

# Avaliação na educação infantil: um estudo de caso em uma instituição de ensino na região Norte

Diego Tércisio Matos de Sousa e Souza<sup>1</sup> 

Nayane Moia de Freitas<sup>2</sup> 

Rodrigo Lema Del Rio Martins<sup>3</sup> 

Marciel Barcelos<sup>4</sup> 

## Resumo

Estudos demonstram a necessidade de compreender a avaliação educacional na educação infantil. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir a avaliação educacional realizada em uma instituição de educação infantil, localizada na cidade de Ipixuna (PA), região Norte do Brasil. O método utilizado foi o estudo de caso, e o instrumento de produção de fontes foi um questionário semiestruturado aplicado a dez professores. As análises indicam que os docentes avaliam devido às exigências expressas nos documentos legais e da gestão escolar, o que promove a realização de práticas voltadas para avaliação do ensino em detrimento das aprendizagens. Também reforçam o movimento autoformativo entre os docentes e a cristalização de práticas avaliativas.

**Palavras-chave:** Avaliação educacional; Educação infantil; Cotidiano escolar.

## Abstract

*Evaluation in early childhood education: a case study in an educational institution in the North region in Brazil*

Studies demonstrate the need to understand educational assessment in early childhood education. The objective is to discuss the educational evaluation carried out in an early childhood education institution located in the city of Ipixuna do Pará (PA), North region. The method used was the case study, and the source production instrument was a semi-structured questionnaire. The participants are ten teachers. Our analyzes that teachers evaluate due to the requirements expressed in legal documents and school management, which promotes the realization of practices aimed at evaluating teaching to the detriment of learning. They also reinforce the self-training movement among teachers and the crystallization of evaluative practices.

**Keywords:** Educational assessment; Child education; School routine.

---

<sup>1</sup> Prefeitura Municipal de Ipixuna do Pará-PA.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Tocantins.

<sup>3</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>4</sup> Universidade Federal do Tocantins.

## Resumen

### *Evaluación en educación infantil: un estudio de caso en una institución educativa de la región Norte de Brasil*

Estudios demuestran la necesidad de comprender la evaluación educativa en la educación infantil. El objetivo es discutir la evaluación educativa realizada en una institución de educación infantil ubicada en la ciudad de Ipixuna do Pará (PA), región Norte. El método utilizado fue el estudio de caso, y el instrumento fuente de producción fue un cuestionario semiestructurado. Los participantes son diez docentes. Nuestro análisis analiza que los docentes evalúan debido a las exigencias expresadas en los documentos legales y la gestión escolar, lo que promueve la realización de prácticas encaminadas a evaluar la enseñanza en detrimento del aprendizaje. También refuerzan el movimiento de autoformación de los docentes y la cristalización de prácticas evaluativas.

**Palabras clave:** Evaluación educativa; Educación infantil; Rutina escolar.

## Introdução

Este artigo discute a avaliação para aprendizagem em uma instituição pública municipal de educação infantil, na cidade de Ipixuna, Pará (PA), região Norte do Brasil, analisando o processo avaliativo mobilizado pelos docentes. Dessa forma, temos o intuito de dar visibilidade aos entendimentos em circulação na referida instituição sobre o avaliar, como a formação impacta na compreensão e seleção de *práticas* (Certeau, 1994) avaliativas, o que é avaliado e como é avaliado, bem como os tensionamentos existentes no cotidiano escolar e que direcionam o fazer avaliativo com as crianças matriculadas na primeira etapa da educação básica.

É importante destacar que compartilhamos do entendimento de Certeau (1994) sobre as *práticas cotidianas*, na medida em que elas se configuram como relações construídas e *consumidas* diariamente pelos *sujeitos ordinários* do cotidiano, neste caso, professores que atuam na educação infantil, produzindo um movimento de *uso*, que tem sua racionalidade amparada naquilo que atravessa o trabalho docente e passa a compor o capital de *práticas* produzidas com as crianças.

Entende-se que na etapa da educação infantil a criança se encontra no processo de desenvolvimento biológico, cognitivo, social, cultural e político, que é ampliado nas interações produzidas com os adultos que ocupam a posição de docentes na estreita relação com as infâncias (Martins, 2018). Assim, a avaliação para aprendizagem precisa estar presente nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente considerando a especificidade do local e da multiplicidade de sentidos que estão em circulação (Lano, 2019; Silva & Goulart, 2020).

Contudo, é importante salientar que o campo científico da avaliação, quando se focaliza as produções sobre as infâncias, se encontra em pleno desenvolvimento (Vieira, 2018; Lano, 2019), com produções preocupadas em discutir a qualidade da educação infantil em uma perspectiva do *accountability* (Nardi, 2019; Freitas, 2007) e outras pesquisas preocupadas em produzir instrumentos avaliativos que deem conta da especificidade da avaliação nesse contexto (Lano, 2019; Barcelos & Santos, 2021). Esses estudos têm se desenvolvido especialmente na região Sudeste e Sul do Brasil, que possuem uma trajetória de oferta de educação infantil mais consolidada (Martins, 2018; Andrade, 2011; Kuhlmann, 2001). Neste artigo, pretende-se explorar a região Norte, compreender o que os professores mobilizam para produzir práticas avaliativas, quais os entendimentos que eles associam com a avaliação para a primeira etapa da educação básica e quais as práticas avaliativas são realizadas.

