

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

**Denise Maria Milan Tonello**

**Portfólios na Educação Infantil**

**Um Projeto de Intervenção fundamentado na ação formativa**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO:  
FORMAÇÃO DE FORMADORES**

SÃO PAULO

2015

**Denise Maria Milan Tonello**

**Portfólios na Educação Infantil**

**Um Projeto de Intervenção fundamentado na ação formativa**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO:  
FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação do Professor Doutor Nelson Antonio Simão Gimenes.

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

*Ao Marcelo,*

*Pelo amor, companheirismo, compreensão  
e pela força de todos os dias.*

*A Flavia,*

*Filha, fonte de carinho e inspiração, pelos  
sorrisos e incentivo de sempre.*

*Ao Lucas,*

*Filho, fonte de alegria e sapequice, pelos  
abraços apertados de compreensão e  
perguntas para saber se eu ainda tinha de  
escrever muito.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida, por todas as oportunidades de crescimento e evolução e por me colocar em sintonia com todas as pessoas que cruzaram o meu caminho.

A minha família, principalmente a meu marido e a meus filhos, que se mantiveram incansáveis nas manifestações de apoio e carinho.

A minha mãe e a meu pai, pelo investimento e por sempre acreditarem em mim.

A Therezinha Pugliese, pela amizade e pela oportunidade de trabalhar no Mopyatã. A Regina Scarpa, fonte de inspiração, que me ensinou a ser uma professora reflexiva e construcionista, me mostrando que o conhecimento sempre pode (e deve) ser construído. E a Silvio Barini, que um dia me provocou a buscar algo diferente.

A Amélia Salazar e a Teresa Rubiero, que me apoiaram e permitiram que eu me ausentasse do trabalho para mais esta conquista.

Às minhas queridas amigas educadoras, que alimentaram meus sonhos e minhas pesquisas. Bete, Débora e Andreia... foi por vocês e com vocês que construí tanto conhecimento sobre portfólios!

Às minhas amigas-irmãs Paula, Marta e Adriana, pelo amor incondicional, pela admiração (que é mútua) e pelo carinho de sempre.

Às minhas companheiras e amigas da equipe de Orientação e Psicopedagogia, aos professores, professoras e funcionários do Colégio Miguel de Cervantes, pela compreensão, interesse, apoio e muito mais compreensão!

Aos meus amigos do Mestrado, que dividiram os momentos de angústia, mas também de aprendizado, especialmente as queridas Solange, Nadja e Celeste!

Ao meu querido Orientador, Nelson, que não mediu esforços para contribuir com a finalização deste trabalho.

Aos educadores das instituições, que contribuíram com a minha pesquisa.

Ao FORMEP, representado pela Professora Doutora Marli André, e a seus professores, pela riqueza do Programa e pelas oportunidades de aprendizagem.

Ao querido Humberto, por toda a ajuda e todas as dúvidas esclarecidas.

E a todos e a todas que, de alguma maneira, contribuíram com a realização de mais esta etapa, meu eterno carinho e agradecimento.

*De tudo ficaram três coisas...*  
*A certeza de que estamos começando...*  
*A certeza de que é preciso continuar...*  
*A certeza de que podemos ser interrompidos*  
*antes de terminar...*  
*Façamos da interrupção um caminho novo...*  
*Da queda, um passo de dança...*  
*Do medo, uma escada...*  
*Do sonho, uma ponte...*  
*Da procura, um encontro!*

*Fernando Sabino*

## RESUMO

A pesquisa fundamenta-se numa inquietação acerca do processo de avaliação na Educação Infantil e a maneira como ele é comunicado. O modelo classificatório, predominante na maior parte das instituições da primeira infância, caracteriza-se pelo preenchimento de registros que apresentam informações genéricas e criam, no professor, um sentimento de incompletude por não conseguir comunicar o processo de cada um de seus alunos, como algo particular e único. Desse modo, qualquer que seja a forma de registro, parece não contemplar uma das principais premissas das práticas avaliativas: a avaliação para uma tomada de decisão. Além disso, a aparente falta de conhecimento sobre a avaliação e o seu papel formativo gera uma cobrança por parte dos educadores e dos familiares, descaracterizando a avaliação processual das crianças pequenas. Centrada na formação de formadores, esta pesquisa teve, como principais objetivos, primeiramente elaborar um Projeto de Formação junto a docentes, propondo o uso do portfólio como estratégia de avaliação dos processos de aprendizagem, com a finalidade de promover a reflexão sobre avaliação e modificar as práticas avaliativas na Educação Infantil, depois, investigar, na ótica dos professores, a relevância de um projeto de formação no cotidiano de trabalho na Educação Infantil, e por fim reelaborar, a partir da contribuição dos professores, o projeto de formação inicial, para que seja replicado por outros formadores, com o intuito de promover a mudança das práticas avaliativas desta etapa inicial da escolaridade. A pesquisa, do ponto de vista formativo, torna-se relevante, pois, além de incentivar a reflexão sobre o papel da avaliação na Educação Infantil e a elaboração de portfólios como instrumentos da avaliação formativa, contribuirá com diretrizes mais assertivas dos projetos de formação para formadores.

**Palavras-chave:** Portfólios. Formação de Professores. Avaliação na Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

*This research is based on a concern about the evaluation process in early childhood education and the way it is presented to parents. The predominant rating model in most institutions is characterized by the filling of records that have generic information, which creates, on the teacher, a feeling of insufficiency because it fails to communicate the process of each student as something particular and unique. Thus, whatever the form of record may be, it does not seem to contemplate one of the main premises of assessment practices: the assessment for decision-making. In addition, the apparent lack of knowledge about the evaluation practices and its formative role generates a demand from educators and families, disregarding the procedural assessment of young children. Focused on training trainers, this research has two main objectives: first, it prepares a training course for teachers, proposing the use of portfolios as an assessment strategy of the learning process. This training course aims at promoting a reflective thinking on evaluation review and modifying assessment practices in kindergarten, investigating the viewpoint of the teachers, the relevance of a training course in the daily work, and finally re-elaborating with the teachers' contribution, the initial training course, so that they would be able to replicate what they have learned to other teachers in order to promote a change in assessment practices of this initial stage of schooling. From the training point of view, this research is relevant, because in addition to encouraging reflection on the role of evaluation and the development of portfolios as formative assessment instruments, it will contribute more assertively to create guidelines for teacher training courses.*

**Keywords:** *Portfolios. Teacher Education. Assessment in Early Childhood Education.*



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>Por que portfólios?</b> .....	15
<b>A construção coletiva do conhecimento</b> .....	19
<b>Disseminando boas práticas</b> .....	21
<b>1. O PROJETO DE FORMAÇÃO</b> .....	23
<b>1.1. Título</b> .....	23
<b>1.2. Objetivo Geral</b> .....	23
<b>1.3. Conteúdos de Ensino</b> .....	23
<b>1.4. Objetivos Específicos dos Conteúdos de Ensino</b> .....	24
<b>1.5. Público Alvo</b> .....	25
<b>1.6. Palavras para o formador de formadores</b> .....	25
<b>1.7. Estrutura do curso</b> .....	28
<b>1.7.1. Focos de Formação</b> .....	28
<b>1.7.2. Carga horária</b> .....	29
<b>1.7.3. Organização de cada etapa</b> .....	29
<b>1.7.4. Elaboração do próprio portfólio</b> .....	30
<b>1.8. Cronograma</b> .....	31
<b>1.9. Desenvolvimento</b> .....	34
<b>1.9.1. Encontro 1</b> .....	34
<b>1.9.2. Encontro 2</b> .....	42
<b>1.9.3. Encontro 3</b> .....	46
<b>1.9.4. Encontro 4</b> .....	50
<b>1.9.5. Encontro 5</b> .....	57
<b>1.9.6. Encontro 6</b> .....	62
<b>1.9.7. Encontro 7</b> .....	73
<b>1.9.8. Encontro 8</b> .....	79
<b>1.9.9. Assessoria na implementação dos portfólios</b> .....	81
<b>1.10. Avaliação dos professores ao longo da formação</b> .....	81
<b>1.11. Bibliografia básica e obrigatória do projeto</b> .....	81
<b>1.12. Bibliografia complementar do projeto</b> .....	82

<b>2.</b>	<b>TEORIAS SOBRE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>83</b>
	2.1. O ato de avaliar .....	83
	2.2. Modelos de Avaliação: História e significado .....	85
	2.3. Tipos de avaliação .....	89
	2.4. Avaliação Formativa: resistência à mudança? .....	92
	2.5. Avaliação na Educação Infantil: compreendendo seu contexto histórico .....	99
	2.6. Documentação pedagógica: possibilidade formativa para educadores e crianças .....	105
	2.7. Portfólios: conceito, uso e aplicações .....	109
	2.8. Tipos de portfólios .....	115
	2.9. Composição de um portfólio .....	117
	2.10. Diretrizes para elaborar um portfólio .....	119
<b>3.</b>	<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>122</b>
	3.1. Etapa 1: Aprofundamento sobre as teorias de avaliação, seus objetivos e as dimensões do portfólio .....	122
	3.2. Etapa 2: Elaboração de uma proposta inicial formativa para os professores .....	124
	3.3. Etapa 3: Apresentação do Projeto de Formação e discussão com os professores .....	128
	3.4. Etapa 4: Reelaboração da proposta de formação à luz das considerações dos professores.....	136
<b>4.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>141</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>144</b>
	<b>ANEXOS<sup>1</sup> .....</b>	<b>153</b>
	<i>Anexo A – Manual de Portfólios</i>	

---

<sup>1</sup> Todos os anexos mencionados no corpo do trabalho estão organizados num CD-ROM que é parte integrante desta Dissertação de Mestrado e encontra-se na contracapa desta edição.

<i>Anexo B – Uma imagem... muitas palavras (tirinhas e charges)</i>	
<i>Anexo C – Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo</i>	
<i>Anexo D – Ratio Studiorum</i>	
<i>Anexo E – Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na Educação Infantil</i>	
<i>Anexo F – Texto 1: Registros e registros</i>	
<i>Anexo F – Texto 2: Portfólios bem aproveitados</i>	
<i>Anexo F – Texto 3: O portfólio e o compromisso do aluno com sua aprendizagem</i>	
<i>Anexo F – Texto 4: Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças</i>	
<i>Anexo F – Texto 5: O portfólio como novo instrumento de avaliação</i>	
<i>Anexo G – Exemplo de Portfólio – Portfólio A</i>	
<i>Anexo G – Exemplo de Portfólio – Portfólio B</i>	

<b>APÊNDICES</b> <sup>2</sup> .....	156
-------------------------------------	-----

<i>Apêndice A – Compreendendo essa tal de avaliação</i>	
<i>Apêndice B – Linha do tempo: Avaliação</i>	
<i>Apêndice C – Compilação: Observação, Registro, Reflexão</i>	
<i>Apêndice D – Registros Reflexivos? – Registro A</i>	
<i>Apêndice D – Registros Reflexivos? – Registro B</i>	
<i>Apêndice D – Registros Reflexivos? – Registro C</i>	

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

<i>Figura 1 – Sapo</i> .....	35
<i>Figura 2 – Cavalo</i> .....	35
<i>Figura 3 – Sapo ou cavalo?</i> .....	36
<i>Figura 4 – Estrutura do curso</i> .....	37
<i>Figura 5 – Cronograma do curso</i> .....	37
<i>Figura 6 – Registro: concepções de avaliação</i> .....	39
<i>Figura 7 – Reflexão: concepções de avaliação</i> .....	39

<sup>2</sup> Todos os apêndices mencionados no corpo do trabalho estão organizados num CD-ROM que é parte integrante desta Dissertação de Mestrado e encontra-se na contracapa desta edição.

<i>Figura 8 – Exemplos de capa para organização do material formativo</i> .....	41
<i>Figura 9 – Exemplo de registro: expectativas com relação à formação</i> .....	41
<i>Figura 10 – Observação, registro, reflexão</i> .....	54
<i>Figura 11 – Ação formativa</i> .....	55
<i>Figura 12 – Com olhos de criança</i> .....	56
<i>Figura 13 – Fundamentos para a elaboração de um portfólio</i> .....	59
<i>Figura 14 – Avaliação</i> .....	60
<i>Figura 15 – Síntese para o formador: Portfólio</i> .....	61
<i>Figura 16 – Síntese para o formador: Portfólio</i> .....	61
<i>Figura 17 – Síntese para o formador: Portfólio</i> .....	62
<i>Figura 18 – Oralidade 1</i> .....	66
<i>Figura 19 – Oralidade 2</i> .....	67
<i>Figura 20 – Oralidade 3</i> .....	67
<i>Figura 21 – Escrita do nome 1</i> .....	68
<i>Figura 22 – Escrita do nome 2</i> .....	68
<i>Figura 23 – Traçado da figura humana 1</i> .....	69
<i>Figura 24 – Traçado da figura humana 2</i> .....	70
<i>Figura 25 – Traçado da figura humana 3</i> .....	70
<i>Figura 26 – Escrita do nome 1</i> .....	71
<i>Figura 27 – Escrita do nome 2</i> .....	71
<i>Figura 28 – Escrita do nome 3</i> .....	72
<i>Figura 29 – Outras possibilidades para entrevistas mediadas pelo professor</i> .....	72
<i>Figura 30 – Exemplo de esclarecimento aos familiares</i> .....	75
<i>Figura 31 – Um exemplo de portfólio anual</i> .....	80
<i>Figura 32 – Roda de verbos e instrumentos de avaliação com base na Taxonomia de Bloom</i> .....	87
<i>Figura 33 – Objetivos do Projeto de Pesquisa</i> .....	123
<i>Figura 34 – Tópicos da primeira versão do Projeto de Formação</i> .....	129
<i>Figura 35 – Grupo de discussão: diretrizes para o primeiro</i>	

<i>momento</i> .....	130
<i>Figura 36 – Grupo de discussão: diretrizes para o segundo momento</i> .....	130

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 – Estrutura do Projeto de Formação</i> .....	29
---	----

## ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1 – Cronograma do projeto de Formação</i> .....	31
<i>Tabela 2 – Avaliação quanto ao conhecimento</i> .....	45
<i>Tabela 3 – Distribuição dos textos para organização dos seminários em grupo</i> .....	58
<i>Tabela 4 – Utilidades do portfólio para cada um dos envolvidos no processo formativo</i> .....	75
<i>Tabela 5 – Avaliação: uma classificação</i> .....	89

## INTRODUÇÃO

Buscando aprimorar a formação de professores e as práticas avaliativas na Educação Infantil, elaborei – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores, da PUC–SP – um **Projeto de Formação** que pudesse ser replicado por formadores, com o intuito de desenvolver e implementar uma proposta voltada à mudança das práticas avaliativas dos professores, tendo como referência o portfólio – instrumento de avaliação formativa, nas práticas da primeira infância.

O projeto, que será apresentado já no primeiro capítulo como resultado de toda a pesquisa realizada no Mestrado Profissional, nasceu do registro de algumas etapas, elaboradas e replicadas em situações formativas das quais eu participava e tem, como principal objetivo, fundamentar os educadores para que possam utilizar o portfólio como um instrumento de avaliação formativa, na Educação Infantil<sup>3</sup>. Porém, inicialmente, mostrava-se precário do ponto de vista formativo, uma vez que havia sido construído a partir de leituras e experiências vividas por mim e, pelo fato de não estar fundamentado e bem explicado, não podia ser replicado por mais ninguém.

Implicada na significativa importância da Formação de Formadores e na necessidade de disseminar práticas avaliativas que evidenciem o processo de aprendizagem das crianças na pré-escola e, motivada a descobrir como deveria ser estruturado e implementado um projeto de formação que mobilizasse os educadores a disseminar a prática do portfólio na Educação Infantil, decidi investir no desenvolvimento de um Projeto de Formação que pudesse dar subsídios a outros formadores de professores.

Desenvolvi, então, a presente pesquisa, que tem como principais objetivos:

- **Elaborar um Projeto de Formação** junto a docentes, propondo o uso do portfólio como estratégia de avaliação dos processos de aprendizagem<sup>4</sup>, com a

---

<sup>3</sup> A pesquisa contemplará a faixa etária da Educação Infantil (creche e pré-escola; faixa etária de 3 a 5 anos).

<sup>4</sup> Denominam-se “teorias da aprendizagem”, em Psicologia e em Educação, os diferentes modelos que visam a explicar o processo de aprendizagem vivenciado pelos indivíduos. Podemos observar três modalidades gerais: **cognitiva**, **afetiva**, **psicomotora**.

A **cognitiva** pode ser compreendida como aquela resultante do armazenamento, organizado na mente, de tudo o que se aprende. A **afetiva** resulta de experiências e sinais internos, tais como relacionamento, prazer, satisfação, dor, ansiedade. E a **psicomotora** refere-se a respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática

finalidade de **promover a reflexão sobre a avaliação e modificar as práticas avaliativas na Educação Infantil;**

- **Investigar**, sob a ótica dos professores, **a pertinência e a relevância** deste Projeto de Formação, no cotidiano de trabalho da Educação Infantil;
- **Reelaborar**, a partir da contribuição dos professores, o Projeto de Formação citado anteriormente, buscando fazer com que a formação torne-se o mais significativo possível, promovendo a mudança das práticas avaliativas nesta etapa da escolaridade.

Tal pesquisa objetivou, assim, investigar e contemplar os principais aspectos necessários a um plano de formação para que seja eficaz e subsidie a mudança de prática dos educadores.

### **Por que portfólios?**

O percurso da pesquisa, que resultou neste Projeto de Formação, fundamenta-se em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, especificamente numa inquietação acerca do processo de avaliação e da maneira como ele é comunicado a toda a comunidade escolar, na Educação Infantil.

Atuando há mais de dez anos em práticas formativas, coletei informações e realizei observações e registros reflexivos a respeito da maneira como os processos avaliativos são transmitidos nas diferentes instituições de Educação Infantil.

Pude observar a predominância de um modelo de avaliação classificatória em que avaliar significa, aparentemente, registrar os comportamentos apresentados ou os conteúdos aprendidos, utilizando-se de uma lista de critérios, a serem classificados a partir de escalas comparativas, tais como: *atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muito bom, bom, precisa melhorar; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou*. Na maioria das instituições em que atuei, seja como professora, seja como coordenadora, seja como formadora, a avaliação era formalizada em relatórios, ou fichas, ou roteiros de avaliação, ou boletins de acompanhamento, e parecia ter como objetivo apenas controlar a ação e o comportamento das crianças. Como interpreta Jussara Hoffmann, “o cotidiano da criança não é verdadeiramente levado em conta, nem é considerada a postura pedagógica do educador [...]”. (HOFFMANN, 1996, p. 11)

---

Desse modo, sempre que me referir a **aprendizagem**, estarei referindo-me aos três domínios especificados acima.

A prática mais usual, nessas instituições de Educação Infantil, caracterizava-se pelo preenchimento dos instrumentos que, muitas vezes, apresentam aspectos uniformes, desconsideram as fases do desenvolvimento de cada criança, utilizam terminologias vagas e imprecisas, ou ainda referências a atividades e áreas do conhecimento que não foram devidamente trabalhadas em sala de aula. Assim, o registro torna-se, na maioria dos casos, algo meramente burocrático, descontextualizado da dinâmica e do projeto pedagógico vivenciado pela criança.

Organizados dessa maneira, os instrumentos de avaliação parecem não dar conta de retratar a individualidade, pois as informações tornam-se genéricas, criando, no professor, um sentimento de incompletude, por não conseguir comunicar o processo de cada um de seus alunos como algo particular e único. Tais relatórios parecem não ter uma identidade; como muitas das frases são padronizadas, o professor reflete de uma mesma maneira sobre crianças diferentes.

Enfim, qualquer instrumento, por estar a serviço dessa dinâmica, parece não contemplar uma das principais premissas das práticas avaliativas: a avaliação para uma tomada de decisão. Mesmo que a avaliação seja uma exigência legal, incorporada ao planejamento escolar, não há especificações acerca de como ela deve ser comunicada, dando margem a interpretações variadas. Além disso, não há espaço para estudos, ou discussão dos resultados apresentados, e, por isso, a avaliação não está a serviço nem das crianças nem do professor.

A aparente falta de conhecimento sobre a avaliação e o seu papel formativo e o fato de a avaliação, nesta etapa da escolaridade, caracterizar-se como informal, pois o educador se utiliza de valores construídos nas relações diárias, pautados na subjetividade, na comparação e nos comportamentos, geram não apenas um desconforto por parte dos educadores, que muitas vezes não têm a clareza do que devem avaliar, como também um questionamento dos familiares, que creem que a avaliação é apenas afetiva e subjetiva, o que descaracteriza a avaliação processual das crianças pequenas.

A partir desse cenário e movida por tais evidências, passei a:

- **questionar o significado da avaliação** nesse contexto inicial da escolaridade, já que a etapa da Educação Infantil tem características peculiares e específicas que a diferem das do Ensino Fundamental;
- **refletir sobre as práticas e ações formativas** necessárias a essa fase do desenvolvimento;



- **investigar** uma maneira de comunicar não apenas aos pais, mas também aos demais educadores da escola, os **processos avaliativos**; maneira esta que corroborasse a ação formativa, centrada nos processos de cada criança.

As diretrizes que embasam uma avaliação reflexiva, fundamentada no processo de reflexão-ação-reflexão, remetem à minha experiência de crescimento profissional a qual, do meu ponto de vista, cabe relatar brevemente.

Demorei um tempo para decidir que profissão queria seguir. Quando decidi, prestei vestibular para Pedagogia, pois não havia mais tempo para cursar o Magistério. Em 1988 iniciei a graduação na USP; no ano seguinte comecei a trabalhar como assistente de classe numa escola de Educação Infantil e, após a conclusão do meu curso, em 1991, assumi classes como professora de Educação Infantil. Essa breve descrição se legitima, pois, no início da minha carreira, minhas referências para atuar em sala de aula eram embasadas apenas na formação teórica que obtive ao longo dos quatro anos da licenciatura.

Por volta de 1995 comecei a trabalhar como professora assistente numa escola pequena, e foi ali que passei a ter contato com uma nova maneira de ensinar e aprender. Conheci, em formações continuadas e realizadas na própria escola, a teoria sócio-construtivista, e passei a vivenciar um outro e novo processo de formação, que integrava teoria e prática: com mediação da Coordenadora Pedagógica, refletia, a partir de referenciais teóricos acerca da minha atuação e tendo a escrita como minha aliada, produzia registros reflexivos que implicavam em meu crescimento profissional, pois tinham como pano de fundo uma ação formativa.

