do período total da formação em instituição estrangeira orientado por um pesquisador vinculado a instituição educacional que irá recebe-lo).

⁴³ Países onde os pesquisadores estão trabalhando. Ao todo foram mapeados estudos em 9 países.

Assim como na sociedade há interações de diferentes tipos, as regras do campo científico, embora regidas por acordos tácitos e normas de publicação (BOURDIEU, 2005), são passíveis de tornarem-se interpretativas, investigando as práticas dos responsáveis pela comunicação científica de uma determinada área do conhecimento, evidenciando processos desencadeados das redes colaborativas entre pesquisadores (GOMIDE; SCHUTZ, 2015).

Dessa forma, nossos dados são formados por 37 estudos mapeados nas seguintes bases de dados *Dialnet*,⁴⁴ *Doaj*,⁴⁵ *Elsevier EBSCO*,⁴⁶ *SCImago*⁴⁷ e *OpenEdition*⁴⁸, de 1996-2016.⁴⁹

Os **critérios de inclusão** foram: a) ter acesso aberto; b) conter um dos descritores no título; c) ser publicado por autor estrangeiro; e d) possuir abstract. Os **critérios de exclusão** foram: a) ser de acesso restrito; b) artigos em língua estrangeira escrito por autores brasileiros.

Para chegarmos aos estudos mapeados, entramos nos *sites* dos indexadores e realizamos as pesquisas a partir dos seguintes descritores em língua inglesa: *Formative “AND” evaluation, assessment “AND” learning, self-evaluation “AND” kindergarten*. Em língua francesa: *l’évaluation “AND” l’école maternelle, l’évaluation “AND” apprentissage, l’évaluation “AND” formatrice*. Em língua espanhola: *evaluación “AND” aprendizaje; escuela “AND” primaria “AND” evaluación “AND” formativa*.

Utilizamos as três línguas no mecanismo de busca dos indexadores, essa ação permitiu ampliarmos as buscas e depois refinar de acordo com os critérios de inclusão e exclusão apresentados anteriormente.

Para o tratamento dos dados mapeados, criamos um banco de dados usando o *Software Microsoft Excel*.⁵⁰ Nele, inserimos as seguintes informações de cada estudo mapeado: autor(es), código postal por autor, título, ano de publicação, nome do periódico, método de pesquisa, bibliografia utilizada, resumo em língua inglesa (*abstracts*).

Na análise dos estudos mapeados, identificamos 4 categorias que contribuem para a compreensão das redes de colaboração entre os pesquisadores, especialmente por meio da literatura mobilizada para a discussão dos dados. Dessa forma, organizamos a discussão em tópicos: o primeiro apresentar e discutir os termos com maiores recorrências nos estudos

⁴⁴ Foram mapeados 118 artigos, após o refinamento o quantitativo final foi de 8 artigos.

⁴⁵ Foram mapeados 601 artigos, após o refinamento o quantitativo final foi de 2 artigos.

⁴⁶ Foram mapeados 318 artigos, após o refinamento o quantitativo final foi de 5 artigos.

⁴⁷ Foram mapeados 1228 artigos, após o refinamento o quantitativo final foi de 22 artigos.

⁴⁸ O indexador não apresentou pesquisas que atendiam aos critérios de inclusão.

⁴⁹ Assumimos 1996 como ano base para o início do mapeamento a partir do momento em que, foi nesse ano que o primeiro artigo sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil foi mapeado por nós. O ano final de 2016 foi selecionado por ser a data anterior ao início do processo de mapeamento (março de 2017).

⁵⁰ Utilizamos o *Microsoft Excel* para a construção da base de dados pela sua capacidade de utilização por outros *softwares* de análise de dados.

agrupados nas categorias de análise; posteriormente, evidenciaremos as redes de colaboração internacional e, em seguida, as obras utilizadas como referências por categoria.

O Quadro 2, apresenta as categorias de análise construídas a partir da leitura dos títulos e resumos em língua inglesa das pesquisas mapeadas, usando os recursos dos *softwares* aplicados para o desenvolvimento desse capítulo

Quadro 2 – Categorias de análise dos estudos mapeados

Categoria – 1	Estudos que apresentam uma proposta de prática avaliativa na educação infantil	15
Categoria – 2	Estudos que discutem concepções de avaliação na educação infantil	2
Categoria – 3	Estudos que discutem uma teorização e/ou a natureza da avaliação na educação infantil	7
Categoria – 4	Estudos que discutem/realizam uma avaliação tomando como base a impressão dos professores em relação as aprendizagens das crianças.	13

Fonte: Elaboração própria

Os *softwares* utilizados para análise qualitativa nossos dados foram:

1. *Iramuteq*: Para produzir uma nuvem de palavras sobre as sete⁵¹ palavras com maior recorrências nos resumos em língua inglesa (*abstracts*).
2. *Software Ucinet/NetDraw*: para identificarmos as redes de colaboração nacionais e transnacionais a partir da aplicação do filtro “código postal”.
3. *Software Gephi 0.9.9.2*: para gerar uma nuvem de palavras que apresenta todos os pesquisadores mapeados.
4. *Tableau Public*: utilizado para evidenciar o quantitativo de pesquisadores por países, realizando uma análise preliminar por meio do “código postal” em seguida aplicando o recurso de agrupamento continental do *software*.

2.3 NUVENS DE PALAVRAS E A ESPECIFICIDADE DA DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

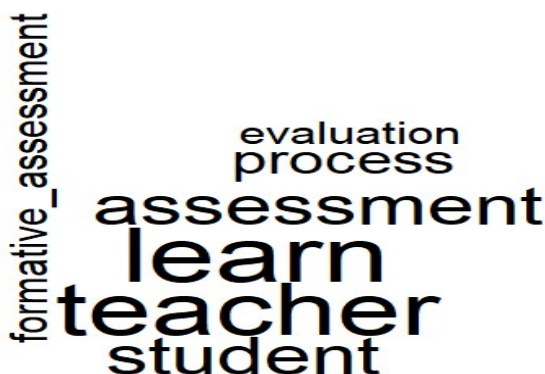
Na Categoria 1, agrupamos os estudos que foram a campo propor uma prática avaliativa. Uma das características dessa categoria é a presença de pesquisadores de instituições espanholas. Do total de artigos que compõem essa categoria (15), 6 são vinculados a instituições espanholas.

No intuito de realizar uma análise qualitativa, sistematizamos os resumos em língua inglesa e dessa forma mapeamos as redes de microrrelações que possibilitam a compreensão dos *indícios* daquilo que constitui a centralidade dos estudos. A Imagem 3, produzida por

⁵¹ Assumimos a referência de sete termos para a construção da nuvem de palavras na medida em que, no processo de produção das imagens, percebemos que os termos após a sétima palavra eram constituídos de preposições e artigos.

meio do *Software Iramuteq*, nos permitiu evidenciar aquilo que faz parte dos *abstracts* dos estudos mapeados indiciando (GINZBURG, 1989) as discussões do texto.

Imagem 3 – Nuvem de palavras da categoria 1



Fonte: elaborado a partir do *software Iramuteq*

Percebemos que a preocupação dos estudos que compõem essa categoria está centrada nos termos “learn”, “teacher” e “student”. Temos *pistas* (GINZBURG, 1989) das *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) mobilizadas pelos pesquisadores mediante os termos com maior recorrência. O artigo de Buldu (2009) destaca a necessidade de evidenciar as aprendizagens na educação infantil, nesse sentido é fundamental criar práticas avaliativas que as materializem. O autor ressalta que as reformas educacionais ocorridas tanto na Europa quanto em outros continentes e regiões, inclusive na Ásia e no Oriente Médio, possibilitaram a ampliação das pesquisas na educação infantil, dentre elas, as que se dedicam à avaliação para aprendizagem.⁵²

Os termos “assessment”, “evaluation”, “process” e “formative_evaluation” sinalizam a compreensão que as práticas avaliativas, apresentadas e analisadas pelos estudos que compõem a categoria, partem de uma perspectiva formativa de avaliação (BLACK; WILLIAN, 1998), direcionando sua atuação para a criação de práticas que estejam voltadas para a melhoria do ensino.

Nesse sentido, as práticas avaliativas apresentadas pelos estudos são: construção de e-portfólios (GELFER; PERKINS, 1996; GARCIA-JIMENEZ; GUZMAN-SIMON, 2014; THEODOSUADOU; KONSTANTINIDIS, 2015); estratégias para avaliar a compreensão/interação das/com (as) aprendizagens (MORELAND; JONES, 2000;

⁵² Compartilhamos do entendimento de Harlen (2013) ao sinalizar que a avaliação *para* aprendizagem está associada às ações construídas por professores e alunos para melhorar/enriquecer/potencializar o ensino-aprendizagem. Dessa forma, ela permite ao docente tomar decisões conscientes sobre o processo de ensino e, ao aluno, analisar seus avanços e compreender suas aprendizagens.

SALMERON; GIMÉNEZ; FERNANDÉZ, 2002; ROMERA, 2003; ANTONIOU; JAMES, 2013); ficha de acompanhamento da aprendizagem (HERNANDEZ, 2007; GRIVA; SIVROPOULOS, 2009; SYMSUDIN; BUDIYONO; SUTRISMO, 2016; HSIAO; CHEN, 2016); organização da avaliação a partir da leitura das práticas e da documentação pedagógica geradas com as crianças (BULDU, 2010; HERRÁNZ; LÓPEZ-PASTOR, 2015; ZHAO; HEUVEL-PANHUIZEN; VELDHUIS, 2016).

A diversidade de práticas avaliativas propostas expõe como o cenário internacional discute o objeto, sinalizando que a educação infantil se configura como *espaço* (CERTEAU, 1994) construídos por diferentes vozes e intencionalidades avaliativas. Entretanto, como chama atenção Santos *et al.* (2016), tanto a intencionalidade docente quanto o instrumento avaliativo devem compartilhar de uma ação formativa, somente assim pode-se pensar em práticas que estejam comprometidas com a melhora do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, percebemos uma preocupação do campo científico em apresentar possibilidades concretas de avaliar na educação infantil, evidenciando que a discussão em torno da materialização de práticas está no horizonte dos estudos internacionais.

A Imagem 4, foi gerada por meio do *software Iramuteq*, ela apresenta uma nuvem de palavras com os 7 termos de maior recorrência na Categoria 2, que é composta por 2 estudos. Nessa categoria, alocamos os estudos que debatem uma concepção avaliativa. A nuvem de palavras destaca a preocupação em torno dos termos “alternative”, “assessment”, “conception” e “practice”.

Imagem 4 – Nuvem de palavras da categoria 2



Fonte: elaborado a partir do *software Iramuteq*

Os *indícios* nos levam a interpretar a necessidade de discussão de diferentes “alternative” para o fazer avaliativo na educação infantil, compreendendo sua relevância para “identify” as aprendizagens. A Imagem 4 também dá visibilidade aos termos “practice”, “learn” e “examination”. Os estudos que compuseram essa categoria discutiram a necessidade de apresentar alternativas avaliativas para o realizado no momento histórico da elaboração dos

trabalhos. Nesse caso, a discussão centraliza-se em anunciar a necessidade de discutir alternativas para aquele contexto, embora os estudos não apontem práticas concretas para serem experienciadas nas escolas (TAN, 2012; CHIU, 2011).

A busca por alternativas para avaliar emerge como preocupação central dos estudos dessa categoria (CHIU, 2011; TAN, 2012). Eles destacam a adoção de exames nas redes de ensino da China e de Singapura, apropriando-se de uma concepção avaliativa pautada pela medida,⁵³ quantificando e classificando as crianças nas instituições de educação infantil em busca de diagnósticos sobre a aprendizagem de maneira global.

Interessante destacar que essas iniciativas são fomentadas por cursos de formação docente que objetivam qualificar os professores a identificar as aprendizagens das crianças por meio de ações qualitativas e, em seguida, gerar relatórios (CHIU, 2011; TAN, 2012).

A Imagem 5, evidencia a nuvem de palavras referente à Categoria 3, que é composta por 7 estudos. Ela é formada por pesquisas que discutem uma teorização e/ou a natureza da avaliação. Os termos recorrentes são: “learn”, “student”, “srl”,⁵⁴ “challenge” e “education”.

Na análise das nossas fontes, percebemos *pistas* dos desafios em torno da avaliação na educação infantil e como a autorregulação das aprendizagens tem se apresentado como alternativa teórica privilegiada para a discussão do objeto.

Imagem 5 – Nuvem de palavras da categoria 3

assessment for learning
srl challenge
learn
student
education
assessment

Fonte: elaborado a partir do *software Iramuteq*

Destacamos que a autorregulação das aprendizagens tem sido mobilizada pelas pesquisas que compõem essa categoria, discutindo a aplicação de uma teorização em um programa curricular de educação infantil (STOEGER; FLEISCHMANN; OBERGRIESSER, 2015; TAN, 2011; FAVRE, 2001); o desenvolvimento da teorização sobre avaliação formativa na educação infantil (DELORS, 2013); a possibilidade de materializar a avaliação

⁵³ Pesquisa como as de Vianna (2000), Esteban (2001) e Santos (2005) destacam que no desenvolvimento do campo de estudos da avaliação houve ênfase na necessidade de medir os conhecimentos, assim criando testes cujo o objetivo era formar um conceito sobre as aprendizagens dos alunos.

⁵⁴ SRL é a sigla em língua inglesa para *Self-Regulated Learning* (autorregulação da aprendizagem).

para aprendizagem na educação infantil (SANTOS; PINTO, 2011); as dificuldades e necessidades de materializar a avaliação para aprendizagem na educação infantil (ARIAS; DIAZ, 2010; FORNEIRO, 2008). Na leitura das fontes, percebemos *indícios* das *artes de fazer* científicas mobilizadas pelos autores, com o intuito de ajustar a teorização para o contexto da educação infantil.⁵⁵

A teorização de Zimmerman (1986), produzida nos Estados Unidos da América no final dos anos 1980, extrapola as fronteiras e é *consumida* (CERTEAU, 1994) na Europa. Ela concorre com a corrente anglo-saxã de avaliação formativa, representada pelos ingleses Black e Willian (1998).

Dias e Arias (2010, p. 278) definem a autorregulação da aprendizagem como “[...] *has been defined as the process by which a person generates thoughts, feelings and actions which are systematically oriented toward achieving one’s goals.*”⁵⁶ Portanto, suas ações são orientadas para que as crianças alcancem os objetivos educacionais, em uma ação orientada pelo docente na criação de estratégias de ensino que permitam que essas ações ocorram nos espaços e tempos da escola.

Já Black e Willian (1998) destacam que a avaliação para aprendizagem é o “[...] *encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged.*”⁵⁷ Assim, qualquer atividade realizada em sala que busque a qualificação das aprendizagens dos professores e crianças encontra-se nessa perspectiva.

Destacamos que ambas as concepções de avaliação projetam ações formativas no cotidiano escolar, suas diferenças residem na intencionalidade da ação de professores e crianças. As pesquisas baseadas na corrente norte-americana, representada por Zimmerman, focam o professor, que é agente de transformação dos hábitos e habilidades das crianças, criando processos sistêmicos de monitoramento das aprendizagens. Já nas pesquisas que fazem *usos* da corrente anglo-saxã, o foco está na ação colaborativa entre docente e crianças, orientando-se pelos *feedbacks* que emergem do processo de ensino-aprendizagem e que são utilizados para a tomada de decisões sobre o percurso formativo.

⁵⁵ Originalmente, a autorregulação das aprendizagens foi desenvolvida para contemplar a avaliação de crianças a partir dos sete anos de idade (ZIMMERMAN, 1986).

⁵⁶ Tradução livre: [...] foi definida como um processo pelo qual uma pessoa gera pensamentos, sentimentos e ações, que são sistematicamente orientadas para alcançar os objetivos.

⁵⁷ Tradução livre: [...] englobando todas as atividades realizadas pelos professores, e/ou por seus alunos, que fornecem informações para serem usadas como *feedback* para modificar as atividades de ensino e aprendizagem nas quais estão engajados.

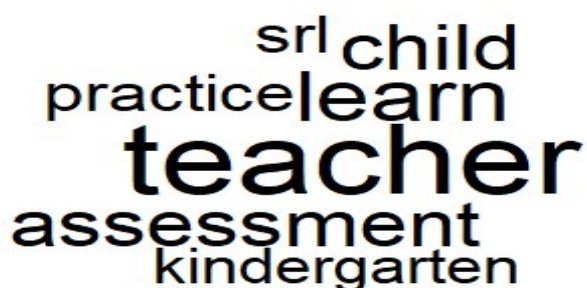
Para Black e William (1998), a busca pelas evidências das aprendizagens possibilita ao professor, em um processo formativo, retroalimentar as suas ações pedagógicas em direção à potencialização das aprendizagens. Para os autores, é importante questionar-se “[...] eu realmente sei o suficiente sobre a compreensão dos meus alunos sobre o que aprenderam para que eu possa ajudá-los?” (BLACK; WILLIAM, 1998, p. 08). Essa questão é enfrentada pelos estudos que discutiram a avaliação para aprendizagem na educação infantil fazendo *usos* dos estudos da corrente anglo-saxã de avaliação.

Temos a compreensão de que o debate em torno da avaliação formativa é amplo e reúne esforço de pesquisadores em diferentes partes do mundo na busca da melhoria do ensino-aprendizagem, como nos estudos de Black e Willian (1998), Harlen (2013), Baird *et al.* (2014) e Fernandes (2008).

Esses pesquisadores destacam formas diferentes de compreensão dessa natureza do fazer avaliativo a partir de bases teóricas distintas. Entretanto, nossos esforços, nesse momento, é evidenciar aquilo que compõe os estudos mapeados, sinalizando o *consumo* das teorizações apropriadas para discutir a avaliação para aprendizagem na educação infantil.

Na Imagem 6, produzida por meio do *software Iramuteq*, expomos os termos com maior recorrência na Categoria 4, que é composta por 14 estudos. São eles: “teacher”, “assessment”, “learn” e “child” indiciando (GINZBURG, 1989) a centralidade do professor no processo de avaliação das aprendizagens das crianças. Assim, a voz docente assume protagonismo, sendo considerada a portadora dos sentidos atribuídos pelas crianças às suas conquistas.

Imagem 6 – Nuvem de palavras da categoria 4



Fonte: produzido por meio do *software Iramuteq*

Os estudos agrupados nessa categoria discutem: a inserção de um instrumento capaz de realizar uma avaliação das habilidades motoras das crianças por meio da *gameificação*⁵⁸

⁵⁸ Antunes *et al.* (2018, p. 408) destacam que existe um movimento de informatização das práticas pedagógicas que possibilita aos docentes dialogar com os alunos a partir daquilo que lhes atribui identidade (na atualidade).

(BAEK; KIM, 2013); uma avaliação a partir dos espaços disponibilizados para a aprendizagem (TAN, 2016); a necessidade de uma avaliação externa na educação infantil, que focalize o cumprimento dos objetivos de aprendizagem sinalizados nos currículos (KRAMER *et al.*, 2009; SPRUCE; BOL, 2014; SAHIN, 2009); as experiências de aprendizagem na educação infantil (GRAAF; SEGERS; VERHOEVEN, 2016; ABADZI *et al.*, 2005; POULADI; MOGHADAM, 2011); a avaliação para aprendizagem das crianças a partir de um juízo de valor atribuído pelo docente (PYLE; DELUCA, 2013; MALAKOLUNTHU; VASUDEVAN, 2012; LABAT *et al.*, 2013; DIGNATH; BUTTNER, 2008); instrumento de avaliação das aprendizagens das crianças a partir da percepção dos familiares (XU *et al.*, 2009).

Cabe destacar que, nas categorias anteriores, as crianças eram compreendidas como “estudantes”. Já aqui, o termo direciona as análises para outro viés, assumindo elas também como crianças, mas será que isso significa considerá-las como sujeitos de direitos, protagonistas de seu processo formativo?

Sirota (1993), Sarmiento (2011), Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2015, 2017) destacam a existência de um *ofício de aluno* e de um *ofício de criança*. O primeiro relaciona-se com os papéis assumidos pelas crianças no cotidiano escolar, destacando o trabalho pedagógico e os aprendizados do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Já o segundo é associado àquilo que atribui identidade às crianças: o brincar, a ludicidade e as interações entre pares, destacando que essas características definem a infância como “categoria geracional” (QVORTRUP *et al.*, 1994).

Na discussão sobre a infância, Sarmiento (2011) contribui para o entendimento de uma ação adultocêntrica que, no cotidiano escolar, reforça um entendimento da criança como sujeito incompleto, que necessita do adulto para realizar qualquer atividade, incapaz de participar da sociedade.⁵⁹

Ao analisar nossas fontes, percebemos que o termo “child” está associada a uma visão adultocêntrica, onde o docente assume a “voz” das crianças, criando maneiras de atribuir sentido às aprendizagens dela, sem ouvi-las ou investir em uma base teórica que permita compreender as crianças e investigar suas aprendizagens. Ações essas discutidas nas

Dessa forma, a *gameificação* das práticas pedagógicas “[...]propicia um ambiente criativo necessário à resolução de problemas que serão propostos pelas metas e regras do jogo de forma conjunta”

⁵⁹ É preciso considerar as contribuições de Corsaro (2002, 2011), Sirotta (1993), Borba (2007) e Assis *et al.* (2015), que destacam que as crianças assumem um papel ativo em suas aprendizagens. Elas vivenciam as aprendizagens por meio das experiências produzidas corporalmente, produzindo conhecimento na relação que estabelecem com adultos e/ou entre pares.

pesquisas de Pyle e DeLuca (2013), Malakolunthu e Vasudevan (2012), Labat *et al.* (2013) e Dignath e Buttner (2008).

Não estamos dizendo que há um processo mais adequado que outro em relação à avaliação para aprendizagem, mas, sim, evidenciando as *estratégias e táticas* (CERTEAU 1994) mobilizadas no cenário internacional, que apresentam um panorama de como a comunidade científica tem enfrentado o tema e construído respostas para os desafios que se apresentam em seus cotidianos.

Outros termos interessantes que a nuvem de palavras nos indica são “pratices”, “srl” e “kindergarten”. Ao analisarmos nossas fontes, temos *indícios* de uma mobilização de estratégias de ensino para a atuação docente no contexto da infância por meio da teorização da *autorregulação das aprendizagens*.

As pesquisas sinalizam a necessidade de se investir na realização de encontros e cursos de capacitação docente para criar/compartilhar estratégias de autoavaliação/autorregulação na educação infantil (BAEK; KIM, 2013; LABAT *et al.*, 2013; DIGNATH; BUTTNER, 2008) com o objetivo de potencializar as práticas das crianças e professores.

Baek e Kim (2013) na criação de práticas autoavaliativas a partir da perspectiva da autorregulação, além do processo de construção de games interativos, também produziram uma ferramenta de caráter interativo em que as crianças utilizam o *touchscreen* para indicar cores, frutas, verduras, lugares que foram objeto de aprendizagem nas aulas.⁶⁰

Mas, ao analisarmos os estudos que compõem a Categoria 4, identificamos uma preocupação em compreender as aprendizagens sem descaracterizar as práticas ocorridas no “kindergarten” (KRAMER *et al.*, 2009; SPRUCE; BOL, 2014; SAHIN, 2009; TAN, 2016). Para tal, foi necessário investir em “practices” que possibilitassem a conexão entre aquilo que ocorre na escola e as ações avaliativas, especialmente das construídas a partir de uma base teórica da “srl.”

⁶⁰ No Brasil, Kramer (2007) destaca que a modernidade tem posto para a infância uma agenda que se preocupa em apresentar resultados/dados numéricos daquilo que ocorre nas escolas. Esse movimento acompanha as ações do homem no tempo, uma vez que a própria noção de infância como a conhecemos surge na modernidade.

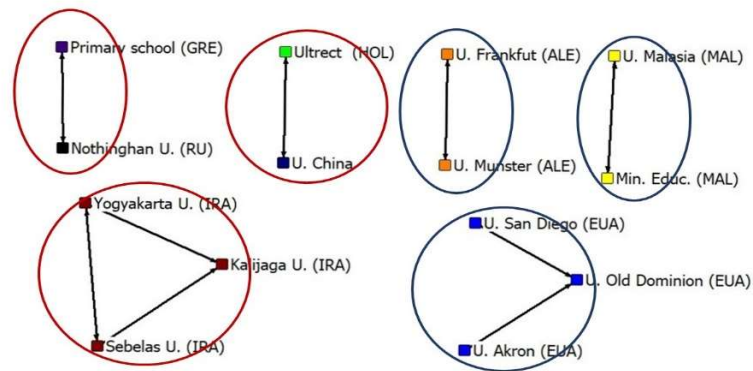
2.4 MOVIMENTO DAS REDES DE COLABORAÇÃO NACIONAL E TRANSNACIONAL

Na busca por iniciativa de cooperação nacional e transnacional nos artigos mapeados, percebemos um movimento tímido, pois as 4 categorias analisadas, as cooperações internacionais aparecem em 2.

A análise das Redes Sociais evidenciam microrrelações ocorridas na produção do conhecimento sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil, sinalizando diferentes *estratégias* (CERTEAU, 1994) de produção de conhecimento por meio de iniciativas entre instituições educacionais, poder público e redes de ensino.

A Imagem 7, a seguir, foi produzida utilizando o *software Ucinet/NetDraw*. Inserimos no programa os seguintes indicadores: a) autores; b) instituições pertencentes; c) categorias de análise. Feito isso, o *software* relacionou as instituições que realizaram cooperação e as categorias pertencentes.

Imagem 7 – Redes de colaboração entre instituições



Fonte: Elaborado por meio de *Ucinet/Netdraw*

Legenda

Ciclo Vermelho – estudos produzidos em cooperação na *Categoria 1*

Ciclo Azul – estudos produzidos em cooperação na *Categoria 4*

Dos 37 estudos mapeados e categorizados, seis são frutos de cooperação interinstitucional ou internacional. Na Imagem 7, o primeiro ciclo em vermelho representa a parceria da rede de ensino de educação infantil na cidade de Dramas, na Grécia, e da Universidade de Nottingham, na Inglaterra (ANTONIOU; JAMES, 2013). A *estratégia* (CERTEAU, 1994) da produção do conhecimento evidência um investimento na pesquisa no cotidiano escolar colocando em parceria professores da educação infantil e da Universidade.

Há nesse momento um estreitamento das fronteiras acadêmicas, buscando outros contextos de atuação, com o intuito de qualificar a produção teórica na relação de parceria entre Universidade e a educação básica.⁶¹

Entretanto, Antoniou (um dos autores do estudo), em seu perfil na Universidade de Cambridge, indica que tem desenvolvido pesquisas, também, na África, Ásia e Europa, ampliando parcerias internacionais com a educação básica⁶² e compartilhando a concepção de avaliação para aprendizagem da corrente anglo-saxã.

O segundo estudo nessa categoria fruto de cooperação é o desenvolvido pela Universidade de Utrecht, Holanda, e a Universidade da China (ZHAO; HEUVEL-PANHUIZEN; VELDHUIS, 2016). Os autores buscaram, na organização da documentação pedagógica, propor uma rotina avaliativa formativa para seis professores que atuam na educação infantil em Pequim, China, reanalizando aquilo que foi criado no cotidiano em direção da compreensão das aprendizagens das crianças.

Já o estudo de Syamsudin, Budiyo e Sutrisno (2016) emerge de uma parceria interinstitucional entre Universidades *Yogyakarta, Sabelas Maret e Sunan Kalijaga*, todas localizadas no Irã. A pesquisa dialoga com a *autorregulação das aprendizagens* (ZIMMERMAN, 1986) para a criação de uma ficha avaliativa para a educação infantil. A ficha em questão busca, na voz dos docentes, a compreensão das estratégias adotadas pelas crianças para regular suas aprendizagens, possibilitando a eles, professores, tomar decisões e potencializar suas ações no contexto escolar.

Na Imagem 7, os estudos circulados em azul estão na Categoria 2, a pesquisa de Malakolunthu e Vasudevan (2012) emerge da parceria entre a Universidade e o Ministério da Educação, ambos do mesmo país. Ela tem como objetivo mapear as práticas avaliativas de professores e analisar os desafios para o desenvolvimento da avaliação.