Nesse sentido, é importante considerar o que Bondioli (2004) destaca sobre a avaliação na educação infantil, uma vez que ela consiste em um conjunto de etapas que tem como principal característica a garantia de condições de crescimento e desenvolvimento para a criança da creche à pré-escola. De tal maneira que o ato de avaliar não está apenas na sala de aula, mas por todo o espaço escolar, fortalecendo o processo de desenvolvimento na infância (Esteban, 1993; Ministério da Educação [MEC], 2018).

Esteban (1993) destaca que o ato de avaliar ocorre em todo o momento. Esse movimento na educação infantil demanda que o docente precisa reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, compreendendo que as aprendizagens das crianças perpassam pela produção de práticas autorais, em acordo com os objetos de ensinamentos propostos (MEC, 2018).

Indubitavelmente, refletir sobre a temática faz parte do processo de ensino-aprendizagem, assim, é preciso compreender que a avaliação é marcada pela diversidade que atravessa a sala de aula (Esteban, 2004), por meio da cultura, dos conhecimentos e das formas de aprender, especialmente considerando os sujeitos da aprendizagem, as crianças (Lano, 2019), que aprendem na relação estabelecida com e pelo corpo.

Concorda-se com Charlot (2000) ao destacar que o aprender é uma relação com o saber. No caso da educação infantil, Martins (2018) reforça a necessidade de mediação das práticas pedagógicas, alertando para as condutas que evoquem ações autoritárias, diretivas ou que reprimam a criatividade das crianças. Dito isso, a forma

como as crianças aprendem tensiona o fazer diário dos docentes, promovendo o processo de avaliação das aprendizagens, com o intuito de captar os sentidos atribuídos a essas aprendizagens.

Portanto, ao selecionar docentes que atuam na educação infantil de um município do interior do Pará, almeja-se, também, dar visibilidade a partir daquilo que ocorre em um contexto pouco observado pela pesquisa científica (Pereira, Freitas, Souza, & Barcelos, 2021), mas também compreender de que maneira a avaliação para a aprendizagem tem se constituído na educação infantil nesse contexto em específico.

A partir desse cenário exposto, esta pesquisa se organiza da seguinte forma: primeiro, apresenta-se o método e o caminho percorrido; em seguida, verifica-se a formação dos professores da escola municipal de educação infantil (Emei) de Ipixuna, a partir de quais os motivos que levam os professores avaliarem na educação infantil, por meio das suas práticas avaliativas; conclui-se com os apontamentos finais.

## Método

Essa pesquisa possui aprovação no conselho de ética em pesquisa com seres humanos, parecer consubstanciado nº 5.687.091 (CAAE: 58742022.5.0000.5519) e utiliza como método o estudo de caso. Fonseca (2002, p. 33) afirma que

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Portanto, investigar a avaliação educacional – realizada em uma instituição de educação infantil – permite entender melhor de que maneira o objeto é mobilizado em um contexto específico, compreendendo sua característica e a dos praticantes responsáveis pela sua mobilização no cotidiano escolar, perspectivando as microrrelações estabelecidas com esse objeto, que historicamente está ausente do debate na infância (Lano, 2019).

Assim, ao selecionar como lócus da pesquisa uma Emei, na cidade de Ipixuna, objetiva-se compreender como o fenômeno na avaliação é discutido e mobilizado no contexto de uma cidade do interior do Brasil, mais especificamente na região Norte, local marcado pelas carências formativas docentes pela própria trajetória histórica de ocupação populacional.

A produção de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, que foi respondido por dez professores da rede municipal de ensino. De acordo com Fonseca (2002), essa técnica possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a ser investigada. Isto remete ao pesquisador um recorte sobre o que ocorre no cotidiano, a partir do agrupamento de informações categorizadas, potencializando o processo de organização e análise.

Neste sentido, o questionário continha 14 questões de múltipla escolha e uma discursiva. As perguntas foram organizadas da seguinte forma: cinco perguntas sobre formação acadêmica; três sobre sua atuação profissional na educação básica; duas sobre vivência com disciplina sobre avaliação educacional; cinco sobre o quê, quando e por que avaliar.

De maneira intencional, permitiu-se que os docentes marcassem mais de uma questão nos itens que representavam a mobilização da avaliação na atuação docente. O intuito foi permitir que o instrumento expressasse a pluralidade de ações realizadas na educação infantil pelos docentes, que dialogam com a realidade da instituição e da experiência profissional dos docentes.

Para selecionar o contexto da pesquisa, utilizou-se os critérios de inclusão e exclusão, a saber, para inclusão: 1) a aproximação do pesquisador com a rede municipal de educação infantil de Ipixuna; 2) o interesse da gestão escolar em receber o pesquisador; 3) a localização da Emei, por facilitar o traslado do pesquisador até a instituição; 4) interesse dos professores em participarem da pesquisa. Para exclusão das escolas de educação infantil, utilizou-se: 1) escolas localizadas na zona rural; 2) escolas que atendem apenas a educação infantil de maneira parcial, ou seja, a partir da pré-escola.

Os participantes da pesquisa estão apresentados no Quadro 1. A escola selecionada, que se nomeou de “Emei de Ipixuna do Pará (PA)”, está localizada no município do mesmo nome, na região Norte do estado do Pará e atende a 18 turmas no total (matutino e vespertino) da creche a pré-escola, acolhendo aproximadamente 270 crianças.