Essa mesma prática diária era discutida, semanalmente, a partir dos registros elaborados, ou em situações denominadas de “tematização da prática” que, segundo Telma Weisz, doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, nada mais é do que “a análise que parte da prática para explicitar as hipóteses subjacentes ao trabalho do professor, ou seja, refletir sobre o dia-a-dia da sala de aula.” (WEISZ, 2008.<sup>5</sup>)

Diariamente eu produzia uma reflexão, por escrito, com observações sobre as atividades realizadas. Algumas vezes também, a coordenadora observava minhas atividades em classe, fazia um breve relato e uma pequena avaliação. Em encontros semanais, realizados com a coordenação, discutíamos esses registros, estudávamos e traçávamos novas metas. Essa dinâmica favoreceu significativamente meu processo de

---

<sup>5</sup> Entrevista publicada na Revista Nova Escola, destinada à formação de professores, em setembro de 2008.

formação, pois, como explica Telma Weisz, “ao tomar consciência das hipóteses didáticas, conseguimos ultrapassar a tradicional dicotomia entre certo e errado e a atitude prescritiva que costuma caracterizar as atividades de análise da prática docente.” (WEISZ, 2008.<sup>6</sup>)

Com um processo contínuo de reflexão para planejar novas ações, aprendi a pensar sobre minha atuação como educadora, a questionar e a buscar respostas. Consequentemente fazia o mesmo com relação a todo o processo de aprendizagem das crianças e a avaliação tornava-se objeto de estudo, análise e reflexão.

Em 2001, assumi a coordenação pedagógica nesta mesma instituição e, paralelamente, passei a atuar como formadora em diferentes contextos e instituições. Embasada na rica experiência reflexiva, adquirida ao longo dos anos, procurei manter a mesma prática com os professores que coordenava, preocupando-me constantemente em avaliar o processo de ação-reflexão-ação, tanto o meu, quanto o de ensino-aprendizagem dos professores que coordenava, como também das crianças da Educação Infantil, com as quais atuava.

Justamente dessa preocupação em “avaliar o processo” é que me deparei com uma das maiores inquietações profissionais: a avaliação. Como coordenadora e formadora, ao final de cada bimestre, tanto na instituição em que eu trabalhava como também naquelas em que atuava como assessora, sempre me deparava com a necessidade de formalizar a avaliação das turmas de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dos relatos de inúmeros professores e de minhas observações e interpretações, em meu dia a dia, percebia que as ações, os registros e as reflexões contínuas dos educadores tinham, como base, referenciais teórico-formativos de Perrenoud (2000), Zabalza (2004), Freire (2001) e Alarcão (2003), que defendem a ideia de que os registros reflexivos, se utilizados de maneira significativa para o professor (e não algo meramente burocrático), podem contribuir com a avaliação e a mudança da própria prática.

Assim, os professores anotavam as atividades desenvolvidas e, juntos, refletíamos sobre a atuação em sala de aula, sobre o desenvolvimento dos pequenos e sobre as intervenções necessárias para que todos avançassem. Aparentemente, a aprendizagem era compreendida como construção do conhecimento que depende do

---

<sup>6</sup> Entrevista publicada na Revista Nova Escola, destinada à formação de professores, em setembro de 2008.

desenvolvimento em processo dos saberes pedagógicos e das relações afetivas e, por isso, discursava-se sobre uma avaliação contínua e formativa dos avanços de cada criança e também de suas dificuldades.

Ao final de cada bimestre, para comunicar a avaliação realizada, os professores escreviam um relatório dissertativo sobre cada integrante de sua turma, mas não estabeleciam relação com as observações anteriores. Os escritos ficavam impessoais, quase iguais para todas as crianças e pouco retratavam o desenvolvimento individual. Além disso, muitos adultos (pais e responsáveis) não os liam e as crianças sequer sabiam (ou entendiam) o que estava escrito ali. E, por fim, toda a reflexão desse processo ficava centralizada nas mãos do professor, responsável por acompanhar e comunicar o desenvolvimento de cada um de seus alunos.

Diante desse contexto, surgiam os mais variados questionamentos: existiria a possibilidade de envolver a criança, os pais e outros professores como parte desse processo de avaliação? Como fazer com que todos (crianças, familiares e educadores) compartilhassem e analisassem essas avaliações? Será que os envolvidos percebiam os avanços no processo de ensino e aprendizagem? Como tornar isso visível?

Deparei-me, assim, com alguns estudos, pesquisas e práticas que apresentavam o **portfólio** de aprendizagem como um instrumento da avaliação formativa, capaz de permitir uma ação e uma reflexão dos processos de aprendizagem não apenas do professor, mas também das famílias e, principalmente, do sujeito envolvido na avaliação: a própria criança.

E da iniciativa de organizar estratégias de avaliação na Educação Infantil e buscar um instrumento que pudesse repercutir em transformações efetivas da prática pedagógica, passei a estudar e refletir sobre práticas de Reggio Emilia, na Itália, também difundidas em Portugal, pela Professora Doutora Maria Cristina Parente, da Universidade do Minho.

### **A construção coletiva do conhecimento**

Envolvida com a possibilidade de realizar e comunicar uma avaliação centrada no processo individual de cada criança, organizei, com os professores que eu coordenava naquele momento, reuniões de estudo que objetivavam a construção coletiva de saberes específicos que embasam o uso de portfólios, visto que as situações de avaliação devem permitir o acompanhamento das aprendizagens, sempre mediado

pelo que se aprende (OBJETO) e também pela maneira como cada um aprende (SUJEITO). O portfólio passou a ser visto por mim como uma possibilidade de valorizar um processo de avaliação significativo, já que permitia o acompanhamento e a clareza do que a criança já havia aprendido e do que ainda faltava aprender.

Para provocar aquele grupo, constituído por oito profissionais, entreguei um texto inicial para reflexão intitulado *Por que usar portfólios (anexo A)*, do livro *Manual de Portfólios: Um guia passo a passo* (SHORES e GRACE, 2001) em que os autores definem portfólios como sendo “o registro das experiências e das realizações únicas de cada criança”. (SHORES e GRACE, 2001, p. 19).

Iniciei assim, um plano de estudos, reflexões e debates com o objetivo de construir e institucionalizar esse novo instrumento de avaliação. Sugeri uma bibliografia e apresentei ao grupo a proposta de elaborar portfólios realmente significativos, que fizessem sentido não apenas para a equipe de educadores da escola, para os coordenadores e demais gestores, mas também para as próprias crianças e seus familiares. Nosso principal objetivo seria o de envolver toda a comunidade escolar na vivência de uma avaliação contínua e formativa.

Ao longo de um ano, embasado em muitas reflexões e ajustes, tínhamos o portfólio. Como as professoras participaram desse processo de avaliação e construção coletiva do conhecimento, os resultados nos pareceram bastante satisfatórios e significativos, demonstrando maior clareza sobre o percurso de aprendizagem percorrido pelas crianças, além de que passamos a ter devolutivas, principalmente dos pais, que se tornaram parceiros na compreensão das dificuldades, das conquistas e dos objetivos que ainda estavam por vir.

Em meados de 2007, fui desligada dessa instituição e iniciei minha atuação como Orientadora Educacional e Pedagógica no colégio atual em que trabalho. Passei a coordenar um grupo de professoras de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental que já trabalhavam ali há algum tempo... O Colégio era bem maior; conseqüentemente, havia um maior número de alunos e professores. A avaliação ocorria a partir de critérios genéricos e, apesar de não haver um relatório dissertativo e reflexivo, apareciam as mesmas questões que eu já havia vivenciado. E, diante dos mesmos questionamentos, pensei em replicar estudos e reflexões nos mesmos moldes, já vivenciados anteriormente.

Mas, como o contexto da escola era distinto – ou seja, outros professores, um número maior de alunos de uma mesma série, entre outros aspectos –, deparei-me com o

desafio de reeditar o planejamento de tal formação. E apesar de todas as circunstâncias quanto às diferenças de espaço, da história da Instituição e dos profissionais, além de alguns ajustes que se fizeram necessários, a prática de uso de portfólios se consolidou, garantindo um acompanhamento mais detalhado do processo de aprendizagem de cada criança.

Paralelamente, ao longo dos anos, continuei atuando como formadora. A partir das experiências adquiridas e registros reflexivos de cada discussão, de cada formação e de cada conclusão, fui replicando palestras e cursos e passei a perceber que os educadores, de maneira geral, demonstravam interesse pelo assunto, pois passavam pelos mesmos questionamentos quanto à maneira como a avaliação é comunicada naquela etapa da escolaridade, ou quanto à necessidade de retratar o processo de evolução das crianças, por exemplo.

Mas, se por um lado se vislumbrava a possibilidade de elaborar portfólios de aprendizagem, de outro pairava um desconhecimento sobre as características desse instrumento, uma vez que os professores chegavam a acreditar que o fato de organizar todas as atividades das crianças numa pasta caracterizava um portfólio.

Assim, um Projeto de Formação que dê conta de formar e instrumentalizar os professores quanto ao uso de portfólios torna-se relevante para as instituições com crianças entre 3 e 5 anos, uma vez que a formação buscará dar subsídios não apenas ao uso de portfólios, mas também à compreensão das práticas avaliativas e dos fundamentos da ação formativa nessa etapa da escolaridade.

### **Disseminando boas práticas**

Com o intuito de instrumentalizar outros formadores, além de divulgar e fundamentar a proposta do uso de portfólios para o maior número de professores possíveis, elaborei, então, um **Projeto de Formação** que será apresentado já no **Capítulo 1**, uma vez que o considero como “**produto final**”, ou **objeto principal** desta pesquisa.

O percurso seguido para sua construção será apresentado nos demais capítulos. Assim, no **Capítulo 2**, discorrerei sobre as teorias da avaliação que embasaram a construção e o detalhamento de cada uma das etapas, elaboradas minuciosamente. E o **Capítulo 3** contemplará a metodologia da pesquisa, descrevendo os instrumentos e

procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados com educadores, contribuindo com a reelaboração do produto final.

Organizada dessa maneira, penso que a pesquisa poderá contribuir para que outros formadores repliquem cada etapa da formação com sua equipe de educadores, além de poder aprofundar-se quanto aos aspectos necessários, utilizando as referências apontadas. Desse modo, pretendo contribuir para que as práticas avaliativas na Educação Infantil se modifiquem e que o portfólio seja utilizado como uma maneira de considerar a criança como sujeito principal de uma avaliação reflexiva e, portanto, formativa.

## **1. O PROJETO DE FORMAÇÃO <sup>7</sup>**

### **1.1. TÍTULO**

**Portfólios na Educação Infantil: um instrumento da avaliação formativa.**

### **1.2. OBJETIVO GERAL**

O presente Projeto de Intervenção tem, como principal objetivo, implementar, nas instituições de Educação Infantil, a prática de portfólios como um instrumento da avaliação formativa. Assim, intenciona formar os educadores (gestores pedagógicos e professores) e também os demais envolvidos, buscando a coparticipação das crianças em idade pré-escolar, dos pais e dos educadores na avaliação dos processos de aprendizagem da primeira infância.

### **1.3. CONTEÚDOS DE ENSINO**

- Modelos de Avaliação
- Avaliação Formativa
- Avaliação na Educação Infantil
- Portfólios: matrizes teóricas e aplicabilidade
- Documentação Pedagógica
- Observação, registro e reflexão
- Focos de aprendizagem

---

<sup>7</sup> Este Projeto de Formação é parte da Dissertação de Mestrado de Denise Tonello. Para contribuir com futuras pesquisas e aperfeiçoamento das práticas, caso você, formador de professores, replique o projeto, envie uma avaliação com aspectos positivos e negativos, além de pontos a modificar, acrescentar, ou aperfeiçoar para [denisetonello@hotmail.com](mailto:denisetonello@hotmail.com). Sua contribuição será de grande valia.

## **1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DOS CONTEÚDOS DE ENSINO**

### **a. Modelos de avaliação**

- Analisar e buscar compreender a importância dos processos avaliativos.
- Classificar os principais tipos de avaliação.
- Reconhecer e analisar a própria prática avaliativa.

### **b. Avaliação formativa**

- Conceituar e enumerar características da avaliação formativa.
- Refletir sobre o papel da observação, do registro e da reflexão nas práticas avaliativas, como instrumento de avaliação e replanejamento para o professor.
- Analisar se a atuação em sala de aula corresponde a uma prática verdadeiramente formativa.

### **c. Avaliação na Educação Infantil**

- Contextualizar, historicamente, o surgimento das práticas avaliativas na Educação Infantil.
- Construir concepções e diretrizes para a avaliação nessa etapa da escolaridade.

### **d. Portfólios**

- Reconhecer a importância da documentação pedagógica na prática reflexiva.
- Refletir sobre as matrizes teóricas que fundamentam a utilização de portfólios de aprendizagem: significado da palavra, aspectos conceituais, concepção de educação e aprendizagem.
- Analisar a importância de um foco para a elaboração de portfólios de aprendizagem.
- Buscar e/ou identificar focos que direcionam o que observar para refletir sobre a aprendizagem.
- Conhecer e analisar diferentes portfólios.
- Elaborar, coletivamente, roteiros para montagem de portfólios de aprendizagem.



- Elaborar portfólios como instrumento de comunicação das práticas avaliativas.

### **1.5. PÚBLICO ALVO**

Educadores e profissionais que atuam na Educação Infantil ou demais interessados na comunicação das práticas avaliativas.

### **1.6. PALAVRAS PARA O FORMADOR DE FORMADORES**

O presente Projeto de Intervenção foi elaborado com o objetivo de instrumentalizar formadores de professores a intervirem nas práticas avaliativas da Educação Infantil. Cabe ao formador, a partir das orientações aqui descritas, organizar os encontros com sua equipe e realizar os encaminhamentos e intervenções que julgar pertinentes. Assim, todas as orientações e os materiais sugeridos, em cada etapa, devem servir de subsídios para que o formador prepare cada um dos encontros com seu grupo de professores. A experiência do formador também poderá contribuir para possíveis modificações e novos encaminhamentos, levando em conta que cada equipe de professores apresenta características próprias.

Considerar como o adulto aprende é uma reflexão importante para qualquer formador. Os processos de aprendizagem de crianças e adultos são diferentes e as distintas fases da vida, como também as experiências profissionais, são relevantes para os profissionais que aprendem a partir da atuação prática.

Barbier (2013, p. 11) considera que toda e qualquer ação formativa caracteriza-se por quatro pontos:

- são organizações de atividades previstas ou efetivas que podem evoluir ao longo do processo de formação;
- estruturam-se a partir de intenções manifestas e atribuições de sentido;
- necessitam de um engajamento por parte dos participantes;
- situam-se num tempo e espaço determinados.

Toda formação, dessa maneira, demanda uma intenção e precisa ser pensada considerando “os atores envolvidos em torno dela e em torno de seu ambiente”. (BARBIER, 2013, p. 12)

Em razão de tal constatação, cabe ao formador, antes de iniciar este projeto, ou qualquer outro, investigar que sentido a formação tem para o grupo de professores em questão.

Valendo-se do raciocínio de Barbier, podemos mencionar Piaget (1975), que pontua que as práticas e retóricas formativas se situam “no par ser/ter. Elas fazem pensar que a formação consiste em passar de um estado de posse de recursos mobilizáveis a outro estado de recursos mobilizáveis, considerado superior”. (BARBIER, 2013, p. 13)

Uma ação formativa intervém na realidade atual e é considerada terminada quando se alcançam as transformações esperadas. Para Barbier, “a intervenção não se dá sobre o estado dos sujeitos, mas sobre atividades, sobre os processos em andamento”. (BARBIER, 2013, p. 14)

Desse modo, aquele que replicar este Projeto de Intervenção precisa adequá-lo à realidade de seus educadores. Para isso é imprescindível que o formador:

- revise o conteúdo a ser estudado e debatido e proponha definições para alguns conceitos;
- identifique os processos em andamento, característicos dos profissionais em formação;
- considere que as transformações que ocorrem são naturalmente diferentes, a depender de dinâmica de atividades, de dinâmicas identitárias, de dinâmicas de mudança já em curso, características de cada grupo;
- elabore um portfólio próprio, em que possa refletir sobre suas práticas e acompanhar as aprendizagens conquistadas, tanto em relação ao grupo quanto em relação a si mesmo;
- proponha, no caso deste projeto, a confecção de um portfólio individual para cada um de seus professores, organizando momentos individuais para discutir sobre aprendizagens, dificuldades, metas e desafios.

Cristiane Pelissari (2007), num artigo intitulado “Os seis desafios do coordenador”, afirma que o formador necessita refletir e rever cada etapa, previamente planejada. Para isso, aponta que, mesmo ao replicar um projeto, necessita:

- **criar um contexto investigativo de formação**, privilegiando processos investigativos, reflexivos e críticos, de forma mais dialógica e menos transmissiva. É importante privilegiar a análise da prática, por meio de uma metodologia de resolução de problemas. “Problematizar uma situação de aprendizagem (...) significa intervir na decisão de destituir certezas, abalar convecções, instaurar dúvidas, desestabilizar” (PELISSARI, 2007<sup>8</sup>);
- fazer uso de uma **metodologia** que privilegie a **construção de conhecimentos**, em vez de apenas transmissão de informações teóricas;
- **analisar as necessidades formativas** dos professores, provocando a construção de suas necessidades e tornando o que era inconsciente em um objeto de reflexão;
- **analisar as práticas dos professores** em sala de aula, atuando diretamente na transformação da prática do professor;
- **atuar em trânsito entre o papel do professor e do formador**, para que o professor perceba que muitas das sugestões têm relação direta com a experiência vivida;
- **compreender os processos de formação do adulto-professor**, refletindo sobre como o professor aprende, ou como ele se aproxima e modifica os objetos de conhecimento;
- **fazer parte de um coletivo de formadores**, garantindo um trabalho colaborativo de reflexão com outros formadores.

Assim, tanto ao replicar o projeto proposto quanto ao planejar qualquer intervenção, o formador não poderá deixar de considerar que a “noção de aprendizagem” caracteriza-se pela “mudança de sequência, de rotinas ou de hábitos de atividades”, e que tais mudanças “são objeto de valorização por parte dos sujeitos envolvidos e/ou de seus ambientes sociais.” (BARBIER, 2013, p. 19)

---

<sup>8</sup> Artigo publicado na Revista Avisa lá, destinada à formação de professores, em 30 de abril de 2007.

## 1.7. ESTRUTURA DO CURSO

### 1.7.1. Focos de formação:

O Projeto prevê três principais focos de formação:

- a. a formação teórica dos **educadores** que compõem a equipe pedagógica e o acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula para reflexões sobre a prática;
- b. a formação das **crianças**, para que possam atuar de maneira coparticipativa nos próprios processos de avaliação;
- c. a formação das **famílias**, para que compreendam os objetivos e para que possam contribuir com a prática do uso de portfólios.

Todos os exemplos de portfólios apresentados com o intuito de exemplificar uma prática possível contemplam a faixa etária entre 3 e 5 anos. Porém, adaptações podem ser feitas para que tal instrumento seja utilizado tanto nas creches (0 a 3 anos) quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No caso de o projeto ser replicado para todos os educadores que atuam na Educação Infantil, toda a formação teórica dos educadores pode ser realizada conjuntamente, sem haver uma divisão por faixa etária com a qual trabalham. Ao iniciar a organização dos portfólios, no entanto, sugere-se formar pequenos grupos para orientações e adequações, a depender da faixa etária.

Muitas das etapas foram elaboradas com base em uma experiência já vivenciada ao longo de vários anos e em grupos diferenciados. Assim, creio que poderão ser replicadas em contextos distintos, desde que contemplem a faixa etária especificada.

A prática reflexiva tanto do formador quanto dos professores é fundamental para o sucesso de cada etapa do Projeto. Assim, é importante que o formador organize um diário reflexivo para que possa anotar dúvidas, conclusões, avanços ou dificuldades, além de discutir com demais gestores novos encaminhamentos ou ajustes nas etapas sugeridas. A avaliação contínua torna-se imprescindível e é uma premissa importante para que a prática do uso de portfólios seja instituída. O mesmo deve ocorrer com os educadores que, no papel de aprendizes, devem ter a oportunidade de registrar as próprias aprendizagens, assim como dúvidas, descobertas e reflexões.

### 1.7.2. Carga horária

O curso, proposto aos professores pelo formador, contempla:

- encontros presenciais;
- momentos individuais de estudo e reflexão;
- assessoria individual do formador para a elaboração de portfólios.

A carga horária, total, é de **sessenta horas**.

O curso está dividido em **oito etapas** e, para cada uma delas, o ideal é que sejam destinadas **quatro horas** de formação presencial e **duas horas** para estudos individuais. Preveem-se, ainda, **doze horas** para discussão e acompanhamento individual com o formador para determinação do foco e apoio ao professor na implementação dos portfólios e na formação das famílias.

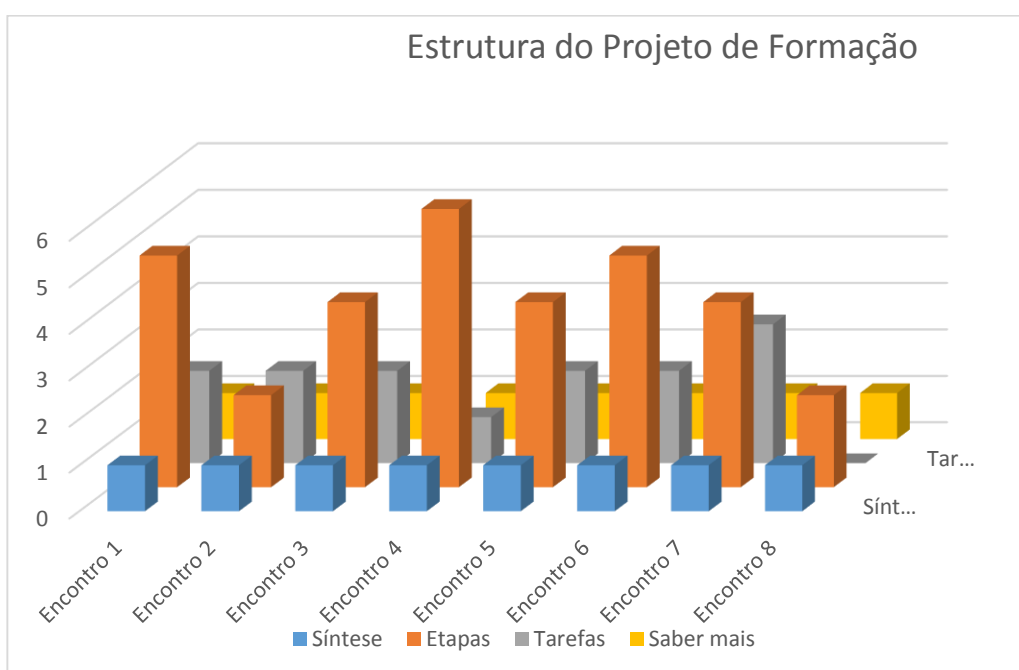


Gráfico 1 – Estrutura do Projeto de Formação

### 1.7.3. Organização de cada etapa

O projeto prevê encontros presenciais e dinâmicas de estudo individuais, em que cada professor realizará leituras e reflexões, além de tarefas coletivas, como seminários, discussões e registros a respeito das aprendizagens construídas.