O intuito dessa colaboração realizada entre a Universidade e o Ministério da Educação é fomentar as mudanças nas políticas públicas de avaliação para aprendizagem naquele país, orientando os docentes a partir da criação de um dispositivo didático que dê conta dessa especificidade. Sendo assim, os autores sinalizam uma colaboração que emerge das necessidades cotidianas e que extrapola a racionalidade do campo científico em ser reconhecido como voz autorizada sobre um determinado objeto. A relação estabelecida nesse estudo destaca a diversidade que as redes de colaboração podem assumir.

⁶¹ Nos referimos aos estudos de Antoniou e James (2013); Zao, Heuvel-Panhuizen; Veldhuis, (2016).

⁶² Em seu currículo registrado na plataforma *researchgate*, também encontramos pesquisas desenvolvidas no Chipre (ANTONIOU; JAMES, 2014) na Austrália (ANTONIOU; MYBURGH-LOUW; GRONN, 2016).

Para além disso, Malakolunthu e Vasudevan (2012), ao terem acesso aos dados do Ministério da Educação na Malásia, apontaram caminhos para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem e da própria estrutura organizacional das instituições educacionais, em especial na educação infantil. Os autores concluíram que é necessário produzir uma lógica avaliativa para as crianças e, a partir dela, projetar a característica de professor que devem atuar nesse lugar.

Ainda na Imagem 7, temos uma cooperação nacional entre as Universidades Americanas de San Diego, Akron e Old Dominion (XU *et al.*, 2009). A pesquisa tomou por base a *autorregulação das aprendizagens* (ZIMMERMAN, 1986) para fundamentar a construção de um questionário avaliativo para os docentes. O objetivo do instrumento era analisar como eles identificam as aprendizagens das crianças e o impacto dos familiares no processo de escolarização. A parceria identifica características que podem auxiliar no desenvolvimento da própria teorização da autorregulação das aprendizagens, ao considerar o papel da família na formação das crianças.

O estudo das alemãs Dignath e Büttner (2008) é fruto de uma parceria entre as Universidades de Munster e Frankfurt. Ele assume como pressuposto teórico a *autorregulação das aprendizagens* (ZIMMERMAN, 1986) para estabelecer uma análise comparando instituições de educação infantil. A intencionalidade da parceria foi evidenciar que a utilização da *autorregulação das aprendizagens* (ZIMMERMAN, 1986), se implementada em escala nacional, poderia fomentar uma rede de formação de professores e a qualificação dos processos avaliativos na educação infantil por meio do compartilhamento de práticas pedagógicas entre docentes.

As redes de colaboração nacionais têm maior impacto se comparadas às transnacionais. Dos seis estudos frutos de colaborações, quatro assumem essa perspectiva. Isso traz *indícios* de que, ainda há, desafios em relação à publicação em redes de colaboração, tanto nacional quanto transnacional, mas que esse movimento tem ocorrido no cenário internacional a partir do trânsito de pesquisadores pelo mundo. Esse movimento potencializa a estruturação de programas de cooperação interinstitucional bem como o próprio desenvolvimento das concepções avaliativas.

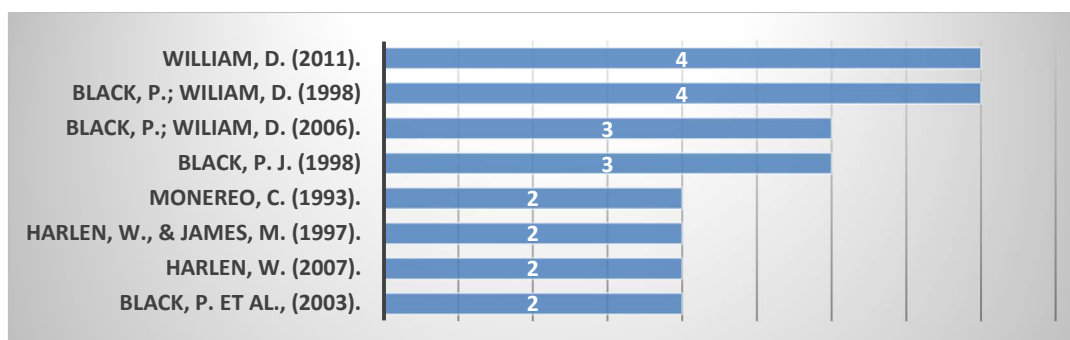
2.5 DAS BIBLIOGRAFIAS UTILIZADAS À DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse momento, daremos visibilidade às obras citadas e usadas como referenciais para a discussão da avaliação para aprendizagem na educação infantil. Entendemos que elas nos permitem captar um movimento *astucioso* de *apropriação* de literatura especializada, revelando as disputas no campo científico (BOURDIEU, 2005).

Utilizamos como critérios as obras que foram referenciadas por mais de um estudo entre aqueles que foram mapeados. Desse modo, compreendemos quais concepções avaliativas têm impactado na discussão sobre a especificidade da avaliação, haja vista a pluralidade de obras e temas que atravessam as discussões mapeadas.

O Gráfico 2 foi produzido a partir do mapeamento de todas as bibliografias utilizadas nos estudos que compõem a categoria 1. Após seu tratamento no *Microsoft Excel*, aplicamos filtros que nos informaram as obras com maior recorrências em cada categoria.

Gráfico 2 – Autores com maior recorrência na categoria 1



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 2, evidência a presença da corrente anglo-saxã de avaliação formativa – Black; Willian;⁶³ Harlen; James⁶⁴ – que considera a avaliação a partir de um sistema de *feedback*, possibilitando a reorganização do trabalho pedagógico. Dos oito artigos que foram referenciados mais de uma vez, os autores assinam cinco, seja em autoria compartilhada ou individual.

⁶³ Ressaltamos que o sobrenome de Dylan William aparece escrito de diferentes formas nos estudos mapeados. Isto posto, verificamos os casos em que o sobrenome estava escrito com acréscimo/ausência de letra e comparamos a partir do título da obra, periódicos e ano de publicação.

⁶⁴ Destacamos que M. James e W. Harlen configuram-se como parceiros de pesquisa de P. Black e D. William, na medida em que identificamos a presença de estudos produzidos em parceria entre esses autores em um artigo mapeado.

Nesse sentido, fomos em busca da existência de um grupo de pesquisa ou uma rede de colaboração (nacional ou transnacional) entre os pesquisadores e chegamos ao *the assessment reform group* (ARG). Esse grupo é formado por pesquisadores vinculados em instituições educacionais do Reino Unido, são eles: Jo-Anne Baird; Paul Black; Patricia Broadfoot; Richard Daugherty; Bryan Dockrell; Kathryn Ecclestone; John Gardner; Caroline Gipps; Wynne Harlen; Louise Hayward; Mary James; Paul Newton; Desmond Nuttall; Judy Sebba; Gordon Stobart; Dylan Wiliam.

O grupo de pesquisa foi fundado em 1989 com o nome de *Policy Task Group on Assessment*, adotando a nova nomenclatura em 1996. Em 2010, o grupo foi dissolvido, mas sua produção científica sobre avaliação para aprendizagem continuou, haja vista as pesquisas recentes sobre o objeto – Baird *et al.*, (2014) Wiliam (2011), Black e Wiliam (2005), Broadfoot *et al.*, (2002) e Harlen (2013).

Os estudos têm impactado na produção analisada a partir da compreensão de que o processo de avaliação realizada na sala de aula não existe separadamente/individualmente na educação infantil (MORELAND; JONES, 2000; ANTONIOU; JAMES, 2013) e que é preciso considerar as ações das crianças para a efetivação da avaliação para aprendizagem, capacitando professores para identificá-las e criando ações pautadas nos *feedbacks*.

Nos chama atenção a presença de Carles Monereo, com duas obras referenciadas nos estudos mapeados. O autor lidera um grupo de pesquisa intitulado SINTE⁶⁵, que objetiva aprofundar o marco teórico e produção de metodologias a partir das teorias dialógicas, perspectivando sua aplicação no campo da educação em geral (MONEREO, 1990). O SINTE possui parceria com as seguintes Universidades: Autônoma de Barcelona; Universidade Ramon Llull, Universidade de Girona e Universidade Oberta, da Catalunha.

Cada instituição desenvolve um projeto de pesquisa do grupo, sendo a Universidade de Girona a responsável por desenvolver o projeto intitulado “Estratégias de assessoramento e avaliação curricular”, que tem como desdobramentos estudos sobre avaliação educacional.

As produções do autor são mobilizadas na discussão dos estudos mapeados sobre a necessidade da conversa com as crianças. Essa ação é fundamentada pelo conceito de *estratégia de aprendizagem* produzida pelo grupo SINTE (MONEREO, 1990), que, de acordo com Monereo, Pozo e Castelló, (2001, p. 4) são “[...] secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito deliberado de facilitar la adquisición, almacenamiento y la utilización de la información.”

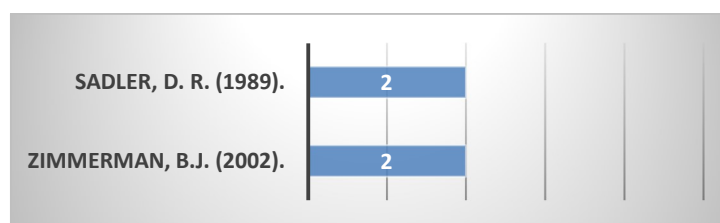
⁶⁵ Na *web* página do grupo SINTE na internet não há a explicação do significado da sigla.

Esse conceito tem sido compartilhado pelos pesquisadores que integram o grupo SINTE, assumindo o termo “aprender a aprender”, revelando uma base construtivista em seus estudos, especialmente pelo *consumo* dos estudos de Cesar Coll e Jean Piaget, na base teórica mobilizada por Monereo (1990).

É importante destacar que na categoria 2, onde foram categorizados dois estudos não houve recorrência nas bibliografias. Dessa forma, passamos a análise da próxima categoria.

Na Categoria 3, identificamos duas obras com maior recorrência nos sete estudos mapeados, conforme o Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Autores com maior recorrência na categoria 3



Fonte: Elaboração própria

Royce D. Sadler que é professor honorário da Universidade de Queensland, em Brisbane, Austrália, tem discutido a avaliação no ensino superior a partir de 1989. Em 2016, o autor passou a pesquisar as reformas educacionais na Austrália e na Europa e seus impactos na avaliação educacional. O autor é citado nos estudos de Favre (2001), Forneiro (2008), Tan (2011) e Santos e Pinto (2011), que se apropriam da corrente anglo-saxã de avaliação formativa de Black e Willian (1998).

Já o norte-americano Barry J. Zimmerman desenvolveu a teorização da *autorregulação da aprendizagem*, em 1986. O pesquisador é docente aposentado da Universidade de Nova Iorque, EUA. Ele foi citado nos estudos de Stoeger, Fleischmann e Obregriesser (2015), Arias e Dias (2010) e Delors (2013).

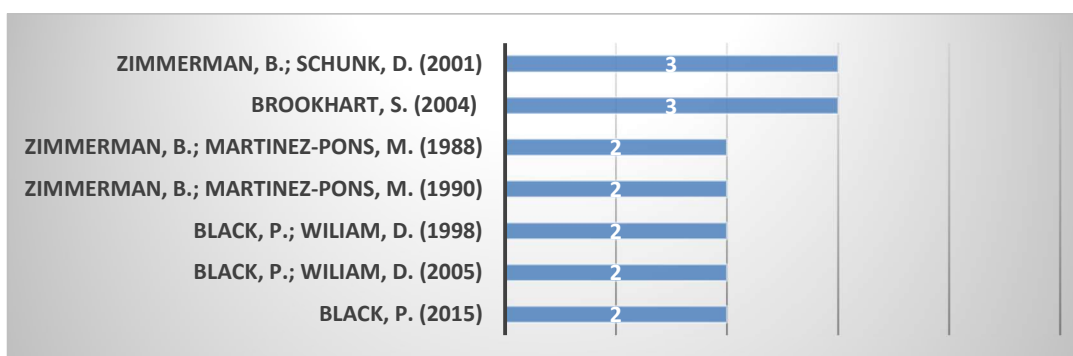
Arias e Dias (2010) destacam que tanto para a psicologia educacional quanto *autorregulação da aprendizagem* (ZIMMERMAN, 1986) podem promover aspectos de reconhecimento dos objetivos internos e direcionar sua solução a partir de ações concretas dos sujeitos. O “observar e tentar novamente”, “regulação e controle das ações” e a “motivação” são os pontos que devem estar centrados no cumprimento dos objetivos em direção à autoavaliação.

Jésus de la Fuente Arias, um dos autores mapeados (ARIAS; DIAS, 2010), se *apropria* da teorização da *autorregulação da aprendizagem* (ZIMMERMAN, 1986) no seu

doutoramento.⁶⁶ O pesquisador espanhol passa a produzir estudos na Espanha mobilizando essa teorização, aproximando suas pesquisas as da corrente norte-americana de avaliação. Em virtude da mobilização da teorização de Zimmerman na Europa, o autor é convidado a escrever 12 capítulos de livros de obras norte-americanas sobre a *autorregulação para aprendizagem*⁶⁷ no contexto europeu.

No Gráfico 4, destacamos os autores e as obras com maior recorrências nos 13 artigos que compõem a Categoria 4.

Gráfico 4 – Autores com maior recorrência na categoria 4



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 4 apresenta Susan Brookhart e Paul Black como autores com maior recorrência entre os estudos mapeados. Brookhart tem se dedicado ao estudo da avaliação desde 1992. Ela tem investigado a relação entre a avaliação formativa e somativa e sua conexão com as avaliações de larga escala nos Estados Unidos da América.

Atualmente, Brookhart, é professora aposentada da Universidade de Dunsquesne, no Alabama, e, em sua página na *internet* (susanbrookhart.com), a autora não cita qualquer participação de grupo de pesquisa. Entretanto, continua produzindo estudos sobre avaliação e, em 2019, publicou um estudo em coautoria com Heidi Andrade, em que tensionam a teoria da *autorregulação da aprendizagem* (ZIMMERMAN, 1986), discutindo diferentes possibilidades de parceria entre criança e professor, ampliando as teorização para considerar um sistema de *corregulação* das aprendizagens (ANDRADE; BROOKHART, 2019).

Direcionando nosso olhar para os artigos da Categoria 4, percebemos que os esforços não estão focalizados em gerar um questionário que permita realizar diagnósticos de uma rede

⁶⁶ O título da tese de Jesus de la Fuente Arias é “Resumen de Estrategias de sensibilización-atención ante el aprendizaje de una tarea: estudio de la interacción entre las características en acción-emoción de los alumnos y distintas condiciones de ejecución”.

⁶⁷ Dos autores pesquisado, Jesús de la Fuente foi o único que apresentou um currículo organizado em sua página na Universidade em que se encontra lotado. É possível ver toda a produção do pesquisador no endereço da *internet* a seguir: <<<https://www.unav.edu/html/pdfs/detalleProfesor/342505.pdf>>>

de ensino. A ideia é focalizar na atuação do professor (ABDAZI *et al.*, 2015). As autoras apresentam uma possibilidade de monitorar as aprendizagens das crianças a partir da compreensão das aprendizagens identificadas pelos professores que atuam na educação infantil no Peru.

Os estudos dessa categoria utilizam as pesquisas do grupo liderado por Black e William (1998; 2005) para fundamentar uma discussão em torno da avaliação na educação infantil de caráter formativo, considerando sua especificidade, e que não se trata de pensar em uma avaliação externa à escola, mas, sim, da produção de conhecimento que esteja a serviço de estratégias que permitam o monitoramento das aprendizagens na infância.

Pyle e DeLuca (2013) destacam que a busca por uma avaliação externa na educação infantil é fomentada nos Estados Unidos da América a partir dos anos de 1990, mas ela esbarrou na complexidade para desenvolver uma prática que possibilite o monitoramento adequado e contínuo.

Ao lermos os estudos da Categoria 4, percebemos que esse desafio foi enfrentado ao considerar o papel do professor como “portador” da “voz” das crianças. Dessa forma, o entendimento é que eles são capazes de equilibrar múltiplas demandas curriculares, inclusive de evidenciar os conhecimentos aprendidos por seus alunos (PYLE; DELUCA, 2013; ABDAZU *et al.*, 2009; SPRUCE; BOL, 2014; LABAT *et al.*, 2013).

Na esteira desse entendimento (das múltiplas tarefas realizadas pelos docentes) são fundamentados a teorização de Zimmerman (1986), usando essa característica para estabelecer critérios de observação que indicam um caminho a ser seguido para analisar as aprendizagens das crianças, criando ações para que elas autorregulem suas rotinas de estudo.

A *autorregulação das aprendizagens* trabalha com as seguintes fases: 1º fase – análise da pergunta e automotivação; 2º fase – autocontrole e auto-observação; 3º fase – autojulgamento e autorreação (ZIMMERMAN, 1986;1990; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1988).

Nossas fontes sinalizam que essas são dimensões observáveis na educação infantil e, para além de orientar o professor no processo de avaliação do ensino-aprendizagem, elas possibilitam a criação de um diagnóstico que permite a interpretação das aprendizagens (PYLE; DELUCA, 2013; KRAMER *et al.*, 2009).

Brookhart (2004) pondera que realizar um processo avaliativo externo na educação infantil é uma tarefa que envolve diferentes papéis do professor e, também, do próprio contexto da aprendizagem. Para a autora, o ambiente da sala de aula impacta na avaliação, desde o modo como as cadeiras são expostas até as relações estabelecidas entre as crianças.

Tan (2016) compartilha da preocupação de Brookhart (2004) ao destacar a necessidade de avançar em direção à uma avaliação para aprendizagem na educação infantil. Nesse sentido, o autor revela que o acúmulo de tarefas assumidas pelos docentes tem impactado no trabalho pedagógico. Isso faz com que a capacidade de captar *feedbacks* seja pulverizado frente à quantidade de atividades

Tan (2016) sugere que, antes de produzir uma maneira de avaliar a educação infantil de maneira externa, é preciso identificar e clarificar os seguintes itens: a) estabelecimento de padrões de desempenho que podem articular os padrões referenciais e reais da aprendizagem; b) a importância no formato da prática avaliativa e que ela estimule a criança a evidenciar seu aprendizado; c) dar aos alunos *feedback* durante a execução da avaliação.

Percebemos que internacionalmente há um debate em torno da avaliação externa na educação infantil, mas que se encontra em construção. Qualitativamente a produção acadêmica ampliada é marcada pelos impactos dos estudos que discutem a própria avaliação para aprendizagem na escola. Esse movimento tem provocado os pesquisadores na busca de maneiras de realizar esse tipo de prática, guardando a especificidade da etapa de ensino em questão, e, sobretudo, na busca de uma teorização que norteie o processo, sinalizando um caminho a ser seguido e aproximando a natureza do fazer avaliativo na educação infantil.

2.6 APONTAMENTOS FINAIS

O objetivo desse capítulo foi compreender como a comunidade científica internacional tem discutido a avaliação para aprendizagem na educação infantil, focalizando sua natureza, as redes colaborativas entre pesquisadores e instituições e o impacto da literatura especializada nos estudos veiculados.

Na análise das nossas fontes, identificamos concepções avaliativas em circulação, se destacando o uso das correntes de avaliação formativa reguladora anglo-saxã e norte-americana. As concepções são mobilizadas para orientar as ações/discussões realizadas na educação infantil, destacando dois movimentos: o primeiro preocupado em efetivar práticas avaliativas direcionada para melhorar as aprendizagens de professores e crianças, o segunda orientado a construir práticas avaliativas que possibilitem as crianças criarem estratégias de autorregulação das aprendizagens.

Esse movimento nos permitiu compreender o cenário internacional sobre a avaliação para aprendizagem na educação infantil, sobretudo quando colocamos em perspectiva aquilo que vem ocorrendo no cenário interno aos países, onde diferentes revisões sistemáticas têm

apontado essa etapa de ensino como lacuna do campo científico (SANTOS *et al.*, 2018; POLTRONIERI; CALDERÓN, 2012; 2015).

Muito embora nos últimos anos a produção sobre avaliação na educação infantil no Brasil tem aumentado (GLAP; BRANDALISSE; ROSSO, 2014; VIEIRA, 2018) ela encontra-se direcionada para pensar em práticas avaliativas pouco discutindo as bases epistemológicas que lhe oferecem subsídios para a interpretação das aprendizagens naquele contexto, algo que vem sendo debatido no contexto internacional ao sinalizarmos concepções avaliativas em evidência em diferentes países.

Nesse sentido, identificamos grupos de pesquisa que tem produzido estudos sobre avaliação para aprendizagem no contexto internacional e que impactam nos estudos mobilizados para discutir os dados dos estudos mapeados a partir da especificidade da avaliação. Ao identificarmos esses grupos percebemos que eles se organizam, sobretudo, no continente europeu, evidenciando uma tradição dessa região na organização científica.

Também destacamos o movimento nacional e transnacional de produção de pesquisas sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil, identificamos 6 estudos com essa natureza. O movimento que encontramos é de fortalecimento das parcerias por meio de pesquisas em cenário nacional, como os estudos de Xu *et al.* (2009), Malakolunthu e Vasudevan (2012), Dignath e Büttner (2008) e Syamsudin, Budiyo e Sutrisno (2016); e transnacional, como Antoniou e James (2013) e Zhao, Heuvel-Panhuizen e Veldhuis (2016).

É importante destacar que essas iniciativas possibilitam o desenvolvimento da ciência, especialmente pela construção de redes e/ou parcerias entre pesquisadores. Bourdieu (2005) destaca que o diálogo entre a comunidade científica permite ultrapassar às fronteiras locais, aumentando seu impacto internacional. Não estamos dizendo que a abrangência local de um estudo seja descartável ou irrelevante, estamos sinalizando que as colaborações nacionais ou transnacionais ampliam as capacidades de impacto de uma pesquisa.

As redes de colaboração internacionais permitem aos pesquisadores dialogar com outros pesquisadores, que apresentam possibilidades de práticas de produção de pesquisas e mobilização de bases teóricas distintas, potencializando as maneiras de fazer as análises de um objeto e, conseqüentemente, da construção dos estudos. Essa ação também permite inovar o conhecimento produzido por um ou mais grupo de pesquisadores envolvidos nas redes de colaboração.

Além disso, foi interessante percebemos como as cooperações, embora tímidas, tem natureza diversa, sendo construídas a partir de diferentes intencionalidades, como a divulgação de uma concepção avaliativa e diagnóstico da avaliação em uma rede de ensino.

Portanto, o campo científico internacional tem se apropriado de duas concepções de avaliação formativas para discutir a especificidade da avaliação para aprendizagem na educação infantil. Os avanços promovidos pela literatura internacional trazem pistas de como o objeto tem sido discutido e, nesse caso, a utilização da base teórica tem focalizado suas ações nos professores e na busca de alternativas que possibilitem a avaliação das crianças, pouco considerando a própria ação deles frente as suas aprendizagens.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS AVALIATIVAS PARA APRENDIZAGEM DE PROFESSORES EM UMA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 INTRODUÇÃO

O objetivo desse capítulo é compreender quais os sentidos atribuídos, pelos docentes de uma instituição de educação infantil, sobre a avaliação para aprendizagem, identificando as concepções e as práticas avaliativas bem como os motivos que levam os docentes a avaliar. Para isso, respondendo às seguintes questões: quais os motivos que levam os professores a avaliarem? Como a formação inicial impacta no fazer avaliativo na educação infantil? Quais são as práticas avaliativas mobilizadas pelos professores na educação infantil e como sentem-se em relação às suas práticas avaliativas?

Os estudos de mapeamento sobre avaliação (SANTOS *et al.*, 2018; GLAP; BRANDELISSE; ROSSO, 2014; LÓPEZ-PASTOR *et al.*, 2013) têm sinalizado o aumento no número de pesquisas que identificam concepções avaliativas em circulação no âmbito escolar. Esses estudos, desenvolvidas em programas de pós-graduação, como as teses de Correa (2014), Almeida (2008) e as dissertações de Coelho (2009) e Alves (2011), lançaram luz sobre o tema, discutindo como as concepções avaliativas dos professores que atuam na primeira etapa da educação básica têm impactado na produção de práticas avaliativas.

As pesquisas contribuem para entendermos quais concepções têm sido veiculadas nesse contexto e como elas encaminham as ações produzidas com as crianças da creche e da pré-escola. Entretanto, poucos se preocuparam em compreender os sentidos atribuídos pelos professores ao ato de avaliar na educação infantil, bem como as tensões que emergem nesse processo e os motivos que o levam a avaliar.

Entendemos a avaliação como um ato político, que demanda daquele que a produz a compreensão do seu próprio sentido e como ele endereça as práticas em direção à apropriação das aprendizagens daqueles envolvidos no processo formativo (SANTOS, 2005). Dessa forma, ao propormos compreender os sentidos atribuídos ao ato de avaliar na educação infantil, pelo olhar dos professores, buscamos a compreensão de seus impactos no trabalho docente, os *consumos* realizados pelos professores no cotidiano escolar e sua materialização em práticas pedagógicas.

Entendemos os processos formativos e avaliativos na educação infantil não como ações isoladas (SAVIO, 2018), mas como uma rede imbricada em ações individuais e coletivas, emergindo dessa interação o sentido atribuído ao ato de avaliar. Desse modo, as práticas realizadas no cotidiano escolar reconfiguram as *práticas* dos professores, a partir dos *consumos* produzidos entre pares e as diferentes demandas que emergem da especificidade da creche e da pré-escola.

Destacamos que não há uma *infância* ou uma *criança* ideal (CORSARO, 2011; BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2015; 2017), mas, sim, infâncias e crianças que apresentam diferentes especificidades e praticam os cotidianos a partir do seu capital de práticas apropriadas no relacionamento consigo mesma, com os outros e com o mundo.

Assim, a educação infantil é um *lugar* marcado por *estratégias* que objetivam cuidar e educar, assumindo o brincar e a brincadeira (BRASIL, 2009) como eixos estruturantes que são ressignificados e transformados em *espaço* (CERTEAU, 1994) na ação dos praticantes daquele cotidiano (professores, crianças, cuidadores e familiares).

Desse modo, compartilhamos do entendimento de Delgado e Müller (2005) ao destacarem a existência de uma relação entre o *contexto* e o *sujeito* que vivenciam a escola. Essa relação, associada ao ato de avaliar, implica nas maneiras de se produzir práticas avaliativas, entendê-las e ressignificá-las a partir das tensões, arranjos, percepções e negociações cotidianas.

Em um contexto onde o debate sobre a avaliação na educação infantil tem aumentado no Brasil, no campo científico (GLAP, BRANDELISSE, ROSSO, 2014), no âmbito da formação de professores de educação física e nas disciplinas que discutem a docência na infância (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018), analisamos como os professores sentem-se em relação aos *afazeres* avaliativos na Umei JSM nos possibilitou entender a realidade daquele grupo de professores em relação à avaliação.

O capítulo está organizado do seguinte modo: iniciamos apresentamos o método e o caminho percorrido, em seguida analisamos nossas fontes a partir de gráficos e notas de diário de campo produzidas durante o ano letivo de 2017. Finalizamos com os apontamentos finais.

3.2 MÉTODO

Para a elaboração desse capítulo, utilizamos como método o *estudo de caso etnográfico* de Sarmiento (2003). Esse método nos permite pesquisar, etnograficamente, um caso específico. Em nosso contexto, os sentidos atribuídos pelos professores ao ato de avaliar

na educação infantil da Umei JSM. Sobre o *estudo de caso etnográfico*, Sarmiento (2003, p. 3, grifo nosso) destaca que:

Os ‘estudos de caso’ de escolas são, portanto, um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais, ao facto de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de **base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de acção, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam**. Não é por isso estranho que as principais orientações teóricas que nos estudos organizacionais da escola se preocuparam em investigar as dimensões humanas do funcionamento organizacional e que realçaram os aspectos informais e os conteúdos afectivos, motivacionais ou relacionais da acção organizacional tenham sido originados em estudos de caso.