Após o recolhimento dos questionários, realizou-se a tabulação das respostas, organizadas em quadros para melhor exposição dos dados. Assim, a organização deste estudo se apresenta do seguinte modo: inicialmente apresentar-se-á os dados produzidos a partir do questionário e, em seguida, a discussão deles, de modo articulado, potencializando o processo de análise.

## Dados da pesquisa

Primeiramente, apresenta-se os dados da pesquisa de maneira agrupada, posteriormente, será realizado o movimento de análise, no intuito de observar como os *praticantes do cotidiano* (Certeau, 1994) de uma instituição de educação infantil localizada no interior do Pará percebem seu fazer avaliativo. O Quadro 1 destaca a caracterização dos sujeitos informantes desta pesquisa:

**Quadro 1** – Participantes da pesquisa.

Identificação	Experiência na educação infantil	Maior titulação	Área de formação
P1	27 anos	Graduação	Pedagogia
P2	16 anos	Graduação	Pedagogia
P3	22 anos	Graduação	Pedagogia
P4	7 anos	Graduação	Pedagogia
P5	16 anos	Graduação	Pedagogia
P6	16 anos	Graduação	Pedagogia
P7	23 anos	Especialista	Pedagogia
P8	4 anos	Especialista	Educação Física
P9	19 anos	Graduação	Pedagogia
P10	16 anos	Graduação	Pedagogia

Fonte: Os autores, 2022.

Os dados expostos no Quadro 1 foram sistematizados a partir das perguntas iniciais do questionário. Posteriormente, preocupou-se em compreender quais os *movimentos formativos* estavam em circulação na escola.

Entende-se como movimentos formativos as diferentes *maneiras de consumir e usar* (Certeau, 1994) aquilo que se apresenta no cotidiano, especialmente considerando os saberes que compõem a docência. Lano (2015) destaca que as relações estabelecidas pelos docentes no cotidiano escolar se configuram, também, como ações direcionadas para a formação continuada, na medida em que as conversas, trocas de experiências, idas aos eventos e palestras são experienciadas pelos autores do cotidiano escolar e, em um movimento astucioso, incorporado ao seu capital de *práticas* (Certeau, 1994).

Assim, as circularidades dessas ações são complexas e inscritas cotidianamente pelos autores que compõem os espaços-tempos escolares. O Quadro 2 apresenta os dados.

## Quadro 2 – Como você busca informações para auxiliar sua prática avaliativa?

Em conversas com outros professores <sup>5</sup>	8
Em cartilhas, livros didáticos e/ou materiais de apoio ao professor	6
Em outras mídias, como <i>Facebook, Instagram, Twitter, lives, Youtube, Twitch</i> etc.	6
Cursos de formação continuada ofertados pela Semed	5
Cursos livres	5
Em artigos científicos	4

Semed: Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Os autores, 2022.

Os dados representam um recorte das ações realizadas na escola, a partir da perspectiva dos docentes. Os dados também colocam em tela a diversidade de ações produzidas pelos docentes e para melhorar sua prática avaliativa no fazer diário de uma instituição de educação infantil, no interior do Pará, região Norte do Brasil, a avaliar. O Quadro 3 apresenta os motivos citados.

## Quadro 3 – Motivos que levam os professores a avaliar na educação infantil

Porque eu preciso compreender se as crianças estão aprendendo	9
Para mostrar a seriedade do meu trabalho	5
Porque é exigido pelos documentos norteadores da educação infantil no Brasil	5
Porque é uma exigência da escola	3
Porque preciso comunicar aos familiares o que as crianças aprendem	2
Porque eu preciso ter um <i>feedback</i> sobre o que estou ensinando	1
Para mostrar que sou igual aos outros professores	0

Fonte: Os autores, 2022.

Outro ponto de tensão que foi captado pelo questionário e que nos interessa investigar neste estudo são os objetos da avaliação, o que se avalia na educação infantil? O Quadro 4, a seguir, apresenta aquilo que os docentes buscam visualizar em sua prática pedagógica.

<sup>5</sup> Movimento de troca de experiências promovida entre os professores durante intervalos, planejamentos, eventos escolares entre outros espaços de diálogo entre os professores da mesma instituição.

**Quadro 4 – O que os professores avaliam na educação infantil?**

Eu avalio porque a BNCC orienta a observar as competências e habilidades da educação infantil	8
Eu avalio para reorientar a minha prática docente	8
Eu avalio para compreender o desenvolvimento da criança em minhas aulas	7
Eu avalio para saber quais conhecimentos trazidos pela criança de casa	7
Eu avalio por que a coordenação pedagógica da escola me solicita (orientação, planejamento, parecer, <i>feedback</i> etc.)	4
Eu avalio para saber aquilo que a criança faz com o que ela aprende	4
Eu avalio para mostrar para os familiares a importância da educação infantil	1
Eu avalio por causa que me é demandado pela Semed	1

BBNC: Base Nacional Comum Curricular; Semed: Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Os autores, 2022.

Nosso último dado são as práticas avaliativas em circulação na escola investigada, a educação infantil é um *espaço* (Certeau, 1994)<sup>6</sup> educacional diferente das outras etapas da educação básica, dessa forma, é pertinente investigar e compreender quais as práticas estão em circulação no contexto da pesquisa e como elas revelam as intencionalidades do percurso formativo na educação infantil, o Quadro 5 destaca as práticas com maior recorrência.