A descrição detalhada de cada um dos encontros contém:

- a. **Quadro síntese:** busca instrumentalizar o formador na organização de cada encontro, possibilitando a separação prévia dos materiais, o estudo dos textos, as possíveis intervenções e a preparação das tarefas que serão propostas aos educadores.

Todos os materiais sugeridos em forma de **anexos e apêndices** encontram-se organizados num CD-ROM, acoplado a esta Dissertação de Mestrado. Eles, entretanto, podem ser encontrados em livros ou em *sites* de busca da *internet*, a partir das referências especificadas em cada uma das etapas.

Além da descrição em tópicos de cada etapa, o quadro síntese ainda apresenta:

- **Para saber mais:** vídeos e bibliografia complementar que podem ser utilizados tanto pelo formador, para aprofundamento do próprio conhecimento, quanto pelos professores.
  - **Ponto de reflexão:** ponto central que embasa cada uma das etapas.
  - **O que se pretende alcançar:** retomada dos objetivos com o intuito de direcionar reflexões que serão produzidas pelos professores (e também pelo formador) ao final de cada encontro.
- b. **Etapas do encontro:** divisão do encontro presencial em diferentes etapas, contendo uma descrição detalhada que busca direcionar o encaminhamento do formador e subsidiá-lo na formação de seus professores.

#### 1.7.4. Elaboração do próprio portfólio

Ao longo da formação, espera-se que os professores elaborem seu próprio portfólio. Para tanto, é importante orientar que arquivem todas as produções realizadas durante o curso.

Sobre a maneira de arquivar, o formador pode deixar o professor à vontade para decidir: pode ser uma pasta catálogo, uma caixa, ou até mesmo um arquivo digitalizado.

Mas **não** é essa pasta que caracterizará o portfólio. Eleger as atividades mais significativas de todo o processo de aprendizagem e elaborar novas reflexões, de tempos em tempos, acerca do que foi aprendido, ou das dificuldades, é o que caracteriza um portfólio.

Em alguns encontros, portanto, serão propostas reflexões (em dupla ou com o formador) para avaliar as aprendizagens e produzir novas reflexões. Assim, o formador

precisará de organizar momentos de avaliação e acompanhamento. Ao final da formação, espera-se que cada professor tenha produzido seu próprio portfólio.

Por último, é importante compreender que este Projeto não é uma receita, visto que, em Educação, não há receitas. Cada educador, cada equipe pedagógica, cada rede de ensino precisará refletir sobre a maneira mais significativa de elaborar portfólios eficientes. Afinal, dar sentido ao que se faz é o que torna a aprendizagem mais envolvente. Por isso, os educadores precisam compreender que este Projeto de Intervenção é um ponto de partida para que possam vivenciar um processo de construção que demandará ação, muita reflexão, reestruturação e novas ações.

## 1.8. CRONOGRAMA

O cronograma a seguir foi dividido em oito principais etapas. Cada etapa prevê **quatro horas** de formação presencial e **duas horas** para preparação e estudo. Entretanto, caberá ao formador planejar a formação, subdividindo cada etapa e a periodicidade entre elas.

<b>CRONOGRAMA: PROJETO DE INTERVENÇÃO</b>			
	<b>Título do encontro</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Horas</b>
<b>Encontro 1</b>	Uma imagem... muitas palavras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a estrutura do curso.</li> <li>• Discutir e reconhecer características das próprias práticas avaliativas.</li> <li>• Compreender quais os tipos de avaliação e suas características.</li> </ul>	<p><b>6 horas</b></p> <p>(4 horas: formação; 2 horas: leitura e reflexões)</p>
<b>Encontro 2</b>	Avaliação formativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar funções e tipos de avaliação: por que e para que avaliar?</li> <li>• Sintetizar características dos tipos de avaliação.</li> </ul>	<p><b>6 horas</b></p> <p>(4 horas: formação; 2 horas: leitura e reflexões)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o significado de avaliação formativa, relacionando-a à prática.</li> <li>• Refletir sobre e analisar algumas práticas diárias.</li> </ul>	
<b>Encontro 3</b>	Avaliação na Educação Infantil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar características da avaliação na Educação Infantil.</li> <li>• Reconhecer o portfólio e a avaliação como parte da rotina da Educação Infantil.</li> <li>• Identificar maneiras como a avaliação é comunicada à comunidade escolar: aspectos positivos e negativos.</li> </ul>	<p>6 horas</p> <p>(4 horas: formação; 2 horas: leitura e reflexões)</p>
<b>Encontro 4</b>	O olhar, o registro e a reflexão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as diferentes funções dos registros de aprendizagem.</li> <li>• Reconhecer a importância e a influência das teorias e das boas práticas sobre registro e reflexão.</li> <li>• Estabelecer relações entre a importância do OLHAR, do REGISTRAR, do REFLETIR, do AVALIAR e do REPLANEJAR.</li> <li>• Compreender fundamentos do uso do portfólio nesse contexto.</li> </ul>	<p>6 horas</p> <p>(4 horas: formação; 2 horas: leitura e reflexões)</p>
<b>Encontro 5</b>	Portfólios: um instrumento a serviço	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre as matrizes teóricas que</li> </ul>	<p>6 horas</p>



	da avaliação formativa.	fundamentam a utilização de portfólios de aprendizagem: aspectos conceituais, concepção de educação e aprendizagem.	(4 horas: formação, 2 horas: leitura e reflexões)
<b>Encontro 6</b>	Determinando um foco.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de portfólios.</li> <li>• Reconhecer principais aspectos a serem avaliados na respectiva faixa etária, relacionando-os ao currículo proposto.</li> <li>• Identificar diferentes focos para a elaboração de portfólios.</li> </ul>	6 horas (4 horas: formação; 2 horas: leitura e reflexões)
<b>Encontro 7</b>	A participação da família e as diferentes funções de comunicação dos portfólios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prever e elaborar estratégias para a formação dos familiares, no intuito de que possam contribuir com a viabilidade dos portfólios.</li> <li>• Identificar, em diferentes exemplos, as diferentes funções de um portfólio para comunicar a avaliação dos processos de aprendizagem: aos educadores, à própria criança, aos pais.</li> </ul>	6 horas (4 horas: formação; 2 horas: leitura e reflexões)
<b>Encontro 8</b>	Elaborando portfólios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar, a partir dos referenciais teóricos, dos exemplos e das discussões, um portfólio como estratégia para a avaliação formativa, que possa ser implementado nas práticas cotidianas da Educação Infantil.</li> </ul>	6 horas (4 horas: formação; 2 horas: leitura e reflexões)

<b>Implementação dos portfólios</b>	Estão previstas, no projeto, 12 horas para discussão e acompanhamento individual com o formador a fim de que se determine o foco e se apoie o professor para a implementação dos portfólios, além de se conseguir a formação dos familiares.	12 horas
<b>TOTAL DE HORAS</b>		<b>60 horas</b>

Tabela 1 – Cronograma do Projeto de Formação

## 1.9. DESENVOLVIMENTO

### 1.9.1. ENCONTRO 1

#### QUADRO SÍNTESE

**Encontro 1 | Uma imagem... Muitas palavras.**

#### CONCEPÇÕES E TIPOS DE AVALIAÇÃO

##### Objetivos:

- Apresentar a estrutura do curso
- Discutir características das práticas avaliativas.

##### Etapas do encontro:

#### 1ª etapa: Sensibilização e apresentação da estrutura do curso

- Apresentação individual e expectativas quanto à formação.
- **Figuras 1, 2 e 3:** Sapo e cavalo.
- Apresentação da estrutura do curso (**Figuras 4 e 5**).

#### 2ª etapa: Análise de práticas avaliativas e discussão em grupo

- Divisão da equipe pedagógica em pequenos grupos.
- Leitura da coletânea de tirinhas e charges sobre avaliação (**anexo B**).
- Discussão, análise e registro dos grupos: *Que concepção (ou concepções) está (ou estão) implícita(s) nas charges ou quadrinhos.*
- Breve apresentação das conclusões de cada grupo.
- Reflexão final: *Você(s) se identifica(m) com alguma(s) dela(s) – tanto como aluno, quanto como educador?*

#### 3ª etapa: Leitura

- Leitura coletiva: “Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo” – Claudia de Oliveira (anexo C).

#### 4ª etapa: Registro e tarefa do próximo encontro

- Organização do portfólio e produção da síntese do encontro.
- Leitura do texto: “Compreendendo essa tal de avaliação” – Denise Tonello (apêndice A).

**Ponto de reflexão:** reconhecimento de diferentes concepções de avaliação.

**O que se pretende alcançar:** percepção dos professores quanto às práticas avaliativas de seu dia a dia.

## ETAPAS DO ENCONTRO

**Encontro 1 | Uma imagem... Muitas palavras.**

### CONCEPÇÕES E TIPOS DE AVALIAÇÃO

#### 1ª etapa – Sensibilização e apresentação da estrutura do curso

Inicie o encontro com uma breve apresentação de cada integrante do grupo e com as expectativas em relação a este processo formativo. Entregue um papel para que tais expectativas possam ser redigidas brevemente.

Para envolver e sensibilizar os professores às mais distintas reflexões, o uso de imagens sempre é um recurso interessante, já que é possível considerar, desde o princípio da conversa, as experiências de cada um dos indivíduos que constituem a sua equipe, além de estabelecer relações com as mensagens que o formador quer transmitir.

Na sequência, mostre as figuras 1 e 2, separadamente.



**FIGURA 1: SAPO**



**FIGURA 2: CAVALO**

*Figura 1 – Sapo*  
*Figura 2 - Cavalo*

A figura 1, se observada rapidamente e desse ângulo, evidencia a imagem de um sapo. Já na figura 2 os participantes da dinâmica visualizarão um cavalo. A imagem, entretanto, é exatamente a mesma, mas dependendo do ângulo pelo qual a olhamos podemos ver figuras totalmente distintas.



*Figura 3 – Sapo ou cavalo?*

Fazendo um paralelo com a formação, podemos considerar que o formador é alguém que não desconsidera o que já existe, ou o que pode ser visto, mas que está atuando para contribuir com que os professores passem a olhar sua prática sob outro prisma, ou de outra maneira. Fazer com que o professor, desde o início, perceba que podemos olhar nossa prática de diferentes maneiras e que há a possibilidade de construir “novos olhares”, a partir da contribuição do outro, é fundamental para a construção de novas aprendizagens. O intuito do formador deve ser o de auxiliar o professor a ressignificar a prática.

No caso da formação mencionada, pontue que um dos principais objetivos é fazer com que compreendam a avaliação de outra maneira, sob uma nova perspectiva, buscando atuar numa ação formativa.

Na sequência à sensibilização, apresente a estrutura e o cronograma do curso:

Portfólios na Educação Infantil: um instrumento de avaliação formativa		
<b>OBJETIVO</b> Elaborar portfólios embasados numa prática de avaliação formativa, buscando a coparticipação das crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos), pais e educadores, na avaliação dos processos de aprendizagem.		
<b>CARGA HORÁRIA</b> 60 horas		
<b>Encontros presenciais</b>	4 horas por encontro	<b>32 horas presenciais</b>
<b>Estudos e reflexões individuais</b>	2 horas semanais	<b>16 horas individuais de estudo</b>
<b>Assessoria do formador para implementação de portfólios</b>	12 horas	<b>12 horas para assessoria individual, ou em pequenos grupos</b>
<b>AVALIAÇÃO</b> A avaliação, de caráter formativo, realizar-se-á ao longo do processo educativo de produção individual do "Portfólio de avaliação da aprendizagem". Como descrito anteriormente, espera-se que, ao final da formação, os professores retomem os registros e as reflexões individuais ou em grupos, apoiados em leituras e discussões, propostas na forma de exercícios e que, com a mediação do formador, participem de entrevistas para avaliar o próprio processo de aprendizagem. Desse modo, acredita-se que o formador/aprendiz desenvolverá, na prática, subsídios e estratégias para elaborar portfólios, atuando com as crianças.		

Figura 4 – Estrutura do curso

CRONOGRAMA DO CURSO		
Encontro 1	Uma imagem... muitas palavras	Apresentar a estrutura do curso. Discutir e reconhecer características das próprias práticas avaliativas. Compreender quais os tipos de avaliação e suas características.
Encontro 2	Avaliação formativa	Identificar funções e tipos de avaliação: por que e para que avaliar? Sintetizar características dos tipos de avaliação. Compreender o significado de avaliação formativa, relacionando-a à prática. Refletir e analisar algumas práticas diárias.
Encontro 3	Avaliação na Educação Infantil	Identificar características da avaliação na Educação Infantil. Reconhecer o portfólio e a avaliação como parte da rotina da Educação Infantil. Identificar maneiras como a avaliação é comunicada à comunidade escolar: aspectos positivos e negativos.
Encontro 4	O olhar, o registro e a reflexão	Compreender as diferentes funções dos registros de aprendizagem. Reconhecer a importância e a influência das teorias e das boas práticas, sobre registro e reflexão. Estabelecer relações entre a importância do OLHAR, REGISTRAR, REFLETIR, AVALIAR e REPLANEJAR. Compreender fundamentos do uso do portfólio nesse contexto.
Encontro 5	Portfólios: um instrumento a serviço da avaliação formativa	Refletir sobre as matrizes teóricas que fundamentam a utilização de portfólios de aprendizagem: aspectos conceituais, concepção de educação e aprendizagem.
Encontro 6	Determinando um foco	Tipos de portfólios Reconhecer principais aspectos a serem avaliados na respectiva faixa etária, relacionando-o ao currículo proposto. Identificar diferentes focos para a elaboração de portfólios.
Encontro 7	A participação da família e as diferentes funções de comunicação dos portfólios	Prever e elaborar estratégias para a formação dos familiares no intuito de que possam contribuir com a viabilidade dos portfólios. Identificar, em diferentes exemplos, as diferentes funções de um portfólio para comunicar a avaliação dos processos de aprendizagem: aos educadores, à própria criança, aos pais.
Encontro 8	Elaborando portfólios	Elaborar, a partir dos referenciais teóricos, dos exemplos e das discussões, um portfólio como estratégia para a avaliação formativa, que possa ser implementado nas práticas cotidianas da Educação Infantil.
<b>Implementação dos portfólios</b> Horas destinadas à discussão e acompanhamento individual com o formador para determinação do foco e apoio ao professor para implementação dos portfólios, além da formação dos familiares.		

Figura 5 – Cronograma do curso

## 2ª etapa – Análise de práticas avaliativas e discussão em grupo

Divida a equipe pedagógica em grupos menores (de 3 a 4 pessoas).

Cada grupo deverá receber uma das charges, ou tirinhas, disponíveis no **anexo B** e refletir sobre:

*“Que concepção (ou concepções) está (ou estão) implícita(s) na charge ou tirinha que vocês receberam?”*

Para esta dinâmica inicial, é importante que o formador também faça uma reflexão sobre cada exemplo, podendo antecipar algumas discussões, ou mediando-as com maior propriedade.

O objetivo desta etapa é o de realizar um levantamento prévio acerca das concepções sobre avaliação, tanto teóricas quanto práticas, que a equipe já tem.

### Analizando a imagem:



Parte do anexo B – Imagem B.1

Que concepção (ou concepções) sobre AVALIAÇÃO está (ou estão) implícita(s) acima?

---



---

Proponha que cada grupo escreva um breve registro, para socializar com os demais grupos.

Após a reflexão inicial (de, aproximadamente, 15 minutos), cada grupo deverá fazer uma síntese da discussão. O ideal é que as tirinhas ou charges sejam projetadas, ou que estejam reproduzidas num tamanho maior, para que sejam visíveis a todos.



Figura 6 – Registro: concepções de avaliação

À medida que cada grupo apresentar suas considerações, propõe-se que o formador faça um registro sobre o tipo de avaliação reconhecida em cada exemplo para, posteriormente, poder refletir sobre o que foi destacado por seus professores.

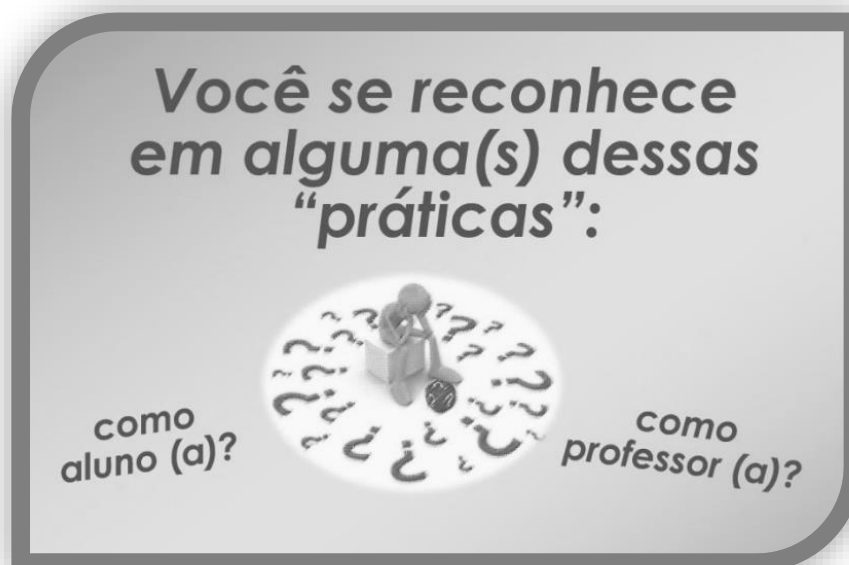


Figura 7 – Reflexão: concepções de avaliação

Após a apresentação de todos os grupos, reflita se os educadores se reconhecem em algumas dessas práticas, tanto como aluno, quanto como professor. Durante o

debate, é importante que todos reconheçam que há diferentes concepções e percebam que, no dia a dia da escola, elas podem estar presentes, às vezes de forma confusa.

Esse tipo de proposta, além de dar subsídios ao formador para conhecer as concepções de cada educador de sua equipe, pode ser o ponto de partida para que todos concluam, assim como aponta Luckesi (2011), que a maneira como lidamos com a avaliação depende das experiências de cada um, principalmente as vivenciadas na escola ou em seu processo de formação.

### **3ª etapa – Leitura**

Faça a leitura do texto “Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo”, de Claudia de Oliveira Fernandes (**anexo C**), em que a autora trata de conceitos que envolvem a prática avaliativa, além de fazer uma analogia entre o olhar e a necessidade de refletir acerca do porquê e do para quê avaliar, principalmente na Educação Infantil. São aspectos que serão tratados e retomados ao longo de todo este Projeto de Intervenção.

### **4ª etapa – Registro e tarefa**

Explique ao grupo que, ao final da formação, cada educador terá seu próprio portfólio. Nesse primeiro momento é importante que cada um:

- escolha uma forma de organizar o portfólio: como não se trata, simplesmente, da coletânea de todo o material elaborado, é importante que o suporte dê, ao educador, mobilidade para mexer nas produções e trocá-las de lugar. O ideal, portanto, é utilizar uma pasta catálogo, ou uma caixa, ou um fichário que será dividido em duas partes: **material produzido na formação** e **portfólio de avaliação**. Há a possibilidade de organizar um arquivo digital, porém vale o lembrete de que as atividades serão retomadas tanto pelo próprio professor, como também pelo formador;
- confeccione duas capas para organização: **material produzido na formação** e **portfólio de avaliação**;



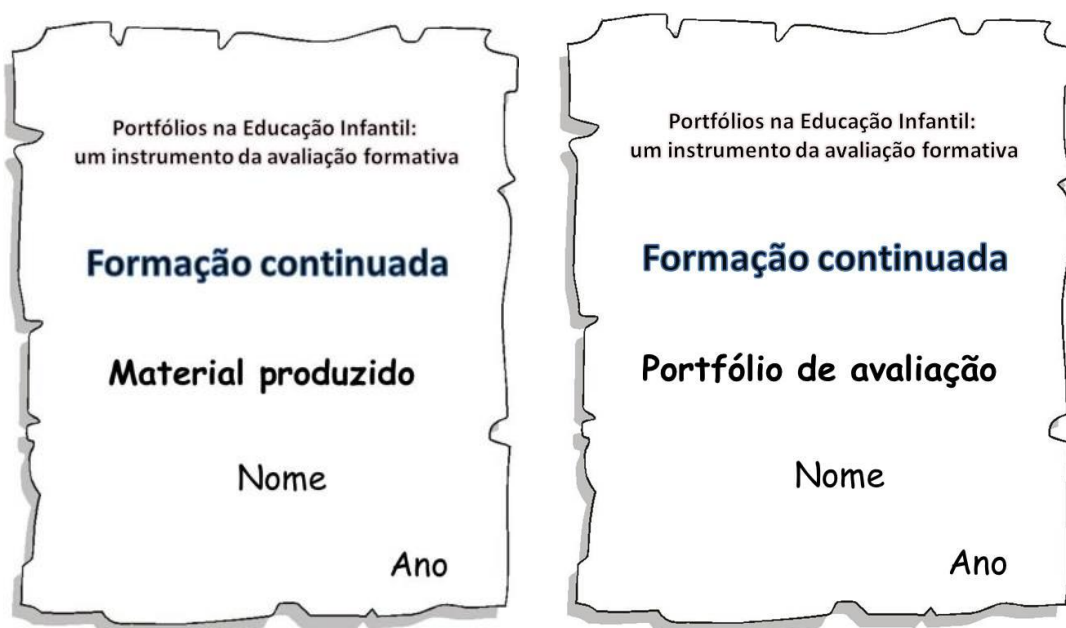


Figura 8 – Exemplos de capa para organização do material formativo

- registre as expectativas quanto à formação, rascunhadas no primeiro momento deste encontro;

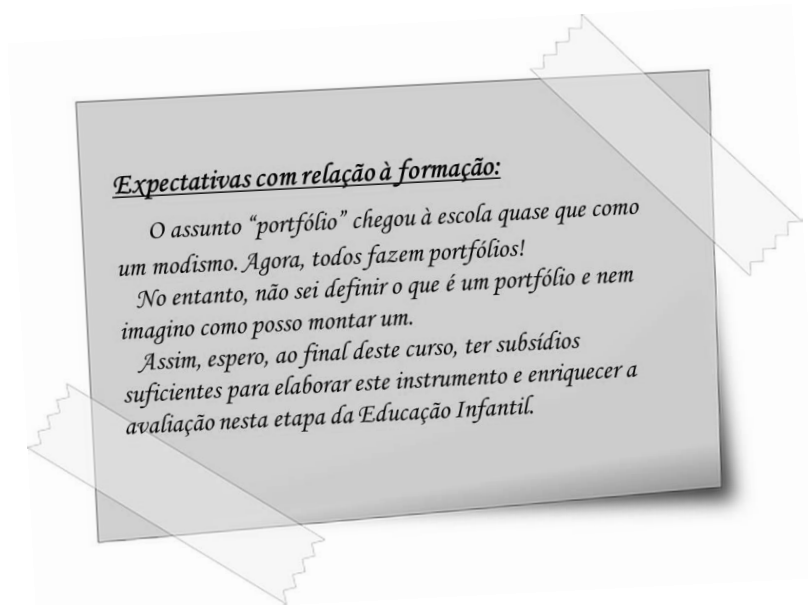


Figura 9 – Exemplo de registro: expectativas com relação à formação

- organize as atividades do 1º encontro na parte denominada de “**material produzido na formação**”.