O método nos permite compreender a cultura da instituição e a maneira como os praticantes do cotidiano interagem e transformam o *lugar* em *espaço* a partir de suas ações desenvolvidas entre pares e com as crianças da creche e da pré-escola.

Nesse sentido, o local da pesquisa é uma Unidade Municipal de Educação Infantil localizada no município de Vila Velha/ES. A escolha da instituição se deve: 1) a aproximação do pesquisador com a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha; 2) o interesse da direção em receber o pesquisador para a produção da pesquisa após apresentação do projeto; 3) a localização da Umei, pois facilitava o deslocamento do pesquisador entre o município de residência (Cariacica) e o bairro onde a escola está localizada; 4) interesse dos docentes em participar da pesquisa, especialmente pelo seu objeto.

Fizeram parte dessa etapa da pesquisa 24 professores da Umei JSM,⁶⁸ do turno matutino e vespertino, e a coordenadora do turno matutino, discriminados no Quadro 3 que, também, identifica e sistematiza o tipo de vínculo com a escola, a experiência profissional, a titulação e a área de formação.

⁶⁸ Destacamos que a escola possui 25 professores lotados, contudo, 24 optaram por participar da pesquisa.

Quadro 3 – Professores lotados na Umei em 2017

IDENTIFICAÇÃO	TIPO DE VÍNCULO	EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	MAIOR TITULAÇÃO	ÁREA DE FORMAÇÃO
P1	Efetivo	14 anos	Lato-sensu	Pedagogia
P2	Efetivo	6 anos	Lato-sensu	Pedagogia
P3	Efetivo	12 anos	Lato-sensu	Pedagogia
P4	Efetivo	15 anos	Especialista	Pedagogia
P5	Efetivo	2 anos	Lato-sensu	Educação Física
P6	Efetivo	9 anos	Especialista	Educação Física
P7	Efetivo	12 anos	Especialista	Pedagogia
P8	Efetivo	23 anos	Lato-sensu	Pedagogia
P9	Efetivo	14 anos	Lato-sensu	Pedagogia
P10	Efetivo	4 anos	Especialista	Pedagogia
P11	Efetivo	17 anos	Especialista	Pedagogia
P12	Efetivo	11 anos	Lato-sensu	Pedagogia
P13	Efetivo	7 anos	Lato-sensu	Pedagogia
P14	Extensão de Carga Horária ⁶⁹	16 anos	Lato-sensu	Pedagogia
P15	Efetivo	5 anos	Lato-sensu	Pedagogia
P16	Efetivo	6 anos	Graduação	Pedagogia e Artes
P17	Extensão de Carga Horária	1 ano	Lato-sensu	Pedagogia
P19	Efetivo	13 anos	Especialista	Pedagogia
P20	Designação Temporária ⁷⁰	20 anos	Especialista	Pedagogia
P21	Efetivo	4 anos	Lato-sensu	Educação Física
P22	Efetivo	5 anos	Lato-sensu	Pedagogia
P23	Efetivo	12 anos	Lato-sensu	Pedagogia
P24	Efetivo	5 anos	Graduação	Pedagogia
C1	Efetivo	5 anos	Lato-sensu	Pedagogia

Fonte: Adaptado de Santos (2005)

Nesse sentido, acompanhamos os professores lotados na referida instituição de ensino às quintas-feiras, de 7 às 11h, do primeiro dia letivo, em 6 de fevereiro, até 14 de julho de 2017.

O primeiro instrumento metodológico utilizado para a produção de fontes foi um questionário semiestruturado que continha 17 questões (ANEXO A), divididas em blocos: 1) formação acadêmica e experiência profissional (5 questões); sentimento quanto ao ato de avaliar (5 questões); como avalio e quando avalio (3 questões); por quê e para quê avalio (3 questões). Essas informações trouxeram pistas do papel da formação inicial e continuada na trajetória profissional e de modo especial, dos fazeres avaliativos dos professores da

⁶⁹ Os professores em extensão de carga horária são profissionais efetivos com jornada de 25 horas no município que optam por estender sua carga horária, a depender das possibilidades na Rede. Isso não se configura como um novo contrato de trabalho, mas, sim, como um adicional de carga horária e de remuneração.

⁷⁰ Profissional contratado por meio de processo seletivo, que possui vínculo empregatício não estatutário com duração de 12 meses, com possibilidade de prorrogação por mais 12 meses.

instituição em sua ação pedagógica. O questionário possibilitou conhecermos os motivos que levam os professores a avaliar, o que, como e quando.

Também utilizamos o diário de campo em que registramos as narrativas produzidas nos encontros de planejamento⁷¹ e as ocorridas nos espaços praticados da escola. Nosso objetivo foi de ampliar o entendimento sobre as fontes, produzidas pelo questionário. Conforme conversávamos sobre o processo de avaliação para aprendizagem na creche e pré-escola, registrávamos em formato de notas as reflexões oriundas das impressões deles sobre o ocorrido no cotidiano escolar, diálogos e descrições dos contextos.

Para análise dos dados, utilizamos o *paradigma indiciário* de Ginzburg (1989) e os conceitos de *prática, estratégia, tática, lugar e espaço* de Certeau (1994). Assim, as informações obtidas por meio do questionário formam os *indícios*, pontos de partidas para aquilo que ocorre na realidade, que destaca uma possibilidade ou uma intencionalidade, mas que precisa ser interpretada.

Também utilizamos a *avaliação indiciária* (SANTOS, 2005; 2008; VIEIRA, 2018), para analisar nossas fontes, na medida em que ela nos permite interpretar os sentidos atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem, compreendendo a avaliação como ato político imbricado nas relações cotidianas na escolar. Assume aquilo que as crianças e professores fazem como *indícios* para a compreensão do *aprender* e do *ainda não aprender*, produzindo uma tomada de decisão consciente nos percursos formativos.

Assim, pretendemos reconstruir a realidade por meio de dados, aparentemente, negligenciáveis, que são importantes e indispensáveis para compreensão das intencionalidades daqueles que constituem o cotidiano escolar (GINZBURG, 1989).

Dessa forma, interpretamos, por meio das *práticas*, as ações *estratégias e táticas* (CERTEAU, 1994) mobilizadas no cotidiano escolar e como elas fornecem indícios para o entendimento da racionalidade por trás do fazer avaliativo com as crianças da creche e da pré-escola.

A partir da leitura das fontes, decidimos categoriza-las em dois movimentos, o primeiro “**da formação inicial as concepções avaliativas em circulação na educação infantil**” onde discutimos os atravessamentos e as *maneiras de fazer* e compreender a avaliação na educação infantil.

⁷¹ Destacamos que, por vezes, os encontros de planejamento ocorriam com mais de um professor, possibilitando ampliar as possibilidades de interpretação e de análise sobre um determinado assunto.

E a segunda que explora “**as experiências compartilhadas na construção de práticas avaliativas**”, nessa categoria analisamos as práticas mobilizadas pelos docentes bem como sua articulação com as concepções avaliativas.

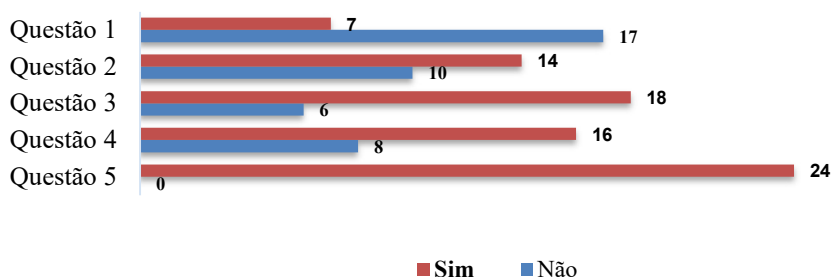
Destacamos que a produção da discussão não obedece a uma lógica estruturada do maior tema para o menor, mas sim do *rastreio* das *pistas* deixadas pelos professores no cruzamento dos dados que produzimos em campo. Assim, a forma de apresentar as discussões considera a nossa *caça* pelos dados negligenciáveis que foram produzidos no cotidiano.

3.3 DA FORMAÇÃO INICIAL AOS MOTIVOS DE SE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma de nossas preocupações Umei JSM foi compreender os motivos que levam os professores a avaliar. Assim, foi preciso *rastrear* em suas respostas e narrativas como essas ações tencionavam o seu fazer avaliativo. Isto posto, sistematizamos os dados em tabelas e, posteriormente, cruzamos esses resultados com os registros no diário de campo.

O Gráfico 5, oriundo do questionário semiestruturado, evidência os lugares onde os professores lotados na instituição de educação infantil se aproximaram do debate sobre avaliação para aprendizagem.

Gráfico 5 - Sobre as orientações recebidas durante a carreira sobre avaliação para aprendizagem na educação infantil



LEGENDA

Questão 1:	Na minha formação inicial;
Questão 2:	Em formações continuadas ofertadas pelas Secretarias Municipais e/ou Estadual de Educação;
Questão 3:	Em Congressos/Seminários ofertados por universidades e/ou outros órgãos;
Questão 4:	Na escola que atuo, em conversas com o/a pedagogo/a nos planejamentos e reuniões coletivas com os outros professores da escola;
Questão 5:	Por iniciativa própria.

Fonte: Elaboração própria

É importante destacar que a formação de professores tem sido tema recorrente nos últimos anos no cenário científico brasileiro, especialmente considerando a temática da

avaliação no contexto nacional (SILVA NETO; MAGALHÃES FILHO; BESSA, 2019; SILVA, 2010; FERREIRA, 2015; BENTO, PEREIRA, 2012; FROSSARD, 2015, STIEG, 2016) e latino-americano (PAULA, 2018).

Nossos dados destacam que a maior parte dos docentes assinalam que não tiveram contato com uma disciplina específica sobre avaliação, tampouco da sua especificidade na educação infantil. Fuzii (2010) destaca que os currículos dos cursos de formação de professores em pedagogia, por vezes não tem uma disciplina específica para discutir a avaliação na educação infantil, com isso os docentes buscam por outras fontes subsídios para sua compreender o processo avaliativo nesse contexto.

A diversidade de pesquisas que discutem as percepções dos discentes em relação aos conhecimentos apropriados na formação inicial sobre avaliação e sua projeção para atuação docente na área da educação física (GOC-KARP; WOODS, 2008; MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007; SANTOS; MAXIMIANO, 2013a) e na área da educação (SILVA, 2009; FERREIRA, 2015; BENTO, PEREIRA, 2012). nos dá *indícios* (GINZBURG, 1989) de ausência de uma discussão sobre o fazer avaliativo para aprendizagem nos cursos de formação de professores,

A narrativa de P5, registrada em diário de campo dá evidência desse movimento “Na graduação? Na graduação contato com avaliação só nos estágios e na disciplina de didática” (NARRATIVA, P5, 2017). Já P10, faz uma análise crítica das experiências formativas, destacando onde teve contato com a avaliação e a sua preocupação pelo modo como era articulada ao trabalho realizado na escola.

[...] olha, eu só fui ver sobre avaliação na disciplina de didática, nos estágios tinha que por nos planos de aula, mas raramente a gente era cobrado sobre isso, na educação infantil então, nem se tocava no assunto (NARRATIVA, P10, 2017).

As docentes destacam que na formação inicial o *lugar* da avaliação era nas disciplinas de didática e nos estágios supervisionados, especialmente por ser um dos espaços privilegiados no currículo de articulação entre teoria e prática (SILVA; GASPAR, 2018).

Contudo, o processo de secundarização da avaliação na formação dos professores contribuiu para um movimento de busca de formação continuada e de pesquisa em uma ação autoformativa. As questões 2, 3 e 4 (Gráfico 5), evidenciam esse movimento, colocando a própria Secretária Municipal de Educação como protagonista na promoção de encontros de formação continuada e na liberação dos professores para a participação de congressos, seminários e palestras que se constituem como *lugares* de formação continuada e de formação de uma concepção avaliativa.

Dessa forma, esses *lugares*, são ressignificados para os professores como *espaços* privilegiados de compartilhamentos das experiências formativas na educação infantil, impactando na sua forma de compreender o que é avaliar nesse contexto.

A professora com formação em pedagogia que atua como coordenadora (C1) fornece *indícios* de como os encontros de formação continuada se configuram no município e o debate sobre a avaliação.

Eu, pessoalmente, nos últimos dois anos fui em três formações só sobre avaliação na educação infantil. Primeira era para falar como poderíamos orientar. A segunda para a gente dar a devolutiva para a formadora. E a terceira foi para falar sobre instrumentos avaliativos. Teve até um curso no *E-proinfo*⁷² para os professores, eu fiz, teve um módulo só sobre avaliação na educação infantil. Eu acho que é algo que a prefeitura está investindo bastante (NARRATIVA, C1, 2017).

O investimento em formação continuada sinaliza a necessidade de debate sobre o tema no contexto da educação infantil, garantido não só a dimensão do cuidar, mas também do educar e de compreender as apropriações das crianças daquilo que se ensina e mais, *daquilo que se faz com o que se aprende*.

As questões 4 e 5 nos permitem *rastrear* as *pistas* (GINZBURG, 1989) deixadas pelos professores em direção a um movimento de auto-formação, na medida em que as experiências compartilhadas objetivam auxiliá-los no entendimento do que é avaliar na primeira etapa da educação básica, apresentando como os itens mais assinalados. Para Oliveira (2005) as ações auto-formativas de professores permitem a eles refletirem sobre aquilo que produzem cotidianamente em um movimento coletivo e particular atravessada pela criatividade, dialogando com o conhecimento produzido pela comunidade escolar criando espaços de formação e aprendizagem não formais.

P20 e P8, que têm mais de 20 anos de experiência na educação infantil, contribuem para a compreensão do movimento auto-formativo sobre as práticas avaliativas:

No meu tempo não tinha isso sabe, eu fiz magistério e depois eu fiz a faculdade certinho. No magistério a gente aprendeu a fazer sondagem e na faculdade já entrou um pouco de teoria, mas bem pouco, eu nem lembro mais direito sabe. Então a gente busca compensar essa ‘ausência’ com pesquisa, a gente olha na *internet*, conversa com outro colega para entender melhor o que é avaliar sabe, Eu mesmo olho o monte de coisa, copio dos meus colegas e aí eu vou construindo a minha forma de avaliar, observando e ouvindo, principalmente ouvindo [...] (NARRATIVA, P20, 2017).

[...] eu já fui muito em congresso, é muito importante, mas o que é mais importante pra mim, atualmente né, porque isso pode mudar amanhã, ao amanhã só a Deus pertence né, é as conversas que eu tenho com minhas amigas e também a pedagoga. Me ajudam muito a melhorar meu trabalho (NARRATIVA, P8, 2017).

⁷² Ambiente virtual de colaboração para a formação do Ministério da Educação.

Ambas as professoras destacam que o compartilhamento dos saberes é importante na qualificação dos processos avaliativos. Charlot (2000) evidencia que aprendemos na relação com o outro e na própria compreensão do nosso Eu, a partir da análise do outro. Dessa maneira, “aprender” a avaliar na educação infantil é um movimento coletivo, construído por todos que fazem parte do cotidiano escolar, mas, também um movimento *estratégico e tático* na medida em que ressignifica aquilo que aprenderam no confronto das experiências dos outros.

Ao analisarmos nossas fontes, nos parece que a questão central é como construir um processo avaliativo que seja processual e que de visibilidade ao trabalho realizado com as crianças, como registrado no diário de campo durante a observação de uma aula.

Durante a aula no 3 ano, a professora pediu as crianças desenharem uma joaninha, que fazia parte de um conto infantil trabalhado por ela na primeira hora de aula, ela pregou uma foto de uma joaninha no quadro e pediu que as crianças o fizessem a seu modo. Após, o término da tarefa a professora recolheu as imagens e guardou, perguntei o que ela faria com os desenhos, ela confessou que, a princípio nada, dependeria da qualidade das imagens, pois para expor é sempre bom colocar o que ficou bonito, por que os familiares passam no corredor e veem (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A narrativa da visibilidade a dimensão estética e chama atenção para avaliação externa⁷³ em relação ao processo de ensino materializado nos desenhos. Notamos que o próprio desenho não é assumido como fonte de análise das aprendizagens das crianças da própria atividade desenvolvida.

O desenho mobilizado pelo ponto de vista da avaliação indiciária, especialmente nas pesquisas de Santos et al. (2014; 2019a; 2019b) e Vieira (2018) revelando-se como registro capaz de promover a reflexão sobre as aprendizagens, tanto de crianças como de professores, em uma dimensão dialética (FREIRE, 2001), onde é possível puxar os fios da memória do percurso formativo, inclusive analisando o que aprendeu e perspectivando novas ações com o que foi aprendido.

Dessa forma, a importância de uma prática *investigativa* (ESTEBAN, 2001) em relação a avaliação, especialmente no contexto da educação infantil, onde as *pistas* das experiências de aprendizagem se configuram-se como dados negligenciados (GINZBURG,

⁷³ O termo “avaliação externa”, nesse contexto, significa a avaliação das pessoas que compõem o cotidiano dos professores: familiares, coordenadora pedagógica, professores e diretor, que, ao ler as fichas avaliativas descritivas, realiza um juízo de valor do trabalho ocorrido em determinada turma

1989) sendo necessário chama-los para o centro do debate das *apropriações* das crianças, dialogando, inclusive, com as suas *práticas* das crianças.

Para Schlindwein e Dias (2018), a própria compressão da educação infantil como lugar do cuidar impacta na maneira como se compreende a avaliação para aprendizagem, desconsiderando a sua função no percurso formativo das crianças impactando na concepção avaliativa em circulação naquele *espaço*.

Diante do contexto que se apresentava no cotidiano escolar, passamos a questionar quais os motivos levam os docentes a avaliar na educação infantil, nosso intuito era compreender a concepção avaliativa dos docentes e como ela se materializava no fazer diário na instituição de educação infantil. A Tabela 5, apresenta os itens com maior recorrência de afirmações, destacamos que nessa questão era permitido assinalar mais de uma.

Tabela 5 – Motivos indicados pelos professores para realização da avaliação na educação infantil

Para cumprir os aspectos legais da profissão docente	24
Para cumprir as normas institucionais	24
Para mostrar a importância da educação infantil	24
Para mostrar a importância do que ensino	23
Para legitimar meu trabalho frente à comunidade e docentes	20
Para compreender aquilo que meu aluno aprendeu dos conteúdos de ensino	20
Para captar aquilo que meu aluno faz com o que aprendeu	10
Para reorientar a minha prática docente	9
Para ter subsídios para elaborar as fichas descritivas	9

Fonte: Elaboração própria

As três respostas com maior recorrência remetem-se aos aspectos legais da profissão, evidenciando que o fazer avaliativo está associado a três aspectos, primeiro cumprir as determinações das legislação vigente que sinaliza a necessidade de uma avaliação processual e formativa (BRASIL, 2009), segundo, para cumprir as normas da escola que reproduz, em seu projeto político pedagógico,⁷⁴ a determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para o processo avaliativo e terceiro, para destacar a importância da educação infantil como espaço educativo que faz parte do sistema de escolarização e, portanto, tem um processo avaliativo.

Chamamos atenção para o item “Para mostrar a importância do que ensino” assinalado por 23 docentes, ele apresenta uma concepção de avaliação formativa reguladora que

⁷⁴ É importante ressaltar que o processo avaliativo na rede municipal de Vila Velha tem caráter formativo e democrático, socializando com os familiares os avanços das crianças por meio de relatório descritivos semestrais. Esses relatórios ficam arquivados na escola constituindo um “dossiê” dos avanços educacionais da criança em sua trajetória na educação infantil.

preocupasse em evidenciar o processo de ensino, auto-regulando o que o docente faz, analisando suas ações e como elas podem ser mobilizadas no cotidiano. Contudo, essa ação contempla uma das faces do processo de ensino-aprendizagem.

Buscamos, nessa tese, avançar nossa compreensão na medida em que defendemos a *ação-reflexão-ação* das práticas avaliativas que permitam ao docente tomar decisão consciente sobre como encaminhar o processo formativo das crianças (SANTOS, 2005; 2008), assumindo como fonte de análise a relação das crianças com o saber. Dessa forma, tanto o docente quanto as crianças compreendem suas aprendizagens e compartilham/criam *espaços* formativos no cotidiano escolar.

No diário de campo, realizamos o registro da narrativa de P3, sobre *as maneiras* como ela mobiliza a avaliação a partir dos relatórios avaliativos descritivos. Eles constituem o mecanismo avaliativo oficializado pela Rede de Ensino de Vila Velha/ES.

[...] olha, lá no relatório eu coloco aquilo que fiz com as crianças, no caso com ‘a criança’ né, porque eles são individuais. Então, eu listo lá mais ou menos assim: como a criança é em relação ao comportamento; como ele se inseriu nas atividades que eu trabalhei; falo do que eu ensinei para ele; falo se ele demorou aprender e do que precisa melhorar; isso no parcial né, no final eu coloco o consolidado. É importante escrever bem detalhado, porque a pedagoga lê, os colegas leem e os pais leem também, é muita responsabilidade [...] (NARRATIVA, P3, 2017).

A narrativa sinaliza os *indícios* (GINZBURG, 1989) das *táticas* (CERTEAU, 1994) para a produção do relatório parcial de avaliação, sinalizando-o como um registro que dá visibilidade ao que foi trabalhado, mas que, também, fornece *pistas* daquilo que precisa ser potencializado no processo de ensino, permitindo ao docente reconstruir as suas ações no enriquecimento do percurso formativo compartilhado com as crianças.

A narrativa também apresenta o que é objeto da avaliação da docente que insere-se na dimensão atitudinal “como a criança é em relação ao comportamento; como ele se inseriu nas atividades que eu trabalhei” (NARRATIVA, P3, 2017), destacamos que o comportamento na educação infantil é entendido como formas culturais que implicam na reconstrução interna da atividade social.

Mas, nesse processo da construção de si, as experiências educacionais, na prática *dialogica* com o professor, permitem a criança internalizar suas *apropriações* e *usa-las* conforme as demandas do cotidiano escolar se apresentam. Nesse sentido, não se trata de desprestigiar essa dimensão, mas sim tensionar seu olhar para aquilo que está associada a ela.

Falcão *et al.* (2013) dá visibilidade a esse processo na educação física escolar ao tensionar a compreensão do saber atitudinal, deslocando a avaliação para a sua compreensão a partir das dificuldades de aprendizagens que influenciam no modo como as crianças praticam

a escola. Charlot (2000) também destaca esse problema ao sinalizar que não existe “fracasso escolar”, mas sim crianças em situação de fracasso, por vezes, pela ausência da compreensão das suas dificuldades.

Nesse caso, não se trata de atribuição de juízo de valor sobre um produto do seu comportamento, mas, sim, promover *maneiras de fazer* para que professor e crianças analisem suas aprendizagens, observando *aquilo que se faz com o que se aprende*, reunindo *pistas e indícios* das aprendizagens (SANTOS, 2005; 2008; VIEIRA, 2018).

Também percebemos a circulação da concepção avaliativa formativa diagnóstica (LUCKESI, 1995). Para Luckesi (1995) avaliação tem como objetivo diagnosticar as situações de aprendizagem, para melhorar a qualidade do desempenho das crianças. Assim, a avaliação torna-se processual e dinâmica, produzindo práticas para que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam se desenvolver.

O autor ressalta que a avaliação diagnóstica é um ato democrático, já que ela está a serviço da melhora dos resultados das crianças, reconhecendo contexto e suas especificidades, tendo isso como ponto de partida para o desenvolvimento das práticas avaliativas (LUCKESI, 1995). Senso assim, os docentes tem se aproximado dessa concepção, reconhecendo as características da Umei e das crianças, projetando suas avaliações na medida em que vão percebendo como as crianças se engajam nos processos de ensino-aprendizagem, nas brincadeiras, nas produções de materiais, no ensaio das produções culturais.

No entanto é preciso avançar para captar as aprendizagens, por meio de uma prática *investigativa* (ESTEBAN, 2001), reunindo aquilo que é produzido pelas crianças para tecer os fios do percurso formativo. Desse modo, a *avaliação indiciária* contribui para o debate ao defender um processo avaliativo que desloque o olhar do docente e crianças, perspectivando aquilo que se faz com o que se aprende e, assim, estabelecer um percurso que fomente a *reflexão-investigação* dos praticantes do cotidiano escolar.

Portanto, nesse tópico compreendemos que há duas concepções avaliativas em circulação na instituição de educação infantil em que estivemos mergulhados, elas dão visibilidade as maneiras como os professores justificam suas ações avaliativas. Primeiro identificamos uma concepção avaliativa reguladora que centraliza suas ações no docente, fazendo com que ele auto-regule suas ações para projetar o processo de ensino.

Também identificamos que as práticas produzidas com as crianças tem como intencionalidade o reconhecimento do trabalho docente, assumindo uma concepção avaliativa diagnóstica, que permite aos docentes a produção de práticas que reconheçam as demandas, necessidades e singularidades da Umei, se configurando como uma ação integradora.

3.4 DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS À CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS AVALIATIVAS

Nesse tópico, analisaremos quais as fontes de pesquisas que alicerçam as práticas avaliativas dos docentes da Umei, como essas ações são compartilhadas e se manifestam nas práticas avaliativas utilizadas no cotidiano escolar.

Na Tabela 6, apresentamos os *lugares* sinalizados pelos docentes como fontes de pesquisa sobre os processos avaliativos na educação infantil. Destacamos que era permitido marcar mais de uma resposta nessa questão.

Tabela 6 - Da fonte de pesquisa para elaboração de práticas avaliativas

Experiências compartilhadas por outros profissionais da escola ou da mesma área de atuação minha	22
Mídia Social (blogs, sites e etc.) ⁷⁵	21
Cursos de pós-graduação/especialização	12
Experiências promovidas pela SEMED (formação continuada, cursos EAD, seminário da educação infantil entre outros)	8
Disciplina específica sobre avaliação na formação inicial	6
Estágio supervisionado durante a formação inicial	6
Revistas de orientação didático-pedagógicas	6
Livros e artigos acadêmicos	3
Manuais	2
Apostilas	2

Fonte: Elaboração própria

A ocorrência de professores que recorrem a: manuais; livros e artigos acadêmicos apostilas; revistas de orientação didático-pedagógicas; disciplina específica sobre avaliação na formação inicial têm pouco impacto se comparado com as: experiências compartilhadas por outros profissionais da escola ou da mesma área de atuação minha; mídia social; cursos de pós-graduação/especialização; experiências promovidas pela SEMED (formação continuada, cursos *Ead*,⁷⁶ seminário da educação infantil entre outros).

Assim, os docentes que privilegiam espaços onde a formação possa ocorrer de forma coletiva. Charlot (2000) ao falar sobre as formas como aprendemos destaca que, uma das dimensões desse aprendizado se dá na relação com o outro, reforçando a relevância das experiências formativas produzidas entre os docentes.

⁷⁵ Entendemos as *mídias/redes sociais* como coletivos, uma vez que os próprios docentes identificavam eles como redes que serviam de apoio coletivo entre pares, compartilhando experiências, práticas e análises daquilo que ocorria no cotidiano escolar em diferentes Estados da Federação. Ponte (2012) destaca que as tecnologias em rede proporcionam a existência de ambientes que colocam pessoas em contato sem a necessidade de estarem fisicamente próximas. Permitem criar comunidades reais, por meio da interactividade.

⁷⁶ Educação à distância.

Ao compartilhar suas *experiências* (BAKHTIN, 1992) os docentes reconfiguram suas formas de avaliar e de entender o pôr que avaliam. O ato de compartilhar experiências avaliativas com o outro (que pratica o mesmo contexto partilhando os desafios e tensões do cotidiano escolar) contribuem para a transformação das práticas pedagógicas modificando o *lugar* escola em *espaço*. Mas será que essas experiências caminham em direção ao desenvolvimento das práticas avaliativas? Reconhecendo as ações realizadas com as crianças como práticas que evidenciam seus aprendizados, suas experiências, sua produção cultural e seu protagonismo, sendo assim, aprendizados?