**Quadro 5 – Práticas avaliativas mobilizadas na educação infantil.**

Caderno do professor (anotações sobre as crianças)	8
Observação	7
Ficha avaliativa individual	6
Desenho (desenhos livres, desenhos orientados, desenhos historiados)	6
Caderno da criança (suas produções)	4
Sondagem	4
Fotos e vídeos	4
Apresentações individuais	3
Portfólio do professor	3
Apresentações teatrais e/ou artísticas (culminância)	2
Ficha avaliativa motora da criança	2
Portfólio da turma	2
Portfólio da criança	1

Fonte: Os autores, 2022.

<sup>6</sup> Para Certeau (1994), os lugares são transformados em espaços, na medida em que os praticantes do cotidiano mobilizam suas práticas, com o intuito de atender aos seus desejos e demandas. Essa relação é produzida cotidianamente e é um ato que, por vezes, subverte a própria estratégia ou lógica do local.

Apresentados os dados gerados a partir da aplicação do questionário, passamos às discussões e análises, voltando o olhar para a relação existente entre os dados e como eles podem evidenciar o cenário produzido naquele contexto específico sobre a avaliação.

## Discussão

O primeiro dado que chama atenção está presente no Quadro 1, o qual denota a formação e experiência profissional dos docentes, evidenciando a significativa experiência, tendo em vista que a média de tempo de atuação profissional é de 16,6 anos.

Segundo Huberman (2000), entre os 7 e os 25 anos de atuação no magistério, os professores se encontram em uma fase denominada *diversificação*, que consiste em vivenciarem no seu trabalho um processo de revisão conceitual e de um olhar crítico para si, no sentido de buscarem a experimentação de novas experiências pedagógicas com o intuito de qualificar suas práticas. Portanto, os docentes analisados configuram um contingente permeável a novos debates, entre eles, as relacionadas à avaliação.

Cabe destacar que a formação de professores no Brasil vem movendo debates sobre as especificidades dos saberes relativos à infância (Martins, 2018), tanto em relação os conhecimentos específicos quanto os processos avaliativos (Lano, 2019; Barcelos & Santos, 2021).

Entende-se que a formação pedagógica é fundamental para o desenvolvimento da prática docente, porém a docência requer que outros saberes sejam mobilizados, sendo necessária a (re)invenção constante no cotidiano escolar, especialmente considerando a educação da infância, marcada pela diversidade e pluralidade de sentidos produzidos e atribuídos por aqueles envolvidos no processo educacional (professores, crianças, auxiliares, estagiários etc.).

O Quadro 1 destaca que os participantes possuem formação pedagógica adequada, porém, dos dez educadores analisados, somente dois possuem curso de pós-graduação *lato sensu*. Esse dado reforça as informações do Censo da Educação Básica, promovido pelo Ministério da Educação, de que menos de um terço dos docentes da educação infantil possuem pós-graduação (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2018). Concorde-se com Tardif (2012, p. 14) ao destacar que “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo

de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho [...]”.

Contudo, a educação infantil tem sido palco de diferentes transformações nos últimos 20 anos (Martins, 2015; 2018), o que demanda dos docentes tempo para a realização de formação continuada – com o intuito de compreender o que temos de inovação para essa etapa de ensino, bem como as diretrizes que referendam aquilo que precisa ser compartilhado pelos docentes, atravessados pelos campos de experiência (MEC, 2018).

Embora o Quadro 4 sinalize que os docentes avaliam tomando como base aquilo que está registrado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MEC, 2018) há necessidade de investimento do poder público para o fortalecimento da formação dos docentes de maneira permanente. Dito isto, Mizukami e Reali (2002, p. 28) pondera:

A formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente.

Continuando a análise de dados, chama a atenção a experiência profissional dos participantes. Entende-se que a fixação dos professores nas instituições de educação infantil é salutar para a criação de uma identidade com área de atuação, movimento necessário para consolidar o entendimento dos espaços e tempos da educação infantil. Certeau (1994), ao dissertar sobre as *práticas*, destaca que elas são constituídas daquilo que perpassa nosso cotidiano, do que atravessa nossos caminhos diariamente e, após serem *apropriadas*, passam a compor nosso capital de ações.

Isto posto, a reflexão produzida por Lourencetti e Mizukami (2002) enfatiza que a formação de professores se inicia antes do ingresso no ensino superior, provenientes da socialização enquanto alunos. Isso contribui para o emaranhado de sentidos produzidos e que, de maneira peculiar, (re)criam as *maneiras de fazer* (Certeau, 1994) dos professores na educação infantil, aglutinando práticas vivenciadas enquanto alunos, enquanto professores em formação, nas rodas de conversa, nos intervalos escolares, na leitura de material de apoio, na *internet*, na observação das práticas de outros professores etc.

O Quadro 2 apresenta essa relação polissêmica existente na formação docente, especialmente considerando os desafios da avaliação na educação infantil que, diferentemente das outras etapas de ensino, precisam ser produzidas em um sistema

de corresponsabilidade entre professor, criança e familiares (Lano, 2019; Barcelos & Santos, 2021).