Estabeleça ainda com o grupo a dinâmica de um breve fechamento que sintetize as aprendizagens do encontro. Sempre é interessante propor que um ou dois

participantes sejam os responsáveis por produzir um relato que sintetize as aprendizagens, para ser lido no início do próximo encontro e para enviar para todo o grupo, que anexará à coletânea de produções.

Conclua com a explicação da tarefa: a proposta de uma leitura que terá, como principal objetivo, explanar e fazer refletir a respeito das concepções de avaliação.

## 1.9.2. ENCONTRO 2

### QUADRO SÍNTESE

#### Encontro 2 | Avaliação formativa.

### CONCEPÇÕES E TIPOS DE AVALIAÇÃO

#### Objetivos:

- Compreender quais os tipos de avaliação e suas características.
- Identificar funções e tipos de avaliação: por que e para que avaliar?
- Sintetizar características dos tipos de avaliação.
- Compreender o significado de avaliação formativa, relacionando-a à prática.
- Refletir sobre e analisar algumas práticas diárias.

#### Etapas do encontro:

#### 1ª etapa: Discussão do texto

- Estudo prévio do texto “Compreendendo essa tal de avaliação” – Denise Tonello (apêndice A).
- Elaboração de uma linha do tempo (apêndice B).
- Leitura da *Ratio Studiorum* (anexo D).
- Reflexão a respeito do texto: principais conceitos, aspectos relevantes, dúvidas.

#### 2ª etapa: Registro e tarefa para o próximo encontro

- Registro escrito: *Refleta e analise algumas das práticas avaliativas do seu dia a dia. Em que momentos você percebe que tem uma ação formativa? Em que momentos você acredita que isso não é possível? Após reflexões e leituras, que mudanças você pensa que sejam possíveis?*
- Vídeo e levantamento em tópicos do que caracteriza esta etapa da escolaridade.



**Vídeo** – “Educação Infantil: cuidar, educar e brincar”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RiFXduOjRUI>

#### Bibliografia Complementar

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem – componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. *Avaliação: Da excelência à Regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. São Paulo: Artmed Editora, 1999.

RABELO, Edmar H. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

**Ponto de reflexão:** aprofundamento e compreensão acerca da História e das diferentes concepções de avaliação, além de reconhecimento do que caracteriza a ação formativa.

**O que se pretende alcançar:** percepção dos professores quanto às características da avaliação formativa, no intuito de reconhecer quando, na prática, não se realiza uma ação nesse sentido.

## ETAPAS DO ENCONTRO

### Encontro 2 | Avaliação formativa.

## CONCEPÇÕES E TIPOS DE AVALIAÇÃO

### 1ª etapa – Discussão do texto

Inicie o encontro com um debate entre os professores, fazendo um levantamento dos aspectos que chamaram mais à atenção durante a leitura do texto “Compreendendo essa tal de avaliação” (**apêndice A**).

Uma boa maneira de sintetizar todas as informações do texto, quanto ao contexto histórico, relatado anteriormente nos Referenciais Teóricos e explicitados no texto, é elaborar, coletivamente, com os professores, uma breve linha do tempo, sintetizando aspectos principais de cada uma das concepções (ver sugestão no **apêndice B**).

Para ilustrar como mantemos as mesmas práticas avaliativas, mesmo depois de tantos anos, a leitura da *Ratio Studiorum* (**anexo D**), publicada como apêndice do livro *O método pedagógico dos jesuítas: O Ratio Studiorum* (1952, pp. 177-178), também pode ser uma estratégia, uma vez que levará os professores a perceberem que quase não ocorreram mudanças no contexto escolar.

Durante toda a reflexão, vale a pena considerar que, devido às vivências de cada um e ao próprio contexto histórico, é comum recriarmos situações que descaracterizam uma avaliação formativa.

Nesse sentido, Hadji (2001) considera esse tipo de avaliação como uma “utopia promissora”, pois:

[...] ninguém jamais pode estar certo de fazer avaliação formativa. Não pode haver dispositivo pronto. O modelo ideal não é diretamente operatório. E é sem dúvida por isso, como observamos no início, que a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica. Sua existência concreta jamais é assegurada. Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. *É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo.* [...] Trata-se exatamente de um modelo regulador, de uma utopia promissora, que indica o objetivo, não o caminho... (HADJI. 2001, p. 22, **grifo nosso**).

Para o autor, é fato que os modelos teóricos existentes, mesmo considerando que avançaram significativamente nos últimos anos, não dão conta de “esclarecer o funcionamento cognitivo”. Porém, o professor tem a possibilidade de avançar em seu conhecimento quanto à avaliação formativa a partir do momento em que aprofunda e progride no “conhecimento do que é avaliação” e quando consegue “variabilidade didática”, isto é, quando utiliza inúmeros e variados instrumentos de avaliação que permitem investigar como está o aluno, colocando a avaliação mais a serviço das aprendizagens e não do objetivo ou resultado.

Na discussão com os professores, também vale apresentar o seguinte quadro:

### AVALIAÇÃO: QUANTO AO CONHECIMENTO

PERÍODOS	TIPOS	OBJETIVOS	INTERESSES	BUSCAS
INÍCIO	<b>DIAGNÓSTICA</b>	ORIENTAR		A AVALIAÇÃO BUSCA CONHECER,
		EXPLORAR	ALUNO	PRINCIPALMENTE, AS APTIDÕES, OS
		IDENTIFICAR	ENQUANTO	INTERESSES E AS CAPACIDADES E
		ADAPTAR	PRODUTOR	COMPETÊNCIAS ENQUANTO PRÉ-
		PREDIZER		REQUISITOS PARA FUTUROS TRABALHOS.
DURANTE	<b>FORMATIVA</b>	REGULAR		
		SITUAR		
		COMPREENDER		
		HARMONIZAR	ALUNO	A AVALIAÇÃO BUSCA INFORMAÇÕES
		TRANQUILIZAR	ENQUANTO	SOBRE ESTRATÉGIAS DE SOLUÇÃO DOS
		APOIAR	ATIVIDADES,	PROBLEMAS E DAS DIFICULDADES
		REFORÇAR	PROCESSOS	SURGIDAS.
CORRIGIR	DE			

		FACILITAR	PRODUÇÃO	
		DIALOGAR		
		VERIFICAR		
		CLASSIFICAR	ALUNO	A AVALIAÇÃO BUSCA OBSERVAR
		SITUAR	ENQUANTO	COMPORTAMENTOS GLOBAIS,
DEPOIS	<b>SOMATIVA</b>	INFORMAR	PRODUTO	SOCIALMENTE SIGNIFICATIVOS,
		CERTIFICAR	FINAL	DETERMINAR CONHECIMENTOS
		PÔR À PROVA		ADQUIRIDOS E, SE POSSÍVEL DAR UM CERTIFICADO.

Tabela 2 - "Avaliação quanto ao conhecimento" (RABELO, 2009, p. 73)

A ideia central implica refletir que avaliar está além de apenas medir o nível de aprendizagem. Na aprendizagem dos alunos está implicada a avaliação do processo de ensino, das propostas realizadas em sala, do projeto pedagógico, dos vínculos afetivos, além de vários outros aspectos. Desse modo, criam-se condições para uma mudança no modo de ensinar e um conseqüente aprender dos alunos.

Nesse sentido, o professor, com as práticas avaliativas, torna-se um investigador. Para que possa realizar uma ação formativa, necessita de obter informações para acompanhar o percurso e o progresso da criança (com relação a ela mesma) e o do grupo, compreender o modo como cada criança representa os conceitos trabalhados, investigar como as crianças pensam e que relações estabelecem com o que ensinamos, refletir sobre maneiras de as crianças evidenciarem seus avanços e aprendizagens, analisar sobre as suas respostas e buscar compreender a lógica utilizada pelas crianças na realização das tarefas propostas.

Em sua atuação, torna-se imprescindível que o educador:

- compreenda o que as crianças sabem ou não sabem para poder intervir e auxiliá-las a perceber conquistas de próprio processo de aprendizagem;
- considere todas as avaliações com um sentido de encaminhamento, de ajuda, que objetiva tomar providências, em vez de apenas chegar à constatação, à classificação ou ao julgamento;
- transite da observação à reflexão teórica para, então, buscar novos encaminhamentos.

Apesar de toda a polêmica a respeito do termo *avaliação*, e partindo do pressuposto de que, qualquer que seja ela, a reflexão dificilmente se esgotará, os aspectos elencados acima são os que irão direcionar, ou melhor, fundamentar a prática do uso de portfólios de aprendizagem. Por isso, é importante que sejam destacados.

## 2ª etapa – Registro e tarefa para o próximo encontro

Para o próximo encontro, proponha uma reflexão por escrito para que haja a possibilidade de refletir sobre tudo o que foi discutido, além de ressignificar as informações já conhecidas:

*Reflita e analise algumas das práticas avaliativas do seu dia a dia, estabelecendo um comparativo com as teorias apresentadas no texto e discutidas nesse encontro.*

*Em que momentos você percebe que tem uma ação formativa? Em que momentos você acredita que isso não é possível? Após reflexões e leituras, que mudanças você pensa que sejam possíveis?*

É importante que o formador também elabore esse registro e inicie o próximo encontro com uma leitura, compartilhando sua própria ação formativa com relação à dinâmica estabelecida e às aprendizagens construídas.

Além do registro, peça aos professores que assistam ao vídeo “Educação Infantil: cuidar, educar e brincar”. É importante que façam um levantamento dos principais aspectos que caracterizam a Educação Infantil quanto a:

- Função;
- Rotina;
- Avaliação.

Conclua o encontro com sugestões de outras leituras e vídeos indicados no quadro síntese de “Para saber mais”.

### 1.9.3. ENCONTRO 3

#### QUADRO SÍNTESE

#### Encontro 3 | Avaliação na Educação Infantil.

#### AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

##### Objetivos:

- Identificar características da Educação Infantil.
- Caracterizar a avaliação na Educação Infantil.
- Identificar maneiras e características de como a avaliação é comunicada à comunidade escolar: aspectos positivos e negativos.
- Situar a avaliação como parte da rotina da Educação Infantil.

## Etapas do encontro:

### 1ª etapa: Socializando reflexões

- Leitura dos registros elaborados, tanto pelo formador, quanto pelos professores, com base nos seguintes questionamentos: *Refleta e analise algumas das práticas avaliativas do seu dia a dia. Em que momentos você percebe que tem uma ação formativa? Em que momentos você acredita que isso não é possível? Após reflexões e leituras que mudanças você pensa que sejam possíveis?*

### 2ª etapa: A avaliação na Educação Infantil

- Projeção dos vídeos:



**Vídeo** – “Principais Fundamentos da Educação Infantil” – Gisela Wajskop (12’).

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=W4LWNfIHxzc>



**Vídeo** – “Avaliação na Educação Infantil” – Jussara Hoffmann (21’).

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=A74gphe1nT4>

- Levantamento coletivo sobre:

O que caracteriza a Educação Infantil?

Qual o lugar da avaliação na rotina da Educação Infantil?

Como a avaliação é comunicada nesta etapa de escolaridade?

### 3ª etapa: Da coletânea de atividades para o portfólio

- Revisitar todo o material produzido.
- Escolher duas ou três reflexões ou atividades propostas mais significativas.
- Elaborar uma comparação relacionando o material selecionado e as aprendizagens adquiridas nos três primeiros encontros.
- Anexar as atividades selecionadas e a reflexão à parte nomeada de “Portfólio de avaliação”.

### 4ª etapa: Tarefa para o próximo encontro

- Leitura: “Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil” – Flávia Lamounier Gontijo (**anexo E**).
- Leitura da compilação das principais ideias de Madalena Freire (**apêndice C**) e síntese das principais ideias sobre a importância do **OLHAR** e do **REFLETIR** (**Figura 8** – Observação, registro, reflexão).

## Para saber mais



**Vídeo** – “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8sTl2QjxhJg>



**Vídeo** – “A trajetória da Educação Infantil no Brasil”.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=StpeXn5lqio>



**Vídeo** – “Perfil do Educador Infantil” (Maria Malta Campos).

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=o4WcvH-2IbI>



**Vídeo** – “Práticas de avaliação na Educação Infantil” (Katia Stocco Smole).

Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=Y1\\_GZCDfP8E](https://www.youtube.com/watch?v=Y1_GZCDfP8E)

### Bibliografia Complementar

HOFFMANN, Jussara. *Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

\_\_\_\_\_. *Orientação normativa nº 01: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/ DOT, 2014.

**Ponto de reflexão:** compreensão do que é que caracteriza as práticas e a avaliação na etapa da Educação Infantil.

**O que se pretende alcançar:** a percepção, por parte dos professores, de seu papel e de como atuar na Educação Infantil, respeitando as necessidades características da faixa etária.

## ETAPAS DO ENCONTRO

### Encontro 3 | Avaliação na Educação Infantil.

#### AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

##### 1ª etapa – Socializando reflexões

Inicie o encontro com a leitura do registro elaborado pelo formador e, posteriormente, com a leitura dos registros dos educadores que queiram fazê-lo. As produções podem ser organizadas no portfólio do formador para, posteriormente, servirem como instrumento de avaliação da formação realizada.

Vale ressaltar que a prática do registro é uma ferramenta importante na ação formativa, pois, além de auxiliar na percepção dos aspectos relevantes, a escrita “formaliza e comunica o que se pensa, para assim refletir, rever, revisar, aprofundar, construir o que ainda não conhece: o que necessita aprender”. (FREIRE. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996)



Durante as leituras, é importante que o formador destaque os aspectos mais relevantes, caracterizando as ações formativas e as aprendizagens do grupo.

## **2ª etapa – A avaliação na Educação Infantil**

Assim como as práticas avaliativas, se constituem a partir da formação e da história de cada educador, é importante que os professores compreendam que a Educação Infantil também tem características que se mantêm desde a época em que começou a existir.

Com o intuito de diversificar as estratégias de formação, sugere-se projetar estes dois vídeos:

1) “Principais Fundamentos da Educação Infantil” – Gisela Wajskop (12’)

2) “Avaliação na Educação Infantil” – Jussara Hoffmann (21’)

Com base no levantamento prévio realizado pelos professores e após os vídeos, coordene um debate com relação a três principais ideias:

- O que caracteriza a Educação Infantil?
- Qual o lugar da avaliação na rotina da Educação Infantil?
- Como a avaliação é comunicada nesta etapa de escolaridade?

Para preparar-se para essa discussão, é importante que o formador leia a fundamentação teórica proposta nesta pesquisa, além de outros materiais disponibilizados pelo MEC, por exemplo, para que possa caracterizar não apenas as necessidades educativas da Educação Infantil, quanto às concepções de criança, de currículo e de avaliação, como também as configurações do educador dessa faixa etária.

## **3ª etapa – Da coletânea de atividades para a elaboração do portfólio**

Uma das principais características do portfólio é a avaliação que o educando faz, de tempos em tempos, do seu processo de aprendizagem.

Peça aos professores que revisitem todas as reflexões produzidas até o momento. É importante, neste momento, explicar que, para a elaboração do portfólio, é fundamental que haja uma seleção dos materiais já produzidos, sempre a partir de um direcionamento de quem elaborou os objetivos do curso, no caso, o formador.

Oriente-os a eleger duas ou três propostas que considerem como as mais significativas. Podem ser reflexões produzidas ou algum material disponibilizado para leitura ou reflexão. No entanto, a escolha deve estar atrelada a alguma mudança na

prática ou a alguma mudança de pensamento; melhor dizendo, a escolha deve remeter a alguma aprendizagem significativa.

A partir das atividades elegidas, os professores deverão elaborar (por escrito) uma comparação entre os conhecimentos adquiridos, relacionando o material selecionado e as aprendizagens dos três primeiros encontros.

Ao final, peça que arquivem tanto as atividades selecionadas quanto a reflexão na parte nomeada de “Portfólio de avaliação”.

Lembre-se de que essas vivências darão oportunidade aos professores de compreender os mecanismos das práticas com portfólios, podendo explorá-lo com seus alunos de maneira mais eficaz, assertiva e significativa.

#### **4ª etapa – Tarefa para o próximo encontro**

Conclua com as orientações de leitura propostas como tarefa para o próximo encontro e reflita sobre o ponto de reflexão destacado no “Quadro Síntese”.

#### **1.9.4. ENCONTRO 4**

##### **QUADRO SÍNTESE**

##### **Encontro 4 | O olhar, o registro e a reflexão.**

##### **PRÁTICAS FORMATIVAS**

##### **Objetivos:**

- Compreender as diferentes funções dos registros de aprendizagem.
- Reconhecer a importância e a influência das teorias e das boas práticas sobre registro e reflexão.
- Estabelecer relações entre a importância do OLHAR, do REGISTRAR, do REFLETIR, do AVALIAR e do REPLANEJAR.
- Compreender fundamentos da documentação pedagógica que embasam o uso do portfólio.

##### **Etapas:**

##### **1ª etapa: O olhar, o registro e a reflexão: principais aspectos**

- Leitura da síntese do último encontro (opcional).
- Debate sobre o texto “Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil” – Flávia Lamounier Gontijo (**anexo E**).

- Comentários dos aspectos significativos das leituras realizadas previamente: compilação das principais ideias de Madalena Freire (**apêndice C**) e principais ideias sobre a importância do **OLHAR** e do **REFLETIR** (**Figura 10 – Observação, registro, reflexão**).

### 2ª etapa: Analisando registros

- Dinâmica: Registros Reflexivos.

Leitura dos **Registro A, B e C** (**apêndice D**).

- **Parte I** - Leitura e discussão de registros propostos.
- **Parte II** – Socialização das discussões.

### 3ª etapa: Retomando as principais ideias

- Imagem (**Figura 11**): reflexão sobre a ação formativa.
- Imagem (**Figura 12**): “Deve-se observar exatamente o comportamento da criança”.

### 4ª etapa: Um registro reflexivo

- **Parte III** – Produzindo mais um registro: *Elabore um registro de uma atividade vivenciada com alunos, durante esta semana, a partir de um foco.*

### 5ª etapa: Da coletânea de atividades para a elaboração do portfólio

- Em duplas: socialização do registro reflexivo.
- Produção reflexiva acerca da importância do registro escrito na prática diária do professor.

### 6ª etapa – Tarefa para o próximo encontro

- Divisão dos professores em 5 grupos.
- Distribuição de um texto para cada grupo.
- Organização de um seminário com apresentação das principais ideias que fundamentam o texto lido e que embasam o uso de portfólios como instrumento da avaliação formativa.

Anexo F – Texto 1:

GRUPO 1 **Registros e registros... | Therezinha Guerra**

Publicado no *site Arte na Escola* em 03.12.2012. Acesso em: 22 ago. 2013.

Anexo F – Texto 2:

GRUPO 2 **Portfólios bem aproveitados | Denise Tonello**

Publicado em 18.08.2009, em *Reflexões do Professor, Revista Avisa lá*, nº 39.

Anexo F – Texto 3:

*O portfólio e o compromisso do aluno com sua aprendizagem*

GRUPO 3 | Katia Stocco Smole

In <http://www.solucaomatematica.com.br/o-portfolio-e-o-compromisso-do-aluno-com-sua-aprendizagem-2/>

#### **Anexo F – Texto 4:**

GRUPO 4 *Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças* | Adrienne Ogêda Guedes

In *Caleidoscópio*. Publicação financiada pelo Projeto Unesco 914. BRA 1095. Novembro de 2006, p. 12 e 13.

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian\\_41.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian_41.pdf)

#### **Anexo F – texto 5:**

GRUPO 5 *O portfólio como instrumento de avaliação* | Rosana Aragão  
In *Caleidoscópio*. Publicação financiada pelo Projeto Unesco 914. BRA 1095. Novembro de 2006, p. 14 a 16.

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian\\_41.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian_41.pdf)

*Tabela 3 – Distribuição dos textos para organização dos seminários em grupo*

- Preparação de uma apresentação em *powerpoint* (de cada grupo), contemplando principais aspectos mencionados no texto lido:
  - ✓ o que caracteriza um portfólio;
  - ✓ aspectos relevantes do texto;
  - ✓ dúvidas para debate no grupo.

### **Bibliografia Complementar**

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. *A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro*. São Paulo: 2011. In [file:///C:/Users/Denise/Downloads/NAYARA\\_VICARI\\_DE\\_PAIVA\\_BARACHO\\_corrigido%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Denise/Downloads/NAYARA_VICARI_DE_PAIVA_BARACHO_corrigido%20(4).pdf)

FREIRE, Madalena. “Educando o olhar da observação – Aprendizagem do olhar”. In *Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I*. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

**Ponto de reflexão:** a importância do olhar e do registro reflexivo na prática do educador da Educação Infantil.

**O que se pretende alcançar:** a percepção, por parte dos professores, da importância do registro reflexivo e a produção de registros que possam contribuir com a avaliação e o replanejamento das próprias práticas.

## ETAPAS DO ENCONTRO

### Encontro 4 | O olhar, o registro e a reflexão.

## PRÁTICAS FORMATIVAS

### 1ª etapa – O olhar, o registro e a reflexão: principais aspectos

Para o professor pesquisador, o ato de observar é de extrema importância para que possa exercitar uma ação (avaliação) formativa. Neste encontro, o principal objetivo é dar a compreender o sentido da observação, do registro, da reflexão para o replanejamento das práticas cotidianas. Segundo Madalena Freire:

O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o pensar. Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não leva-nos a transformar algo em nós, nos outros, na realidade. Na concepção democrática de educação, onde o ato de refletir (apropriação do pensamento) é expressão original de cada sujeito, está implícito que não existe um modelo de reflexão. Cada educador tem sua marca, o seu modo de registrar seu pensamento. O importante é que cada um assuma este seu jeito, momento de hipótese em que se encontra dentro do seu processo. (FREIRE. 1996, p. 22).

Sugere-se, assim, iniciar o encontro com a leitura da síntese do último encontro, elaborada por um voluntário.

Em seguida, promova um debate acerca das ideias principais do texto de Flavia Gontijo (**anexo E**), que chama à atenção as possibilidades de formação docente, ressaltando as dimensões reflexiva e coletiva vividas em processos de documentação pedagógica, influenciadas por Celéstin Freinet e por práticas vivenciadas em Reggio Emilia, na Itália. É importante ressaltar as condições que favorecem positivamente a reflexão docente sobre a criança, a infância e o próprio modo de trabalhar do educador, provocando, assim, novas formas de produção em relação aos fazeres e saberes docentes.