Nossa percepção foi que as *apropriações* das práticas avaliativas produzidas pelos professores, que foram mobilizadas a partir das experiências formativas entre docentes e pesquisas em mídias sociais, estão associadas com os dados anteriormente discutidos. Sobre este ponto, ressaltamos a narrativa de P19.

[...] eu sempre tô ligada no *facebook*, sempre que posso dou uma olhadinha, lá tem esses grupos de professores, tipo ‘Educação infantil por amor’, ‘Professores de educação infantil’, ‘Pedagogas na educação infantil’ eu participo de todas, as meninas postam bastante dica de atividades e outras coisas lá, sempre que tem uma legal, eu olho, anoto, e faço aqui, ai depois compartilho com as meninas. Temos uma união muito boa aqui (NARRATIVA, P19, 2017).

Sobre o ato da pesquisa e do impacto dessa ação na produção das práticas dos professores, chamamos atenção para o diálogo registrado no diário de campo.

P14: Eu sempre olho no *facebook*.

P8, P10 e P23: Também.

P23: Inclusive, já fiz várias coisinhas de lá que deram super certo, os pais gostaram.

Pesquisador: Então, a principal fonte de pesquisa é as mídias sociais? Mas tudo que vocês pegam lá, dá certo? Como que é esse movimento se inserir isso no cotidiano?

P23: Olha, eu fico vendo, as vezes tem coisas que não tem como fazer por causa do material, mas sempre que dá para tentar, eu tento, é bom para as crianças e é bom para os familiares, porque sempre tem uma lembrancinha, por isso que sempre que posso eu coloco no planejamento.

Pesquisador: Então é artesanato? As crianças fazem também?

P23: Fazem, uns se envolvem mais outros se envolvem menos, mas eu sempre dou um jeito.

P14: É verdade.

P8: Comigo também é assim.

P8: Quando é uma data especial até dá para envolver a família.

Pesquisador: E isso entra na avaliação de vocês das crianças, como que é?

P14: Entra, eu coloco na ficha sempre que fazemos, ai eu uso para justificar o que foi feito, o que o filho fez né, e os familiares vão lembrar.

P10: É isso mesmo, acho importante a família se lembrar.

As *pistas* deixadas, quando analisadas isoladamente, nos apresentam um cenário onde as práticas têm como principal racionalidade a sua dimensão estética.⁷⁷ Entretanto, P19, em outro momento, sinaliza as diferentes maneiras de se *apropriar* dessas práticas: “[...] geralmente, eu vejo os vídeos e adapto as atividades para aquilo que estou ensinando, então eu vou modificando algumas coisinhas que ajuda as crianças a entender e a aprender, é muito interessante como elas aprendem melhor assim [...]” (NARRATIVA, P19, 2017).

No diálogo, percebemos como a ação autoformativa impacta na produção de práticas, onde a sua mobilização tem a intencionalidade de produção com as crianças, gerando *pistas* de suas apropriações e, ao mesmo tempo, visibilizando o trabalho pedagógico para os familiares. Assim, as práticas avaliativas emergem da própria inventividade dos professores em seu processo autoformativo, buscando em outras fontes, subsídios para as suas ações no cotidiano escolar, especialmente as avaliativas.

Mas percebemos uma preocupação em produzir registros para a avaliação, onde gerar produtos que possam ser apreciados ganha centralidade nas ações pedagógicas construídas coletivamente entre os docentes. Como ressalta P8, P10, P14 e P28 em suas narrativas.

Os *indícios* sinalizam que a própria característica da educação infantil onde o saber é corporal faz com que os docentes centralizem seu processo formativo a partir de modelos que foram *usados* por outros professores. Desse modo, a literatura especializada fica em segundo plano, juntamente de outros materiais historicamente valorizados pela escola.

Nesse sentido, salientamos que o uso da *avaliação indiciária*, na articulação com o protagonismo das crianças em sua formação, coloca como central as *maneiras e artes de fazer*. Assim, as práticas avaliativas devem dar visibilidade ao percurso formativo a partir de diferentes registros (desenhos, pinturas, narrativas de desenhos, interações, encenações, manuseio de brinquedos, brincadeiras e danças) possibilitando ao docente, criança e familiares interpretar e gerar juízo de valor sobre suas próprias aprendizagens.

Diante das maneiras de buscar informações sobre as práticas avaliativas na educação infantil, sentimos necessidade de identificar as práticas e, a partir disso, mergulhar nos sentidos atribuídos a elas no cotidiano escolar pelos docentes, conforme Tabela 7. Nessa tabela foi permitido assinalar mais de uma prática avaliativa no questionário.

⁷⁷ Certeau (1994) destaca que o caráter estético das práticas é determinado pela expressividade do estilo de fazer dos sujeitos sociais.

Tabela 7 - Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores

Caderno de registro do professor (registro subjetivo sobre os aprendizados dos alunos durante as aulas)	24
Ficha de avaliação oferecida pela SEMED	24
Registros fotográficos das aulas	17
Registro em vídeos	17
Ficha descritiva individual (registro sistematizado com alternativas de múltipla escola sobre os aprendizados dos alunos)	7
Portfólio produzido pelo professor	6
Desenhos de autoria dos alunos	1
Criação individual (pintura, produção de brinquedos e etc.)	1

Fonte: Elaboração própria

Antes de analisarmos os dados, destacamos que o processo de pesquisa se configura como ação formativa. Durante a devolução dos questionários, ouvimos dos professores narrativas como: “Olha, seu questionário me deu muitas ideias!”; “gostei das avaliações que tinham lá, vou tentar usar!”; “Você poderia me explicar melhor como funciona alguma daquelas avaliações? Fiquei interessada!” (NARRATIVAS, PROFESSORES, 2017).

Assim, ao mesmo passo em que as narrativas apresentavam *indícios* das contribuições ofertadas pela leitura do questionário e de possíveis *apropriações* para o desenvolvimento do trabalho docente daquele momento em diante, também sinalizam a racionalidade do fazer avaliativo, especialmente sobre os sentidos atribuídos às suas práticas.

Percebemos que as práticas que partem de uma concepção de avaliação formativa reguladora centralizada na ação docente. Nesse sentido, o *Caderno de Registro do Professor* e a *Ficha Avaliativa Descritiva* (assinada por todos os docentes) são *usados* como mecanismos que permitem comunicar o trabalho docente e/ou registro de práticas realizadas com as crianças ao longo do ano letivo.

Durante o ano letivo, registramos em diário de campo diferentes narrativas que indicavam como eram mobilizadas essas práticas no cotidiano escolar da educação infantil. Para P11 caderno de registro era um instrumento de registro das ações docente no tempo.

[...] é ali que, nós professoras, consultamos para saber o que escrever nas fichas, até porque ali está registrado todas as atividades, projetos e outras coisas que fazemos com as crianças. Então é importante ter um caderno, até [P6], mesmo sendo de educação física tem um caderninho lá.

Para P6, o *uso* do caderno de registro como bloco de anotações, estabelece conexão com o que foi ensinado e o que será ensinado nas próximas aulas.

Lá no meu caderninho eu coloco algumas observações, aí eu vou comparando, vendo que foi melhor, quem precisa fazer mais, repetir mais, essas coisas. Eu deixo tudo anotado lá, as vezes não dá tempo, mas como agora eu to mais tranquila no trabalho sempre que posso eu paro para anotar.

Assim, os *usos* (CERTEAU, 1994) do caderno de registro do professor configura-se como ferramenta complementar para a elaboração da ficha avaliativa descritiva, como material que permite sistematizar os avanços das crianças em relação a sua aprendizagem contribuindo para a tomada de decisão sobre o que fazer e, também, como material de consulta de práticas pedagógicas.

Santos (2005) destaca a necessidade de se pensar nos processos pedagógicos, especialmente sobre a avaliação, com o intuito de indicar/possibilitar caminhos alternativos que pudessem viabilizar outras interpretações daquilo que é produzido no cotidiano escolar, as assumindo como práticas avaliativas.

Definir o caderno de registro do professor como instrumento avaliativo que permite ao docente refletir sobre suas ações, projetando caminhos e novas maneiras de interpretar aquilo que ocorreu no processo de ensino-aprendizagem, qualifica as *mediações* produzidas pelo docente ao longo do percurso formativo das crianças. Contribui, ainda, para a compreensão dos avanços das crianças, na medida em que se tem clareza daquilo que se quer registrar, ou seja, dos objetivos da aprendizagem.

É preciso ampliar o sentido das práticas avaliativas, para além de uma concepção avaliação formativa reguladora que considere somente as ações docente (ZIMMERMAN, 1986). Dessa maneira, é preciso promover uma reflexão sobre o papel da criança, assumindo-a como sujeito de direitos, produtora de cultura e conhecimento em suas práticas.

Esse tensionamento, nos permite propor a *avaliação indiciária* (SANTOS, 2005; 2008) na educação infantil como possibilidade para dar protagonismo para as crianças em seus percursos formativos, atribuindo corresponsabilidade a ela e aos seus familiares no processo de avaliação com o intuito criar uma nova cultura fundamentada nas diferentes formas de aprender.

Retomando as análises da Tabela 8, destacamos que 17 docentes assinalaram que utilizam *registros iconográficos* como fotos e vídeos e 6 assumem o *portfólio produzido pelo professor* como prática avaliativa. De acordo com Villas Boas (2010), o uso do *portfólio* permite aos professores e crianças organizarem seus aprendizados, dispondo-se de materiais diversos que auxiliem na compreensão da construção do saber. Nesse sentido, é interessante resgatar as narrativas de P7 e P11, registradas em diário de campo, que fazem fotos e vídeos cotidianamente das crianças.

Eu faço muitos vídeos e muitas fotos, porque sempre precisa e eu aproveito sempre que trago meu *notebook* para escola para passar para as crianças as fotos deles, aí eu vou olhando as coisas e analisando, depois escrevo no meu caderno (NARRATIVA, P7, 2017).

Já P11 utiliza os registros imagéticos de forma diferente de P7,

Eu sempre gostei de registrar o que as crianças fazem, acho muito legal, aí eu sistematizo isso tudo num portfólio, faço uma capa bem colorida, e vou colocando foto, imprimo na escola mesmo, coloco também os artesanatos que dá, tem uns que não dá, aí no final do ano eu deixo exposto na minha sala, o pai que quiser pode pegar e ver. Eu gosto porque mostra pra eles que aqui não é só brincar, porque essa é a visão deles (NARRATIVA, P11, 2017).

A narrativa de P7 sinaliza que ela utiliza os registros iconográficos para compor as informações do caderno de registro do professor e que, posteriormente. As usa para a produção das fichas avaliativas descritivas. A docente também deixa *pistas* de uma ação intencional formativa com as crianças, ao destacar que ela mostra as fotos para elas.

O diário de campo registrou um desses momentos em que P7, realizava esse movimento “a professora fez uma rodinha com as crianças (sete) e está passando as fotos que bateu desde o início do ano, as crianças estão eufóricas e a todo momento destacam o que estavam fazendo naquele dia [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 02 de maio de 2017). O registro de campo da visibilidade as *maneiras de fazer* da docente com os registros imagéticos, o que são as memórias do processo formativo externalizados pelas crianças que, a destacam sua maneira, indicavam o que estavam fazendo, comparavam-se com o colega, e rememoravam outras ações ocorridas no dia, deixando *pistas* das aprendizagens.

Destacamos que é necessário se apropriar de uma concepção de avaliação que permita investigar o processo de ensino-aprendizagem assumindo as práticas como ações avaliativas, permitindo ao docente construir a relação das crianças com o conhecimento produzido, inserindo-se nesse “entre-lugar” da memória e da prática, potencializando a forma como as elas justificam suas aprendizagens e que produzem a partir dela.

É importante destacar que as *artes de fazer* dos docentes conectam às práticas avaliativas sinalizadas por eles, tornando o *uso* dos registros imagéticos como fontes para complementar as informações necessárias para a produção da ficha descritiva. Ou seja, há uma valorização da ficha de maneira que ela atravessa a construção das demais práticas avaliativas, colocando-as à serviço dela no cotidiano escolar, esvaziando, assim, a importância do ato avaliativo para aprendizagem.

Nesse sentido, é importante lembrar que a *avaliação indiciária* coloca-se na fronteira do saber e do não saber, assim a própria construção da ficha avaliativa descritiva, ao

ser atravessada por essa concepção poderia potencializar a sua escrita no sentido de dar visibilidade aos ainda não saberes das crianças que encontram-se em elaboração na parceria entre os pares, professores e familiares.

Assim como outras docentes da instituição, P11, em sua narrativa, dá ênfase à outra possibilidade de utilização do portfólio, que se configura como um registro daquilo que foi realizado ou confeccionado durante o ano letivo. O que chama atenção é o seu *uso* posterior, uma vez que a narrativa sinaliza que as crianças não participam de sua construção, tampouco visualizam o material antes de ser exposto aos familiares.

Sobre o uso do portfólio como prática avaliativa na educação infantil, assumindo-a como protagonista desse processo, Tonello (2015) destaca que a seleção dos materiais que compõem o portfólio é uma ação que objetiva dar ênfase à memória e identidade do processo educativo produzido com as crianças.

Assumir o portfólio como prática avaliativa na educação infantil permite ao docente e as crianças rememorarem o percurso formativo, estabelecendo relação entre os registros imagéticos (fotos, desenhos, vídeos) e as aprendizagens. Ao mesmo tempo permite compreender as experiências compartilhadas/vivenciadas com a comunidade escolar, analisando a produção cultural das crianças nos *espaços* da Umei.

Assim, concordamos com aquilo que Hoffmann (2004, p. 133) anuncia:

[...] a organização de um dossiê/portfólio significativo passa pelo entendimento de uma concepção mediadora de avaliação, pois seu significado não é demonstrativo ou ilustrativo de etapas de aprendizagem, mas elucidativo e dependem para tanto de uma escolha adequada e da clareza de seus propósitos.

Os movimentos formativos realizados pelos docentes impacta na própria compreensão das práticas avaliativas e seu sentido, se a avaliação na Umei é formativa e democrática, pois compartilha com a comunidade escolar os avanços da criança (BRASIL, 2017) e está direcionada para incluir todos nesse processo, o uso do portfólio para construir uma memória do percurso formativo desloca a racionalidade avaliativa para o campo do ensino, uma vez que ele tem dado visibilidade ao que foi construído ao longo do ano, mas esvazia a participação das crianças em seu processo de construção.

O *uso* do portfólio como prática avaliativa que possibilite não só a comunicação entre professor, crianças e familiares, mas, também, que realize a interlocução do trabalho pedagógico e das aprendizagens, pode ser construído cotidianamente com as crianças, compartilhando o que foi aprendido, comparando aulas anteriores com recentes, reapreciando visitas, festas e apresentações culturais ou seja possibilitando a reflexão sobre e para a ação.

Outras práticas avaliativas, como: desenhos; criação individual; apresentações culturais; portfólio de autoria dos alunos e fichas de avaliação motora não foram assumidas no questionário dando *pistas* sobre como tem se materializado o fazer avaliativo na instituição.

Em nosso diário de campo, registramos uma prática realizada com uma turma com crianças de quatro anos de idade em que elas desenharam as brincadeiras vivenciadas no parquinho, ao lado a conversa com a docente.

Imagem 8 - desenhos sobre as brincadeiras realizadas no parquinho



Pesquisador: Por que você pediu para as crianças fazerem os desenhos? O que significa?

P14: Então, eu os levei no parquinho e fizemos várias brincadeiras, levei os brinquedinhos, quem queria podia brincar com seus brinquedinhos, mas quase nenhum quis. Depois, sentamos lá mesmo, fizemos uma rodinha eu a [estagiária] e a [cuidadora] e contamos uma historinha pra eles, historinha da gotinha, vamos dançar ela no final do mês. Aí, chegando na sala pedi eles para desenharem um pouco, faltava 30 minutos para a hora da saída, disse que podiam desenhar o parquinho, aí saiu isso, achei bonito, peguei eles e fiz esse painel para os pais verem.

Fonte: Os autores

A narrativa evidencia uma intencionalidade utilitarista do desenho, colocando-o como suporte das ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças, nesse caso é preciso considerar aquilo que Benjamin (1994) nos ensina. O autor destaca que lemos o mundo por meio das imagens e que nossa memória é um catálogo, assim, o que é narrado pela criança por meio do registro imagético são as imagens que constituem a memória do aprendizado, da sua produção de sentido peculiar e particular, em uma relação experiencial com o saber.

Para além disso, o uso do desenho como *instrumento* (VYGOSTKY, 1998) que amplia os sentidos sobre um determinado signo permite as crianças impulsionar seu desenvolvimento, especialmente no momento em que ela precisa do outro (ZDP) para concluir a atividade e, assim, se aproximar do seu aprendizado.

Na articulação do desenho com a *avaliação indiciária*, Santos *et al.* (2015) destacaram que o registro imagético (desenho) permite as crianças narrar suas experiências corporais, atribuindo juízo de valor sobre aquilo que foi relevante naqueles momentos do percurso formativo, inclusive dando forma ao que foi apropriado.

Nesse sentido, é necessário tensionar os processos de ensino e ampliar a compreensão daquilo que se faz no cotidiano escolar com o intuito de refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, compreendendo o próprio lugar do desenho como ação pedagógica e avaliativa. Nesse caminho, considerar a criança como produtora de cultura e conhecimento e, protagonista de sua formação, permite ao docente investigar (ESTEBAN, 2001) aquilo que é produzido, ampliando a sua base interpretativa, procurando as *pistas e sinais*.

Portanto, percebemos que os docentes tem produzidos diferentes práticas pedagógicas que destacam a identidade da educação infantil, entretanto, a maneira como se apropria e se compartilha as experiências avaliativas tem impactado na não compreensão do potencialidade de se assumir o seu fazer cotidiano como ação avaliativa, uma vez que elas reúnem as *pistas* do percurso formativo das crianças.

3.5 APONTAMENTOS FINAIS

A produção desse capítulo, teve como objetivo compreender quais os sentidos atribuídos, pelos docentes da Umei, sobre a avaliação para aprendizagem, identificando as concepções e as práticas avaliativas, bem como os motivos que levam os docentes a avaliar.

Ele permitiu analisar as práticas avaliativas mobilizadas pelos professores, os entendimentos sobre elas e como elas se materializam no cotidiano escolar. Esse movimento contribuiu no processo de refinamento da teoria da *avaliação indiciária* (SANTOS, 2005; 2008; VIEIRA, 2018) a partir do contexto da educação infantil.

No decorrer do capítulo, exploramos essas dimensões a partir dos dados produzidos por meio de um questionário semiestruturado e das anotações realizadas em diário de campo, em que buscamos ampliar a visão sobre as respostas e explorar seus motivos e as tensões enfrentadas cotidianamente no processo de avaliação da Umei JSM

Assim, os motivos que levavam os professores a realizar iniciativas avaliativas estavam, sobretudo, associadas ao cumprimento das normas demandadas pela Prefeitura Municipal de Vila Velha. Portanto, os sentidos atribuídos à avaliação perpassam, também, o cumprimento das normas e são caracterizadas pela descrição dos trabalhos pedagógicos produzidos com as crianças.

Assim, as práticas avaliativas mobilizadas pelos professores se concentravam no preenchimento de fichas avaliativas, observações, registros iconográficos (fotos e vídeos), mas que pouco se preocupavam em registrar as aprendizagens das crianças e focavam o

desenvolvimento de um trabalho pedagógico, que, por vezes, era compartilhado com os familiares em determinado momento do ano letivo.

Portanto, percebemos que nesse fazer diário os docentes se aproximavam de uma concepção avaliativa diagnóstica (LUCKESI, 1995), a partir do reconhecimento das demandas e especificidade da educação infantil e da característica democrática da avaliação, utilizando-a para embasar suas ações no cotidiano escolar.

Identificamos diferentes tensões enfrentadas no cotidiano escolar que atravessam as práticas avaliativas ou a forma de comunicar as aprendizagens aos familiares. Ações como portfólio, produção de vídeos e fotos são utilizadas como fontes de evidência para a família o trabalho realizado com as crianças ao invés de subsidiar a *tomada de decisão* a respeito do trabalho pedagógico.

Entretanto, percebemos que a avaliação do ensino ganhava centralidade em detrimento das aprendizagens, o que trouxe impactos na forma como os professores sentiam-se em relação à sua prática avaliativa.

Os deslocamentos provocados pela percepção do processo avaliativo conduzido com as crianças na Umei subverte a compreensão da utilização da avaliação para a reorientação do trabalho pedagógico e, também, da própria necessidade de fomentar a memória das aprendizagens das crianças constantemente, especialmente nas interações com e entre elas, para fortalecer a parceria entre professores, crianças e familiares no processo de corresponsabilidade na formação.

CAPÍTULO 4

(RE)CRIANDO ESPAÇOS E COMPARTILHANDO SABERES: *AVALIAÇÃO INDICIÁRIA* COMO EIXO CENTRAL DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 2000, a produção acadêmica sobre avaliação para aprendizagem na educação física escolar tem se preocupado em apresentar possibilidades de práticas avaliativas que evidenciem a especificidade desse componente curricular (SANTOS *et al.*, 2018).

Entretanto, estudos como os de Frossard (2015), Santos *et al.* (2018), Vieira (2018), López-Pastor *et al.* (2013) têm sinalizado que uma das lacunas da área é a produção de estudos sobre avaliação na educação física escolar na educação infantil. Vieira (2018) ao mapear o campo da avaliação, em teses e dissertações, localizou estudos sobre avaliação na educação infantil produzido na área da Educação, eles se preocupavam em sinalizar uma prática avaliativa que pouco possibilitava a articulação das aprendizagens a partir das ações dos praticantes e seus percursos formativos (docente, crianças e familiares).⁷⁸

Os estudos que foram a campo escolheram observar como os praticantes do cotidiano escolar agiam frente ao fazer avaliativo na educação infantil (VIEIRA, 2018), dando *indícios* sobre os desafios em realizar essa ação pedagógica. Esses desafios também são enfrentados no campo da avaliação na educação infantil internacionalmente, o mapeamento realizado nos capítulos anteriores desta tese deram evidência a uma produção científica consolidada, mas que pouco dialoga com as crianças, preocupando-se em fomentar estratégias de ensino e/ou a qualificação das ações docentes, especialmente pela apropriação de uma corrente avaliativa formativa do tipo reguladora, de tradição anglo-saxã. Propomos nesta tese uma mudança de perspectiva fundamentada na *avaliação indiciária*.

A *avaliação indiciária* se configura como ato político na tessitura de conhecimentos a partir de uma ação prospectiva, que não se preocupa em apontar erros ou acertos, mas, sim, compreender os *saberes* e os *ainda não-saberes* dos praticantes do cotidiano escolar. Ela age na *ação-reflexão-ação* dos processos pedagógicos possibilitando a tomada de juízo

⁷⁸ Nos referimos as pesquisas de Steinle (2006), Raizer (2007), Moraes (2008), Coelho (2009), Moreira (2013).

consciente, *o que se faz e o que se aprende e o que se faz com o que se aprende*, potencializando o ensino-aprendizagem (SANTOS, 2005; 2008).

Os estudos de Santos (2005; 2008), Santos *et al.* (2014a; 2018; 2019a; 2019b), Vieira (2018), que assumiram o cotidiano da educação básica como contexto, propuseram diferentes práticas avaliativas, como o diário de educação física, o portfólio, fichas avaliativas, atelier biográfico e o uso de registros imagéticos, apresentando, possibilidades de se discutir as práticas avaliativas na educação física escolar assumindo o protagonismo das crianças e professores na articulação com a especificidade desse componente curricular.

Dessa forma, os estudos têm orientado um modo de olhar as ações realizadas na escola por meio de uma prática *dialógica*, que age no terreno de fronteira entre o *aprendido* e o *não aprendido*, dando visibilidade como essas ações se concretizam e se desenvolvem no *ainda não aprendido*, focalizando *o que se faz com o que se aprende*.

Ao nos apropriarmos da *avaliação indiciária* como arcabouço teórico-prático para a produção deste capítulo, nos orientamos pelas seguintes questões: a) é possível produzir práticas avaliativas que evidenciem os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus aprendizados; b) é possível assumir a narrativa como possibilidade de prática avaliativa na educação infantil; c) como compreender as aprendizagens das crianças a partir dos registros imagéticos produzidos no cotidiano escolar.

Essas questões nos levam ao objetivo deste capítulo, que é analisar uma proposta de *avaliação indiciária* na educação infantil, assumindo os sentidos atribuídos pelo docente e pela criança sobre o aprender para projetar o percurso formativo nesse contexto educacional.

Discutir e analisar essa ação no cotidiano escolar nos possibilita avançar em relação à lacuna do campo científico da avaliação, especialmente na educação física escolar, apresentando uma proposição de uma ação que valoriza as ações das crianças nesse contexto, assumindo uma teorização que forneça subsídios teórico-práticos para sua realização no cotidiano escolar.

Este capítulo está organizado do seguinte modo: a seguir, apresentamos o método científico utilizado e, posteriormente as análises das fontes divididas em 3 momentos – o primeiro destacando o início do processo de pesquisa e a readequação do projeto pedagógico de P5; adiante o uso do *emoji* e do desenho como práticas avaliativas formativas e, subsequentemente, o portfólio como ação avaliativa de rememoração do percurso das crianças naquele na Unidade Municipal de Educação Infantil que acompanhamos em 2017. Finalizamos com os apontamentos finais, com a síntese do capítulo.

4.2 MÉTODO

A produção metodológica deste capítulo se encontra dentro da complexidade que é o cotidiano escolar (ALVES, 2002), especialmente da educação infantil que assume uma lógica de escolarização que difere das etapas subsequentes, constituído espaços formativos que dialogam com a formação integral das crianças (BARROS, 2009; MOTTA, 2013; DIAS, CAMPOS, 2015). Nesse sentido, a ida ao campo não foi assumida como ação estanque de coleta de dados, mas, sim, de *produção*, sendo (re)criado a cada instante com àqueles que praticam e atribuem sentido aquele contexto.

Assim, o método científico utilizado para produzir uma *avaliação indiciária* (SANTOS, 2005; 2008; VIEIRA, 2018) na educação infantil perpassou pela ação colaborativa entre os praticantes envolvidos nesta pesquisa. Imbuídos dessa intencionalidade, assumimos a pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002) como método científico.

Barbier (2002) destaca que o método permite: a) desvincular-se de instrumentos metodológicos que enquadram a realidade pesquisada; b) propor uma reflexão-ação que possibilita uma transformação do cotidiano vivido; e c) produzir uma reflexão do ato produzido e de como poderia ser (re)criado.

Assim, a pesquisa-ação existencial “[...] reside em uma mudança de atitude do sujeito (indivíduo ou grupo) em relação à realidade que se impõe em última instância (princípio da realidade)” (BARBIER, 2002, p. 71). Nessa perspectiva, nos aproximamos do contexto escolar com o intuito de compreender as racionalidades existentes naquele lugar e, a partir do *consumo produtivo* das *práticas*, tensionamos o processo de escolarização a partir da *avaliação indiciária*.

Estivemos na Unidade Municipal de Educação Infantil, localizada no município de Vila Velha/ES, de 3 de fevereiro a 21 de dezembro de 2017, todas as terças e sextas-feiras durante aquele ano letivo, de 7 às 11h da manhã,⁷⁹ acompanhando o grupo 4, composta por 17 crianças (11 meninos e 6 meninas entre 4 anos e 4 anos, 11 meses e 29 dias).⁸⁰

No primeiro momento, identificamos tanto a especificidade da avaliação realizada pelos docentes da instituição quanto os motivos que os levam a avaliar na educação infantil (ver Capítulo 4), como também as características do trabalho docente:

- Concepção fragmentada do currículo por parte dos professores com formação em pedagogia e educação física e sua mobilização no cotidiano escolar;

⁷⁹ A instituição funciona em dois horários, atendendo a, aproximadamente 600 crianças de seis meses até cinco anos e onze meses.

⁸⁰ Para cada criança foi atribuído um código na análise dos dados.