Os dados destacam que as *conversas entre professores* (oito recorrências), *materiais de apoio* (seis recorrências) e *mídias sociais* (seis recorrências) (Quadro 2) são as fontes acessadas com maior recorrência para reflexão sobre o fazer avaliativo na educação infantil, mostrando que a maneira mais frequente de acesso a discussões formativas sobre o tema avaliação ocorre de maneira informal (conversa com outros professores), aliado a cartilhas, livros didáticos e buscas particulares em mídias sociais, que têm, ambas, como características a prescrição de modelos avaliativos. Artigos científicos e cursos livres promovidos pela própria Secretaria Municipal de Educação vêm a seguir. Esse cenário indica que a avaliação pensada para a educação infantil vem se pautando muito mais por meio de iniciativas dos próprios docentes, do que a partir da instituição gestora, fato que revela a necessidade de uma política de formação mais consistente por parte do poder público que gere a pasta da educação no município paraense.

Concorda-se com Formosinho (2009) quando diz que, para além de propostas de formação continuada voltadas para o magistério, é fundamental que haja uma política sólida de desenvolvimento profissional da profissão docente, entendendo ser a primeira de cunho voltado para o processo de ensino e a segunda direcionada às aprendizagens e ao crescimento dos indivíduos. Em linha com esse pensamento, Gatti e Barreto (2009) consideram que a formação de professores deve ser um ato contínuo ao longo de toda a vida profissional, com o viés de desenvolvimento da profissionalidade docente.

A iniciativa dos professores em buscar suprir essa lacuna do acesso a processos formativos promovidos pelo poder público, por meio de diálogos entre si, converge com o entendimento de Nóvoa (2002), que destaca o investimento feito pelos professores no processo de autoformação, que significa uma busca ancorada em um empenho pessoal, numa dinâmica de formador e de formando construída na participação de redes de aprendizagens coletivas. No caso específico da educação infantil, essa perspectiva de autoformação é entendida por Martins (2015) como algo que emerge da implicação dos sujeitos envolvidos, reforçando o sentimento de pertencimento.

Essas ações formativas evidenciam o caráter autoformativo realizado pelos docentes. Em parte compreende-se esse movimento na medida em que a instituição está localizada em uma cidade do interior do Pará, o que dificulta o acesso dos docentes

aos encontros de formação continuada com colaboradores de destaque no cenário educacional, com isso, o investimento na troca de experiências torna-se a principal fonte de compartilhamento de saberes sobre avaliação na educação infantil.

Contudo, é importante ponderar que a pandemia da Covid-19 alterou a forma de *consumir* (Certeau, 1994) conhecimentos, na medida em que as ferramentas de compartilhamentos via internet se massificaram, atingindo de maneira significativa as maneiras de se *apropriar* de conteúdos e práticas de ensino (Neves, Oliveira & Santos, 2021).

Para Silva (2004), quanto mais o professor conhecer o processo de ensino-aprendizagem, melhor será sua intervenção pedagógica, pois permitirá que o mesmo ressignifique suas práticas conforme as demandas do cotidiano escolar se apresentam. De maneira complementar, Cavalcanti Neto e Aquino (2009) afirmam que a prática avaliativa recolhe informações para a transposição didática do professor (*feedback*), justificando que avaliação e ensino não se separam, contudo, não se confundem.

Santos (2005), Vieira (2018) e Lano (2019), ao mobilizarem a *avaliação indiciária* (Santos, 2005; 2008) em diferentes etapas do ensino, destacaram que a avaliação no cotidiano escolar é ponto de partida e chegada, pois permite aos professores e alunos compreenderem suas aprendizagens e ressignificar as ações com o intuito de qualificar *aquilo que se ensina* (professor) e *aquilo que se faz com o que aprende* (aluno).

Barcelos e Santos (2021, p. 1) conceituam a avaliação indiciária da seguinte forma:

[...] avaliação indiciária como ato político que se apresenta como parte do processo de tessitura de conhecimento, fundamentado no prospectivo, na heterogeneidade sem modelos fechados previamente definidos, uma vez que não há a preocupação de rotular ou classificar, mas, sim, identificar os “saberes”, os “não-saberes” e os “ainda não-saberes” em desenvolvimento.

Dito isso, tomar a *avaliação indiciária* como suporte epistemológico na intervenção educacional, especialmente na educação infantil, é estabelecer uma relação investigativa e colaborativa, que visa não só potencializar o processo de ensino-aprendizagem, mas também enriquecer de maneira permanente as ações educacionais.

Para tal, é necessário reunir as informações dispostas nas diferentes fontes, sejam elas conversas entre docentes, materiais de apoio, ações compartilhadas em mídias sociais (Quadro 2), com o intuito de se *apropriar* e *usar* (Certeau, 1994), conforme a realidade do campo de intervenção. Isso permite não só a inventividade das práticas

avaliativas, mas também o próprio diálogo com aquilo que é *consumido* pelas crianças no dia a dia (Barcelos & Santos, 2021).

Nesse sentido, é importante retomar os ensinamentos de Larrosa (2002, pp. 25-26) ao destacar que “[...] experiência é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Contudo, destaca-se a necessidade de uma investigação etnográfica com o intuito de captar as possíveis transformações sobre as práticas a partir do compartilhamento de experiências. Todavia, entende-se que, na medida em que os docentes se *apropriam* (Certeau, 1994) de fontes diversas para discutir e aprender sobre avaliação, eles constituem redes que promovem mais que a divulgação de práticas e opiniões, mas a própria propagação de perspectivas avaliativas e curriculares para a educação infantil, fortalecendo, mesmo que incidentalmente, as práticas desenvolvidas cotidianamente.