Projete a **Figura 10** com os principais elementos que embasam a teoria de Madalena Freire, elaborado a partir da compilação (**apêndice C**) das principais ideias do livro *Observação, registro, reflexão* (FREIRE, 1996), ressaltando as principais ideias acerca da importância dos registros na Educação Infantil.

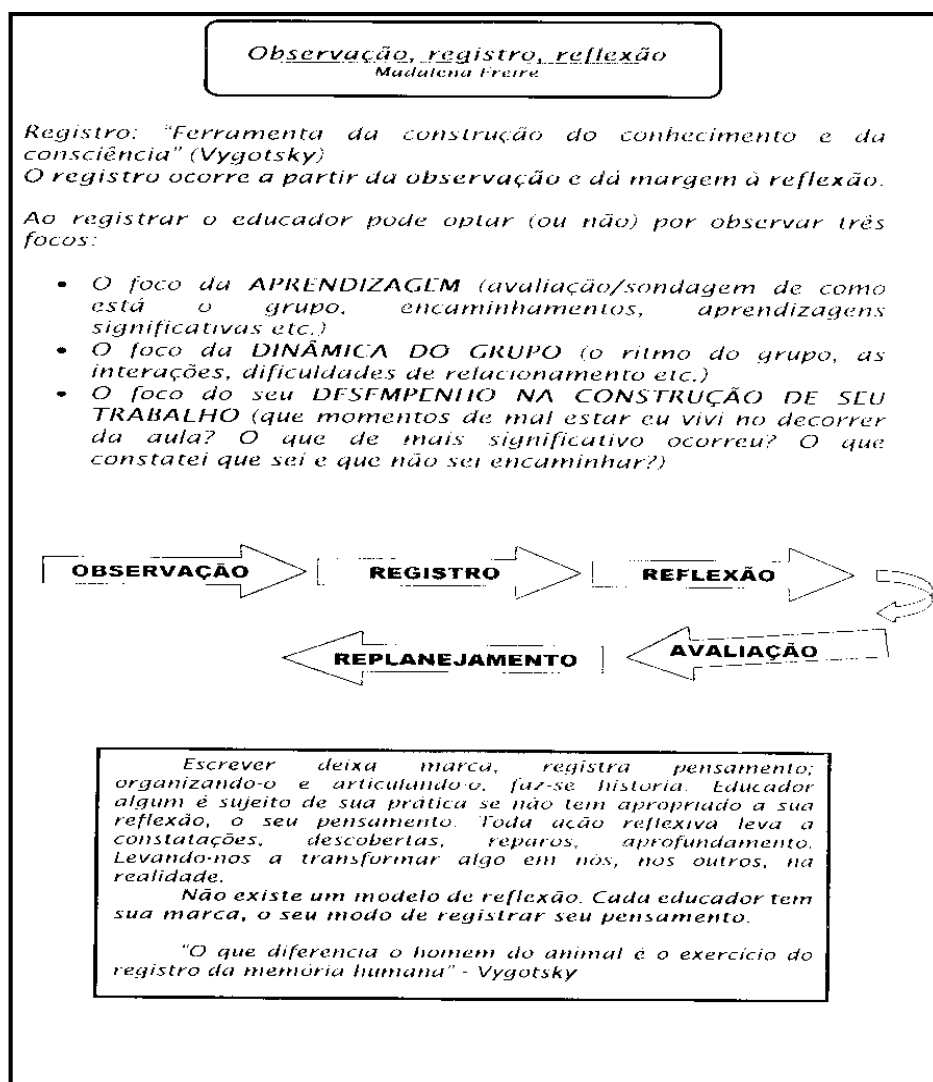


Figura 10 – Observação, registro, reflexão

## 2ª etapa – Analisando registros

Após essa breve discussão, divida a equipe em pequenos grupos. Colocando em prática a teoria discutida, propõe-se a leitura de três registros reflexivos elaborados pela mesma educadora, mas em fases distintas de sua experiência profissional. Para que a dinâmica seja mais produtiva, sugere-se dividir os professores em pequenos grupos.

A atividade deve acontecer em 3 momentos:

- **Parte I - Leitura e discussão de registros reflexivos (apêndice D);**
- **Parte II – Socialização das discussões;**
- **Parte III – Produzindo mais um registro.**

O formador deverá propor que um educador de cada grupo faça um registro das conclusões que, posteriormente, poderá ser socializado com todos.

Com a análise dos registros, supõe-se a percepção de que o **Registro A** tem o foco numa situação de aprendizagem, em que o educador faz uma descrição do processo de construção de uma criança. O **Registro B** é um registro descritivo, sem nenhuma reflexão e não evidencia a aprendizagem do grupo e nem das crianças. Já o **Registro C**, mesmo podendo ser considerado reflexivo, caracteriza uma situação carregada de emoção que pouco auxilia na compreensão da vivência da criança.

De qualquer maneira, é importante que os professores percebam que os **Registros A e C** permitem uma parceria e uma reflexão com quem quer que seja o interlocutor, pois é possível perceber situações que demandam análise e reflexão para que o autor do registro possa avançar em seu conhecimento.

### 3ª etapa – Retomando as principais ideias

Para concluir o encontro, é importante que os educadores percebam que o registro é um instrumento que deve fazer parte da rotina de adultos e crianças, na Educação Infantil, pois, a partir dele, é que podemos avaliar as aprendizagens e replanejar metas e desafios.



Figura 11 – Ação formativa

Esta imagem, por exemplo, ilustra a ação formativa de todos os envolvidos neste processo. O mesmo percurso caracteriza e fundamenta a proposta do uso de portfólios como um dos instrumentos possíveis para a avaliação formativa.

O nosso olhar sempre leva a uma avaliação. Como já ressaltamos, o professor precisa ser curioso, investigador e mediador, pois além de replanejar a própria prática, exercerá a tarefa de também auxiliar a criança a analisar sua aprendizagem.

Todo **OLHAR** parte da **OBSERVAÇÃO**. Dessa observação, espera-se que o professor elabore um **REGISTRO** escrito. Essa prática permite àquele que escreve um distanciamento da própria prática, gerando uma **REFLEXÃO**. Tal reflexão incide numa **AVALIAÇÃO** e num conseqüente **REPLANEJAMENTO**.

Para terminar, projete a imagem a seguir que, de uma forma divertida, ilustra a importância do olhar atento do professor educador e pesquisador que atua na Educação Infantil.

Sugere-se reproduzir a imagem, ou enviá-la digitalmente para que todos possam arquivar em sua coletânea de materiais produzidos durante o curso. Relembre aos professores que a boa organização dos materiais, das etapas e dos textos dará subsídios para a montagem de um portfólio avaliativo.



Figura 12 – Com olhos de criança (TONNUCCI, 1997, p. 144)



#### **4ª etapa – Um registro reflexivo**

Para finalizar, peça aos professores que elaborem um registro reflexivo, a partir de uma situação real, vivenciada no cotidiano, a partir de um foco:

*Elabore um registro de uma atividade vivenciada com alunos, definindo um foco.*

Com essa discussão, evidencia-se a importância da reflexão e do foco, pois uma simples descrição não auxilia o educador a avançar em suas reflexões, impedindo-o de exercitar uma ação formativa. Assim, é importante ressaltar que a observação e o registro são imprescindíveis na prática diária do professor investigador.

#### **5ª etapa – Da coletânea de atividades para a elaboração do portfólio**

Peça aos professores que se organizem em duplas para compartilhar a reflexão elaborada na etapa anterior. Depois disso a ideia é que manifestem de alguma forma, numa produção conjunta, as aprendizagens com relação aos registros reflexivos.

#### **6ª etapa – Tarefa para o próximo encontro**

Conclua com a orientação da tarefa para o próximo encontro, apresentada no “Quadro síntese”.

### **1.9.5. ENCONTRO 5**

#### **QUADRO SÍNTESE**

**Encontro 5 | Portfólios – um instrumento a serviço da avaliação formativa.**

#### **PORTFÓLIOS: CONCEPÇÕES, USO E APLICAÇÕES**

##### **Objetivos:**

- Refletir sobre as matrizes teóricas que fundamentam a utilização de portfólios de aprendizagem: significado da palavra, aspectos conceituais, concepção de educação e de aprendizagem.

##### **Etapas do encontro:**

##### **1ª etapa: Seminários e debate**

- Apresentação em *powerpoint* (de cada grupo), dos principais aspectos mencionados nos textos propostos para leitura (**anexo F**), contemplando:
  - ✓ o que caracteriza um portfólio;
  - ✓ aspectos relevantes do texto;

✓ dúvidas para debate no grupo.

<b>GRUPO 1</b>	<b>Anexo F – Texto 1:</b> <i>Registros e registros...</i>   Therezinha Guerra
	Publicado no <i>site Arte na Escola</i> em 03.12.2012. Acesso em: 22 ago. 2013.
<b>GRUPO 2</b>	<b>Anexo F – Texto 2:</b> <i>Portfólios bem aproveitados</i>   Denise Tonello
	Publicado em 18.08.2009, em <i>Reflexões do Professor, Revista Avisa lá</i> , nº 39.
<b>GRUPO 3</b>	<b>Anexo F – Texto 3:</b> <i>O portfólio e o compromisso do aluno com sua aprendizagem</i>   Katia Stocco Smole
	In <a href="http://www.solucaomatematica.com.br/o-portfolio-e-o-compromisso-do-aluno-com-sua-aprendizagem-2/">http://www.solucaomatematica.com.br/o-portfolio-e-o-compromisso-do-aluno-com-sua-aprendizagem-2/</a>
<b>GRUPO 4</b>	<b>Anexo F – Texto 4:</b> <i>Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças</i>   Adrienne Ogêda Guedes
	In <i>Caleidoscópio</i> . Publicação financiada pelo Projeto Unesco 914. BRA 1095. Novembro de 2006, p. 12 e 13. <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian_41.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian_41.pdf</a>
<b>GRUPO 5</b>	<b>Anexo F – texto 5:</b> <i>O portfólio como instrumento de avaliação</i>   Rosana Aragão
	In <i>Caleidoscópio</i> . Publicação financiada pelo Projeto Unesco 914. BRA 1095. Novembro de 2006, p. 14 a 16. <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian_41.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian_41.pdf</a>

Tabela 3 – Distribuição dos textos para organização dos seminários em grupo

### 2ª etapa: Portfólios – concepções, usos e aplicações

- Projeção da charge: Avaliação (**Figura 14**) – QUINO (2008, p. 82)
- Retomada das principais ideias do encontro a partir de uma síntese elaborada pelo formador (seguir sugestões de slides).

### 3ª etapa: Da coletânea de atividades para a elaboração do portfólio

- Levantamento das características apresentadas na teoria que foram vivenciadas na organização do próprio portfólio de avaliação, proposto pelo formador.

### 4ª etapa: Tarefas para o próximo encontro

- Assistir aos vídeos sugeridos para aprofundamento do tema.
- Fazer um levantamento de dúvidas acerca da elaboração de portfólios.

## Para saber mais



**Vídeo** – “Portfólios / Parte I” (**Denise Tonello**)

Disponível em <http://www.sabermaismais.com/#!artigos-e-videos/c1cc>



**Vídeo** – “Portfólios / Parte II” (**Denise Tonello**)

Disponível em <http://www.sabermaismais.com/#!artigos-e-videos/c1cc>

## Bibliografia Complementar

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

**Ponto de reflexão:** principais ideias que fundamentam o portfólio como uma estratégia da ação formativa.

**O que se pretende alcançar:** que os professores, à luz da teoria estudada, compreendam o que é e o que não é um portfólio e que comecem a pensar em maneiras para elaborar portfólios na Educação Infantil.

## ETAPAS DO ENCONTRO

**Encontro 5 | Portfólios – um instrumento a serviço da avaliação formativa.**

## PORTFÓLIOS: CONCEPÇÕES, USO E APLICAÇÕES

### 1ª etapa – Seminários e debate

Este pode ser considerado o encontro central deste Projeto de Formação, já que fundamenta a prática e o uso de portfólios. Para iniciá-lo, convém que o formador retome o que foi discutido até então acerca da avaliação formativa, embasada, principalmente, pelos seguintes aspectos:

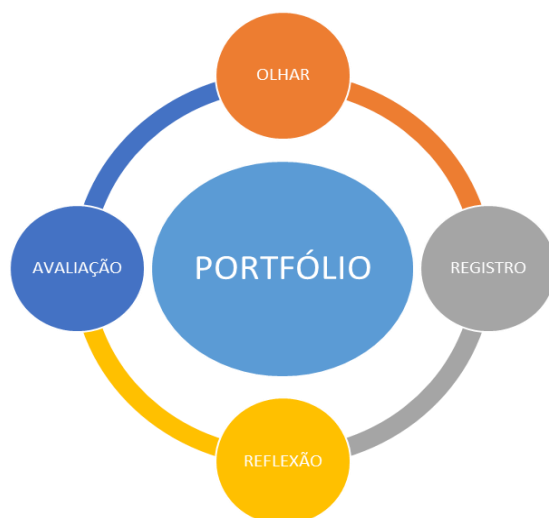


Figura 13– Fundamentos para a elaboração de um portfólio

Inicie o encontro com a apresentação dos seminários, organizados a partir dos textos propostos no **anexo F**. É importante delimitar um tempo de 15 minutos para que cada grupo exponha, a partir do texto lido:

- o que caracteriza um portfólio;
- os aspectos relevantes do texto;
- dúvidas ou pontos de discussão para debate no grupo.

Após as apresentações, é importante que o formador faça um fechamento, com os principais pontos que caracterizam os portfólios.

## 2ª etapa – Portfólios: conceitos, uso e aplicações

Inicie o fechamento do encontro com a projeção da charge a seguir:



Figura 14 – Avaliação – Quino (2008, p. 82)

A concepção do uso de portfólios vai de encontro à avaliação centrada no professor, em que parece que ele é o único responsável pelos resultados. A prática de portfólios permite à criança, desde a mais tenra idade, participar de reflexões, tornando-se corresponsável por suas conquistas.

A seguir, retome as ideias principais dos textos lidos, ressaltando aspectos que caracterizam o portfólio como uma estratégia de ação formativa:

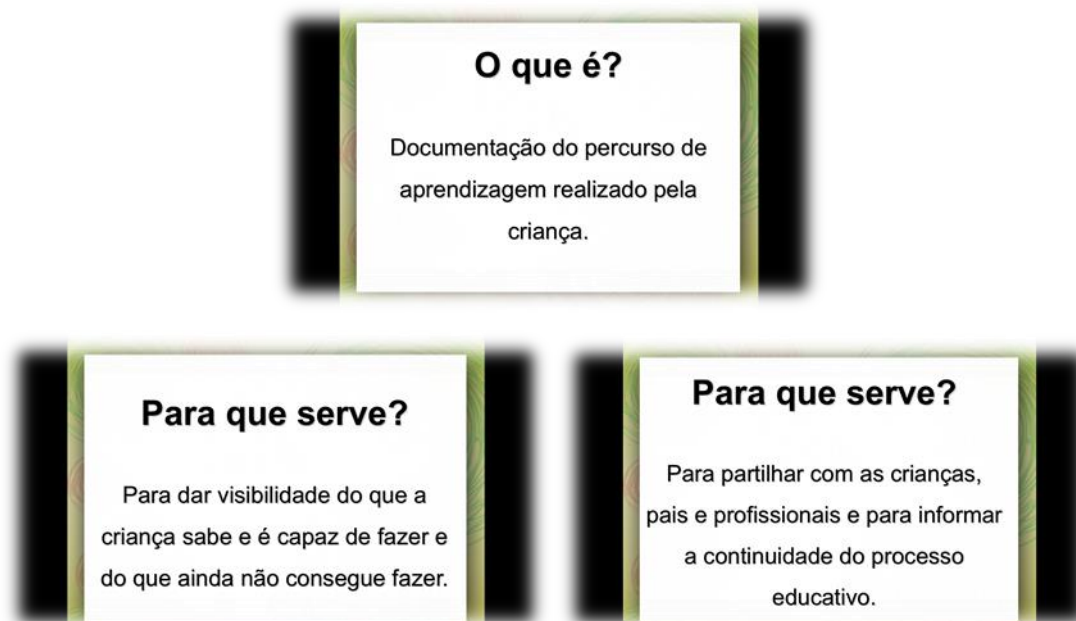


Figura 15 – Síntese para o formador: Portfólio

Sobre a avaliação, também cabe ressaltar e retomar alguns dos aspectos que já foram discutidos nesta formação:

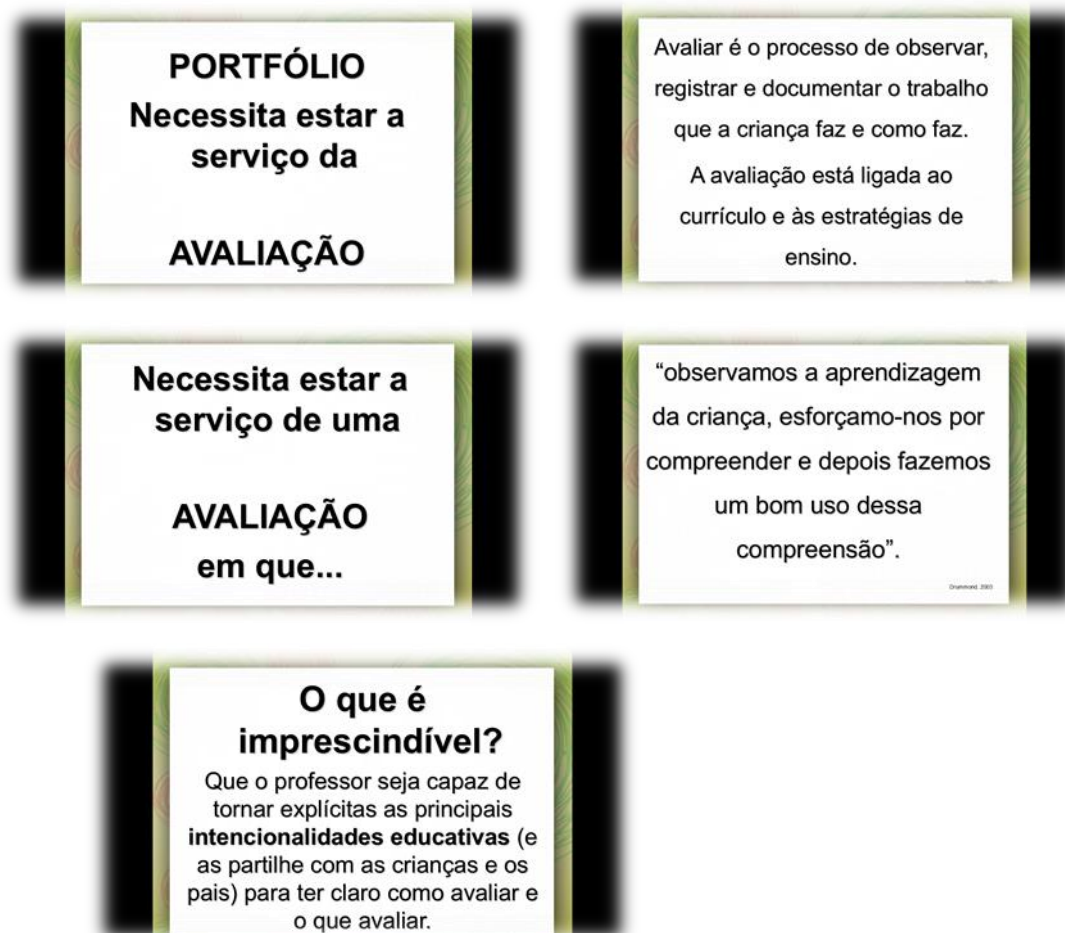


Figura 16 – Síntese para o formador: Portfólio

E, como síntese, do encontro é importante considerar:



Figura 17 – Síntese para o formador: Portfólio

### 3ª etapa – Da coletânea de atividades para um portfólio

Além de uma síntese das aprendizagens sobre o tema (que pode ser realizada em casa), proponha que os professores façam um levantamento das características apresentadas na teoria que foram vivenciadas na organização do próprio portfólio de avaliação, proposto pelo formador. A discussão pode ser em grupo e o registro poderá ser anexado ao portfólio. (Sugestão: não idealize atividades “para casa”, por conta das implicações trabalhistas que isso pode vir acarretar nas instituições de ensino...)

### 4ª etapa – Tarefa para o próximo encontro

Conclua com a orientação da tarefa para o próximo encontro, apresentada no “Quadro síntese”.

## 1.9.6. ENCONTRO 6

### QUADRO SÍNTESE

Encontro 6 | Determinando um foco.

### PORTFÓLIOS: CONCEPÇÕES, USO E APLICAÇÕES

#### Objetivos:

- Reconhecer e identificar diferentes focos para a elaboração de portfólios.

**Etapas do encontro:****1ª etapa: Tipos de portfólio**

- Apresentação das categorias de portfólios expostos por alguns autores.

**2ª etapa: Determinando um foco**

- Explicação, pelo formador, sobre a relevância dos objetivos de aprendizagem e a importância de se determinar um foco que direcione a organização do portfólio.
- Roda de discussão a respeito do foco que cada professor pensa em eleger.

**3ª etapa: Um foco... muitas possibilidades**

- Apresentação de alguns exemplos quanto ao foco e a organização do portfólio.

**4ª etapa: Da coletânea de atividades para a elaboração do portfólio**

- Determinar (por faixa etária) um foco para a observação.
- Determinar possíveis estratégias para organizar as atividades e o acompanhamento do professor (realização de conversas individuais, entrevistas etc.).

**5ª etapa: Tarefas para o próximo encontro**

- Trazer duas ou três atividades de um dos alunos e pensar num modelo de “entrevista” para realizar com a criança.
- Fazer um levantamento de dúvidas acerca da elaboração de portfólios.

**Bibliografia Complementar**

SHORES, Elizabeth & GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*. São Paulo: Artmed, 2001.

**Ponto de reflexão:** a importância do foco para elaboração do portfólio.

**O que se pretende alcançar:** que os professores reconheçam a importância da clareza dos objetivos de aprendizagem para eleger focos de observação quando organizarem o trabalho com portfólios na Educação Infantil.