- Desarticulação dos projetos individuais do projeto institucional;
- A compreensão da avaliação ancorada no paradigma quantitativo;
- Predominância da “observação” como prática avaliativa, focalizando o comportamento em detrimento do aprendizado;
- Diretos de aprendizagem trabalhados de forma itinerante.

Essas *pistas* (GINZBURG, 1989) nos permitiram *praticar* aquele contexto com cuidado, pois estávamos mergulhados na sua complexidade, procurando “[...] ver o que mais ninguém viu [...]” (ALVES, 2002, p, 17), nos aproximamos do professor P5 (Quadro 3), que demonstrava interesse em compreender os processos avaliativos na educação infantil, especialmente considerando a educação física que, em sua história, foi marcada pelo paradigma antropométrico e o denunciamento (SANTOS, 2002; SANTOS, 2005; 2008; SANTOS *et al.*, 2018; VIEIRA, 2018).⁸¹

No dia 10 de agosto de 2017, nos reunimos com o professor com formação em educação física P5, com o intuito de discutirmos o seu projeto pedagógico. A partir desse encontro, decidimos, coletivamente, modificar tanto o projeto como a lógica do trabalho operante.⁸² Nesse processo, a organização semanal do docente assumiu a seguinte racionalidade:

Quadro 4 – Organização metodológica das aulas durante a semana

COMO ERA		
Segunda-feira	Quarta-feira	Sexta-feira
Vivência	Vivência	Aula livre ou dia do brinquedo
COMO FICOU		
O conteúdo historiado/vivência	O conteúdo historiado/vivência	Registro e explicação das aprendizagens da semana.

Fonte: Elaboração própria

Alinhado as alterações realizadas no projeto e na organização de suas aulas, o docente sentiu necessidade de ampliarmos as ações para reuniões quinzenais para discutirmos os conteúdos e práticas desenvolvidas com as crianças. Nesse momento, percebemos que seria necessário entender a pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002) como ação colaborativa, pois o problema não se apresenta *a priori*, mas emerge das necessidades demandadas pelos participantes da pesquisa. Com isso, passamos a nos reunir para discutir a semana de trabalho, os registros imagéticos produzidos e as narrativas das crianças. É com base nessas ações que assumimos como fontes desse capítulo os seguintes materiais:

⁸¹ Recentemente vem ampliando suas discussões a partir da veiculação de pesquisas que discutem a especificidade do fazer avaliativo desse componente curricular, apresentando possibilidades de práticas (SANTOS *et al.*, 2013; 2014; 2018; 2019a; 2019b).

⁸² Aprofundaremos essa ação na discussão dos dados deste capítulo.

As **narrativas imagéticas** produzidas por P5 e crianças (desenhos, fotos e vídeos). Por meio delas buscamos os sentidos atribuídos às aprendizagens na perspectiva *daquilo que elas fizeram com o que aprenderam* (SANTOS *et al.*, 2014; 2018; 2019a; 2019b; VIEIRA, 2018;), utilizando os registros das crianças juntamente das narrativas orais para recriar o contexto da aprendizagem e evidenciar seus *consumos e apropriações*.

As **narrativas orais** registradas em **diário de campo** produzidas tanto por P5 quanto pelas crianças durante as aulas em outros momentos do cotidiano da instituição de educação infantil.⁸³ Essas narrativas contribuíram para avançarmos em relação à tomada de decisão sobre como reorientar o desenvolvimento do projeto de intervenção, bem como outras ações metodológicas em um processo de *ação-reflexão-ação*. Também utilizamos as descrições presentes no **diário de campo** para promover um outro olhar sobre a ação analisada.

Ressaltamos que as categorias de análise deste capítulo assumem uma ordem cronológica, mas que encontram na racionalidade desenvolvida com o docente a coerência interna que possibilita o entendimento das produções e *apropriações* realizadas no cotidiano escolar, especialmente considerando a *avaliação indiciária*.

Dessa forma, organizamos nossas fontes do seguinte modo: iniciamos apresentando os conceitos que fundamentam a compreensão de P5 sobre a educação infantil, a educação física e avaliação. A partir desse movimento, coletivamente, ajustamos o projeto individual do docente ao projeto institucional.

A discussão das fontes está organizada em três momentos, sendo os dois primeiros analisando práticas avaliativas formativas construídas no cotidiano, são eles: “*Avaliação indiciária* e a produção de práticas avaliativas na educação infantil: explorando a linguagem modal,” que destaca o uso de *emojis*; “O registro imagético desenho e a narrativização da experiência como práticas avaliativas na educação infantil” ao qual exploramos os registros imagéticos desenhos; o terceiro, que se materializa como prática avaliativa somativa, é chamado de “Inventariando o portfólio como prática avaliativa somativa.” Nele, exploramos o uso do portfólio.

⁸³ As narrativas orais foram produzidas durante as aulas, momentos da hora da refeição, em bate papos nos corredores da escola e nos planejamentos semanal e quinzenal.

4.3 AVALIAÇÃO INDICIÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: ANALISANDO OS SENTIDOS PARA RESSIGNIFICAR A PRÁTICA DOCENTE

Ao iniciarmos o trabalho, nosso objetivo era desenvolver a *pesquisa-ação* tanto com as crianças da creche quanto da pré-escola, entretanto, a complexidade do processo de construção da pesquisa é algo que devemos estar atentos. Em nosso estudo, o afastamento da docente que trabalhava com as crianças da creche durante o processo de construção das fontes fez com que direcionássemos nossas ações para P5, que, desde o início, mostrou-se solícito e com desejo de contribuir/aprender sobre avaliação no contexto da educação infantil.

Em função disso, reforçamos, junto ao docente, que não estávamos ali para ensinar como avaliar, mas sim construir um trabalho colaborativo em que a avaliação fosse assumida como agente *dialógico, investigativo* e transformador do processo formativo dele e das crianças.

Para assumir a *avaliação indiciária* na perspectiva *daquilo que a criança faz com o que aprende*, foi necessário, primeiro, compreender a concepção de educação física na educação infantil, já que esse movimento nos permitiu, nas *maneiras e artes de fazer*, construir a intervenção sem desconsiderar a identidade docente.

Depois que eu me formei, eu fui trabalhar com ginástica, então minha formação profissional é toda em cima disso, rolamento, mortal, estrelinhas e eu dava aula para as iniciantes e via que a dificuldade era a coordenação motora, por isso eu penso que aqui [educação infantil] tem que se privilegiar isso (NARRATIVA, P5, 2017).

P5, direciona seu trabalho educativo pelo *saber da experiência*, ele traz as percepções construídas nas experiências profissional e as assume como eixo central da sua atuação docente na educação infantil. Dessa forma, sua metodologia parte do paradigma esportivizante da educação física, mesmo na educação infantil.

Não nos preocupamos em romper com a lógica de trabalho de P5, uma vez que o método científico selecionado não atua nessa direção, a intencionalidade é realizar um *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994) da forma como ele desenvolve seu trabalho, tensionar suas *práticas* e levá-lo a um processo de reflexão sobre elas, buscando, por meio da *avaliação indiciária*, subsidiar suas ações metodológicas, potencializando seu fazer pedagógico.

As primeiras aulas que acompanhamos de P5 eram marcadas por circuitos motores⁸⁴ com o intuito de potencializar as habilidades motoras fundamentais (GALLAHUE;

⁸⁴ Circuitos motores são trajetos marcados por obstáculos que exigem uma determinada habilidade motora para ser superado.

DONNELLY, 2008). As Imagens 9 e 10 evidenciam a primeira aula observada no ano letivo de 2017.

Imagem 9 – Circuito motor de saltos e saltitos e **Imagem 10** – Circuito motor com amarelinha



Fonte: O autor

A atividade em tinha como racionalidade desenvolver a capacidade de saltar, contudo, as Imagens 9 e 10 chamam atenção, na medida em que envolviam um circuito com uma brincadeira popular, a “amarelinha.” P5 justificou a inserção da brincadeira dizendo que “eu coloquei ela ali porque é uma forma da criança aprender a brincar também” (NARRATIVA, P5, 2017).

O reconhecimento do brincar como um direito de aprendizagem (BRASIL, 2017) e como identidade das crianças (CORSARO, 2011) deve fazer parte do contexto da educação infantil, permitindo às crianças se apropriarem do capital de práticas que permite a elas interagirem com aqueles que a cercam, por meio do corpo.

Corpo esse construído em uma relação epistêmica com o mundo (JOSSO, 2002), no qual ele inscreve suas impressões sobre aquilo que foi apropriado no contexto escolar e familiar.

Ao sinalizar o “aprender a brincar,” P5 deu *pistas* de sua concepção de educação física na educação infantil, salientando que ela se configura como espaço no qual se aprende a brincadeira *como fim* (LANO, 2015; BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2017; SANTOS *et al.*, 2014a), uma vez que elas constituem o *hall* de patrimônio culturais imateriais da humanidade.

Mas para que isso ocorra é preciso considerar as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura em suas ações entre pares (CORSARO, 2011). Na medida em que tensionamos os processos de (re)criação das práticas pedagógicas, com o intuito de analisar a importância de assumir a brincadeira como eixo do percurso formativo, aproximamos elas do próprio processo avaliativo para usar sua potencialidade para compreender os sentidos atribuídos sobre seus aprendizados.

Ao passo em que tensionávamos as práticas pedagógicas de P5, passávamos a perceber como ele estava se aproximando das brincadeiras sem perder a sua identidade como docente. O registro de campo do dia em 16 de maio de 2017 demonstra isso.

Imagem 11 – crianças na aula de educação física fazendo atividades de corrida



No início da aula P5 centralizou as crianças no pátio e disse que a aula era de atletismo. Fez uma explicação sobre o esporte e perguntou as crianças o que elas sabiam sobre isso. As crianças ficaram em silêncio, algumas se arriscaram.

Criança7: Futebol tio?

Criança6: É igual futebol?

Ele então fez a pose mundialmente conhecida de raio, eternizada por *Usain Bolt* e disse que toda vez que alguém ganhasse teria que fazer a pose do *Bolt*. Após esse momento ele ensaiou com as crianças.

As 20 crianças que fizeram a aula pediram para P5, o pesquisador e a estagiária olharem eles fazendo a pose do raio (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Fonte: P5

Estamos cientes que existe no campo de atuação docente o *esporte da escola* (OLIVEIRA, 2003; CAPARROZ, 1997; KUNZ, 2001), que é ressignificado, guardando elementos do esporte de competição cujo seu objetivo é promover seu aprendizado no contexto escolar a partir das demandas desse espaço. Sua mobilização por P5 evidencia o processo de *apropriação e uso* desse conteúdo de ensino da educação física – presente desde a década de 1930 (RETZ, 2018; RETZ *et al.*, 2019) – com o intuito de desenvolver a habilidade motora de correr em uma interface com aquilo que faz parte do cotidiano do docente, haja vista que as próprias crianças não reconhecem o conteúdo ao ser nomeado por P5, mas, ao ressignificar a maneira como explicou a atividade, assumiu a ludicidade para ampliar o entendimento sobre o correr.

Para além do ensino do esporte, P5 *usa* da figura corporal como um agente *dialógico* entre a reprodução do correr, como no esporte atletismo, e o desenvolvimento da habilidade motora. Naquele momento, percebemos como as crianças buscavam a avaliação do docente, do pesquisador e da estagiária da turma, eles destacavam “Tia, viu meu raio?”, outra criança “Olha, olha, olha, tio, tio, eu sei fazer” outra fazia a pose e comparava “A minha é legal que a da Criança4” (NARRATIVAS, CRIANÇAS 4, 7 e 8, 2017).

Há um movimento de *distanciação-regulação* (CHARLOT, 2000; 2009) das crianças na forma de se relacionar consigo, com o outro, com o mundo. Ao narrativizarem suas experiências, elas se *apropriaram* da ação e a *usaram* para determinar seu avanço. Um movimento autoavaliativo que emerge das *práticas* das crianças nas suas artes de transformar *lugares em espaços*.

Vygotsky (1998) nos auxilia no entendimento do uso da brincadeira como agente potencializador da aprendizagem na medida em que é uma atividade humana com potencial criador, que brinca com a realidade e produz formas de interpretação, expressão e criação, especialmente nas relações sociais.

Para além disso, Corsaro (2002; 2011) destaca que esse movimento em que as crianças transformam o real em brincadeira, conceituado pelo autor como “reprodução interpretativa” confere a criança a possibilidade de se apropriar do mundo em que vive, reconhecendo os papéis sociais desempenhados por aqueles imersos em seu contexto, criando assim, uma ação de aprendizagem por meio do brincar.

O desafio que se apresentava naquele momento perpassava tanto pela compreensão das brincadeiras como *atividade fim* na educação infantil como pelo entendimento da avaliação como ação que atravessa o processo de ensino-aprendizagem e possibilita a reorganização pedagógica, bem como a tomada de decisão (SANTOS, 2005; 2008) em relação àquilo que a criança produz, suas demandas, maneiras de se expressarem, desafios, avanços e conquistas durante a escolarização na primeira etapa de ensino da educação básica.

Esse movimento estava associado com a compreensão do ato de avaliar na educação infantil apresentada por P5, o registro de campo a seguir evidencia esse movimento.

P5: Assim a gente vai vendo né. Durante a aula você vê quem tá bem e quem tá mal, geralmente eu quando acho que tá todo mundo bem eu mudo o conteúdo ou quando enjoa e, eu, sempre pergunto se eles gostaram da aula.

Pesquisador: E quando as crianças dizem que não gostaram ou que estão com dificuldade? Isso ocorre?

P5: Aí eu converso vejo os motivos, mas vou ser sincero nunca vi isso [acontecer]. E olha que aqui tem uns alunos bons de conteúdo que pega logo. Olha hoje, você viu? Eles já tão fera, já tô pensando em mudar para outra coisa [conteúdo] (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Santos *et al.* (2019a) têm destacado que a observação como prática avaliativa na educação física escolar é insuficiente para dar conta do processo de ensino-aprendizagem, haja vista a complexidade cotidiana com o qual esse componente curricular opera. Assumir a observação como única prática avaliativa pode centralizar as análises no comportamento, criando uma dimensão do ensino que pouco contribui para identificarmos as potencialidades das crianças em seus percursos formativos.

Chamamos atenção da observação a partir da compreensão de Luckesi (1995), que a entende como uma prática que permite o diagnóstico das aprendizagens. Entretanto, na educação física, a mesma tem sido ressignificada e, por vezes, assumida como principal prática avaliativa no cotidiano escolar.

Nesse caso, nos apegamos aos ensinamentos de Hoffman (2005), que destaca que, antes de ressignificar a prática pedagógica, é necessário discutir os sentidos do ato avaliativo, pois ambos caminham juntos no processo educativo, não há aprendizagem sem práticas avaliativas que lhe permitam conduzir o processo, ajustando-o na medida em que as dificuldades, oportunidades e tensões surgem.

Projetar uma prática avaliativa como ação pedagógica se emergia na medida em que os *indícios*, sinalizavam a potencialidade da prática de P5 e, especialmente das crianças ao evidenciarem suas *apropriações*. Entretanto, era necessário *inventariar* (SANTOS, 2005; 2008) ações que pudessem fornecer subsídios para ouvir, analisar e reconduzir os percursos formativos de cada criança.

Para tal, foi necessário ressignificar o sentido de “prática avaliativa.” Para P5, elas se materializam na escola a partir do registro escrito:

[...] eu vejo a avaliação como as provas, os trabalhos... essas coisas. Aqui eu faço aquela ficha que é uma para toda a turma. Então, como eu vou por ali tudo que eu vi durante o ano? Tipo assim, é impossível, dá conta da realidade do meu trabalho? (NARRATIVA, P5, 2017).

A compreensão de P5 se dá a partir do uso de práticas que se aproximam de uma concepção avaliativa pautada na dimensão do erro e do acerto (ESTEBAN, 2001). Entretanto, o docente sinaliza que, na educação infantil, a ficha avaliativa descritiva, em sua análise, não consegue captar a forma como o trabalho (processo de ensino) é desenvolvido, tanto pelo seu caráter generalista quanto pela (im)possibilidade de registro individual das crianças.

A crítica à ficha avaliativa descritiva, que aparece nas narrativas dos professores da instituição (ver capítulo 3), também é assumida por P5, especialmente por não evidenciar as suas práticas (dimensão do ensino). Dessa forma, o avaliar na educação infantil está imbricada

naquilo que o docente materializa e esvaziado naquilo que a criança faz, dando autoria às experiências de aprendizagem e na possibilidade de entender a lógica da criança.

Trabalhar com a *avaliação indiciária* pressupõe não só a construção de ações compartilhadas sobre o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que professores e crianças sejam protagonistas do seu processo formativo, mas também a reflexão sobre *as artes de fazer* das práticas pedagógicas. O registro de campo a seguir evidencia uma reflexão de P5 sobre as dificuldades de se materializar práticas avaliativas na educação infantil.

Pesquisador: Já que você se preocupa com o que as crianças pensam da sua aula seria interessante se você pensasse em alguma prática que permitisse a elas avaliarem você, mas que com ela, você, também pudesse perguntar para elas sobre o desenvolvimento delas? O que acha? Algo que pudéssemos registrar.

P5: Tipo um caderno, né? O problema é como fazer isso? Não dá para anotar, a aula é muito rápida e tem que cuidar para não machucar (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Santos *et al.* (2019a) destacam que a avaliação ao ser confundida com a nota, desloca sua *ação* para *produto*. Nesse caminho, desconsidera os processos de desenvolvimento e *apropriação* dos saberes. Esse fato, no contexto da educação física, tem favorecido a construção de práticas avaliativas que privilegiam a mudança de comportamento, especialmente se considerarmos que é um componente curricular que assume o corpo como objeto de estudo.

Assim, o docente, ao operar com uma lógica avaliativa que privilegia o dado fidedigno, não percebe a potencialidade do seu trabalho, escanteando as produções realizadas com as crianças, fotos, vídeos, conversas, desenhos e apresentações culturais como ações que trazem *indícios* das aprendizagens.

O sentido que captamos em sua narrativa evidenciava uma forma negativa de olhar o próprio trabalho docente, uma vez que registramos, no diário de campo, ao longo do ano letivo, diferentes ações de P5 que indicavam as potencialidades do seu trabalho, por meio do uso dos materiais disponíveis na escola e o próprio registro das aulas em fotos e vídeos, como anotado em diário no dia 14 de abril de 2017.

P5 realizou uma atividade com as crianças por meio de um circuito. Durante o circuito ele registrou as ações por meio de fotografias e vídeos, me aproximei e questionei o motivo. P5 destacou que costuma registrar suas aulas para, às vezes, postar na internet, usar nas festas da escola, fazer presentes de datas festivas e até montar um portfólio para apresentar em escolas particulares para comprovar sua atuação na educação infantil (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

As *pistas* e os *sinais* de um trabalho que era registrado cotidianamente eram tecidos durante o fazer docente, entretanto, P5 não compreendida as fotos como materiais que

poderiam ser assumidos como práticas avaliativas. Essa mudança de olhar indicou novos caminhos, embasados nas decisões metodológicas de produzir um itinerário do percurso formativo.

Com o intuito de ampliar a compreensão do/sobre *o avaliar*, saindo de uma avaliação *da* aprendizagem⁸⁵ para uma avaliação *para* aprendizagem (HARLEN, 2013) na qual a intencionalidade não se encontram na atribuição de um conceito para o produto gerado pelo aluno, mas, sim, na compreensão daquilo que é significativo no percurso formativo, analisando o modo como a criança opera suas aprendizagens no contexto educacional, é que nos reunimos com P5 com o intuito de ajustar o projeto de intervenção para aquele ano letivo.

Para além do ajuste ao projeto de intervenção do docente, assumimos como possibilidade de ressignificação a sua própria articulação com o projeto institucional. Em Vila Velha/ES as instituições de educação infantil elaboram um projeto que orienta o trabalho dos demais docentes. Naquele ano, na Umei, o projeto teve como tema a “diversidade”, a partir dos seguintes objetivos:

- Identificar traços socioculturais de diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira (etnias).
- Valorizar a diversidade nos diferentes contextos e nas diferentes relações familiares.
- Promover a socialização entre os alunos e realizar intercâmbio entre as turmas explorando e partilhando as experiências de cada grupo.
- Produzir situações de aprendizagens, em que as crianças possam interagir com diferentes produções e expressões culturais, explorando diferentes espaços a partir da arte, da literatura, das práticas corporais, da música, da dança, das tecnologias, das festas/tradições populares, dos artefatos culturais; diferentes identidades; do patrimônio cultural das belezas naturais típicas de cada localidade.

Tomamos como base os objetivos propostos no projeto institucional e nossas discussões com a relação das crianças com aquilo que as cercam, sua forma de interação, os sentidos que ela atribui sobre aquilo que experienciou com ele, com os outros docentes da instituição e com seus familiares. Paralelamente a isso, realizamos a leitura do livro “avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção,” de Wagner dos Santos (2005), como uma prática formativa e para discutirmos/compreendemos a relevância das práticas avaliativas na educação física e como elas podem contribuir para as aprendizagens.

O registo de campo a seguir foi produzido na reunião de reestruturação do projeto e evidência as preocupações de P5 sobre a concepção de criança que ele assume, formação inicial e em como avaliar.

⁸⁵ A centralidade encontra-se na produção das práticas avaliativas e na geração de produtos quantificáveis a partir dele, a racionalidade encontra-se na verificação das aprendizagens ocorridas em função do processo de ensino (SANTOS *et al.*, 2019a).

Pesquisador: P5, algo que podemos fazer no seu projeto e ter momentos para ouvir as crianças, não só sobre se gostaram ou não da aula, mas o que aprenderam dela, o que aprenderam com o colega, as dificuldades e etc. o que acha?

P5: Mas esse *lance* [ação] de ouvir mais as crianças, eu nunca tinha parado para pensar que isso poderia ser interessante. Assim, porque eles são bem pequenos, então não dá para ter um diálogo como no ensino fundamental I e II, onde os alunos sabem opinar um pouco mais, participar do planejamento, essas coisas.

Pesquisador: Poderia ser, por exemplo dentro das brincadeiras populares? Ou criarmos um dia na rotina para falar? Ou ainda criarmos um mecanismo que permitam a elas brincar e falar? Acho que é algo a se pensar.

P5: Pois é, eu até entendo, mas como eu vim da ginástica, eu tenho pouca habilidade com essas coisas de brincadeiras. A P21 [outra professora com formação em educação física] tem mais que eu, eu a vejo brincando de muita coisa, mas é tudo muito indisciplinado. Mas eu penso que podemos fazer. Tem que ver como vai ser mas eu topo.

Pesquisador: Ótimo, você viu o livro e os textos que te enviei? Ali tem algumas práticas avaliativas interessantes, que podemos ressignificar pensando nossa realidade.

P5: Eu vi por alto, to lendo ainda o livro, mas eu gostei das ideias das fichas, não lembro agora se foi no livro ou nos textos, mas é algo que eu me identifico. porque aí é só marcar Xis e etc. [...] fica mais simples de fazer essas coisas, posso fazer no PL [planejamento]

Buscamos avançar para um processo avaliativo formativo, que fornecesse ao professor e às crianças *indícios* das aprendizagens, em um movimento autoavaliativo que, ao mesmo tempo em que permitiria ao docente tomar decisões sobre os processos metodológicos de forma consciente, também se constituiria como ação *dialógica* por meio da ludicidade, tornando as crianças protagonistas de sua formação (SANTOS, 2005; 2008; SANTOS *et al.*, 2014; 2019a; 2019b; VIEIRA, 2018).

Para isso, é necessário produzir práticas que permitam às crianças “narrar[em]-se: rememorando o praticado com o conhecimento compartilhado e constituindo sentidos que projetam experiências de aprendizagens” (VIEIRA, 2018, p. 175), fortalecendo os aprendizados que têm seus sentidos relacionados à *distanciação-regulação, imbricação do eu e objetivação-denominação* (CHARLOT, 2000).

Realizar esse movimento, a partir da *avaliação indiciária* é afastar a perspectiva adultocêntrica que olha a criança como sujeito incapaz de produzir cultura, é inverter de ponta cabeça o cotidiano escolar, assumindo as ações pedagógicas como práticas *investigativas* (ESTEBAN, 2001), potencializando o fazer avaliativo, inclusive para ressignificar a produção de fichas avaliativas, dialogando com a especificidade das crianças.

Com isso, reelaboramos o projeto que passou a ter como título *Projeto pulando, rolando e correndo, esse sou eu me desenvolvendo*, no qual o objetivo central foi trabalhar

com as práticas corporais em que P5 se sentia confortável (o ensino da ginástica), (re)arranjando as ações em direção à diversidade das relações sociais, das práticas e da *construção do eu* (criança) como protagonista da minha formação. As Imagens 12 e 13 apresentam o projeto institucional e o individual.

Imagem 12 – Capa do projeto institucional

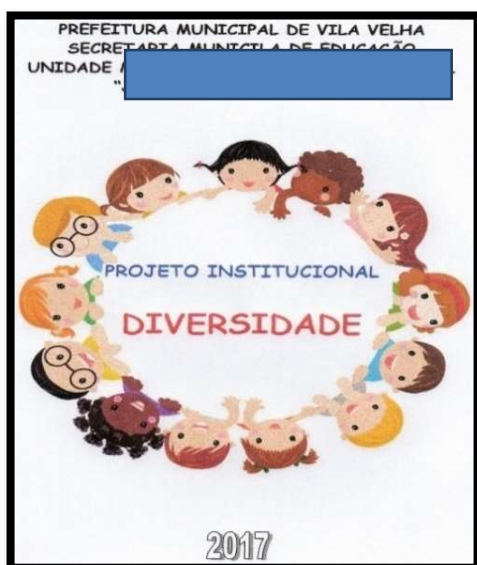
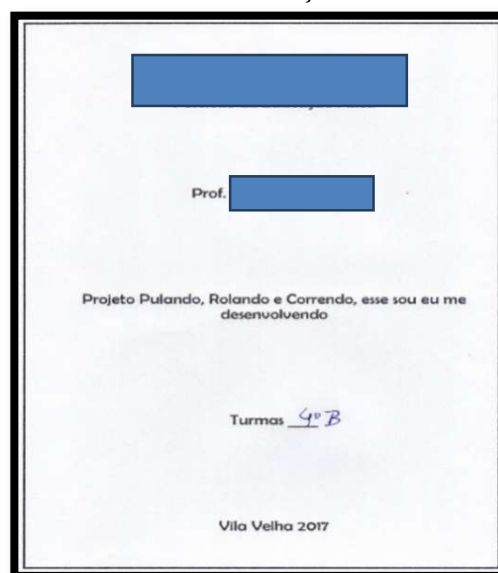


Imagem 13 – Projeto de P5 após a reestruturação



Fonte: O autor

Hernandez (1998) destaca que a pedagogia de projetos permite compreender e mobilizar os conteúdos de ensino fora do contexto disciplinar, afastando-se da lógica do currículo prescrito, localizando as ações no cotidiano. A educação infantil, como espaço marcado pela não disciplinarização do conhecimento, tem sido mobilizada por ações que assumem essa perspectiva como pano de fundo para a intervenção.

Tomamos como base, não só as reflexões de Hernandez (1998) sobre a pedagógica de projetos, mas, também, projetando-a a partir da *avaliação indiciária*, colocando-a no centro do debate e utilizando para redirecionar as ações. Com isso, ressaltamos que nossa decisão teórico-metodológica permitiu construir e reconstruir o projeto, dando movimento para ele na medida em que foi praticado pelo professor e crianças.

A partir desse movimento inicial, que culminou na reelaboração do projeto individual, passamos a utilizar a rotina evidenciada no Quadro 4 (ver método). No próximo tópico, daremos visibilidade às práticas avaliativas produzidas e como elas encaminharam as ações cotidianas compartilhadas por P5 e pelas crianças.

4.3.1 Avaliação indiciária e a produção de práticas avaliativas na educação infantil: explorando a linguagem modal

A avaliação do ensino, era uma questão central para P5. Dessa forma, tensionamos o entendimento sobre essa dimensão para (re)configurar suas práticas. Nos *apropriamos* daquilo que era *praticado* no cotidiano escolar, assumindo um sistema de *feedback* que se articulasse com a identidade das crianças e as intencionalidades da *avaliação indiciária*.