Ao analisar os Quadros 3 e 4, que apresentam os motivos que levam os docentes a avaliar e o que avaliam, percebe-se pontos de concordância que sinalizam um comprometimento com sua prática docente, sobretudo com o protagonismo infantil (Andrade, 2011; Sarmiento, 2011; Martins, 2015; 2018). Por esse ângulo, aquilo que está disposto na BNCC (MEC, 2018) assume local de protagonismo no Quadro 4, que encontra ecos no Quadro 3, dado que os docentes se preocupam em “compreender se as crianças estão aprendendo”.

Assim, parece que o percurso traçado pelos docentes reconhece as dinâmicas da educação infantil, almejando construir e apropriar-se de conhecimentos, por meio das suas ações e interações com seus pares (crianças) e com os adultos (Martins, 2018), assegurando os direitos de aprendizagens.

Chama a atenção, na análise dos Quadros 3 e 4, que o item “*por que eu preciso ter um feedback sobre o que estou ensinando?*” foi assinalado por um docente. Já no Quadro 4, o item “*eu avalio para reorientar a minha prática docente*” teve oito recorrências.

Nesse ponto, há uma divergência sobre o que é importante e sobre o que é realizado, se a compreensão do meu processo avaliativo não se configura como algo importante para a minha atividade docente (Quadro 3), sinaliza um quadro em que há pouca clareza na forma como se compreende aquilo que é “dito” pelas crianças em seus cotidianos e que se configuram como suporte para avaliação do processo de ensino. De maneira oposta, quando se pergunta o que avaliam, a resposta gira em torno da necessidade de melhorar a sua atuação docente.

Hoffmann (2012, p. 13) ressalta que “[...] avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso da vida da criança, durante o processo escolar, pois durante este processo ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o possível desenvolvimento”. Contudo, é importante destacar que, para acompanhar o processo formativo, é necessário apresentar práticas avaliativas que se relacionam com a realidade das crianças, e que mobilizem seu capital cultural.

Para tal, é preciso que o sistema de *feedback* seja utilizado, não para cancelar aquilo que o professor faz, mas para potencializar suas práticas pedagógicas, possibilitando um percurso formativo que está em constante transformação e construção a partir da relação estabelecida entre professores e crianças.

O Quadro 3 ainda destaca que os docentes são motivados pela necessidade de mostrar a seriedade de seu trabalho (cinco); pela exigência dos documentos legais (cinco) e da própria escola (três). Reconhece-se, então, a importância das políticas públicas e a maneira como elas formulam *estratégias* (Certeau, 1994) que demandam dos docentes ações para cumprir a tarefa. Esse movimento, ao mesmo tempo que é sinalizado pelos docentes, sinalizando o impacto da medida em sua atuação docente, também é fio condutor das relações que se desdobram. Como o movimento de compartilhamento de experiências (Quadro 2), os motivos e os objetos avaliados (Quadros 3 e 4) e as práticas avaliativas desenvolvidas (Quadro 5).

Em relação ao Quadro 5, que é um dos principais pontos em debate no campo da avaliação educacional, quando focalizada a educação infantil, os estudos de Lano (2019) e Barcelos e Santos (2021) evidenciaram que o debate sobre avaliação na educação infantil se localiza sobre a produção de práticas avaliativas que se articulam com a especificidade da referida etapa de ensino e o debate sobre a qualidade da educação infantil.

Entende-se que avaliar na educação é mais que mobilizar técnicas ou ferramentas com o único objetivo de diagnosticar as aprendizagens, é um ato que deve considerar as vivências e os desafios enfrentados pelas crianças, de maneira que possam contribuir no conhecimento de si, do outro, e daquilo que se apresenta no mundo (Charlot, 2000) por meio do protagonismo infantil (Sarmiento, 2011; MEC, 2018).

Nesse contexto, compreende-se que o desenvolvimento da criança, acompanhado pelo registro avaliativo, permite o diagnóstico ao mesmo tempo que potencializa

suas aprendizagens e, de maneira complementar, favorece que o docente reflita sobre as suas práticas (Hoffmann, 1996; 2010; Luckesi, 2011).

Os dados desta pesquisa destacam que o *caderno do professor* é prática recorrente na instituição. Já as *observações* configuram-se como a segunda prática com maior recorrência. *Ficha avaliativa* e *desenho* aparecem em terceiro e quarto lugares nas recorrências, com seis menções cada. Também foi identificado usos de práticas avaliativas interessantes, como *fotos* e *vídeos*, *apresentações individuais*, *caderno da criança* e *apresentações teatrais*. Outra prática que chama a atenção, com quatro recorrências, é a *sondagem*.

Percebe-se a mobilização de práticas que almejam o protagonismo infantil e a investigação das aprendizagens, mas que no cerne de suas ações possam estar a perspectiva mediadora (Hoffmann, 2017), na medida em que a produção dos materiais perpassa pela intervenção, acompanhamento e mediação do professor. Em relação ao tipo de “escrita” da *criança em seu caderno*, os tipos e temas *desenhados*, as *fotos* e *vídeos* e sua apreciação pelo docente, criança e a organização, ensaio e apresentação das *peças teatrais*. Essas ações evidenciam como os *usos* (Certeau, 1994) das práticas avaliativas são diversas e complexas na educação infantil, especialmente considerando a especificidade das *maneiras* de ensinar e aprender, bem como das concepções educativas em circulação.