**ETAPAS DO ENCONTRO****Encontro 6 | Determinando um foco.****PORTFÓLIOS: CONCEPÇÕES, USO E APLICAÇÕES****1ª etapa – Tipos de portfólios**

Diversas são as classificações dos tipos de portfólio. Para o trabalho com os professores, elegi as classificações de Shores e Grace (2001) e de Seiffert (2001, *apud* RAIZER, 2007):

- **Portfólio particular:** conjunto de registros ao longo da vida, contendo informações sobre a vida pessoal e/ou profissional, podendo ter um caráter particular e confidencial.
- **Portfólio de aprendizagem:** acervo de anotações, amostras de trabalhos, de rascunhos, de atividades e de entrevistas, utilizados com maior frequência por professores e alunos.
- **Portfólio demonstrativo:** contém fotografias, gravações e cópias selecionadas de relatos das crianças, evidenciando avanços importantes ou problemas persistentes, para discussões e análises com pais ou responsáveis, além de outros membros da comunidade escolar, ou ainda professores da série seguinte.
- **Portfólio de trabalho:** consiste num arquivo de trabalhos que auxilia a diagnosticar as necessidades da criança, contribuindo para reorientação do ensino. Este portfólio documenta o processo de aprendizagem em relação aos objetivos esperados, uma vez que apresenta todas as atividades, juntamente com comentários apreciativos sobre as aprendizagens.
- **Portfólio de apresentação:** contém as melhores produções e é muito utilizado por profissionais que querem demonstrar todo o seu percurso. Assim, podem ser inclusas atividades, como apresentações em eventos, artigos produzidos, entre outros produtos considerados relevantes.
- **Portfólio de avaliação:** documenta o processo de aprendizagem da criança, contando com comentários sobre o que foi trabalhado, estabelecendo correlação com os objetivos propostos.

Os portfólios elaborados, independentemente da classificação, devem preocupar-se em ter a criança como centro da aprendizagem e o maior benefício desse instrumento deve ser o de dar a possibilidade, ao estudante, “[...] de desenvolver a habilidade de avaliar seu próprio trabalho.” (ALVARENGA, 2001, p. 19)

Para este mesmo autor, a organização do processo de aprendizagem permite a docentes e discentes o acompanhamento e a reorganização das práticas, possibilitando novos fazeres pedagógicos, novas maneiras de sistematizar as aprendizagens e novas maneiras de compreender o processo evolutivo da criança.



## **2ª etapa – Determinando um foco**

Após toda a fundamentação teórica acerca das concepções do portfólio, é importante fundamentar a escolha de um foco que organize a elaboração desse instrumento ao longo do ano.

Para isso, é fundamental que os professores tenham clareza dos objetivos que querem alcançar. Escolher um dentre tantos objetivos e definir um foco para observação trazem a possibilidade de organizar o acompanhamento e adquirir a prática necessária para o uso e o domínio desse instrumento. E vale esclarecer que o portfólio não precisa contemplar apenas aspectos cognitivos, como a escrita ou a leitura.

É possível, por exemplo, elaborar um portfólio anual do desenvolvimento da oralidade, que terá o relato como principal objeto, ou da evolução do comportamento leitor, que deverá contar com fotografias e observações dos professores e das próprias crianças sobre a mudança e o desenvolvimento desse comportamento, num determinado período de tempo.

Peça aos professores que se dividam em pequenos grupos, de acordo com as idades com as quais atuam. Proponha um levantamento dos objetivos principais de cada série.

Em seguida, apresente os exemplos da próxima etapa.

## **3ª etapa – Um foco... muitas possibilidades**

Talvez esta seja a etapa mais difícil de ser transmitida aos educadores, pois os exemplos que compartilho foram vivenciados por mim. Entretanto, são possibilidades.

O mais importante é que os professores observem que os exemplos partem de produções cotidianas das crianças, organizadas de maneira a promover a análise e a avaliação, independentemente do número de alunos por sala.

Organizar as atividades no portfólio é uma maneira de selecionar o que ocorreu de mais significativo e de dar visibilidade ao processo de evolução que, muitas vezes, passa despercebido.

Os exemplos a seguir trazem focos diferenciados, e os professores, para acompanharem cada um de seus alunos, pensam numa organização didática que não comprometa o desenvolvimento do trabalho.

Assim, as crianças podem trabalhar em cantos de atividades, enquanto o professor conversa com quatro ou cinco crianças por dia, ou podem organizar rodas de conversa e acompanhar o relato de três crianças a cada semana.

Se essa organização for feita previamente, garantirá que as crianças sejam acompanhadas ao longo de seu processo. Caso contrário, o portfólio tornar-se-á um instrumento burocrático e um desserviço às práticas e às ações formativas.

- **Foco na ORALIDADE**

Numa turma de 3 anos, a professora decidiu elaborar portfólios individuais, como foco no desenvolvimento da oralidade. Comunicou aos pais de seus alunos que, a cada sexta-feira, três crianças levariam para casa “o saquinho da novidade” e deveriam devolvê-lo na segunda-feira.

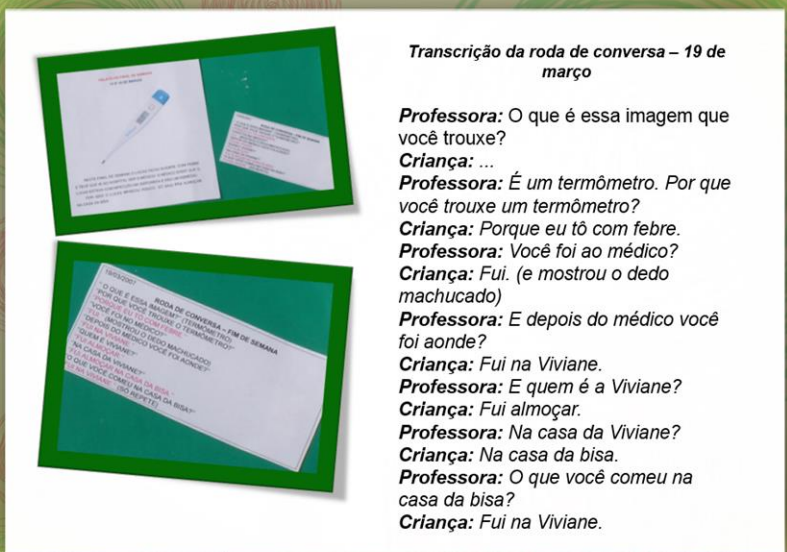
Nesse saquinho de pano, as crianças tinham que trazer uma imagem, um ingresso de cinema, um objeto, enfim... qualquer coisa que remetesse ao que havia sido vivenciado no final de semana. E a partir disso fariam seu relato.

Com uma turma de 20 crianças, a professora demorou quase 7 semanas para ouvir todas elas. E quando terminou, começou tudo novamente.

Enquanto as crianças falavam, ela transcrevia o relato e, assim, ao final do ano, tinha um portfólio demonstrativo da evolução de cada um de seus alunos. A cada dois relatos, ela elaborava um pequeno texto reflexivo que também era anexado ao portfólio.

No exemplo a seguir, é possível observar a significativa evolução de uma criança, no período de 2 meses.

### **Relato: 19 de março**




*Transcrição da roda de conversa – 19 de março*

**Professora:** O que é essa imagem que você trouxe?  
**Criança:** ...  
**Professora:** É um termômetro. Por que você trouxe um termômetro?  
**Criança:** Porque eu tô com febre.  
**Professora:** Você foi ao médico?  
**Criança:** Fui. (e mostrou o dedo machucado)  
**Professora:** E depois do médico você foi aonde?  
**Criança:** Fui na Viviane.  
**Professora:** E quem é a Viviane?  
**Criança:** Fui almoçar.  
**Professora:** Na casa da Viviane?  
**Criança:** Na casa da bisa.  
**Professora:** O que você comeu na casa da bisa?  
**Criança:** Fui na Viviane.

Figura 18 – Oralidade 1

## Relato: 29 de maio




*Transcrição da roda de conversa – 28 de maio*

**Professora:** Conta pra gente onde você foi passear neste final de semana?  
**Criança:** No círculo!  
**Professora:** Não, é circo! E o que tinha lá no circo?  
**Criança:** Palhaço.  
**Professora:** E como era o sapato dele?  
**Criança:** Redondo.  
 (...)  
**Professora:** Seus amigos estão dizendo que nunca foram ao circo. Conta para eles como é o circo.  
**Criança:** É uma casa grande. Tinha a caixa da bailarina e tinha palhacinho. Daí a bailarina saiu da caixa e deu uma balança.  
**Professora:** Ela estava no trapézio balançando?  
**Criança:** Sim.  
 (...)  
**Professora:** E você gostou de ir ao circo?  
**Criança:** Sim. Eu fui no carro do tio Danilo.  
**Professora:** E o que você comeu lá?  
**Criança:** Pipoca.

Figura 19 – Oralidade 2

## Comentários da professora



**COMENTÁRIOS REFLEXIVOS DA PROFESSORA**

Após dois meses de muitas rodas de conversa, observo que Lucas demonstrou grande avanço em relação à oralidade. Apesar de ainda necessitar de minhas intervenções para organizar seu discurso, já consegue contar experiências vivenciadas. Aos poucos, começa a interagir na conversa com os amigos da classe, ao invés de apenas responder o que lhe pergunto.

Figura 20 – Oralidade 3

- **Foco na ESCRITA DO NOME**

Numa turma de 4 anos, a professora elaborou portfólios individuais, com foco na produção escrita do nome. Nesse caso, as três produções foram separadas pela

professora e analisadas individualmente com a criança, que pôde perceber sua evolução com relação a esse aspecto.

### Produções: escrita do nome próprio



Figura 21 – Escrita do nome 1

### Relato da entrevista e comentários da professora

*Registro de entrevista: sobre a evolução do nome – 21 de maio*

**Professora:** Lucas... eu separei aqui três atividades em que você escreveu seu nome. Você acha que elas estão todas iguais?

**Criança:** Não... aqui (apontando para a primeira) eu não sabia escrever! E aqui (apontando para a segunda)... eu escrevia que nem a minha mãe.

**Professora:** E esta daqui?

**Criança:** Agora tá que nem igual a da minha tarjeta; é meu nome! Olha: o L... o U... o A... o C... e o S!

**Professora:** É verdade Lucas, agora você já consegue escrever as letras do seu nome.

**CONCLUSÕES DA PROFESSORA**

Agora Lucas já sabe que olhando sua tarjeta consegue traçar as letras de seu nome com a intervenção das professoras. Já reconhece e nomeia as letras de seu nome e também o nome da maioria dos amigos de sua classe.

Figura 22 – Escrita do nome 2

- **Foco na EVOLUÇÃO DO TRAÇADO DA FIGURA HUMANA**

Numa turma de 5 anos, a professora elaborou portfólios individuais, com foco na evolução do traçado da figura humana. As produções foram selecionadas pela própria criança, que precisou eleger duas atividades: uma do início do ano e outra do mês seguinte que mostrasse as diferenças no desenho com relação à primeira produção.

A criança, ao conversar com a professora, justificou sua escolha, apontando as significativas melhoras.

**Produções: traçado da figura humana – março**



*Figura 23 – Traçado da figura humana 1*

**Produções: traçado da figura humana – maio**

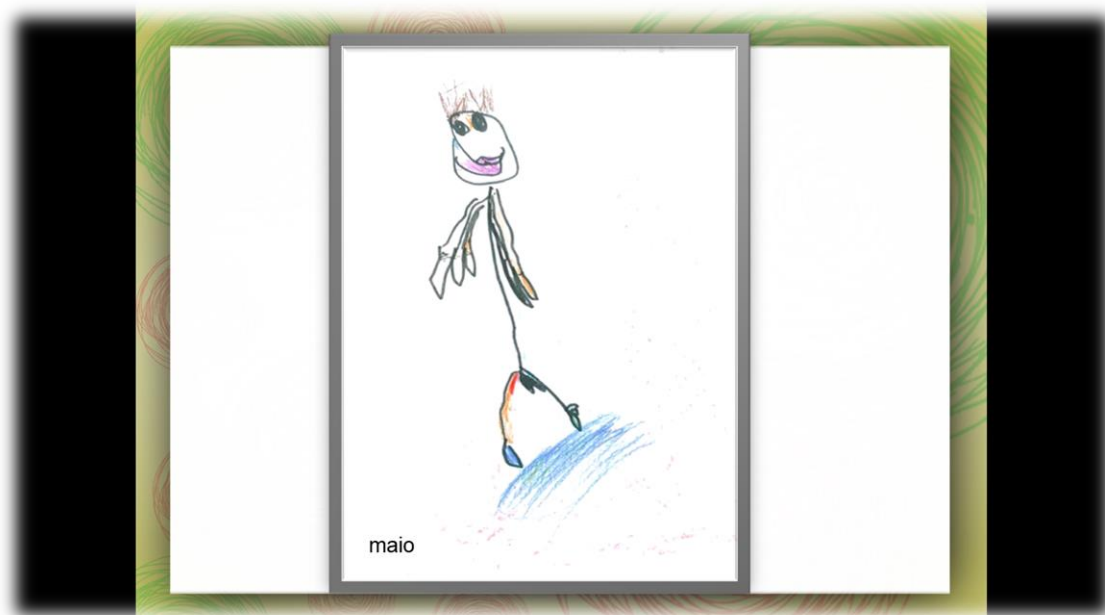


Figura 24 – Traçado da figura humana 2

### Avaliação da criança e comentário da professora

*Eu escolhi estes dois desenhos porque aqui eu posso ver bem o que eu já aprendi a desenhar. Até todo mundo pode ver bem o que eu aprendi a desenhar porque já dá para entender o que eu desenei.*

**CONCLUSÕES DA PROFESSORA**

De fato, Matheus evoluiu de maneira significativa no traçado da figura humana. Preocupa-se em aprimorar os detalhes, utilizar mais cores e busca utilizar referências de outras produções para complementar seus desenhos.

Figura 25 – Traçado da figura humana 3

- **Foco na ESCRITA DO NOME**

Numa turma de 5 anos, a professora além de mediar a análise da evolução de duas atividades elegidas pela criança, também realizou um registro descritivo da escrita do nome, sem o auxílio de nenhum apoio. Seu registro reflexivo foi anexado ao portfólio de avaliação, cujo foco era o desenvolvimento da escrita do nome.

## Registro descritivo da professora

Um exemplo do que amarei em seu registro de observações

Compartilhei hoje o conto de escrita do próprio nome.

No primeiro momento, Felipe estava sem sua tarjeta. Olhou para as letras móveis, todas misturadas. "Estou procurando aquela letra que tem duas perninhas do lado...". Informei que a letra que procurava era o "f". Felipe a encontrou e colocou o "f".

"E agora? Eu preciso da minha tarjeta porque eu não lembro as letras!"

Propus que colocasse somente as que lembrasse, depois compararia. Felipe falou seu nome em voz alta: f - l - pe.

Pude notar sua percepção de que a escrita representa a fala e ele parece ter uma hipótese silábica, pois nesse momento escolheu uma letra para cada sílaba:

**F I P**

Não satisfeito, disse: "Está esquisito... meu nome não tem só estas três letras...".

Talou seu nome em voz alta mais algumas vezes e colocou outras letras:

**F E L E P I**

Entreguei sua tarjeta e ele disse: "Uuu... eu sabia que não era assim e eu trouxe umas letras, mas é que eu ainda não sei escrever!"


Utilizando a tarjeta como recurso, colocou algumas letras espelhadas e, como isto ainda é esperado nessa faixa etária, não percebi mesmo com minha intervenção.


16/março/2009




Figura 26 – Escrita do nome 1


## Produções: escrita do nome próprio

ESCREVA SEU NOME: 

AGORA, DESENHE VOCE: 

fevereiro

ESCREVA SEU NOME: 

AGORA, DESENHE VOCE: 

abril

Figura 27 – Escrita do nome 2





#### **4ª etapa – Da coletânea de atividades para a elaboração do portfólio**

Após levantamento dos objetivos e apresentação dos exemplos, sugere-se que os professores determinem um foco para observação, além de possíveis estratégias para organizar as atividades e os momentos de acompanhamento do professor.

Para que a proposta de portfólios se concretize, é importante organizar a dinâmica de acordo com cada escola e com cada realidade.

#### **5ª etapa – Tarefa para o próximo encontro**

Para finalizar o encontro, apresente a tarefa proposta no “Quadro síntese”. É de fundamental importância que os professores tragam algumas produções das crianças para que, no próximo encontro, haja uma construção coletiva de um portfólio (ou, pelo menos parte dele).

### **1.9.7. ENCONTRO 7**

#### **QUADRO SÍNTESE**

**Encontro 7 | A participação da família e as diferentes funções de comunicação.**

#### **PORTFÓLIOS: CONCEPÇÕES, USO E APLICAÇÕES**

##### **Objetivos:**

- Prever e elaborar estratégias para a formação dos familiares no intuito de que possam contribuir com a viabilidade dos portfólios.
- Identificar, em diferentes exemplos, as diferentes funções de um portfólio para comunicar a avaliação dos processos de aprendizagem: aos educadores, à própria criança, aos pais.

##### **Etapas do encontro:**

##### **1ª etapa: A formação das famílias**

- Apresentação e troca de ideias de como formar os pais para compreenderem o portfólio como um instrumento de avaliação formativa.

##### **2ª etapa: Portfólio: instrumento de reflexão sobre a aprendizagem para: o professor, a criança e os familiares**

- Assistir ao vídeo “Portfólio”:

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cS0aQOeqoVY>

- Em grupos, discutir as impressões sobre o vídeo e as aprendizagens sobre portfólios.
- Organizar uma tabela a partir da seguinte questão:

*O portfólio é um instrumento de avaliação. Mas apresenta diferentes objetivos e funções para a equipe pedagógica, para as crianças e para as famílias. Qual a utilidade do portfólio e as ações a serem realizadas por cada um desses sujeitos?*

### **3ª etapa: Sintetizando**

- Apresentação de princípios norteadores para o trabalho com portfólio.

### **4ª etapa: Um exemplo concreto e tarefa para o próximo encontro**

- Discutir maneiras de organizar um portfólio.
- Preparar uma apresentação para o último encontro.
- Trazer o próprio portfólio para ser socializado.

### **Bibliografia Complementar**

SHORES, Elizabeth & GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*. São Paulo: Artmed, 2001.

**Ponto de reflexão:** diferentes sujeitos, diferentes possibilidades e ações quanto ao portfólio.

**O que se pretende alcançar:** que os professores reconheçam as diferentes possibilidades do portfólio, a depender de quem o utiliza.

## **ETAPAS DO ENCONTRO**

### **Encontro 7 | A participação da família e as diferentes funções de comunicação.**

#### **PORTFÓLIOS: CONCEPÇÕES, USO E APLICAÇÕES**

##### **1ª etapa – A formação das famílias**

Quando implementamos a prática de portfólios na escola, além de nos preocuparmos com a formação dos professores, é preciso realizar uma ação formativa com as famílias para que compreendam sua importância nesse processo de “idas e vindas” do portfólio.

Assim, a equipe pode organizar pequenos encontros que fundamentem a escolha desse recurso, ou enviar, com o portfólio, um esclarecimento por escrito. Cada vez que as crianças levarem seu portfólio para casa, também é importante enviar um comunicado por escrito, esclarecendo quais as expectativas da equipe pedagógica com relação à participação dos pais.

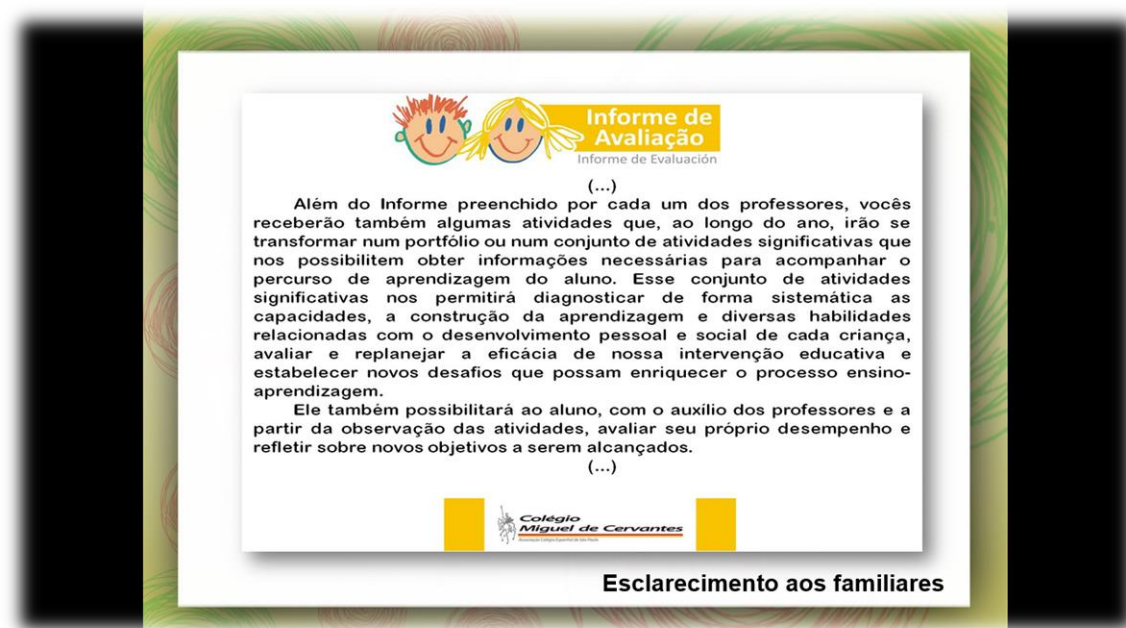


Figura 30 – Exemplo de esclarecimento aos familiares

## 2ª etapa – Portfólio: instrumento de reflexão sobre a aprendizagem para: o professor, a criança e os familiares

É importante considerar que o portfólio pode ter funções diferenciadas. Propõe-se, para isso, assistir ao vídeo “Portfólio”, buscando observar o papel de cada um tanto na mediação quanto na leitura do portfólio.

Na sequência, além de discutir as impressões sobre as ações formativas dos professores nas diferentes situações retratadas, peça que os professores se dividam em pequenos grupos, para organizar uma tabela em torno da seguinte questão:

*O portfólio é um instrumento de avaliação. Mas apresenta diferentes objetivos e funções para a equipe pedagógica, para as crianças e para as famílias. Qual a utilidade do portfólio e as ações a serem realizadas por cada um desses sujeitos?*

	<b>Utilidades do portfólio</b>	<b>Ações</b>
<b>PROFESSORES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o próprio trabalho, comparando os objetivos propostos com a evolução das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir os critérios de avaliação para interpretar os dados apresentados no portfólio.</li> <li>• Folhear os portfólios.</li> <li>• Realizar análises e</li> </ul>

		<p>relatórios reflexivos sobre a evolução das crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar estratégias para auxiliar as crianças que apresentaram pouca evolução.</li> <li>• Reinventar a própria prática a partir da avaliação e das metas que não foram atingidas.</li> </ul>
<b>EQUIPE PEDAGÓGICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o trabalho do professor e o desenvolvimento das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer uma parceria com o professor para, a partir da análise dos portfólios, planejar novas práticas.</li> </ul>
<b>CRIANÇAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o próprio desenvolvimento, percebendo as conquistas e os desafios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar ativamente da construção de seu portfólio, selecionando atividades e tomando decisões.</li> <li>• Avaliar o próprio trabalho, tanto individualmente, quanto na interlocução com o professor e com os familiares, reconhecendo suas conquistas e também dificuldades.</li> <li>• Criar metas e desafios para a continuidade de sua aprendizagem.</li> <li>• Apresentar, aos familiares, as próprias aprendizagens.</li> </ul>

<b>FAMILIARES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o progresso das crianças e analisar metas e desafios a serem atingidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar a evolução dos filhos, reconhecendo as conquistas e contribuindo para a conquista das metas estabelecidas e para a superação das dificuldades.</li> </ul>
-------------------	---	--

*Tabela 4 – Utilidade do portfólio para cada um dos envolvidos no processo formativo*

### **3ª etapa – Sintetizando**

Destaco, a seguir, alguns **princípios norteadores** para o trabalho com portfólios que podem ser discutidos com os educadores, após a proposta anterior. São diretrizes fundamentais para que a prática do uso de portfólios possa começar a existir a partir de uma ação colaborativa de construção do conhecimento.