O lançamento da animação *Emoji: O filme*,⁸⁶ em 2017, era comentado pelas crianças. Assim, realizamos uma *leitura positiva* (CHARLOT, 2000) daquele movimento e decidimos trabalhar com essa forma de linguagem modal⁸⁷ para dar sentido às expressões, sentimentos, desejos, dificuldades e insatisfações das crianças nas aulas de educação física.

As *artes de fazer* do processo de tessitura da pesquisa permitiu que, ao construir uma prática avaliativa formativa a partir dos *emojis*, aproximássemos P5 das crianças por meio da *lógica indiciária* (SANTOS, 2005; 2008), promovendo o envolvimento das crianças em seu processo formativo a partir de ações metodológicas imbricadas pela concepção da *avaliação indiciária*.

Analizamos as relações entre a especificidade do *fazer* das crianças na educação física em articulação com os sentidos produzidos sobre esse *fazer*, *indiciando* essa tomadas de decisões sobre como conduzir o percurso formativo e, ao mesmo tempo, projetando novas ações sobre *aquilo que a criança faz com o que aprende* (SANTOS, 2005; SANTOS *et al.*, 2014; 2016; 2019a; 2019b; VIEIRA, 2018).

Fizemos com que os *emojis* se tornassem prática contínua do processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma ação avaliativa formativa centrada na autoavaliação. Seu uso ampliou a comunicação entre professore e crianças a partir de um *instrumento* (VYGOSTKY, 1998) que trazia as marcas da avaliação dos pares e de si sobre o aprender nas aulas de Educação Física.

A Imagem 14 apresenta a aula realizada em 21 de agosto de 2017, que marcou a explicação de P5 sobre o trabalho com os *emojis*, seus sentidos, os locais onde podemos encontrá-los na sociedade e as diferentes formas de usá-los para nos comunicar com outras pessoas, especialmente via aparelhos eletrônicos.

⁸⁶ Filme produzido pela *Sony Pictures*, com direção de Tony Leondis. O filme se passa em Textópolis, uma cidade fictícia onde os *emojis* vivem e aguardando que alguém (um usuário de smartphone) o utilize. Cada *emoji* tem apenas uma expressão facial, exceto Gene, personagem principal do filme.

⁸⁷ A linguagem modal é uma forma de expressão utilizada pelo homem em um determinado período, ela é multifatorial e não guarda lastro histórico, ela é desenvolvida no cotidiano e toma como base as ações aquilo que se encontra em voga (PAIVA, 2016).

Imagem 14 – Explicando o significado dos *emojis*⁸⁸



Fonte: Os autores

Assumir os *emojis* como prática *avaliativa indiciária*, nos inserimos em um campo complexo, no qual as relações em que as crianças constroem com o mundo (CHARLOT, 2000), especialmente com seus familiares em função das novas tecnologias, são *apropriadas* para o contexto educacional como forma de articular o processo de ensino-aprendizagem e o contexto em que as crianças vivem – sobretudo ao assumirmos as contribuições de Charlot (2000, p. 69), que destaca que “Existe, de fato, um Eu [...] imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistemas de atos em um mundo correlato de seus atos”.

Os *emojis* constituíram-se como práticas autoavaliativas que, intencionalmente, materializaram-se em brinquedos, uma vez que P5 construiu *emojis* com papel TNT amarelo e com faces 😞 *triste*, 😊 *feliz* e 😐 *indiferente*.

É importante destacar que a inserção do *emoji* que representava a “indiferença” emerge da necessidade de analisar o “entre-lugar” do aprendizado, um espaço de fronteira em que se encontra o “saber” e o “não saber” (SANTOS, 2005; 2008). Ela demandou do professor uma prática *investigativa* (ESTEBAN, 2001), interrogando o que se passa no cotidiano, vasculhando *astuciosamente os indícios* fornecidos pelas crianças na medida em que praticam os espaços da escola, em nosso caso, nas aulas de educação física.

Mergulhados naquele contexto, projetamos ações com o intuito de trabalhar com P5 a autonomia das crianças, especialmente considerando seus percursos formativos. Esse momento foi marcado pela dimensão do *cuidar*, que atravessa o cotidiano das instituições de

⁸⁸ Não foi aplicado filtro de mascaramento da foto em função da intencionalidade da mesma, que é evidenciar o registro feito pelo docente na lousa.

educação infantil (MOTTA, 2013; LANO, 2015; BORBA, 2007, KRAMER, 1993) tensionando o processo de ensino-aprendizagem.

Salientamos que na própria Base Nacional Comum Curricular o conceito de cuidar é reafirmado e articulado ao explorar, conhecer e ter autonomia (BRASIL, 2017). Com isso, a hierarquização daquilo que a criança pode ou não fazer/vivenciar na educação infantil necessita ser ressignificada, tomando como base o percurso formativo e o próprio conhecimento de mundo. Dar autonomia, naquele momento significava produzir os *emojis* de forma colaborativa. Essa ação está associada à possibilidade de leitura de *indícios* sobre os sentidos atribuídos pelas crianças sobre *aquilo que elas fazem com o aprendem*, especialmente quando se reconhecem como protagonistas.

A Imagem 15 apresenta a construção dos *emojis* com as crianças e um dos momentos em que elas os usaram para avaliar seu desempenho na aula.

Imagem 15 – Produção dos *emojis* pelas crianças



Durante a construção dos *emoji* com as crianças havia uma preocupação com o manuseio da tesoura, que foi constornado com o auxílio da estagiária da turma, o pesquisador e P5. Na medida em que iam cortando com as crianças, quem finalizava o círculo com o EVA ia desenhando o rosto do seu emoji. Algumas crianças como criança7, criança3 e criança14 apresentavam dificuldades em segurar a tesoura, evidenciando que era a primeira vez que tinham contato com aquele material. Após o termino dos *emojis*, quase todas as crianças perguntaram se poderiam mostrar para seus familiares e foi explicado que só no final do ano eles poderiam levar, pois iríamos usar nas aulas (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

Fonte: O autor

É importante destacar que essa ação convergia com os objetivos pretendidos pela reorganização do projeto individual de P5, fazendo com que as crianças interagissem com uma expressão cultural a partir da arte, assumindo seu protagonismo como peça chave.

Durante a produção dos *emojis*, conforme as crianças concluíam seu trabalho, elas narravam suas conquistas – “Tio, olha o meu! Ficou bonito, né?”, “Titio, aqui o meu, ele tá feliz”, “Tia [estagiária], consegui fazer, eu fiz assim,,” “Tio P5, me ajuda cortar?” (NARRATIVAS, CRIANÇAS, 1, 2, 3, 7, 2017).

As narrativas evidenciam diferentes momentos do processo de construção dos *emojis*, destacando: a dimensão estética e o juízo e valor sobre sua produção; o que foi desenhado e seus sentidos; o êxito na tarefa ao mesmo tempo em que sinaliza sua aprendizagem; a

necessidade da ajuda para completar a atividade a partir da compreensão que só é possível finalizar, naquele momento, na relação com o outro.

Santos *et al.* (2019a) destacam que as intencionalidades das crianças ao narrarem suas experiências, especialmente as avaliativas, não se restringem à mera descrição, já que ela produz efeitos e amplia as possibilidades de compreensão daquilo que é vivenciado (aprendido), constituindo-se também em memória. Nesse caso, o processo de *imbricação do eu* e de *objetivação-denominação* se entrelaçam ao anunciarem a avaliação do que foi realizado, destacando uma capacidade de evidenciar a *apropriação* de um saber materializado. Charlot (2000) destaca que quando maior for a apropriação de uma ação da *imbricação do eu* menor será a possibilidade de sinalizar a relação dessa atividade por meio da *objetivação-denominação*.

Narrar as aprendizagens significa torná-las *indícios*, permitindo fazer projeções que favorecem a compreensão dos saberes, montando e remontando o ocorrido, vasculhando o que ocorreu na intencionalidade de produzir práticas que potencializem as relações com o aprender, especialmente aqueles inscritos no corpo.

Na análise das fontes, percebemos que o fazer situou-se nas contribuições de Vygotsky (1998) sobre a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). A ZDP é uma zona de fronteira, entre o *saber* e o *não-saber*. Nessa perspectiva, o trabalho compartilhado entre crianças, P5, estagiária e pesquisador permitiu às crianças que não conseguiam fazer sozinhas terem um auxílio, no qual foi explorado a dimensão do *ainda não-saber*. Esse movimento foi assumido como ação contínua do fazer pedagógico naquele ano letivo a partir da compreensão da ZDP e, sobretudo, da sua importância para potencialização dos processos de ensino-aprendizagem e do andamento do processo avaliativo formativo.

Continuando com o trabalho, promovemos uma transformação na intencionalidade pedagógica, potencializando as características de P5 na articulação com os conteúdos que pudessem ampliar a compreensão das crianças no mundo em que vivem, os objetivos do projeto individual e em outras linguagens. Assim, a escolha do *Parkour*,⁸⁹ para iniciarmos o trabalho após as vivências observadas no primeiro semestre⁹⁰ possibilitou trabalhar as habilidades motoras básicas juntamente de um conteúdo que evoca a autonomia da criança em relação ao seu corpo.

⁸⁹ O *parkour* é um esporte criado na França em que o objetivo é transpor os obstáculos naturais a partir do uso do corpo (ALVES; CORSINO, 2013)

⁹⁰ Ver Capítulo 3.

Iniciamos o trabalho com o *parkour* em 11 de setembro (segunda-feira) de 2017 e finalizamos em 27 de outubro (sexta-feira) do mesmo ano. Seguimos a lógica apresentada no Quadro 4. Nas sextas, tínhamos um momento para a produção de registros imagéticos, conversas, contação de histórias e/ou produção de materiais com as crianças. Para além disso, tínhamos a preocupação em analisar aquilo que se passou durante a semana, produzindo uma trajetória sobre o que era experienciado pelas crianças e os sentidos atribuídos por elas.

Ao montar os circuitos utilizando o *parkour* como elemento de conexão entre o desenvolvimento da atividade e a o saber por trás dela, as crianças passaram a experienciar a aula, compreendendo-a como um momento de brincadeira, em que o objetivo era “brincar de *parkour*”, para além de ser assumindo como conteúdo que pudesse abarcar a diversidade existente nos saltos, associando com o próprio projeto individual de P5, no qual a diversidade também se encontrada nos próprios saltos.

Nas Imagens 16, apresentamos a aula de *parkour* realizada no dia 12 de setembro de 2017, em sala, e a outra traz a narrativa do momento em que a Criança7, após avaliar por meio do *emoji*, sinaliza para P5 os motivos de ter utilizado a carinha de satisfeito 😊.

Imagens 16 – Aula de *parkour*



P5 fez um circuito de *parkour* no patio interno, utilizando os espaços do parquinho como corrimões, a árvore, um brinquedo de minhoca e terminava com um salto “especial” escolhido pela criança, onde ela tinha que inventar.



Criança7: eu aprendi a pular

P5: mas isso você já sabia? Ou não sabia?

Criança7: sabia

P5: então? O que foi diferente?

Criança7: hoje e[u] fiz assim [fez com as mãos sinal de rolamento] igual o pakur. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

Fonte: O autor

A partir da *avaliação indiciária*, na qual consideramos o professor como potencializador do processo educacional que, por meio de uma ação dialógica constrói com as

crianças os fios do percurso formativo. Assim, a reconstrução da ação docente permitiu a P5 realizar as vivências e o movimento de análise delas por meio dos *emojis*.

Em específico, na Imagem 16, ele sinaliza para a Criança7 que ela já sabia saltar, resgatando a memória das aprendizagens por meio das práticas biografadas no corpo (JOSSO, 2002). Em seguida, ela evidencia no gestual aquilo que foi diferente (rolamento).

O uso dos *emojis*, fez com que P5 percebesse que, além de compreender aquilo que a criança avaliava na sua aula, ele obtinha os elementos para avaliar seu ensino e as aprendizagens das crianças, situando as dificuldades de cada uma para, a partir disso, reorientar suas ações pedagógicas.

No dia 11 de outubro de 2017, durante a festa do dia das crianças registramos a seguinte narrativa de P5 “Bom que elas [crianças] falam tudo. Fala do que gostou, do que queria fazer e aí eu vou pegando essas *sacadas* [informações] delas e vou pensando nas próximas aulas, impressionante! Eu sempre vejo algo novo” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A tomada de decisão consciente (SANTOS, 2005; 2008) produzida por P5, utilizando a avaliação para conduzir o percurso formativo das crianças em uma ação *dialógica*, considerando-as como produtoras de saberes, tornou-se uma constante nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro do ano letivo de 2017. Elas foram materializadas não só pelos *emojis*, mas em um processo *investigativo* dos *indícios* produzidos cotidianamente.

Nesse movimento dialógico, as crianças retomavam o experienciado, identificando as diferenças entre aquilo que já faziam (*zona de desenvolvimento real*) e indicavam os novos aprendizados por meio de diferentes narrativas, inclusive do ponto de vista da *objetivação-denominação* (CHARLOT, 2000; 2009), traduzindo sua aprendizagem em enunciado por meio do gesto.

Paulo Freire (2001) destaca que o ato de questionar, perguntar, conversar são potencializadores para a construção do conhecimento e, sobretudo, para uma educação emancipatória ultrapassando o conceito transferência de conhecimento. Nesse sentido, ao perguntar para a Criança7, P5 dá elementos para ela comparar o que *já aprendeu* com o que *está aprendendo*, portanto, em um *entre lugar* (SANTOS, 2005; 2008; VIEIRA, 2018), evidenciando uma prática autoavaliativa produzida em uma ação formativa.

Assim, articulamos os *emojis* com as narrativas utilizando-as para a produção dos *indícios* das aprendizagens e, ao mesmo tempo, investigando os sentidos atribuídos às experiências educacionais com o *parkour*. Na mesma aula explorada nas Imagens 16, outras crianças avaliaram por meio dos *emojis*: A Criança5 analisa: 😊 “Hoje dei cambalhota, é

difícil!"; a Criança 2 interpela dando ênfase em sua conquista: 😊 “Eu consegui” (NARRATIVAS, CRIANÇAS, 2017) outras crianças percebem o movimento e destacam que também conseguiram fazer.

Somente uma criança no dia 12 de setembro utilizou o emoji 😞, destacando que não conseguiu fazer: “Eu não rolei” (NARRATIVA, CRIANÇAS 8, 2007). Naquele momento, o docente ressalta o que a criança conseguiu fazer e que foi observado por ela: “Claro que conseguiu, mas conseguiu do seu jeito, amanhã você vai estar fera, vai ser o melhor da turma” (NARRATIVA, P5, 2017).

A partir da *avaliação indiciária*, P5, compreendendo que é importante fazer uma *leitura positiva* (CHARLOT, 2000) daquilo que a criança faz e, sobretudo, investigar *o que sabe quem erra* (ESTEBAN, 2001), deu ênfase àquilo que a Criança8 conseguiu fazer ressaltando as possibilidades de aprendizados na medida em que vai produzindo a sua forma de fazer e, assim, apropriando-se da prática.

A reflexão produzida por P5 sobre esse fato veio à tona na reunião quinzenal de planejamento, no dia 19 de setembro de 2017.

[...] naquele dia eu vi que ele fez umas coisas certas, mas eu não tinha noção do peso que tinha quando não conseguiam fazer. Ai na hora ali, muito também em cima do que você disse, de ouvir as crianças e isso é uma experiência nova para mim, eu falei aqui, no outro dia eu fiquei de olho, dei uma atenção maior, isso ajudou ele a aprender direitinho o rolamento, claro, direitinho dentro da turma. Assim, só essa parte pra mim já valeu muito apenas conversar e ler os textos (NARRATIVA, P5, 2017).

A potencialidade da escuta das narrativas das crianças foi algo que marcou P5. O docente, na ação *dialógica*, analisou as *pistas* deixadas pela Criança8 sobre o *não aprender* e buscou na própria intencionalidade do seu projeto individual a fundamentação para evidenciar para a criança a necessidade de valorizar a diversidade daquilo que ela produziu com o saber que tinha naquele momento.

Voltando à narrativa de P5, Abraão (2003), ao estudar as memórias de formação de professores, destaca que ao narrar sua história, o docente se analisa, contrapõe-se e retoma dimensões do seu trabalho se autoconfrontando, especialmente sobre aquilo que é novo em sua vida. Esse movimento permitiu a P5 ressignificar sua própria prática conforme as demandas do cotidiano escolar se apresentavam.

Para Abraão (2003), os professores anunciam suas narrativas buscando a construção do seu *Eu presente e futuro* na articulação do seu *Eu passado*. P5, ao se deparar com uma avaliação negativa que estava associada ao aprendizado (e não ao ensino), não só buscou em sua narrativa ressaltar as conquistas da criança como também a sua própria tomada de

decisão, sinalizando que nas aulas subsequentes “ficou de olho”, acompanhando e produzindo uma ação dialógica entre a criança e o aprender. O olhar foi retrospectivo, analisando suas ações anteriores no confronto com aquilo que é novo, no caso o trabalho a partir da *avaliação indiciária*.

Voltando para o uso dos *emojis*, para as crianças, naquele momento o aprendizado estava associado à *imbricação do eu* (CHARLOT, 2000; 2009), em que o ato de dominar a atividade era externalizada por elas por meio de uma avaliação de si de modo formativo, no qual a conquista não está pautada em como *fazer*, mas, sim, o reconhecimento desse *fazer* (CHARLOT, 2000).

Na *avaliação indiciária* na perspectiva *daquilo que se faz com o que se aprende*, colocar a criança em evidência para produzir seu próprio juízo de valor sobre o que aprendeu permite a ela e ao docente identificarem seus avanços e ajustes dos percursos formativos a partir daquilo que *não aprendi*, do *ainda não aprendi* e do *aprendi* (SANTOS, 2005; 2008; VIEIRA, 2018).

4.3.2 O registro imagético desenho e a narrativização da experiência como práticas avaliativas na educação infantil

Na construção da pesquisa, sempre às sextas-feiras, as crianças produziam registros imagéticos desenho sobre aquilo que aprendiam nas aulas de educação física. O processo de leituras dos desenhos a partir da *avaliação indiciária* nos permitiu rastrear as *pistas* e os *indícios* das aprendizagens. Estudos que assumiram essa concepção avaliativa têm evidenciado as potencialidades da análise do desenho como prática avaliativa (SANTOS *et al.*, 2014; 2018; 2019a; 2019b; VIEIRA, 2018).

Ao assumir o desenho como recurso metodológico e avaliativo produzimos um *espaço* em que ele fosse marcado pela inventividade das crianças na articulação com as experiências marcadas no corpo (JOSSO, 2002), transformando em *objetivação-denominação* as apropriações. Esses desenhos se constituíram como uma das fontes de investigação docente em relação àquilo que era desenvolvido na intenção de compreender *aquilo que a criança faz com o que aprende*.

As narrativas imagéticas desenhos eram produzidas a partir de perguntas-chaves feitas por P5. Elas transitavam de acordo com as vivências e intencionalidades da semana. Assim, registramos questões sobre o comportamento: “Quero que desenhem como vocês foram essa semana. No comportamento! Se foram bonzinhos ou não”; outras as aprendizagens

individuais: “Quero que desenhem o que você aprendeu essa semana comigo?”; sobre as ações construídas com os colegas: “Quero que desenhem hoje as brincadeiras que fizeram com seus amigos da escola” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). Esse movimento constante permitiu a criação de uma rotina ao longo do ano letivo de 2017, associando as ações do projeto individual àquilo que ocorria no cotidiano das suas aulas e às memórias do percurso formativo que estava em construção.

As primeiras narrativas imagéticas pouco evidenciavam o que se passava na complexidade cotidiana das aulas de educação física, mas, conforme o trabalho evoluía os registros apresentavam outras sistematizações que davam *pistas* das *apropriações*. As Imagens 17 apresentam três narrativas imagéticas produzidas pelas crianças que trazem *pistas* de como o *uso* do desenho foi avançando e ganhando sentido na medida em que elas se *apropriavam* daquele *espaço*, *praticando-o* com o intuito de evidenciar aquilo que era importante.

Imagem 17 – Narrativas imagéticas produzidas pelas crianças



Fonte: Professor P5

A Criança1 reproduziu os *emojis* feitos por P5 no quadro para explicar como funcionaria o processo avaliativo: no desenho da Criança7, foi feito um dos circuitos de saltos das primeiras aulas: e, no registro imagético da Criança9, foi lembrado uma visita realizada à sala de ginástica de uma Universidade particular localizada no mesmo município da Umei após o trabalho com o *parkour*.

As primeiras narrativas imagéticas sobre os *emojis* sinalizavam que a escolha por essa forma de avaliar (tanto a dimensão do ensino quanto da aprendizagem) impactou na maneira como as crianças *praticavam* as aulas. O registro de campo evidencia essa ação:

Hoje, P5, explicou para as crianças que iriam fazer o desenho ao invés de utilizarem os brinquedos de forma livre. Ele distribuía as folhas de papel A4 e destacou que elas deveriam desenhar o que aprenderam. Nesse momento, **uma das crianças perguntou com quem, outra se poderia desenhar a família**. P5 interveio e disse que deveria ser algo que aprenderam com ele e que eles gostaram de aprender (DIÁRIO DE CAMPO, 2017, grifo nosso).

É interessante percebermos o movimento de reconstrução das experiências que ficam *biografadas no corpo* (JOSSO, 2002). Durante o período em que estivemos na escola eram comuns momentos em que as crianças eram convidadas a produzir desenhos a partir de diferentes intencionalidades (final de aula, desenhar o próprio corpo, fazer um desenho sobre uma história em quadrinhos ou gibi). Nesse sentido, os *indícios* das narrativas das crianças iam em direção àquilo que estava constituído naquele *lugar*.

Assim, houve a necessidade de tensionar esse processo e transformar aquele *lugar* (produção de desenhos) em *espaço* (produção de narrativas imagéticas das aulas de educação física). Por esse ângulo, a prática dialógica realizada pelo docente objetivou ressignificar as práticas, dando outro sentido e permitindo às crianças serem protagonistas de seus próprios desenhos na articulação com a memória das *apropriações* realizadas na aula de educação física.

Também foi dialogado com as crianças a necessidade de explicar as suas criações, contando a “história do desenho”. Assim, nos chamou atenção os registros imagéticos sobre os *emojis*. A narrativa do autor dá *indícios* dos motivos “Eu fiz, eu gostei, e por causa de que eu cortei” (NARRATIVA, CRIANÇA1, 2017).

O protagonismo na confecção dos *emojis* foi o que marcou, o que emergiu na ZDP e sua conclusão não só se tornou aprendizado, mas, também, fez com que a criança se visse como sujeito de sua própria formação, em uma ação com a qual estamos comprometidos no processo de produção desta tese. Oliveira-Formosinho (2007) destaca que, no fazer pedagógico, por vezes é negligenciada a compreensão da criança como produtora de cultura, impactando na forma como elas entendem os processos de ensino e aprendizagem e sua participação neles.

Essa narrativa tensionou o modo como P5 percebia a ação das crianças no seu percurso formativo, sinalizando a necessidade de investir em seu protagonismo e como ele, permitia a reorganização do trabalho pedagógico (SANTOS, 2005; 2008). Na *avaliação indiciária* na perspectiva *daquilo que a criança faz com o que aprende*, buscamos compreender as produções das crianças, *praticando* um *espaço* de negociação com o docente,

fazendo com que ele se *aproprie* da teorização, mobilizando-a a partir de suas *artes de fazer*, delineando as ações a partir da leitura das *pistas e indícios*.

A narrativa imagética da Criança7 destaca a maneira como P5 conduzia a sua aula. Durante os dois primeiros trimestres do ano a concepção de educação física do docente tem sua trajetória marcada pelas experiências como treinador de ginástica rítmica. Essa característica marcou a forma como as crianças *praticavam* as aulas de educação física, sendo registradas em diversos desenhos que mostraram os sentidos atribuídos a elas para a educação física da Umei. Para além disso, o desenho materializa-se a partir da individualidade. A Criança7, reconhece os materiais e os reproduz cercado por eles, evidenciando como as ações anteriores eram marcadas pelo aprendizado que era dependente da sua própria ação.

A análise dos desenhos por P5 contribuiu para a uma tomada de decisão sobre o caminho metodológico a seguir, trazendo as brincadeiras, os jogos, as experiências com diferentes materiais e sua produção como ações privilegiadas no trabalho com as crianças. Essas ações construíram-se no cotidiano, conforme as análises dos registros produzidos para/pelas crianças se constituíam como pistas dos sentidos atribuídos por elas aos seus aprendizados e como elas, por meio deles, evidenciavam a forma como compreendiam o trabalho de P5. A partir do trabalho com a *avaliação indiciária*, permitiu que a reorganização dos processos de ensino fosse tomada com base nas análises dos sentidos produzidos pelas crianças, especialmente considerando o processo de aprendizagem coletivos e individuais em que as crianças se inserem.

É importante destacarmos que as brincadeiras ampliam as experiências formativas a partir das linguagens na educação infantil (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; ASSIS *et al.*, 2015). Vygostky (1998) destaca que a brincadeira e o jogo impactam na ZDP, tornando-se peças motivadoras para que a criança se aproprie dos desafios apresentados, como espaços, materiais, número de participantes e a intencionalidade.

Ao assumirmos a avaliação como prática *investigativa* (ESTEBAN, 2001) a partir da *lógica indiciária* (SANTOS, 2005), o resgate das memórias de formação por meio das narrativas imagéticas foram revelando o percurso formativo no projeto individual, dando subsídios para sua mudança constante, entendendo que o documento na educação infantil deve estar aberto e considerando a complexidade da rede de sentidos que as crianças produzem em suas narrativas.

Dessa maneira, a narrativa imagética da Criança9 traz *indícios* dos sentidos atribuídos aos aprendizados dela durante a visita realizada a uma Universidade particular.⁹¹

No diário de campo, registramos o diálogo de P5 com ela (realizada em 24 de novembro de 2017) na *investigação* da narrativa imagética.

P5: O que você fez aqui? [aponta para o desenho].

Criança9: A visita na sala de ginástica.

P5: Isso aqui é o que? [aponta para as argolas].

Criança9: É onde pendura e faz assim [faz um gesto semelhante a um rodopio com a mão].

P5: Você fez?

Criança9: Sim.

P5: Gostou?

Criança9: Um montão assim.

P5: E isso, o que é? [aponta para a parte verde].

Criança9: Aqui é onde faz mortal, eu fiz mortal tio, você viu?

As fontes dão *indícios* que a busca pelos sentidos atribuídos às aprendizagens, perpassam pelo papel *investigativo* e *dialógico* do docente. P5 fez com que as crianças retomassem suas experiências ao contemplar a narrativa imagética. Assim, deram visibilidade àquilo que ficou marcado no corpo (JOSSO, 2002), que se tornou aprendizagem. A criança dá ciência da *objetivação-denominação* na medida em que indica o próprio nome técnico da ação experienciada, P5 reconhece essa ação ao destacar:

[...] naquele dia, os estagiários estavam fazendo mortais com as crianças, mas agora eu percebi que eles foram lá e ficou algo daquele processo, se não tivesse ficado ele nem tinha dito ‘mortal’ ia falar outra coisa, usar outra referência para isso (NARRATIVA, P5, 2017).

Esteban (2001) destaca que a avaliação é uma ação constante de investigar investigando-se. Assim, P5, ao se interrogar, reflete a partir das *pistas* que ele produziu ao dialogar com o conhecimento das crianças, trazendo as suas experiências anteriores no confronto do seu *Eu do passado* com o seu *Eu no presente* (ABRAÃO, 2003).

Para além disso, trazer o nome que foi mobilizado na visita mostra que houve um processo de *apropriação* corporal que se materializou em enunciado. Assim, a leitura das *pistas* e *indícios* do processo avaliativo permite ao docente compreender aquilo que foi aprendido e o que está em construção no percurso formativo para além da produção de outras práticas avaliativas, mediante a compreensão *daquilo que a criança faz com o que aprendeu*.