Sobre isso, mesmo que a presença da *sondagem* revele um tensionamento sobre a concepção de educação em circulação, uma vez que apresenta uma prática avaliativa voltada para o diagnóstico sobre o reconhecimento de letras, números, formas e cores, conteúdos que são questionados por diferentes estudos na área da educação, sobre seu ensino de maneira precoce, considerando o projeto de escolarização da infância (Lopes, 2009; Barcelos & Santos, 2021). Há indícios de que a racionalidade em circulação na Emei Ipixuna do Pará preocupa-se com a promoção de práticas que desenvolvam a autonomia nas crianças, fortalecendo seu protagonismo.

Sobre o caderno do professor, compreende-se este assim como Lopes (2009, p. 115), ao afirmar que o referido instrumento “[...] corresponde a uma coletânea de apontamentos e relatos, planos e registros diários, que retratam as práticas desenvolvidas, objetivos propostos, narrativas de aula, observações sobre as crianças, encaminhamentos construídos ao longo do ano [...]”.

O *caderno do professor* é um instrumento que oferece liberdade ao docente para registrar suas práticas, sentimentos, pensamentos, ações, narrativas das crianças, listas, atividades, coletar *feedbacks* (Lopes, 2009; Alves, 2017). Na pergunta dissertativa do questionário, P8 evidencia seu entendimento sobre o referido instrumento:

[...] observar a criança em sala de aula é o primeiro passo para o sucesso do professor e o desenvolvimento da criança. Ótimas experiências podem se perder porque não foram registradas. Adoto, um caderno do professor, aonde coloco o que foi trabalhado, como a criança recebeu a atividade, sua capacidade de aceitar as combinações para o convívio social, sua interação com outras crianças a dividir brinquedos. De maneira, que atenção do professor ao cuidar seus objetos, ter um respeito aos colegas, na escola se ouça não apenas pelo falar, mas por toda uma postura corporal, cultural, relacionada a valores com sondagens, diagnóstico, formulário para garantir a educação de qualidade.

Sobre a *observação* que embasa o registro, Lopes (2009) e Hoffmann (2012) destacam que esse é um movimento que o professor busca ouvir, expressar, refletir e agir, a partir da compreensão das transformações das crianças em relação ao seu aprendizado.

Micarello (2010) e Neves, Oliveira e Santos (2017) destacam que na educação infantil a avaliação é um ato de observar de forma cuidadosa, cumprindo o importante papel de oferecer elementos para que o professor conheça melhor as crianças com as quais trabalha, investigando suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais se apropriam da cultura e transformando-as neste espaço escolar.

Contudo, concorda-se com as observações de Santos, Vieira, Mathias, Barcelos e Cassani (2019), Barcelos e Santos (2021) e Barcelos, Vieira e Santos (2021), os quais sinalizam que a observação sem foco pode se perder no emaranhado de sentidos produzidos cotidianamente pelos professores e crianças. Assim, é preciso ter claro o que se quer observar, para não correr o risco de produzir um movimento estéril, pouco ancorado naquilo que se almeja ensinar e, posteriormente, avaliar.

## Considerações finais

Este artigo teve como objetivo compreender quais as práticas avaliativas são mobilizadas pelos professores da Emei Ipixuna do Pará. Neste caminho, produziram-se dados sobre a formação inicial, experiência profissional e catalogou-se quais práticas foram mobilizadas no cotidiano escolar, bem como os motivos que levam os docentes a avaliar.

Refletiu-se sobre a importância dos movimentos formativos no enriquecimento das práticas avaliativas. Ponderou-se que não se trata de abandonar os movimentos

autoformativos (Lano, 2015; 2019) realizados cotidianamente, mas de potencializar essas ações com formações continuadas que dialoguem com a especificidade da atuação profissional na educação infantil (Martins, 2018).

Percebeu-se falta de clareza sobre o que se avalia, já que a segunda alternativa com maior recorrência não se constituía como objeto da avaliação, mas se ação pedagógica de retroalimentação da atividade de ensino. De maneira complementar, o compromisso assumido com as crianças tem destaque, sendo o principal motivo que mobiliza os docentes a avaliar.

Também se evidenciou neste estudo que as práticas avaliativas mobilizadas pelos docentes estão relacionadas com o seu trabalho diário, sem se preocupar em constituir material que possa servir de subsídio para a própria criança perceber seus avanços, mas, ainda assim, são materiais provenientes da relação de mediação entre professores e crianças, podendo ser considerado como práticas que promovem o protagonismo infantil.

Portanto, o estudo apresentado apresenta limitações que também se constituem como desafios para novos empreendimentos investigativos, seja o acompanhamento das práticas *in loco*, com o intuito de compreender de maneira mais apurada como os dados analisados neste artigo se materializam no cotidiano escolar para além dos discursos docentes, permitindo observar novos sentidos sobre o fazer avaliativo, e, também, favorecer propostas de formação continuadas que potencializem as práticas sobre avaliação, ancoradas em uma perspectiva de respeito às produções culturais das crianças, contribuindo com o contexto local.