#### **Para o professor e demais educadores:**

- Para elaborar portfólios é preciso partir de um desejo coletivo, e não individual, nem tampouco de uma imposição da direção da escola, por exemplo. Toda a reflexão e construção de conhecimento será mais produtiva se compartilhada entre toda a equipe e se vier da compreensão de que o portfólio é um instrumento que pode enriquecer o processo de avaliação das crianças pequenas.
- O professor precisa sentir-se preparado para desenvolver o trabalho, por isso precisa conhecer, estudar e discutir o referencial teórico, além da bibliografia indicada e as experiências de sucesso e insucesso.
- Toda a teoria discutida e estudada precisa contribuir para modificar as práticas em sala de aula. Nesse sentido, o registro reflexivo torna-se imprescindível.
- O professor precisa compreender que o portfólio não substitui o relatório; ambos são instrumentos de avaliação, com propósitos diferenciados, e podem complementar-se.
- O professor precisa ter a clareza de todos os objetivos específicos da aprendizagem e dos critérios de avaliação que serão utilizados.

- Para a elaboração do portfólio, o professor precisa ter a clareza do percurso da criança, considerando a faixa etária, os objetivos de aprendizagem, o tempo para o desenvolvimento do portfólio.

**Para as crianças:**

- As crianças precisam de tempo para compreender o que se espera delas. Assim, é fundamental que o professor promova, periodicamente, momentos de análise e avaliação das aprendizagens.
- As crianças precisam vivenciar situações de escolha e decisões, elegendo o que fará parte do portfólio.
- As crianças precisam ser estimuladas a analisar e a refletir sobre as atividades, as produções, e a produzir conclusões, desenvolvendo a habilidade crítica.
- As crianças precisam aprender a se autoavaliar a partir dos parâmetros e critérios estabelecidos pelo professor, além de reconhecer suas fragilidades e potencialidades.

**Para os familiares:**

- As famílias precisam compreender o portfólio como uma ferramenta avaliativa, além de atuarem como parceiros na avaliação das conquistas de seus filhos. Desse modo, é fundamental que a escola invista na formação dos pais e responsáveis, pontuando qual a atuação esperada.
- As famílias devem ser sempre bem informadas acerca do processo de avaliação que deve ser bem planejado pela equipe pedagógica.

**4ª etapa – Um exemplo concreto e tarefa para o próximo encontro**

Para finalizar o encontro, sugere-se que os professores discutam maneiras de organizar portfólios, foco, e atividades que trouxeram com o grupo e com o formador.

A ideia é que amadureçam a ideia de como organizá-lo e que realizem alguma conversa (entrevista) com a criança responsável pela atividade.

No último encontro, como um fechamento, é importante que cada professor possa apresentar ao grupo o que construiu, além de trazer o próprio portfólio para socializá-lo com o grupo.

### 1.9.8. ENCONTRO 8

#### QUADRO SÍNTESE

**Encontro 8 | Elaborando portfólios.**

#### PORTFÓLIOS: CONCEPÇÕES, USO E APLICAÇÕES

##### Objetivos:

- Elaborar, a partir dos referenciais teóricos, dos exemplos e das discussões, um portfólio que possa ser implementado nas práticas cotidianas da Educação Infantil.

Para tanto é preciso definir:

- objetivo do portfólio;
- foco do portfólio;
- propostas de interação e análise do portfólio por parte dos alunos.

##### Etapas do encontro:

##### 1ª etapa: Exemplos de portfólios

- Apresentação dos portfólios elaborados por cada formador com mediação e sugestões dos demais professores e também do formador.

##### 2ª etapa: Avaliação da Formação

Avaliar a formação a partir do próprio portfólio em que constam:

- O que eu não sabia e agora eu sei?
- O que deu certo?
- O que pode melhorar?
- O que precisa ser diferente?

**Ponto de reflexão:** como elaborar um portfólio.

**O que se pretende alcançar:** a segurança para experimentar o uso desse instrumento nas práticas avaliativas da Educação Infantil.

#### ETAPAS DO ENCONTRO

**Encontro 8 | Elaborando portfólios.**

#### PORTFÓLIOS: CONCEPÇÕES, USO E APLICAÇÕES

##### 1ª etapa – Exemplos de portfólios

Inicie o encontro projetando um dos exemplos de portfólio (disponibilizados no **anexo G**). Ao discutir qualquer uma das referências, é importante analisar os aspectos

priorizados pelo professor que o elaborou, tais como: foco elegido, organização, comentários realizados a partir da entrevista com as crianças etc.



Figura 31 – Um exemplo de portfólio anual

Em seguida, a proposta é que cada educador possa fazer uma apresentação do portfólio que pensou elaborar, enquanto o formador e os demais educadores contribuem com tal construção.

## 2ª etapa – Avaliação da Formação

Ao final do encontro, sugere-se uma avaliação de todas as aprendizagens proporcionadas pela formação:

- O que eu não sabia e agora eu sei?
- O que deu certo?
- O que pode melhorar?
- O que precisa ser diferente?



### 1.9.9. Assessoria na implementação dos portfólios

Estão previstas, no projeto, 10 horas para discussão e acompanhamento individual com o formador para determinação do foco e apoio ao professor para implementação dos portfólios, além da formação dos familiares.

Para isso, é importante organizar encontros individuais com cada professor para discutir a organização e a intervenção do uso de portfólios na sala de aula. Vale ressaltar que a orientação deve ser centrada no professor, que idealizará uma maneira de encaminhar a prática de portfólios com seus alunos.

### 1.10. AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES AO LONGO DA FORMAÇÃO

A avaliação, de caráter formativo, realizar-se-á ao longo do processo educativo de produção individual do “Portfólio de avaliação da aprendizagem”. Como descrito anteriormente, espera-se que, ao final da formação, os professores retomem os registros e as reflexões individuais ou em grupos, apoiados em leituras e discussões, propostas na forma de exercícios e que, com a mediação do formador, participem de entrevistas para avaliar o próprio processo de aprendizagem.

Desse modo, acredita-se que o formador/aprendiz desenvolverá, na prática, subsídios e estratégias para elaborar portfólios, atuando com as crianças.

### 1.11. BIBLIOGRAFIA BÁSICA E OBRIGATÓRIA DO PROJETO

FREIRE, Madalena. *O papel do registro na formação do educador. Diálogos Textuais*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2001.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual. Mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁ-CHAVES, I. *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade, 2000.

SHORES, Elizabeth & GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*. São Paulo: Artmed, 2001.

### 1.12. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DO PROJETO:

CASTRO, Edmilson. *A produção do registro do educador: decifrando sinais*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2001.

Centro de Estudos e Pesquisa para Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Importância e função do registro. Ensinar e Aprender*. São Paulo: CENPEC, 2000.

PERNIGOTTI, Joyce Munarski; SAENGER, Liane; GOULART, Lígia B.; ÁVILA, Vera M. Zambrano. “O portfólio pode muito mais do que uma prova”. *Pátio Revista Pedagógica*, ano 4, nº 12, p. 54, 55, 56. Disponível em: <http://www.fef.br/capacitacao/wmprint.php?ArtID=382>. Acesso em: 29 nov. 2014.

SELDIN, P., & COLS. “O Portfólio de ensino”. In SOUZA, E. C. B. *Avaliação de Docentes e de Ensino. Leituras complementares*. v. 5. Brasília: UnB, 1998.

SMOLE, Kátia Stocco. *Inteligência e avaliação: Da ideia de medida à ideia de projeto*. Tese de doutorado. São Paulo: FE-USP, 2002.

VILAS BOAS, B. M. F. “O projeto Político-Pedagógico e a Avaliação”. In VEIGA, I. e RESENDE, L. (Orgs.) *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.

## 2. TEORIAS SOBRE AVALIAÇÃO

*Uma verdade científica não se impõe por convencer os que a ela se opõem e por levá-los a verem com clareza, mas sim, antes, porque os opositores acabam morrendo e surge uma nova geração que aceita a verdade nova.*

*Max Planck*

Neste capítulo, como mencionado na Introdução da pesquisa, pretendo discorrer sobre as teorias que fundamentaram a elaboração de cada uma das etapas do Projeto de Formação e que devem ser utilizadas como recurso de aprofundamento, tanto para o formador, como também para os professores que quiserem aprofundar-se no tema.

Trabalhar com portfólios demanda uma reflexão bastante ampla acerca das concepções de avaliação e de documentação pedagógica. Desse modo, ao longo desta pesquisa foi necessário buscar subsídios teóricos que pudessem embasar cada uma das etapas apresentadas quanto às concepções de mundo, de sociedade, de educação e de avaliação que sustentam as práticas atuais.

### 2.1. O ato de avaliar

Avaliar é indispensável a toda atividade humana. Para Micarello (2010, p. 01), o ato de avaliar pode ser considerado, em nosso dia a dia, como uma ação corriqueira, mas sempre fundamentada em um propósito. São várias as situações que envolvem o ato de avaliar: avaliamos as considerações de críticos para escolher um filme ou uma peça de teatro, e as comparamos com nossas próprias avaliações para recomendar ou não tal filme ou tal peça; avaliamos nossa condição financeira para decidir se podemos, ou não, realizar uma viagem; avaliamos as condições meteorológicas para saber que roupas devemos vestir, ou ainda avaliamos diferentes pontos de vista e aspectos envolvidos numa situação de conflito para decidir qual a melhor atitude a tomar. Ou seja, a todo momento, mesmo que inconscientemente, realizamos uma avaliação, sempre motivados por um objetivo maior.

Nesse sentido, precisamos, a partir da reflexão de determinada necessidade, de apurar nosso olhar, ou nossa observação, para que, embasados numa análise, possamos decidir, da maneira mais assertiva possível, que atitude tomar. Dessa avaliação, quase que inconsciente e que se caracteriza por uma atitude constante de ação-reflexão-ação, é que depende o sucesso de nossas ações e o alcance de cada um de nossos objetivos, pois

“educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente” (GADOTTI, 1984, p. 90).

A avaliação é inerente e imprescindível também à escola, pois, como exemplificam Russell e Airasian, cotidianamente, o professor, embasado em evidências, necessita tomar decisões, tanto em relação a um aluno, como também em relação ao grupo-classe.

Ao longo do dia letivo, os professores coletam e utilizam informações continuamente para tomar decisões sobre a administração e a instrução na sala de aula, a aprendizagem estudantil e o planejamento. (RUSSELL e AIRASIAN, 2014, p. 12.)

Assim sendo, podemos considerar que, como na vida, a avaliação tem, também na escola, inúmeros propósitos. Um professor pode, por exemplo, avaliar o aluno para selecioná-lo para a realização ou não de determinada tarefa, pode avaliar seu estado de saúde para decidir se deve ser encaminhado à enfermaria, ou ainda, pode avaliar a necessidade de mudança de conduta, porque uma aula não está fluindo de acordo com o planejado ou porque os alunos não atingiram os objetivos propostos. Na escola, assim como na vida, é preciso ter clareza de nossas ações para que possamos refletir e tomar decisões assertivas acerca de cada situação.

Se considerarmos a avaliação como parte importante do processo de ensino, sua principal função deve ser a de servir como um “*feedback* para avaliar não só o aluno, seu conhecimento, mas também toda uma proposta de escola, possibilitando, assim, validar e/ou rever o trabalho pedagógico, a cada momento em que isto se fizer necessário” (RABELO, 1998, p. 12). A avaliação precisa contribuir para a reflexão e o desenvolvimento individual daquele que está envolvido no processo educativo.

Comumente, em ambientes escolares, utiliza-se uma série de termos e, de tempos em tempos, alguns surgem quase que como um modismo. Para que possamos alinhar nosso discurso e nossa prática ao que, de fato, se define na teoria, ao longo destas páginas pretendo discorrer sobre alguns fundamentos que, posteriormente, serão retomados e utilizados na formação dos professores, garantindo a aplicabilidade do Projeto de Formação proposto.

## 2.2. Modelos de Avaliação: História e significado

*Todas as teorias são legítimas e nenhuma tem importância: o que importa é o que com elas se faz.*

*Jorge Luis Borges*

Sempre muito polêmica, a avaliação é um tema bastante discutido nas escolas justamente porque, muitas vezes, as práticas que se apresentam parecem não coincidir com as teorias explicitadas nos projetos pedagógicos de grande parte das instituições. Assim, geram-se questionamentos e descontentamentos, tanto por parte daqueles que avaliam, como também, no caso da Educação Infantil, por parte dos familiares.

De acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de José Pedro Machado (Lisboa, 1945), a palavra **avaliar** vem de “*valia*” que, por sua vez, vem de “*val (er) + -ia*”. “*Valer*” provém do latim ‘*valere*’, que significa “atribuir valor a alguma coisa”. No Dicionário Aurélio (2014), **avaliar** é o ato de “determinar o valor”. Etimologicamente, o ato de avaliar implica atribuir qualidade.

Lannes, Maia e Velloso (2007), num resgate ao longo da História, evidenciam que, desde os tempos primitivos, em algumas tribos, jovens só passavam a ser considerados como adultos depois de aprovados em provas referentes aos seus usos e costumes (SOEIRO e AVELINE, 1982).

Isso também considera Depresbiteris (1989, p. 5) que cita investigações de Edbel e Darim (1960) que afirmam que, em 2205 a.C., um grande imperador chinês testava seus oficiais a cada três anos, visando promovê-los ou demiti-los.

Há milênios, gregos e chineses estabeleciam critérios a fim de selecionar indivíduos para determinados trabalhos (DIAS, 2002). Na China, em 360 a.C., devido ao sistema de exames, todos os cidadãos tinham a possibilidade de alcançar cargos de prestígio e poder. Na Grécia, Sócrates sugeriu a autoavaliação – *Conhece-te a ti mesmo* – como requisito para chegar à verdade (SOEIRO e AVELINE, 1982). Exercícios orais para avaliar o conhecimento eram realizados pelas universidades medievais e, mais tarde, pelos jesuítas.

Nos séculos XIV e XV, com a fundação das universidades, a produção de papel e a invenção da prensa, houve maior acessibilidade aos livros. A avaliação passou a ser mais estruturada e, pela maneira como era realizada, associou-se à ideia de exames (provas), notação e controle.

Nesse sentido, o autor Cipriano Luckesi chama a atenção para a importância de nós, educadores, reconhecermos “a confusão que temos feito, em nosso cotidiano, entre os atos de examinar e avaliar” (2011, p. 212). Ambos são importantes na escola, porém, muitas vezes, apenas constatamos, ou melhor, examinamos a aprendizagem sem tomar nenhuma decisão. Portanto, não há avaliação.

O movimento “Escola Nova”, que sugeria a abolição dos “exames escolares”, entre outras práticas, começou a despontar, no Brasil, no início do século XX. Maria Montessori, educadora italiana, aboliu a prática do “examinar” em sua proposta pedagógica. O norte-americano John Dewey propunha uma metodologia mais dinâmica, com a participação do aluno, tanto no processo de ensino, quanto de avaliação da sua aprendizagem.

O termo “avaliação educacional”, ou “avaliação da aprendizagem escolar”, no entanto, popularizou-se quando Ralph Tyler, na década de 1930, passou a investigar se o motivo do fraco desempenho escolar dos negros americanos era resultado da deficiência dos serviços educativos que eles recebiam. Sua concepção desestabilizava a ideia de mensuração e aplicação de testes como único recurso para medir o conhecimento. Depresbiteris explica que

Tyler defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares. (TYLER, 1949, *apud* DEPRESBITERIS, 1989, p. 07)

Para Tyler, a avaliação deveria ter o intuito de julgar o comportamento dos alunos e, por isso, tornava-se imprescindível a necessidade de formular objetivos educacionais em termos comportamentais, de forma precisa e clara e em momentos diversos e contínuos, evitando, assim, um único julgamento. Luckesi (2011, p. 208) aponta que o modelo de “ensino por objetivos” indicava um caminho para evitar a exclusão, pois, ao invés de aprovação ou reprovação, oportunizava a reorientação e a construção da aprendizagem, à medida que se reorientava a aprendizagem do estudante considerando o que foi ou não aprendido.

Na década de 1950, Benjamin S. Bloom, que liderava uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, propôs a “taxonomia dos objetivos” e dividiu as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: o *cognitivo*, abrangendo a aprendizagem intelectual, o *afetivo*, abrangendo os

aspectos de sensibilização e gradação de valores, e o *psicomotor*, abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolviam o organismo muscular.

Bloom explicitou a importância de um sistema de ensino coerente com uma avaliação pautada em diferentes instrumentos e fundamentada por objetivos educacionais, a depender do que os educadores querem que seus alunos aprendam.

Tais objetivos apresentam-se numa estrutura hierárquica: da mais simples, que é obter a informação, à mais complexa, que implica o julgamento do valor e a importância de uma ideia, isto é, a avaliação.

Na literatura, é muito comum encontrarmos uma imagem em forma de tabela que sintetiza tais domínios e os relacionam com diferentes verbos que expressam ações, ou tarefas a realizar, evidenciando que os professores, em suas programações, precisam considerar todas essas instâncias. O formato circular, entretanto, explicita que as habilidades não acontecem de forma isolada:



Figura 32 - Roda de verbos e instrumentos de avaliação com base na Taxonomia de Bloom

Fonte: <http://cienciasnoeste.wikispaces.com/Anexos+Capacitaci%C3%B3n+III+Bloque>

Acesso em 30-10-2014

Da *Taxonomia de Bloom*, surgem, então, os primeiros escritos sobre a importância de uma aprendizagem contínua, capaz de promover o pleno desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com Lannes, Maia e Velloso (2007), em 1965, também nos EUA, o presidente Lyndon Johnson promulgou a Lei sobre a Educação Primária e Secundária e, por proposta do então senador Robert Kennedy, a avaliação dos programas especiais destinados a alunos de famílias pobres e marginalizadas passou a ser obrigatória, estendendo-se, anos mais tarde, a todos os programas sociais e educativos.

Um novo rumo surgiu em 1980, nos EUA e na Inglaterra. Com o neoliberalismo e com a crise econômica, o Estado tornou-se controlador e fiscalizador e, por influência do movimento dos chamados “*testes educacionais*”, desenvolvido por Robert Thorndike, a avaliação passou a ser um mecanismo fundamental dos governos nos seus esforços obsessivos de implantação de uma estrita cultura gerencialista e fiscalizadora (BERNSTEIN, 1991, *apud* DIAS, 2002). Na tentativa de racionalização e padronização do ensino, os processos avaliativos também foram caracterizados por testes, de caráter instrumental, padronizados e objetivos e que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas.

Além disso, especialmente na Inglaterra, passou-se a atribuir aos professores, formadores dos cidadãos, toda a responsabilidade dos insucessos políticos, administrativos e econômicos do país. E, devido às exigências do mercado, comércio e indústria, as escolas e universidades passaram a ser cobradas como se fossem empresas ou organizações competitivas. (DIAS, 2002)

Todos esses fatos históricos imprimiram, no campo da avaliação, o cenário existente nos dias de hoje e influenciaram, do ponto de vista teórico e prático, a caracterização atual dos modelos e processos avaliativos. Se de um lado temos concepções de uma avaliação que dialoga e projeta-se para o futuro, de outro temos práticas centradas no ato de examinar, voltadas apenas para uma perspectiva de classificação, de seletividade, de prática pedagógica autoritária que quase não conta com a participação do aluno.



### 2.3. Tipos de Avaliação

*A avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação.* (HADJI, 2011, p. 20)

Até o início da década de 1980, surgiram muitos estudos e pesquisas que apresentaram distintos enfoques para a avaliação, valorizando métodos qualitativos e considerando a participação e a negociação como parte do processo.

Na literatura, há um consenso entre grande parte dos autores sobre algumas categorias relativas aos principais tipos de avaliação, o que torna possível, segundo Rabelo (2009, p. 70), uma classificação quanto à **regularidade**, ao **avaliador**, à **explicitidade**, à **comparação** e ao **conhecimento**.

#### AVALIAÇÃO: UMA CLASSIFICAÇÃO

QUANTO A (AO)	TIPOS	
REGULARIDADE	CONTÍNUA	PONTUAL
AVALIADOR	INTERNA	EXTERNA
EXPLICIDADE	IMPLÍCITA	EXPLÍCITA
COMPARAÇÃO	NORMATIVA	CRITERIAL
CONHECIMENTO	DIAGNÓSTICA	SOMATIVA
	FORMATIVA	

Tabela 5 - "Avaliação: uma classificação" (Rabelo, 2009, p. 72)

A **regularidade** refere-se ao período de tempo em que as avaliações são propostas. São consideradas *contínuas* aquelas que ocorrem regularmente, ao longo do processo educativo, e *pontuais* as que são programadas ao final do processo.

Quanto ao **avaliador** compreende-se que a avaliação pode ser *interna*, quando aquele que ministra o conteúdo é o responsável pela avaliação, ou *externa*, quando alguém de fora do processo de ensino a elabora. Em ambas as categorias, é possível realizar avaliações contínuas, ou pontuais.

Quanto à **explicitade**, consideram-se duas situações distintas. Uma avaliação *implícita*, em que os indivíduos são submetidos à avaliação sem se darem conta de que estão sendo avaliados, ou *explícita*, quando a situação de avaliação está clara e bem definida a todos os que estão sendo avaliados.

Com relação à **comparação**, a avaliação pode ser *normativa*, se comparar o rendimento de um aluno com o rendimento alcançado pelos demais alunos do mesmo grupo, ou *criterial*, se situar o aluno em relação ao atendimento ou não de um objetivo pré-definido, como é o caso da maioria dos vestibulares ou concursos.

Quanto ao **conhecimento**, podemos considerar que há inúmeras classificações. No entanto, elegi os três tipos, aparentemente mais comuns: a *diagnóstica*, a *formativa* ou a *somativa*.