Também destacamos a própria característica do desenho (Imagens 19) que sai do campo da prática individual para a coletiva, representando seus colegas e equipamentos,

⁹¹ Após o término das atividades com o *parkour*, P5 iniciou o trabalho com movimentos de ginástica (rolamento, parada de mãos com três apoios e estrelinhas). Essa ação objetivou a progressão das práticas anteriores do *parkour*. Isso se iniciou em 30 de outubro e terminou em 01 de dezembro de 2017.

sinalizando que o reconhecimento dos pares no aprendizado está em movimento e é considerado pelas crianças (foram 14 desenhos representando a sala de ginástica com representação de colegas).

Essa ação também contribuiu para a efetivação do projeto individual, já que os objetivos direcionavam as práticas pedagógicas para a promoção de ações de integração entre crianças de diferentes grupos e pessoas e, também, a compreensão da dimensão estética das artes, nesse caso em específico, das corporais.

4.3.3 Inventariando o portfólio como prática avaliativa somativa

Conforme o trabalho foi desenvolvendo-se, P5 passou a sentir necessidade de apresentá-lo ao final do ano letivo. É importante destacar que na educação infantil no município de Vila Velha/ES, no último dia letivo do ano, há um evento para expor os trabalhos realizados por professores e crianças. Esse dia é marcado por apresentações culturais, artesanato, pinturas entre outras atividades que ficam expostas para os familiares.

Optamos por trabalhar com o registro em portfólio, utilizando-o como prática avaliativa. O desafio era construir um portfólio que pudesse colocar as crianças como protagonistas da sua formação e que, ao mesmo tempo, apresentasse o processo de ensino-aprendizagem, formulando-o coletivamente.

Villas Boas (2010) destaca, que na produção do portfólio é necessária uma seleção cuidadosa dos materiais que compõem o documento, com a intencionalidade de proporcionar o reconhecimento da trajetória do trabalho produzido pelo docente e pelas crianças e, conseqüentemente sua avaliação.

Ao concordamos com Villas Boas (2010) e assumirmos a intencionalidade da *avaliação indiciária* passamos a questionar como poderíamos assumir os registros imagéticos das crianças como *indícios* das aprendizagens na educação infantil e que, sobretudo, possam ser “lido” por todos aqueles que compõem o cotidiano escolar.

Com base nisso, fundamentados pela *avaliação indiciária, inventariamos* (SANTOS, 2005; SANTOS *et al.*, 2014; 2016; 2019a; 2019b; VIEIRA, 2018) diferentes maneiras de produção do portfólio a partir da *lógica indiciária*.

Para realizar esse movimento, primeiro discutimos a própria concepção de portfólio de P5. O docente destacou que “Eu entendo que [o portfólio] tem que ser bonito, para chamar atenção, é algo que eu não vejo muito próximo da educação física” (NARRATIVA, P5, 2017).

Na apropriação da *lógica indiciária*, destacamos que a dimensão estética do material faz parte da própria identidade da educação infantil e que, para além disso, era necessário questionar o que é um portfólio na educação física e sua forma de selecionar aquilo que irá compô-lo, especialmente ao assumirmos as crianças como protagonistas. Dessa forma, tomamos como pressuposto a montagem do portfólio a partir dos sentidos produzidos pelas crianças ao rememorem os registros imagéticos daquele ano letivo.

Portanto, destacamos que o portfólio⁹² construído por P5 e as crianças foi produzido no decorrer do trabalho pedagógico, como ação que reuniu as memórias do projeto individual, que se acumularam conforme fotos, vídeos e desenhos eram registrados. Essa ação foi produzida com as crianças em um movimento de *reflexão-investigação*, rememorando o trajeto, as conquistas, os desafios, (re)analisando os desenhos com o intuito de dar horizontalidade ao trabalho, sobretudo pela perspectiva das crianças.

Assim, o documento construído colaborativamente entre o docente e as crianças, foi organizado assumindo a seguinte lógica: introdução,⁹³ plano de aula⁹⁴ e registros imagéticos,⁹⁵ texto conectando as ações.⁹⁶

As narrativas a seguir destacam como a ocasião de montagem do portfólio permitiu às crianças analisar suas aprendizagens e preferências no percurso formativo ao longo do ano letivo de 2017 (registro feito em 1 de dezembro de 2017), nesse primeiro momento, por meio dos registros fotográficos feitos por P5.

Criança1: Tio, esse dia foi bom [aponta para a aula em que os *emojis* foram desenhados no quadro].

P5: É mesmo, eu também gostei, o que você aprendeu nesse dia?

Criança1: Aprendi a fazer *emoji* e aprendi a falar com o *emoji*.

Crianças: Eu também (outras crianças falaram juntas).

Criança2: Eu aprendi a desenhar *emoji*, eu não sabia desenhar *emoji*.

P5: Vem cá, só aprenderam *emoji*?

Crianças: Não! [impossível identificação das vozes].

Criança3: Eu gostei do mestre mandou e da sala de ginástica.

P5: O que aprendeu? Na sala de ginastica e brincando de mestre mandou?

Criança1: Eu aprendi a virar cambalhota (atividade no solo), tio.

Criança2: Eu também, e também daquele que pendura (argolas).

Criança3: Eu seguia o mestre, ele fazia assim ô [usa a canetinha para indicar um salto] (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

⁹² O portfólio produzido por P5 e as crianças. Ele foi exposto no último dia de aula no ano letivo de 2017 (15 de dezembro de 2017).

⁹³ Foi escrito um texto para os familiares explicando a racionalidade do portfólio, em relação a sua organização

⁹⁴ Os planos de aula anexados ao portfólio foram feitos em forma de desenho.

⁹⁵ Após os planos de aula, foram apresentados fotos ou desenhos selecionados pelas crianças como “destaque” e, os demais estavam arquivados.

⁹⁶ Entre cada plano de aula que foi apresentado no portfólio, havia um texto que contava a “história” do percurso formativo das crianças. O texto foi produzido por P5 em parceria com as crianças.

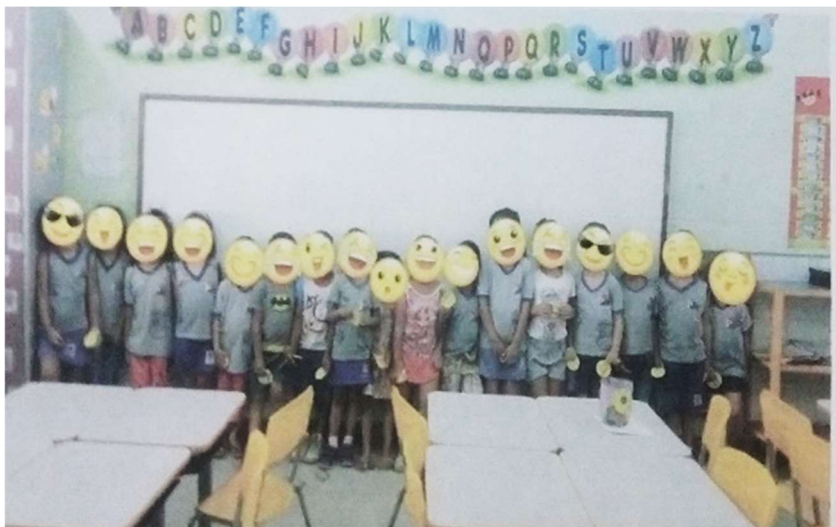
Na análise das narrativas, a *tomada de decisão*, por parte de P5 no processo de seleção das fontes partiu dos sentidos que as crianças atribuíram às aprendizagens, assumindo a autoria compartilhada, possibilitando a elas serem protagonista de sua formação. Nesse momento, percebemos os *consumos produtivos* (CERTEAU, 1994) realizados a partir da prática *avaliativa indiciária* construída com as crianças, fazendo com que elas compartilhassem seus saberes, sua cultura de pares, demarcando sua diferenciação de gosto/preferência em relação aos colegas de turma. O momento produzido na complexidade de narrativas e que deu origem ao momento de *reflexão-investigação* indicou o aprendizado de brincadeiras populares (mestre mandou), desenhos (aprendi a desenhar *emoji*), movimentos específicos (cambalhota, saltar e argolas) e, inclusive, narrativas que destacam uma forma diferente de se comunicar, agora por meio dos *emojis*.

Santos *et al.* (2019a, p. 07) destacam que é importante assumir as narrativas como fontes avaliativas “especialmente pela capacidade de formação dos alunos na projeção das práticas e na releitura de seus aprendizados.” Essa forma de anunciar aquilo que se passou contribuiu para o entendimento da complexidade dos aprendizados das crianças no ano letivo de 2017 a partir da educação física.

Para além disso, Borba (2007) destaca que a brincadeira se configura como ação que permite à criança se apropriar daquilo que faz parte dos seus espaços de ocupação. Nesse caso, utilizamos a avaliação indiciária na perspectiva daquilo que a criança faz com o que aprende articulamos a brincadeira, que é algo que atribuiu identidade às crianças e que são usada por elas para compreenderem o próprio mundo (CORSARO, 2002; 2011), com a avaliação de suas aprendizagens, possibilitando a percepção de seus aprendizados. Distanciamos-nos daquilo que Kramer (2007) denuncia, que é a compreensão da educação infantil como lugar marcado somente pelo cuidar.

Naquele diálogo, iniciou-se um movimento para a escolha da foto de capa do portfólio. A Imagem 18, a destaca e traz consigo o registro de campo realizado naquele dia.

Imagem 18 – Foto da turma para compor a capa do portfólio⁹⁷



Em 1 de dezembro de 2017, P5 e as crianças se reuniram para olhar os materiais registrados e, P5, aproveitou para explicar para elas sobre a produção do portfólio, que elas [crianças] poderiam selecionar aquilo que queriam mostrar para seus familiares. Surgiu a ideia de bater uma foto toda da turma e colocar seus rostos como *emojis*.

Fonte: O autor

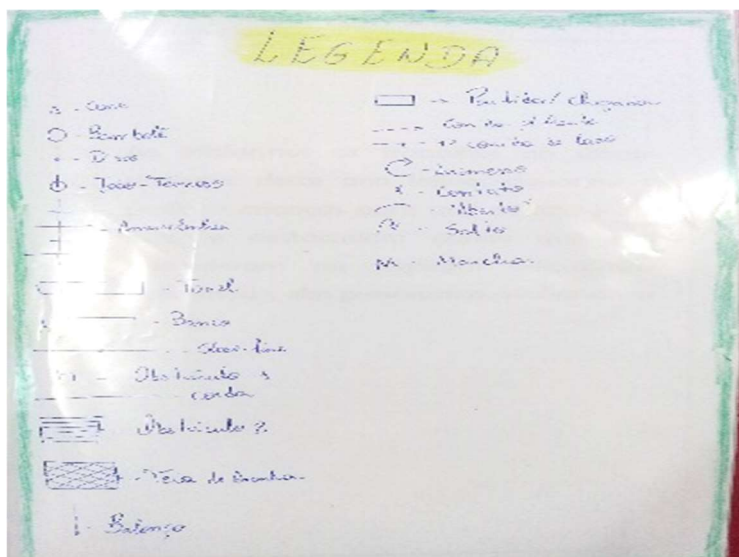
Sarmento (2009) destaca que é necessário romper com a perspectiva que considera as crianças como sujeitos passivos de sua formação, ampliando a sua participação e escuta nos seus processos de produção cultural. Dessa forma, assumimos o protagonismo infantil como ação central no processo de ensino-aprendizagens, permitindo que elas usassem sua criatividade na articulação com o que haviam vivido, projetando o que marcou o seu percurso formativo como uma das características da foto de capa, no caso, os *emojis*.

Contudo, ainda havia um desafio que se aproximava e estava manifestado na preocupação de P5: “Como fazer um portfólio que tanto as crianças como os responsáveis possam entender? As crianças eu tô explicando, mas e eles? É muito diferente do que eles já viram aqui na Umei! Tenho que pensar em como fazer isso” (NARRATIVA, P5, 2017). Naquele momento, fundamentado pela *avaliação indiciária* e pelo projeto individual, *inventariamos* uma maneira de comunicar os planos de aula.

Para tal fim, construímos uma “legenda” para que as crianças pudessem identificar os símbolos e apresentá-los aos seus familiares. Desse modo, elas poderiam explicar como havia sido a aula e o que eles aprenderam, estabelecendo uma conexão entre os planos de aula, as fotos e os desenhos. As imagens 19, destacam a legenda e dois dos planos de aula anexados ao portfólio.

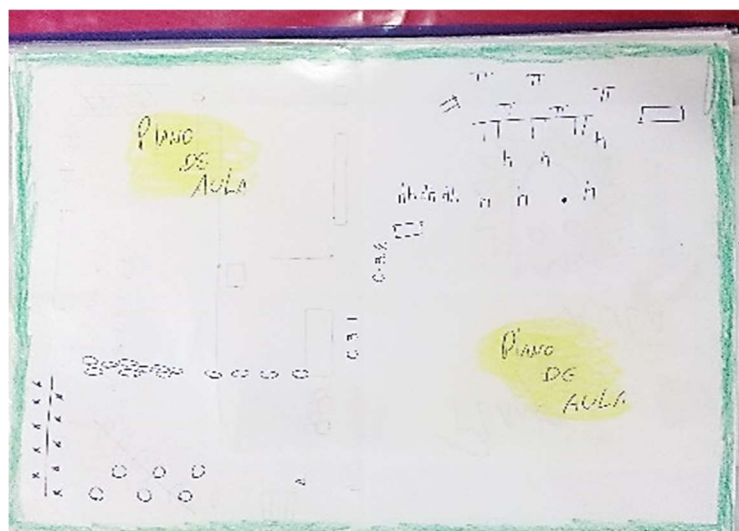
⁹⁷ No dia da foto, apenas 1 criança estava ausente.

Imagens 19 – Legenda e planos de aula utilizados no portfólio

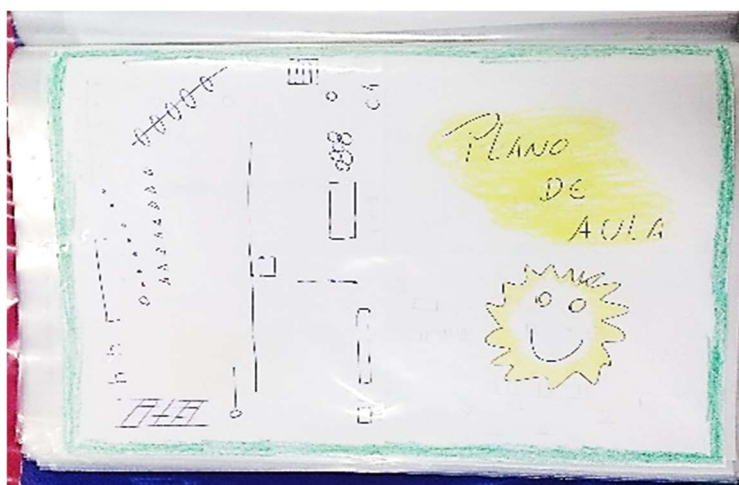


Legenda

Cone; Bambolê; disco; João teimoso; Amarelinha; Túnel; Banco; slackline; obstáculo 1; corda; obstáculo 2; teia de aranha; balanço; corrida para frente; corrida de lado; arremesso; contato; abrir; salto; marcha



Circuito de *parkour* utilizando a amarelinha



Movimentos de ginástica utilizados em um trajeto construído para ser utilizado com a brincadeira popular “mestre mandou”

Fonte: Portfólio P5

O uso da legenda e dos planos de aula em forma de desenhos aproximaram as crianças das intencionalidades presentes nas aulas, compartilhando com elas o próprio planejamento

que atravessou seus percursos formativos nos últimos meses do ano letivo de 2017. Assim, bem como as crianças, P5 deixou seus registros e analisou como o processo de ensino foi construído no entrecruzamento de suas concepções de educação física, educação infantil, crianças e avaliação. O docente rememorou: “Quando eu vejo tudo que eu fiz nesse ano, eu penso que não foi simples. Deu muito trabalho! Mas foi muito importante, porque vi que posso fazer muitas coisas aqui na Umei, ensinar melhor e ver o que as crianças aprenderam também!” (NARRATIVA, P5, 2017). A sua narrativa é interessante, pois o professor com formação em educação física compartilha das mesmas atribuições dos docentes com formação em pedagogia, mas, ao produzir um trabalho fundamentado em uma perspectiva em que a educação física está alinhada ao projeto da escola, P5 valorizou as dimensões do seu trabalho que antes estavam secundarizadas.

No capítulo 3, analisamos como os instrumentos avaliativos na Umei eram compreendidos como *maneiras de* evidenciar o trabalho docente para os pais, esvaziando a participação das crianças no percurso formativo. Ao rememorar suas práticas em uma autoavaliação somativa, P5 apontou novos caminhos tanto para o ponto de vista do ensino quanto da avaliação para aprendizagem.

Nesse movimento autoavaliativo, fundamentado na rememoração das práticas vivenciadas no ano letivo de 2017, P5 e as crianças, passaram a selecionar os registros imagéticos. Assim, as Imagens 20, evidenciam as 7 fotos que foram escolhidas pelas crianças em uma ação *dialógica e reflexiva* para compor o portfólio.

Imagens 20 – Fotos do portfólio selecionadas pelas crianças



Fonte: Portfólio P5

Conforme os fios do percurso formativo se construía na ação de P5 e das crianças, mais percebíamos que se tratava de uma autoavaliação somativa. Nessa ação, foi decidido que os desenhos produzidos sobre as práticas ficariam arquivadas após as fotos. O registro de campo evidencia esse momento.

P5 está utilizando o *notebook* para mostrar as fotos para as crianças e ele perguntou para elas onde ficariam os desenhos no portfólio. As crianças silenciaram e ele levantou e pegou os desenhos que estavam no armário da sala de aula e começou a mostrá-los. A Criança11 sugeriu que ficasse com as fotos, outras crianças concordaram. P5 indicou que colocaria atrás das fotos e que quando um dos familiares fosse ver o portfólio que eles falassem que os desenhos estavam atrás dela no mesmo plástico (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

O problema apresentado por P5 sobre o *uso* dos desenhos fez com que as crianças refletissem sobre o melhor lugar para usá-los no portfólio. A maneira encontrada por uma delas, não foi uma ação pontual e, teve o apoio da maioria de seus pares, fato esse que foi uma das marcas do projeto individual durante seu desenvolvimento.

Esse movimento ressignificou, tensionou o processo de apresentação do portfólio, já que seriam as próprias crianças responsáveis pela apresentação de suas produções autorais para seus familiares. Essa decisão pedagógica colocou em evidência o protagonismo das crianças e as encorajou a fazer *juízo de valor* sobre o que elas *querem apresentar e por quê*.

Nesse ponto, consideramos as contribuições de Sardelich (2006) sobre o uso de imagens no contexto educacional. A autora sinaliza que elas não apenas informam, mas também produzem conhecimento. Aprender a apreciar, decodificar e interpretar as maneiras como as imagens são construídas em nossas vidas possibilita fornecer perspectivas das situações concretas que as antecederam.

A colaboração entre P5 e as crianças inverte a lógica do portfólio como produto final, colocando-o a serviço do reconhecimento das aprendizagens, do protagonismo afastando-se da atribuição de um conceito ou nota na perspectiva do erro e acerto.

Portanto, a intencionalidade de colocar os *emojis* e os desenhos como práticas *avaliativas indiciárias* possibilitou aos praticantes analisarem o que se aprende e a apresentar *o que se faz com que se aprende*. Essa ação voltou para a prática pedagógica como fios que teciam o percurso formativo, promovendo um movimento *reflexão-investigação*, percebido na construção do portfólio como prática autoavaliativa somativa.

4.4. APONTAMENTOS FINAIS

O objetivo desse capítulo foi apresentar possibilidades de práticas fundamentadas na concepção da avaliação indiciária no cotidiano de uma Umei, em especial na pré-escola, a partir das ações construídas com o professor com formação em educação e com as crianças. Na discussão das fontes, evidenciamos como a *avaliação indiciária* assumida como perspectiva de trabalho com as crianças permitiu ao docente, não só a produção de ações que se transformaram em práticas avaliativas, mas, também, a reflexão sobre suas próprias ações, ressignificando o entendimento sobre o avaliar, evidenciando que ela é peça chave no processo de construção de uma proposta pedagógica que incluía as crianças como protagonistas.

Nesse caminho, produzimos duas práticas avaliativas tomando como pano de fundo a ludicidade: os *emojis* e os desenhos. Ambos foram alinhados às narrativas das crianças e permitiram ao docente reorganizar seu trabalho, identificar as lacunas do processo e compreender os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus aprendizados.

Para além disso, significou para elas analisarem suas experiências formativas em ação, na medida em que utilizavam os *emojis* ao final das aulas e os desenhos para retomar as aprendizagens da semana, em um movimento constante de *reflexão-investigação*.

Na esteira do projeto individual do professor, que foi alinhado com o projeto institucional da escola, produzimos um último registro avaliativo, que tinha como fundamento

rememorar aquilo que se passou, assumindo a intencionalidade de uma autoavaliação. Nesse ponto, fundamentados pela *avaliação indiciária*, a racionalidade não era de atribuir um conceito, mas, sim, analisar para assim montar o portfólio de maneira colaborativa, assumindo o protagonismo das crianças como eixo central de sua discussão.

A utilização da *avaliação indiciária* na educação física na educação infantil insere-se em uma das lacunas do próprio movimento de teorização. Dessa forma, destacamos que as incorporações teóricas produzidas ao longo dos últimos 14 anos (2005-2019) têm evidenciado sua potencialidade na educação básica, em nosso caso, na educação infantil. No processo de construção desse capítulo, tivemos desafios associados com a própria compreensão da educação infantil como espaço educacional e tensionar esse processo para construir um trabalho só foi possível na medida em que a teorização era apropriada na empiria e ganhava sentido nas *artes de fazer* de P5 e das crianças.

Assim, sinalizamos como perspectiva de futuras pesquisas com a *avaliação indiciária* na educação infantil a sua experimentação na creche, uma vez que a docente que estava desenvolvendo esse trabalho conosco em 2017 se aposentou no meio do processo, impossibilitando a continuidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central dessa tese foi experimentar uma prática avaliativa fundamentada na *avaliação indiciária* (SANTOS, 2005; 2008; VIEIRA, 2018) na educação infantil a partir do trabalho com a educação física. Assim, a **hipótese** levantada era que o processo de avaliação para aprendizagem estava centralizado no fazer docente. Com isso havia um esvaziamento na produção de pesquisas que discutiam e analisavam os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus aprendizados. Consequentemente, as crianças não eram assumidas como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, impactando em sua participação nos percursos formativos nessa etapa da educação básica.

De maneira particular, esta tese também se inseriu em uma das lacunas da produção do conhecimento relacionado com o desenvolvimento da teorização da *avaliação indiciária* nos últimos 14 anos (SANTOS, 2005; 2008; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; SANTOS *et al.*, 2014; 2015; 2016; 2019a; 2019b), que é o seu *uso* na educação infantil. Assim, demos visibilidade à maneira como a teoria foi se constituindo na empiria, incorporando novos conceitos conforme a complexidade cotidiana se apresentava na introdução da tese, apresentando os conceitos que fundamentam sua ação.

Compreendendo que há diferentes formas de produção de uma teoria e reconhecendo a própria tradição do campo da avaliação no Brasil, que se apropriou de concepções estrangeiras para, assim, desenvolver as suas (VIANNA, 2000), optamos por analisar aquilo que ocorre no campo internacional sobre avaliação para aprendizagem, em especial na educação infantil.

Realizamos um mapeamento a partir dos indexadores internacionais com o intuito de compreender como o campo científico tem se apropriado/produzido uma teorização de avaliação. Na mobilização de uma *lógica indiciária* (SANTOS, 2005), fizemos usos de diferentes *softwares* de análise qualitativa para o tratamento das fontes, em um processo rigoroso de refinamento das pesquisas. Foram mobilizados o *Gephi 0.9.9.2*, *Microsoft Excel*, *Tableau Public* e o *Iramuteq*. Suas utilizações alinhadas à *expertise* desenvolvida pelos próprios estudos do Proteoria possibilitaram a compreensão de um movimento internacional associado a duas perspectivas de avaliação.

Das perspectivas encontradas, uma vem de uma corrente norte-americana de avaliação formativa-reguladora, que aparece com maior recorrência nas pesquisas mapeadas, especialmente por estudos de pesquisadores localizados nos Estados Unidos e Europa. A outra corrente, que denominamos de anglo-saxã formativa diagnóstica, tem sido mobilizada

por pesquisadores localizados no Reino Unido e em países da Ásia. A primeira está centralizada no fazer docente e na criação de estratégias de autorregulação dos processos de ensino-aprendizagem e a segunda se orienta pelo olhar dos professores para as práticas das crianças, atuando em um sistema de *feedback*.

Conforme analisávamos nossas fontes, percebíamos uma complexa rede de colaboração que se localizava no entorno da emergência da discussão sobre a infância na primeira década dos anos 2000 (TOMÁS, 2017). Essas redes eram formadas, principalmente por pesquisadores das mesmas instituições, mas também identificamos colaborações entre Universidades e escolas de educação infantil em países diferentes e outras cooperações, como Universidades e Ministérios da Educação.

Isso trouxe a necessidade de compreender como essas redes se constituíam. Investigando as fontes, identificamos grupos com pesquisadores de países diferentes (e, às vezes, em continentes) compartilhando uma mesma teorização, alargando as fronteiras e experimentando suas ações em outros contextos, contribuindo para o próprio refinamento das teorias em circulação no exterior.

Assim, anunciamos, nessa tese, que o campo da avaliação, especialmente nas pesquisas que assumem a educação infantil como locus de investigação, tem sido campo de disputa de uma teorização que ganha notoriedade e se expande para outros continentes, tendo em vista a pluralidade de pesquisadores que têm discutido a avaliação para aprendizagem na educação infantil, como apresentado no primeiro capítulo.

O mapeamento nos preparou para identificar concepções de avaliação em circulação no cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Vila Velha/ES, pois conhecíamos aquilo que estava em circulação no cenário internacional e, tínhamos o acúmulo da produção científica sobre o tema sistematizado nos últimos anos, não apenas na área da Educação (GLAP; BRANDALISE; ROSSO, 2014; POLTRONIERI; CALDERON, 2012; 2015;), mas, também, na Educação Física (SANTOS *et al.*, 2018; VIEIRA, 2018).

Ficamos um ano letivo mergulhados no cotidiano da Umei. Primeiro, a partir de uma ação **avaliativa diagnóstica** analisamos quais sentidos e práticas eram produzidas, o *por quê? para quê? quando e como?* Nesse caminho, percebemos a potencialidade naquilo que era realizado com as crianças: a centralidade do processo avaliativo figurava-se nos docentes, ora pela necessidade de sinalizar a importância da educação infantil, ora pelo objetivo de mostrar o trabalho com as crianças para os praticantes do cotidiano escolar.

Essa racionalidade atravessava as ações avaliativas, fortalecendo sua análise a partir da dimensão comportamental, reduzindo as aprendizagens à aquisição de novos comportamentos

e, assim, privilegiando essa dimensão em detrimento de outras. Nessa ação, desconsiderava-se a quantidade de práticas pedagógicas que poderiam ser assumidas como registros avaliativas, uma vez que dialogavam diretamente com as especificidades das crianças.

Essas inquietações foram deslocadas do *macro* para o *micro* e, assim, estabelecemos uma parceria com um dos professores com formação em educação física para experimentar a *avaliação indiciária* em suas aulas com o grupo 4, já munidos de uma avaliação diagnóstica da maneira como as práticas avaliativas e o trabalho pedagógico eram desenvolvidos naquele contexto.

Nessa parceria, primeiramente ajustamos o projeto individual do docente, alinhando-o ao projeto institucional da Umei. Também fundamentamos suas ações a partir da *lógica indiciária* (SANTOS, 2005; 2008) e, no reconhecimento das potencialidades de P5, tomamos cuidado para não descaracterizar suas práticas, mas, sim, auxiliar na compreensão das *pistas* e *sinais*, produzidos pelas crianças.