## Referências

- Alves, D. L. S. (2017). *Observação e registro: possibilidade reflexivas para professores de creche*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Andrade, N. F. F. (2011). *Ensino da educação física na educação infantil*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo.
- Barcelos, M., & Santos, W. (2021). (RE)criando espaços e compartilhando saberes: avaliação indiciária como eixo central do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. *Educar em Revista*, 37(78130), 1-22. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78130>

Barcelos, M., Vieira, A. O., & Santos, W. (2021). Práticas avaliativas para a aprendizagem de professores numa unidade municipal de educação infantil. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 11(20), 1-18. <https://doi.org/10.5902/2318133868004>

Bondioli, A. (2004). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados.

Cavalcanti Neto, A. L. G., & Aquino, J. L. F. (2009). A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? *Educação em Revista*, 25(2), 223-240. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200010>

Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano* (8a ed.). Petrópolis: Vozes.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Esteban, M. T. (1993). Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In R. L. Garcia (Org.), *Revisitando a pré-escola* (pp. 12-36, 2a ed.). São Paulo: Cortez.

Esteban, M. T. (2004). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.

Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: Universidade do Estado do Ceará.

Formosinho, J. M. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto.

Freitas, D. N. T. (2007). *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco.

Hoffmann, J. (1996). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade* (8a ed.). Porto Alegre: Mediação.

Hoffmann, J. (2010). *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois* (2a ed.). Porto Alegre: Mediação.

Hoffmann, J. (2012). *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação.

Hoffmann, J. (2013). *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois* (4a ed.). Porto Alegre: Mediação.

- Hoffmann, J. (2017). *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista* (45a ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 51-69, 2a ed.). Porto: Porto.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. (2018). *Sinopse estatística da Educação Básica 2017*. Brasília: o autor. Recuperado em 12 de junho de 2022 de <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
- Kuhlmann, M. Jr. (2001). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica* (2a ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Lano, M. B. (2015). *Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Lano, M. B. (2019). *Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
- Lopes, A. C. T. (2009). *Educação infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez.
- Lourencetti, G. C., & Mizukami, M. G. N. (2002). Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In M. G. N. Mizukami, & A. M. M. R. Reali (Org.), *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas* (pp. 49-70). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez.
- Martins, R. L. D. R. (2015). *O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Martins, R. L. D. R. (2018). *O lugar da educação física na educação infantil* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Micarello, H. (2010). Avaliação e transições na educação infantil. *Anais Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, BH, Brasil, 1.

Ministério da Educação – MEC. (2018). *Base nacional comum curricular (BNCC)*. Brasília: o autor. Recuperado em 12 de junho de 2022 de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

Mizukami, M. G. N., Reali, A. M. M. R. (2002). *Formação de professores: prática pedagógica e escola*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

Nardi, E. L. (2019). *Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização*. Inuí: Unijuí.

Neves, J. G., Oliveira, A. P. S. B., & Santos, G. C. N. (2017). Avaliação da educação infantil: acompanhamento e instrumentos de registros. *Revista Exitus*, 7(3), 374-400. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n3ID360>

Neves, V. N. S., Machado, C. J. S., Fialho, L. M. F., & Sabino, R. N. (2021). Utilização de *lives* como ferramenta de educação em saúde durante a pandemia pela covid-19. *Educação Sociedade*, 42, 1-17. <https://doi.org/10.1590/ES.240176>

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Pereira, J. S., Freitas, N. M., Sousa, D. T. M., & Barcelos, M. (2021). Memórias formativas sobre avaliação para aprendizagem na formação inicial em educação física. *Revista Humanidades & Inovação*, 8(65), 184-195.

Santos, W. (2005). *Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção*. Vitória: Proteoria.

Santos, W. (2008). Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes. In O. Schneider, J. T. Grunnenvaldt, R. Khun, & S. D. D. Ribeiro (Org.), *Educação física esporte e sociedade: temas emergentes* (pp. 87-106). São Cristovão: UFS.

Santos, W. D., Mathia, A. D. O. V., Jéssica, B., Barcelos, M., & Cassani, J. M. (2022). Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. *Movimento*, 25(1), 1-17. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76974>

Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602>.

Silva, J. F. (2004). *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Mediação.

Silva, V. G., & Goulart, J. C. (2020). Avaliação da aprendizagem na educação infantil: análise e reflexão. *Revista de Estudo em Educação*, 6(1), 106-121.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Vieira, A. O. (2018). *Por uma teorização da avaliação em educação física: práticas de leituras por narrativas imagéticas* (Tese de Doutorado). Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

**Submetido em:** agosto de 2022

**Aceito em:** novembro de 2022

---

## Sobre os autores

### **Diego Tarcísio Matos de Sousa e Souza**

Licenciado em Pedagogia – Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo; Docente da Prefeitura Municipal de Ipixuna do Pará – PA; Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Tocantins; Membro do Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física.  
E-mail: diegotarcisio.sousa@hotmail.com

### **Nayane Moia de Freitas**

Licenciada Plena em Educação Física – Universidade do Estado do Pará; Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Tocantins; Membro do Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física.  
E-mail: nayanemoia03@gmail.com

### **Rodrigo Lema Del Rio Martins**

Doutor em Educação Física – Universidade Federal do Espírito Santo; Docente do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Líder do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física.  
E-mail: rodrigodrmartins@ufrj.br

### **Marciel Barcelos**

Doutor em Educação Física – Universidade Federal do Espírito Santo; Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Tocantins; Líder do Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física.  
E-mail: marcielbarcelos@gmail.com