Assim, elaboramos três práticas avaliativas, as **duas primeiras de caráter formativo (emojis e desenhos)**. Ambas, produzidas na inventividade e fundamentadas em três ações complementares. A **primeira** foi apresentada para a *tomada de decisão consciente* do professor sobre os caminhos metodológicos que poderiam ser construídos ao assumir as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, apontando *o que deu certo* e *o por quê*, *o que não deu certo* e *o por quê* e *o que poderia ser vivenciado novamente*. A **segunda** foi implementada usando um *instrumento* que permitiu às crianças ampliarem os sentidos atribuídos às aprendizagens, analisando suas vivências na educação física e, para além disso, assumindo a ludicidade na produção das práticas avaliativas. A **terceira** foi construída com base na utilização dos *desenhos*: as crianças mergulhavam em suas ações experienciadas na semana, criando, em *suas artes de fazer*, uma releitura do seu percurso formativo, dando visibilidade aos processos de aprendizagem individuais e coletivos por meio de *pistas* e *sinais*.

Assumir as crianças como sujeito de direitos potencializou o movimento de *reflexão-investigação* fundamentado na *avaliação indiciária*, produzindo ações em que os praticantes, de maneira *dialógica*, criavam ações coletivas que tensionavam o próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente considerando a ZDP, pois as crianças sinalizavam a necessidade de auxílio do outro para refinar aquilo que estavam produzindo. Essa ação não foi pontual, mas sim, estabeleceu-se como uma constante no fazer diário com as crianças em 2017.

A **terceira** prática avaliativa que construímos com o professor e as crianças foi o **portfólio**. Diferentemente dos outros dois, esse teve caráter **somativo**, entretanto, não teve o objetivo de atribuir um conceito ou nota, mas, sim, emergir de um processo colaborativo, assumindo as escolhas das crianças para compô-lo e, sobretudo, permitindo a análise das memórias do percurso formativo, destacando aquilo que foi vivenciado, tornando-se uma **autoavaliação** do projeto individual e do ano letivo como um todo.

A produção do portfólio, fundamentada na *avaliação indiciária*, tensionou o processo e colocou o próprio docente para desenhar seus planos de aula com o intuito de compartilhar suas intencionalidades com as crianças e familiares. Isso inverteu a própria lógica do portfólio, possibilitando ao docente ler os *indícios* de sua aprendizagem naquele ano letivo a partir do trabalho da *pesquisa-ação*. Essa ação sinalizou as potencialidades da *reflexão-investigação* no processo de ensino-aprendizagem, não só focalizando as crianças, mas, também, o movimento autoformativo do docente que cria, recria e compartilha suas *práticas*.

Os ajustes realizados nessa tese em função da complexidade cotidiana se configuram, também, como possibilidade de estudos futuros. Nos referimos ao uso da *avaliação indiciária* na creche, analisando sua fundamentação, a necessidade de ampliar os conceitos que dão suporte à teorização, a relação entre a linguagem pré-verbal e as práticas educacionais, bem como a leitura das *pistas* e *sinais* das crianças nesse contexto, tanto de maneira geral como específica da educação física, especialmente assumindo-as como sujeitos de direito e produtora de cultura em suas ações entre pares.

Também sinalizamos como possibilidades de pesquisas futuras experimentar o uso da *avaliação indiciária* no contexto internacional, como tem sido produzido pelos pesquisadores mapeados (ANTONIOU; JAMES, 2013; ZHAO; HEUVEL-PANHUIZEN; VELDHUIS, 2016), com o intuito não só de explorar sua ação em outras racionalidades pedagógicas, mas, também, *apropriar-se* da própria natureza da prática pedagógica desenvolvida por professores com trajetórias formativas distintas da brasileira, especialmente pela própria tradição da *avaliação indiciária* que vem sendo construída no cotidiano escolar.

6 REFERÊNCIAS

ABDZI, H. *et al.* Monitoring basic skills acquisition through rapid learning assessments: a case study from peru. **Prospects**, v. 34, n. 2, jun. 2005.

ABRAHÃO, M. E. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Histórias da educação**, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ALMEIDA, A. M. B. **Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: sentidos da prática avaliativa docente**. 2008. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ALVES, C. S. R.; CORSINO, L. N. O *parkour* como possibilidade para a educação física escolar. **Motrivivência**, n. 41, p. 247-257, dez. 2013.

ALVES, T.F. **O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil**. 2011. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ANDRADE, L. H.; BROOKHART, S. M. Classroom assessment as the co-regulation of learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**. n. 1, fev. 2019.

ANTUNES, J. *et al.* Ciclo criativo de jogos colaborativos: um método para criação de jogos educativos. **Revista Holos**, v. 2, p. 423-437, 2018.

ANTONIOU, P.; JAMES, M. Exploring formative assessment in primary school classroom: developing a framework of actions and strategies. **Educ. Asse. Eval. Acc.**, v. 26, p. 153-176, 2014.

ARAÚJO, L. C. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.

ARIAS, J., F.; DIAZ, A., L. Assessing self-regulated learning in early childhood education: difficulties, needs, and prospect. **Psicothema**, v. 22, n. 2, p. 278-283, 2010.

ASSIS, L. C. *et al.* O jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação Física**, v. 28, p. 95-116, 2015.

BAEK, S. G.; KIM, K. J. **The Effect of Dynamic Assessment Based Instruction**. 2013.

BAIRD, J. *et al.* **State of the field review assessment and learning**. Oxford: Landership of Oxford, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BULDU, M. Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. **Teaching and teacher education**. v. 26, p. 1439-1449. 2010.

BANDURA, A. **social learning theory**. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. R.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, p. 159-170, 2017.

BARCELOS, M.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Aprender na educação física: diálogos com as crianças e a professora. **Journal of Physical Education**, v. 28, p. 1-16, 2017.

BARCELOS, M.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, p. 84-101, 2015.

BARROS, F. C. **Cadê o brincar?**: da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica. arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLACK, P. J.; WILIAN, D. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. **Phi Delta Kappan**, v. 80, n. 2, p. 139-148, 1998.

BLACK, P.; WILIAM, D. Lessons from around the world: How policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. **Curric J**, n.16. v. 2. P. 249–261. 2005.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BRASIL, **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Leograf, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRADFORD, S. C. **Documentation**. Washington: Public Affairs Press, 1953.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BROADFOOT, P. M. *et al.* **Assessment for learning**: 10 principles. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education, 2012.

BROFENBRENNER, U. **The ecology of human development**: Experiments by nature and design. Massachusetts: Harvard University, 1979.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. Vitória: CEFD-UFES, 1997.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? *In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes.* São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. p. 231-246.

CHIU, M. Identification and assessment of taiwanese children's conceptions of learning mathematics. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 10, p., 163-190, 2012.

COELHO, M. F. A. **O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: uma questão de avaliação?** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

CORNO, L. The metacognitive control componentes of self-regulated learning. **Contemporary educational psychology**. n. 11, p, 333-434, 1986.

CORREA, M.S. **A prática avaliativa no ciclo da infância: um estudo em escola multiseriadas.** 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

CORSARO, W. A. Interpretativa no brincar ao “fazer-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DELORS, J. The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? **Internacional Review Education**. v. 59, p. 319-330, 2013.

DIAS, E. B.; CAMPOS, R. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia**, v. 96, n. 244, p. 635-649, 2015.

DIGNATH, C.; BUTTNER, G. Components of fostering self-regulated learning among students: a meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. **Metacognition Learning**, n. 3, p. 231-264, 2008.

DURIEUX, V.; GENEVOIS, P. A. Bibliometric indicators: quality measurements of scientific publication. **Radiology**. v. 255, n. 2, maio 2010.

ESPANHA. **Plan Educa3.** FREAP-CP. 2011. Disponível em: <https://freapa.es/plan-educa3/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

ESTEBAN, M. T. **O Que sabe quem erra?:** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

EUROPA, **Founding of education in europa**: The impact of the economic crisis. Eurydice Reports. Luxembourg, 2012.

FALCÃO, J. *et al.* Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012.

FAVRE, B. Analysis of schools' functioning, assessment and self-assessment: primary school in Geneva. **Prospects**, v. 31, p. 520-536, dez. 2001.

FERNANDES, D. Por uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v, 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas Estado da Arte. **Educação e Sociedade**. n. 79. p, 257-272, ago. 2002.

FIORIN, J. L. Internacionalização da produção científica: a publicação de trabalhos de Ciências Humanas e Sociais em periódicos internacionais. **RBPG**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 263-281, dez. 2007.

FORNEIRO, M. L. I. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. **Revista iberoamericana de educación**, n. 47, p. 49-70., 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FROSSARD, M. L. **Avaliação educacional em educação física: um mapa da produção acadêmica de 1930-2014**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FUZII, F. T. **Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura**. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

GALLAHUE, D.L.; DONNELLY, F.C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte, 2008.

GARCIA-JIMENEZ, E.; GUZMÁN-SIMÓN, F. Hevafor: una aplicación informática de evaluación para el aprendizaje en educación infantil. **Bordón: Revista de Pedagogia**, v. 67, n. 2, 2015.

GELFER, J. G.; PERKINS, P. G. Effective communication with parents: A process for parent/teacher conferences. **Childhood Education**, n. 64, p. 19–22, 1987.

GELFER, J. G.; PERKINS, P. G. Teacher-parent partnerships: Enhancing communications. **Childhood Education**, n. 67. p. 164–167, 1991.

GELFER, J.; PERKINS, P. A model for portfolio assessment in early childhood education programs. **Early Childhood Education J**, v. 24, n. 1, p. 5-10, 1996.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLAP, G.; BRANDELISE, M. A. T.; ROSSO, A. J. Análise da produção acadêmica sobre a avaliação na/da educação infantil do período 2000-2012. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1. p. 43-67, jan./jun. 2014.

GOC-KARP, G.; WOODS, M. Preservice teacher's perceptions about assessment and it's implementation. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 27, n. 3, p. 327-346, jul. 2008.

GOMIDE, M.; SCHUTZ, G., E. Análise de redes sociais e práticas avaliativas: desafios à vista. **Phys Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 819-845, 2015.

GRAAF, J. V. D.; SEGERS. E.; VERHOEVEN, L. Scientific reasoning in kindergarten: Cognitive factors in experimentation and evidence evaluatio. **Learning and individual Differences**,. v. 49, p. 190-200, 2016.

GRIVA. E.; SIVROPOULOU, R. Implementation and evaluation of na early foreing language learning in Project in kindergarten. **Early Childhood Educ J**, v. 37, p. 79-87, 2009.

GUEDES, V.; BORSCHIVER, S. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. *In: Anais do Encontro nacional de ciências da informação...* ano 6, Salvador, 2005.

HARLEN, W. **Assessment & inquiry-based Science education: issues in policy and practice**. 2013.

HERNADEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho**. Porta Alegre: ArtMed, 1998.

HERNANDEZ, C. C. La evaluación de métodos para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la educación infantil. **Revista Iberoamericana de educación matemática**, n. 11, p. 59-77, set. 2007.

HERRÁNZ, S., G.; LÓPEZ-PASTOR, V., M. Evaluación formativa y compartida en educación infantil: Revisión de una experiencia didáctica. **Qualitative Research in Education**, v. 4, n. 3, p. 269-298, out. 2015.

HOFFMANN, J. Dossiês, Portfólios, Relatórios de Avaliação. *In: HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1992.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HSIAO, H.; CHEN, J. Using a gesture interactive game-based learning approach to improve preschool children's learning performance and motor skills. **Computers & Education**, v. 95, p. 151-162, 2016.

INDJAIAN, M. L. Avaliação da pesquisa em rede de colaboração: um campo em construção na pós-graduação. In: **Anais [...]**. 3º Simpósio Avaliação da educação superior. Florianópolis, SC. 2017.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOBASHI, N.; Y.; SANTOS, R. N. M. Arqueologia do trabalho imaterial: uma aplicação bibliométrica à análise de dissertações e teses. In: **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, 2006, Marília, SP. A dimensão epistemológica da Ciência da Informação e suas interfaces técnicas, políticas e institucionais nos processos de produção, acesso e dissertação da informação. Marília, SP: ANCIB, 2006.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola – leitura, escrita e formação de professores**. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, T. J. *et al.* Social and Emotional Learning in the Kindergarten Classroom: Evaluation of the Strong Start Curriculum. **Early Childhood Educ J**, v. 37, p. 303–309, 2010.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1991.

LABAT, H. *et al.* Évaluation des connaissances précoces prédictives de l'apprentissage de la lecture en grande section de maternelle. **Revue Française de Pédagogie**, n. 184, p. 1-19, 2013.

LANO, M. B. **Práticas cotidianas da Educação Física na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LOPES, P. F. *et al.* A Bibliometria e a Avaliação da Produção Científica: indicadores e ferramentas. **Actas**, n.11, p. 1-7, dez. 2012.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. *et al.* Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 1, p. 57-76, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MALAKOLUNTHU, S.; VASUDEVAN, V. Teacher evaluation practices in Malaysian primary schools: issues and challenges. **Asia Pacific Educ. Rev**, v.13, p. 449–456, 2012.

MARTINS, R. L. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. S. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento**, v. 24, p. 10-23-23, 2018.

MELLO, A. S. *et al.* Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 28-43, set. 2015.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. Metamorfozes na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.13-37, jan./abr. 2007.

MONEREO, C. Las estrategias de aprendizaje em la educacion formal: ensinar a pensar y sobre el pensar. **Infancia y aprendizaje**, n. 50, p. 3-25, 1990.

MONEREO, C.; POZO, J. I.; CASTELLÓ, M. **La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar**. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona y Horsori, 2001.

MORAES, D. A. F. **Avaliação formativa: resignificando a prova no cotidiano escolar**. 2008. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MOREIRA, S. A. **A prática da correção do exercício no ensino fundamental I**. 2013. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

MORELAND, J.; JONES. A. Emerging assessment practices in na emergente curriculu: implication for technology. **International Journal of technology and design education**, v. 10, p. 283-305, 2000.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

MUGNAINI, R. **Caminhos para adequação da avaliação da produção científica brasileira: impacto nacional versus internacional**. 2006. Tese (Tese em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, Escola de comunicações e artes, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, São Paulo, 2006.

MUGNAINI, R.; JANNUZZI, P.; QUONIAM, L. Indicadores bibliométricos da produção científica brasileira: uma análise a partir da base Pascal. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, 2004.

OLIVEIRA, I. B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. *In*: FERRAÇO C. E. (org). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-67.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.), **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

ONU. **Millennium Project: Toward Universal Primary Education: investments, incentives and institutions**. Report of the task force on education and gender equality. New York: United Nations, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. A linguagem dos emojis. **Trab. Ling. Aplic**, Campinas, n. 55, v. 2., p. 379-399, maio/ago. 2016.

PAULA, S. **Avaliação e formação de professores em educação física: uma análise na América Latina**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, A. I. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional em questão. **Avaliação**, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.

POLTRONIERI, H.; CANLDERON, A. I. Avaliação na educação básica: a revista estudos em avaliação educacional. **Revista Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82-103, set/dez. 2012.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? **Revista Ibero-Americana de Educación**, n. 24, p. 63-90, 2012.

POULADI, E.; MOGHADAM, A. Z. The study of effectiveness of descriptive evaluation in 1st and 2nd grade of primary schools in region 3 of Tehran. **Procedia: Social and Behavior Sciences**, v. 29, p. 452-459, 2011.

PYLE, A.; DELUCA, C. Assessment in the kindergarten classroom: an empirical study of teachers' assessment approaches. **Early Childhood Education Journal**, v. 42, p. 373-340, 2013.

QVORTRUP, J. *et al.* **Childhood matters**. Avebury: European Center of Vienna, 1994.

RAIZER, C., M. **Portfólio na educação infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2007.

RETZ, R. P. C. **Ver para fazer e aprender para ensinar: prescrições pedagógicas em imagens para a Educação Física (1932-1960)**. 2018. 91f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RETZ, R. P. C. *et al.* O ensino por imagens na imprensa periódica da educação física (1932-1960). **Rev. Bras. Hist. Educ**, v. 19, n. 58. p. 1-31, maio 2019.

ROMERA, J. A. Procedimiento para la evaluación de las estrategias de autorregulación durante el aprendizaje en educación infantil. **Revista eletrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica**, v. 1, n. 1., p. 20-41, 2003.

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cad. Pesqui.**, v. 43, n. 148, p. 44-75, 2013.

RUIZ, M. A.; GRECO, O. T.; BRAILE, D. M. Fator de impacto: importância e influência no meio editorial, acadêmico e científico. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, v. 3, n. 24, p. 273-278, 2009.

SAHIN, I. Curriculum assessment: constructivist primary mathematics curriculum in turkey. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 8, p. 51-72, 2010.

SALMERON, H.; JIMÉNEZ, L. O.; FERNÁNDEZ, S. R. Identificación de estrategias de aprendizaje en educación infantil y primaria: propuesta de instrumentos. **REOP**, v. 13, n. 1, p. 89-106, jan./jun. 2002.

SAMPAIO, R. B. *et al.* A colaboração científica na pesquisa sobre coautoria: um método baseado em análise de redes. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 20, n. 4, p. 79-92, out./dez. 2015.

SANTOS, L.; PINTO J. Is assessment for learning possible in early school years? **Procedia Social and Behavioral Sciences**, n. 12, p., 283–289, 2011.

SANTOS, W *et al.* Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 09-22, jan./mar. 2018.

SANTOS, W. **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2018.

SANTOS, W.. **Avaliação na educação física escolar: análise de periódicos do século XX**. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

SANTOS, W.. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. jan./mar. 2015.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 153-179, out./dez. 2014.

SANTOS, W. *et al.* A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. 27-37, 2016.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, v. 21, p. 205-218, 2015.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento**, v. 25, p. 1-17, 2019a.

SANTOS, W. *et al.* Formação de professores em educação física e avaliação: saberes teóricos/práticos. **Revista contemporânea de educação**, v. 14, p. 287-308, 2019b.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, v. 30, p. 153-179, 2014a.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, p. 883-896, 2013.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, mai/ago. 2006.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARMENTO, M., J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **Revista O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 21, 2009.

SAVIO, D. Promover a partir de dentro: uma abordagem reflexiva e participativa da avaliação de contextos educativos. **Revista Pro-posições**, v. 29, n. 2 (87), maio/ago. 2018.

SCHLINDWEIN, L. M.; DIAS, J. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Revista Pro-posições**, v. 29, n. 2 (87), maio/ago. 2018.

SCHÜTZ, G. R.; SANT'ANA, A. S. S.; SANTOS, S. G. Política de periódicos nacionais em Educação Física para estudos de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 313-319, 2011.

SILVA, A. H. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no colégio de aplicação da UFG**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SILVA, I. S.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagóg.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SIROTA, R. Le Métier d'élève. **Revue Française de Pédagogie**, n. 104, 1993.

SMISMANS, S. Policy evaluation in the EU: The challenges of linking ex ante and ex post appraisal. **European Journal of Risk Regulation**, v. 1, n. 6, 2015.

SPRUCE, R.; BOL L. Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. **Metacognition learning**, v. 10, p. 245-277, 2015.

STEINLE, M. C. B. **Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na educação infantil**. 2006. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

STIEG, R. **Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

STOEGER, H.; FLEISCHMANN, S.; OBERGRIESSER, S. Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: the theoretical basis and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. **Asia Pacific Educ. Ver.**, v. 16, p. 257-267, 2015.

SYAMSUDIN, A.; BUDIYONO, A., SUTRISNO. A. Model of affective assessment of primary school students. **Research and Evaluation in Education**, v. 2, n. 1, p. 25-45, jun. 2016.

SYAMSUDIN, A.; BUDIYONO, B.; SUTRISNO, S. Model of affective assessment of primary school students. **Research and Evaluation in Education**, v. 1, n. 2, p. 25-41, 2016.

TAN, K. Asking questions of (what) assessment (should do) for learning: the case of bite-sized assessment for learning in Singapore. **Educ. Res. Policy Prac.**, v. 16, p. 189-202, 2016.

TAN, K. Assessment for learning in Singapore: unpacking its meaning and identifying some areas for improvement. **Educ. Res. Policy Prac.**, v. 10, p. 91-103, 2011.

TAN, K. Variation in teachers' conceptions of alternative assessment in Singapore primary schools. **Educ. Res. Policy Prac.**, v. 12, p. 21-41, 2012.

THEODOSIADOU, D.; KONSTANTINIDIS, A. Introducing e-portfolio use to primary school pupils: Response, benefits and challenges. **Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice**, n. 14, p. 17-38, 2015.

TOMÁS, C. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 4, n. 1, p. 13-20. 2017.

TONELLO, D. M. M. **Portfólios na educação infantil: Um projeto de intervenção fundamentado na ação formativa**. f131, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teorias, modelos e planejamento**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, A. O. **Educação Física e a Pedagogia da Infância: leituras das práticas avaliativas por narrativas e imagens**. 2018. f320. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WILIAM, D. What is assessment for learning? **Stud Educ Eval**, n. 37, p. 3–14, 2011.

XU, M. *et al.* The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: a path analysis using the ECLS-K database. **Soc Psychol Educ**, v. 13, p. 237-269, 2010.

ZHAO, X.; HEUVEL-PANHUIZEN, M. V. D.; VELDHUIS, M. Teachers' use of classroom assessment techniques in primary mathematics education: an explorative study with six Chinese teachers. **International Journal of STEM Education**, v., 3 n. 19, 2016.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? **Contemporary educational psychology**, n. 11, p. 307-3013, 1986.

ZIMMERMAN, B. J. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. **Educational Psychologist**, v. 1, n. 25, p. 3-17, 1990.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 3, p. 284-290, 1988.

ANEXOS

ANEXO – A – questionário



Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
 Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Nome: _____
 Telefone? _____
 E-mail: _____

Regime de atuação na escola:

- () Professor regente
 () Professor de educação física
 () Professor de artes
 () Professor de projeto

Etapa de atendimento na escola:

- () Grupo I
 () Grupo II
 () Grupo III
 () Grupo IV
 () Grupo V

Município onde reside: _____

1 – SEXO E IDADE:

1. Feminino () 2. Masculino () 3. Data de nascimento: _____

2 – QUAL NÍVEL DE FORMAÇÃO VOCÊ POSSUI:

- () Magistério Ano de término: _____
 () Superior Completo Ano de término: _____
 () Pós-Graduação Lato-sensu Ano de término: _____
 () Pós-Graduação Stricto-Sensu (Mestrado) Ano de término: _____
 () Pós-Graduação Stricto-Sensu (Doutorado) Ano de término: _____
 () Outros: Quais: _____

3 – VOCÊ SE FORMOU EM UMA INSTITUIÇÃO:

- () Pública Federal
 () Pública Estadual
 () Pública Municipal
 () Particular
 () Particular-confessional/Comunitária/Filantrópica
 () Outros _____

4 – COM RELAÇÃO À SUA PÓS-GRADUAÇÃO, VOCÊ POSSUI:

1. Especialização em: _____
 2. Mestrado em: _____

3. Doutorado em: _____

5 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA EDUCAÇÃO?

_____ anos _____ meses

6 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

_____ anos _____ meses

7 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA UMEI JOSÉ SILVÉRIO MACHADO?

_____ anos _____ meses

8 – QUAL SEU TIPO DE VÍNCULO OU CONTRATO DE TRABALHO?

- () Efetivo
 () Designação temporária
 () Extensão de carga horária
 Outro. Qual? _____

10 – VOCÊ RECEBEU ORIENTAÇÕES AO LONGO DE SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

	Resposta S (sim) N (não)
10.1 – Na minha formação inicial.	
10.2 – Em formações continuadas ofertadas pelas Secretarias Municipais e/ou Estadual de Educação	
10.3 – Em Congressos\Seminários ofertados por universidades e/ou outros órgãos;	
10.4 – Na escola que atuo, em conversas com o/a pedagogo/a nos planejamentos e reuniões coletivas com os outros professores da escola.	
10.5 – Por iniciativas próprias.	

11 – NA ATUALIDADE, COMO SE SENTE EM RELAÇÃO AOS SEGUINTE ASPECTOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO SEU TRABALHO?

1. Muito Preparado; 2. Preparado; 3. Razoavelmente Preparado; 4. Despreparado	Resposta
11.1 – Registro dos aprendizados das crianças nas aulas	
11.2 – Domínio da prática avaliativa da educação infantil.	
11.3 – Utilização de técnicas/instrumentos diversificados para a avaliação na educação infantil.	
11.4 – Produção das fichas avaliativas individuais/coletivas das crianças	
11.5 – Domínio das teorias da avaliação da aprendizagem.	

12 – QUAL(IS) DOS INSTRUMENTOS DE REGISTRO ABAIXO VOCÊ UTILIZA PARA AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (MARQUE QUANTOS DESEJAR)?

- Caderno de registro do professor (registro subjetivo sobre os aprendizados dos alunos durante as aulas)
- Ficha descritiva individual (registro sistematizado com alternativas de múltipla escola sobre os aprendizados dos alunos)
- Fichas de avaliação motora (registro sistematizado com múltiplas escolhas sobre o desenvolvimento motor dos alunos)
- Ficha de avaliação oferecida pela SEMED
- Portfólio produzido pelo professor
- Desenhos de autoria dos alunos
- Criação individual (pintura, produção de brinquedos e etc.)
- Apresentações culturais ao final do projeto e/ou conteúdo de ensino
- Portfólio produzido pelos alunos
- Registros fotográficos das aulas
- Registro em vídeos
- Não utilizo instrumentos avaliativos
- Outros, especifique: _____

13 – NO QUE SE REFERE ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS, MARQUE A FREQUÊNCIA QUE A UTILIZA:

- dia a dia
- no início do ano
- sempre que inicia um conteúdo
- no início de cada trimestre
- ao final de cada conteúdo trabalhado
- Ao final de cada trimestre
- não realizo.

Explique: _____

14 – QUAIS REFERÊNCIAS/ELEMENTOS VOCÊ MOBILIZA PARA PRODUZIR PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL? (MARQUE QUANTAS ALTERNATIVAS QUISER)

- Experiências compartilhadas por outros profissionais da escola ou da mesma área de atuação minha
- Mídias (blogs, sites e etc.)
- Revistas de orientação didático-pedagógicas (Revista novaescola, revista pátio e etc.)
- Livros e artigos acadêmicos
- Disciplina específica sobre avaliação na formação inicial
- Estágio supervisionado durante a formação inicial
- Cursos de pós-graduação/especialização
- Manuais
- Apostilas
- Experiências promovidas pela SEMED (formação continuada, cursos EAD, seminário da educação infantil entre outros)

15 – EM QUE MEDIDA OS ENUNCIADOS SEGUINTE SOBRE AVALIAÇÃO CORRESPONDEM À SUA VIVÊNCIA PROFISSIONAL?

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca Resposta

15.1 – Eu me sinto frustrado com o modo como avalio os alunos

15.2 – Eu sinto que tenho muito a contribuir com a avaliação quando comparado aos outros profissionais da escola	
15.3 – Eu sinto que a avaliação pode me ajudar a compreender ao máximo os aprendizados dos alunos	
15.4 – Eu penso em mudar a minha prática avaliativa	
15.5 – Eu sinto que a avaliação pode me ajudar a avaliar o modo como ensino	

16 – SINALIZE OS MOTIVOS QUE O LEVAM A AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL? (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS QUISER)

- Para cumprir os aspectos legais da profissão docente
 Para cumprir as normas institucionais
 Para legitimar meu trabalho frente a comunidade e docentes
 Para mostrar a importância do que ensino
 Para mostrar a importância da educação infantil
 Para compreender aquilo que meu aluno aprendeu dos conteúdos de ensino
 Para captar aquilo que meu aluno faz com o que aprendeu
 Para reorientar a minha prática docente
 Para ter subsídios para elaborar as fichas descritivas
 Outros,
- especifique: _____

17 – EXPRESSE POR MEIO DE UMA FRASE O QUE É AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.