### AVALIAÇÃO: QUANTO AO CONHECIMENTO

PERÍODOS	TIPOS	OBJETIVOS	INTERESSES	BUSCAS
INÍCIO	<b>DIAGNÓSTICA</b>	ORIENTAR EXPLORAR IDENTIFICAR ADAPTAR PREDIZER	ALUNO ENQUANTO PRODUTOR	A AVALIAÇÃO BUSCA CONHECER, PRINCIPALMENTE, AS APTIDÕES, OS INTERESSES E AS CAPACIDADES E COMPETÊNCIAS ENQUANTO PRÉ-REQUISITOS PARA FUTUROS TRABALHOS.
DURANTE	<b>FORMATIVA</b>	REGULAR SITUAR COMPREENDER HARMONIZAR TRANQUILIZAR APOIAR REFORÇAR CORRIGIR FACILITAR DIALOGAR	ALUNO ENQUANTO ATIVIDADES, PROCESSOS DE PRODUÇÃO	A AVALIAÇÃO BUSCA INFORMAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS E DAS DIFICULDADES SURGIDAS.
DEPOIS	<b>SOMATIVA</b>	VERIFICAR CLASSIFICAR SITUAR INFORMAR CERTIFICAR PÔR À PROVA	ALUNO ENQUANTO PRODUTO FINAL	A AVALIAÇÃO BUSCA OBSERVAR COMPORTAMENTOS GLOBAIS, SOCIALMENTE SIGNIFICATIVOS, DETERMINAR CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS E, SE POSSÍVEL DAR UM CERTIFICADO.

Tabela 2 - "Avaliação quanto ao conhecimento" (Rabelo, 2009, p. 73)

A avaliação diagnóstica, ou prognóstica, como definida por Hadji (2001, p. 19) permite ao professor investigar, ou constatar o que cada aluno sabe. Tal avaliação, segundo Santos (2005), ocorre sempre no início de um processo, pois tem como objetivo verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre determinado tema, além de identificar possíveis dificuldades de aprendizagem para planejar cada etapa do processo de ensino aprendizagem com maior assertividade.

A avaliação somativa, ou cumulativa, por sua vez, ocorre no final do processo e permite ao professor verificar o nível de aprendizado que o aluno atingiu. Esse tipo de avaliação favorece a comparação de resultados possibilitando a classificação dos alunos a partir de notas ou conceitos. Se utilizada não apenas para reavaliar o programa, mas também a proposta curricular, a metodologia utilizada pelo professor e o rendimento do aluno, pode trazer inúmeros benefícios para a construção de uma prática pedagógica cada vez mais consistente.

A avaliação formativa é realizada periodicamente durante o processo e, apesar de ter como objetivo verificar se o que foi proposto para a aprendizagem foi alcançado, serve para analisar o percurso, identificando possíveis dificuldades para poder orientar sobre o que foi aprendido e o que ainda falta aprender.

Nesse modelo, avaliar faz parte de um processo de acompanhamento e de reorganização do trabalho, em que o aluno é visto como ser ativo e participante. Tanto para Perrenoud (1999) quanto para Hadji (2001), o educador pode, além de repensar novas estratégias para contribuir com processo individual de ensino e aprendizagem, auxiliar o aluno a refletir sobre as próprias dificuldades e conquistas, uma vez que prioriza os modos de raciocínio de cada indivíduo, bem como suas dificuldades.

Se realizada durante o desenvolvimento de um programa, pode contribuir para que o professor reavalie sua atuação e busque estratégias diferenciadas para atingir os objetivos que não foram atingidos, para que os alunos se responsabilizem por rever suas práticas e por replanejar suas metas e ainda para que a instituição avalie e reveja a eficácia e a consistência de seu projeto pedagógico. Nesse modelo “ideal”, o ato de avaliar pode ser considerado como uma prática pedagógica a serviço de toda e qualquer aprendizagem.

Toda essa explanação histórica e conceitual nos leva a refletir, como aponta Luckesi, que:

[...] temos processado mais compreensões novas que efetivas mudanças no cotidiano escolar. Compreender intelectualmente é ponto de partida para a mudança, porém, permanecer só nessa compreensão é muito pouco para proceder às transformações necessárias. Importa compreender e, ao mesmo tempo, agir. A prática da avaliação da aprendizagem exige um conceitual novo, assim como recursos técnicos novos – entretanto, mais que tudo isso, exige uma atitude nova, um modo novo de ser: o modo de ser do educador que avalia. (LUCKESI, 2011, p. 211)

Quanto à compreensão do conceito, cabe uma reflexão um pouco mais densa sobre o termo “avaliação formativa”, tão utilizado atualmente, que considero uma das principais premissas para compreender e construir a prática do uso de portfólios.

#### 2.4. Avaliação Formativa: resistência à mudança?

*Certo dia, eu tive uma prova de Geografia e não sabia nada. Então, resolvi dar as respostas por meio de versos. O professor quis saber quem era aquele aluno e, em vez de me dar uma bronca, me elogiou. Dias depois, ele deu um jeito de publicar no Jornal do Commercio, aqui, do Recife, um de meus poemas que havia mostrado a ele. Em 1947, eu e outro colega fundamos o Teatro do Estudante de Pernambuco, que encenava peças de nossa autoria. Nesse mesmo ano, escrevi **Uma Mulher Vestida de Sol** e não parei mais<sup>9</sup>.*

Ariano Suassuna

A expressão “avaliação formativa” foi apresentada pelo americano Michael Scriven, em 1967, em seu livro *Metodologia da Avaliação*, e propunha que os professores, a partir da observação contínua, replanejassem as atividades de classe, aprimorassem o material utilizado e observassem as necessidades de cada aluno, garantindo, assim, uma aprendizagem para todos.

Nas últimas décadas, tal expressão tem sido amplamente discutida por autores como Bloom, Hasting & Madaus (1983), Perrenoud (1999) e Hadji (2001), e se, por um lado, as contribuições de Scriven, ao diferenciar a avaliação formativa da somativa, influenciaram significativamente na avaliação do processo de ensino e aprendizagem, por outro, geraram uma série de incompreensões e confusões que transformaram tal expressão num jargão pedagógico, utilizado pela maioria dos educadores e nos projetos pedagógicos de distintas instituições educativas.

Aqui no Brasil, mesmo com toda a influência histórica relatada anteriormente, somente começamos a nos referir à “avaliação da aprendizagem” a partir de 1970,

---

<sup>9</sup> Ariano Suassuna em entrevista a Paulo Araújo, Revista **Nova Escola**, Edição 203, junho/julho de 2007.

quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, destacava, no inciso V, artigo 24, que a avaliação deveria ser contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos nos sistemas de ensino deveriam prevalecer sobre os quantitativos. Mesmo assim, Luckesi constata que:

A lei de 1972 ainda se expressava em termos de ‘aferição do aproveitamento escolar’, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional de 1961 trabalhava com o conceito de ‘sistema de exames’. As leis anteriores a essas duas, todas delimitavam as modalidades e as práticas dos exames, não da avaliação. (LUCKESI, 2001, p. 211)

Essa é uma constatação fundamental do ponto de vista formativo, pois demonstra que qualquer ação formadora tem a difícil tarefa não apenas de esclarecer o conceito ou a teoria, mas de interferir nas práticas avaliativas dos educadores. Sobre essa questão, é comum observar a efetiva participação e interesse dos professores nas reuniões pedagógicas, práticas formativas, cursos e *workshops*, quando discutem, concordam e acatam os conceitos discutidos, mas, na prática, parecem resistir a qualquer mudança.

Tal resistência, como menciona Luckesi (2011, p. 215) é inconsciente e resulta de fatores que devem ser considerados nas práticas formativas para que os professores possam, verdadeiramente, transformar o modo de pensar e, conseqüentemente, o de agir.

O primeiro deles diz respeito à compreensão do significado do termo difundido por Scriven, uma vez que nem todos os professores compreendem o significado do termo “avaliação formativa”.

Abro um parêntesis para citar Pinto e Rocha (2011), que trazem considerações significativas, desmistificando algumas informações que são dadas como verdadeiras, quanto à origem e às concepções que embasam o termo “avaliação formativa” e que, há algum tempo, parecem ter se transformado em modismo. Apresentam e discutem os resultados de uma pesquisa realizada em artigos publicados na revista *Estudos em Avaliação Educacional*, da Fundação Carlos Chagas, no período de 1999 a 2009, com o objetivo de compreender com que frequência e de que formas tem sido abordado o conceito de avaliação formativa na literatura científica.

Dos artigos pesquisados, as autoras mencionam diferentes tipos de abordagem e constatam que poucas foram as pesquisas que alertam para a diversidade de concepções

presentes na literatura e o cuidado que se deve ter ao afirmar que se utiliza a avaliação numa perspectiva formativa.

De qualquer maneira, muitos pensadores apontam a necessidade de identificar a serviço de quem e/ou de que está a avaliação, para torná-la verdadeiramente formativa e desenvolver a consciência crítica dos avaliados e dos avaliadores.

Voltando ao raciocínio de Luckesi, um segundo fator está relacionado ao que vivenciamos enquanto estudantes: a época dos exames escolares como forma de controle da aprendizagem, o estudo para aprovação e o medo de notas baixas e possíveis reprovações. Estudos da Neurociência evidenciam que “memórias de experiências emocionalmente carregadas estão fixadas nos meandros de nosso cérebro, sede de comandos de todas nossas ações. E, de lá, elas atuam automaticamente” (LUCKESI, 2001, p. 220). As experiências que vivenciamos condicionam nossas práticas e, muitas vezes, as tornam inconscientes fazendo com que repliquemos o que foi vivido.

O terceiro fator diz respeito à escola e ao papel que ela tem na sociedade. Por mais que as teorias avancem no sentido construtivo das relações pedagógicas, a instituição escolar, como define Michel Foucault, incide num micropoder. A esse respeito, Luckesi destaca que “a escola é um espaço microssocial, organizado por relações hierarquizadas de poder, reproduzindo o modelo social no qual se insere” (LUCKESI, 2001, p. 206) em que predominam a imposição da autoridade pedagógica, reflexo de um modelo de sociedade autoritária. E, muitas vezes, a avaliação, ao invés de estar centrada na aprendizagem, é utilizada como forma de disciplinar a conduta dos estudantes, estando voltada ao controle das atitudes e de um suposto bom comportamento.

O quarto e último fator que podemos considerar diz respeito à compreensão histórica de dois aspectos: a herança das práticas pedagógicas e o contexto da formação de nossa sociedade.

Seguindo a linha de raciocínio de Cipriano Luckesi (2001), a escola denominada de “tradicional” é herança de propostas pedagógicas embasadas na visão católica (jesuítica) e na visão protestante (comeniana), caracterizada por uma relação entre “mestres e aprendizes” e por um contexto de um professor para poucos alunos.

Em seu livro *Avaliação da Aprendizagem – componente do ato pedagógico*, o autor destaca as orientações do *Ratio Studiorum*, Ideário Educacional Jesuítico, datado de 1599, e que evidenciam que estamos seguindo as mesmas orientações disciplinadoras

formuladas há quase 400 anos (**anexo B**), assim como a *Didactica Magna*, publicada em 1632, por Comênio, e que defendia

[...] uma proposta geral de educação (didática magna) e, ao mesmo tempo uma arte de ensinar tudo (todos os conhecimentos necessários) a todos (os protestantes desejavam que todos fossem capacitados para a leitura, a fim de lerem a Bíblia), totalmente (quer dizer, com eficiência). (LUCKESI, 2011, p. 248)

Tais práticas educativas mantiveram-se por quase cinco séculos, sedimentadas ao longo dos séculos XVI e XVII, com a formação da sociedade burguesa e capitalista, ou a chamada modernidade, caracterizada pelo individualismo e pela centralização do poder, tornando trabalhosa a nossa mudança de paradigmas com relação à avaliação, já que não favorece o ideal de igualdade e, muitas vezes, contribui para a exclusão.

Neste sentido, Luckesi (2011) ressalta que:

[...] temos de agir em sentido oposto ao do modelo social vigente, visto que a avaliação se caracteriza pela inclusão, o que significa investir na aprendizagem satisfatória de todos, isto é, de modo democrático. E certamente é muito mais fácil agir segundo as normas sociais já estabelecidas e introjetadas em nossos atos do que estar na contramão, trabalhando pela mudança. (LUCKESI, 2011, p. 248)

As práticas avaliativas atuais têm suas raízes no trabalho de Ralph Tyler (1949), que desenvolveu a concepção de avaliação por objetivos, contrária aos testes padronizados, centrados apenas nas habilidades dos indivíduos. Assim, até o início da década de 1980, o enfoque teórico que direcionava as diretrizes das práticas avaliativas eram comportamentalistas e tecnicistas, centralizadas apenas na verificação de mudança de comportamento (PINTO e ROCHA, 2011, p. 560).

Paralelamente, Scriven apresentou, em 1967, os conceitos de avaliação formativa e somativa, voltados ao currículo, e Benjamin Bloom, em 1971, estendeu essa proposição ao processo de ensino e aprendizagem. Alguns autores como Hadji (2001), Perrenoud (1999) e Afonso (2009) reformularam, então, o conceito de avaliação formativa, defendendo-a sob uma ótica e perspectiva mais democráticas.

Se inicialmente tínhamos uma visão mais restritiva, centrada nos objetivos comportamentais e nos resultados obtidos, agora passamos para uma avaliação mais complexa e sofisticada, do ponto de vista teórico, “centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens” (FERNANDES, 2003, p. 26).

Em seu artigo “*Para uma teoria da avaliação formativa*” (2006), o referido autor menciona que:

A investigação mostra que muitos professores têm revelado concepções tais como: a) a avaliação formativa e a avaliação somativa distinguem-se através dos instrumentos utilizados; b) a avaliação formativa é subjetiva e a avaliação somativa é objetiva; e c) a avaliação formativa é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula (ver, por exemplo, Boavida, 1996; Fernandes, Neves, Campos & Lalanda, 1996; Jorro, 2000; Stiggins & Conklin, 1992). (FERNANDES, 2006, p. 25)

Uma reportagem de 2003, da Revista *Nova Escola*, especializada na divulgação de práticas pedagógicas e formação de professores, aponta que professores, também equivocadamente, consideravam as avaliações formativas e somativas como opostas quando, na verdade, ambas apenas têm finalidades diferentes e podem assumir uma característica de complementaridade.

Pinto e Rocha (2011) também concluem, após sua pesquisa, que:

[...] há uma diversidade de concepções sobre a avaliação formativa abordadas pelos autores, embora existam também pontos comuns. Portanto, a necessidade de discussões sobre o tema e os esforços para tornar mais precisa a definição do conceito apresentam-se como desafios constantes. A dispersão já apontada em Gama (2004), no que se refere aos modos pelos quais os professores colocam em ação práticas que denominam como avaliações formativas, encontra-se também nos artigos científicos analisados. Este aspecto nos parece mais problemático, uma vez que os textos deste tipo são fundamentais para subsidiar e fundamentar as práticas docentes. (PINTO e ROCHA, 2011, p. 573)

Seguindo a linha de pensamento dos autores, que se embasaram em Vigotski (1992), ressalto que os conceitos são social e historicamente construídos e, por isso, é compreensível que haja interpretações diferenciadas sobre o significado da avaliação formativa. Mas as discussões nos espaços formativos são fundamentais para que possamos embasar mudanças significativas em nossas práticas atuais, sem distorcer os conceitos. “Sem este cuidado, corremos dois importantes riscos: usarmos as mesmas palavras para nos referirmos a questões práticas e/ou paradigmas bastante diferentes e limitar-nos às possibilidades de avanço na teoria e práticas educacionais” (PINTO e ROCHA, 2011, p. 573).

Depresbiteris e Tavares consideram Perrenoud (1999) como um dos “mais expressivos defensores” da avaliação formativa:

[...] Para ele, que prefere o termo observação formativa a avaliação formativa, a observação formativa permite guiar e otimizar aprendizagens em andamento, no processo.



Perrenoud diz que uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa, basta que ela informe os dois principais atores do processo educativo: o professor e o aluno. O primeiro para regular sua ação, a partir dos resultados que estão sendo obtidos, e o segundo para tomar consciência de suas dificuldades e buscar a melhoria de seus desempenhos. (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p. 51).

Assim, uma das principais premissas defendidas por Perrenoud é a de que uma avaliação formativa permite a regulação da aprendizagem e ocorre sempre integrada ao processo de aprendizagem e não somente “no final” de um processo, como a avaliação somativa.

As mesmas autoras também destacam as ideias de Hadji (1994), outro pensador importante, que considera a avaliação formativa como uma “utopia promissora”,

[...] capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática educativa colocada a serviço das aprendizagens. Para ele, a utopia é legítima, pois visa correlacionar a atividade avaliativa com a atividade pedagógica. (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p. 51-52)

Em seu livro *Avaliação – Entre duas lógicas*, Perrenoud (1999, p. 77-79) faz uma reflexão importante acerca de como a avaliação formativa é apresentada aos professores. Para o autor, é um equívoco apresentar essa prática como uma novidade, ou uma ideia possível apenas em pedagogias diferenciadas. Considera que mesmo em escolas tradicionais pode haver equipes comprometidas com novas práticas pedagógicas que conseguem realizar uma avaliação formativa. Assim, propõe:

[...] considerar como *formativa* toda a prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. [...] essa ampliação autoriza a dar conta das práticas correntes de avaliação contínua sob o ângulo de sua contribuição almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante o ano escolar. (PERRENOUD, 1999, p. 78)

Ainda destaca que qualquer atividade, ou qualquer instrumento utilizado com o intuito de ajustar o currículo de acordo com o nível e o ritmo da turma, caracteriza-se como avaliação formativa. (PERRENOUD, 2001, p. 78)

Hoffmann (1992), conforme referência em Depresbiteris e Tavares (2009), considera a função mediadora da avaliação formativa. O professor, como destaca a autora, deve ficar em “estado de alerta permanentemente” e, nesse sentido, tornar-se um investigador, que observa, reflete e busca novos caminhos em prol do desenvolvimento de seus alunos.

Para que os professores possam atuar nessa perspectiva é preciso garantir momentos de formação para que a equipe pedagógica possa analisar e discutir o que está por trás dos desempenhos observados. Depresbiteris e Tavares consideram que “o trabalho do professor é a decodificação dos problemas com a aprendizagem para poder exercer papel de ajuda na melhoria dos desempenhos” (2009, p. 52). E para isso, parceria, análise e discussão tornam-se fundamentais.

Como principais premissas, podemos dizer que a avaliação formativa

[...] corresponde ao modelo ideal de uma avaliação:

- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
- inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica. (HADJI, 2001, p. 21)

E, portanto, tal avaliação

- considera fundamental que o professor compreenda o que as crianças sabem ou não sabem para poder atuar;
- tem um sentido de encaminhamento, de ajuda (tomar providências) e não de constatação, ao longo de todo o percurso;
- tem como objetivo principal o “aporte de informação de retorno” e não a classificação ou julgamento.

Ainda fazendo referência à reportagem da Revista *Nova Escola*, citada anteriormente, “a alternativa [...] pode estar numa avaliação que, ao invés de medir ou julgar, se preocupe em formar melhor”. É preciso valorizar, nas práticas diárias, todas as esferas do processo de ensino e aprendizagem, incluindo a parceria entre professor e aluno, na construção da aprendizagem, de forma autônoma, tendo a avaliação como consequência de todo esse processo. “Por meio de um acompanhamento contínuo e diferenciado, pretende-se considerar o processo de aprendizado do estudante em sua forma plena e, além disso, permitir que o próprio professor aprimore continuamente suas estratégias de ensino”. (PELLEGRINI, 2003<sup>10</sup>)

Se tantas são as questões a serem discutidas com relação à avaliação, elas tornam-se, no segmento da Educação Infantil, do meu ponto de vista, ainda mais complexas. Assim, antes de discorrer sobre portfólios, objeto central do Projeto de

---

<sup>10</sup> Reportagem publicada em janeiro de 2003.

Formação, pretendo, a partir de pesquisas correlatas, contextualizar historicamente o surgimento desse segmento da escolaridade e o que se espera da avaliação no caso das crianças entre 3 e 5 anos<sup>11</sup>.

## **2.5. Avaliação na Educação Infantil: compreendendo seu contexto histórico**

Instituições de Educação Infantil são recentes no Brasil, visto que o primeiro jardim de infância foi inaugurado apenas no final do século XIX. A educação das crianças ficava a cargo da família e, na convivência com adultos e outras crianças é que elas aprendiam hábitos, costumes e regras de convivência:

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia, que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. (BUJES, 2001, p.13)

Em 1970, a inserção das mulheres, inicialmente de baixa renda, no mercado de trabalho e o aumento do número de fábricas resultaram na necessidade de espaços destinados a crianças de 0 a 6 anos. Como não havia nenhuma política pensada para tal faixa etária, essas instituições configuraram-se num caráter assistencialista, com atendimento precário, realizado por profissionais sem nenhuma formação pedagógica.

Aos poucos, entretanto, essa necessidade foi ampliada às famílias da classe média e, devido às diferenças sociais, as instituições de Educação Infantil foram se caracterizando de maneiras distintas, divergindo quanto às concepções do cuidar e do educar:

Surgem então diferentes modelos de atendimento a crianças pequenas, pois enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se. (OLIVEIRA, 1992, p. 21)

Somente a partir da **Constituição** de 1988, do **Estatuto da Criança e do Adolescente** de 1990 (ECA, Lei Federal 8069/90) e da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** de 1996, lei 9394/96 (BRASIL, 1996) é que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, tornando-se dever do Estado, reconhecida

---

<sup>11</sup> A faixa etária de 3 a 5 anos foi a que elegi para esta pesquisa. Entretanto, acredito que o mesmo possa ser desenvolvido também para as séries iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos.

como a primeira etapa escolar, da Educação Básica, para crianças de 0 a 6 anos<sup>12</sup>. Ainda em 1998, na tentativa de garantir as mesmas diretrizes para todas as instituições de Educação Infantil, o MEC redigiu o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.

Tais diretrizes e a consequente discussão do currículo imprimiram metas e caminhos que passaram a embasar a ação do professor, a concepção de aprendizagem e os aspectos importantes em cada área do conhecimento, considerando-se todas as formas de representação necessárias para essa etapa do desenvolvimento.

As instituições, então, desde a década de 80, passaram a seguir as mesmas características da escola regular e, em vez de apenas “cuidar” das crianças, ou prepará-las para a entrada na “primeira série”, passaram a desenvolver propostas de caráter pedagógico, visando promover e acompanhar o desenvolvimento da criança num sentido mais amplo, respeitando as fases do desenvolvimento específicas da faixa etária.

Entretanto, mesmo com todo esse movimento, estudos mostram que as diferenças permanecem até hoje e caracterizam distintas concepções pedagógicas. Se pensarmos que as discussões acerca do currículo e da dinâmica da Educação Infantil são recentes e se considerarmos que as práticas avaliativas desenvolvem-se a partir da vivência de cada educador e de todo o contexto histórico que considerei no capítulo anterior, é compreensível que a avaliação, também nesse segmento, seja protagonista de uma série de dúvidas, reflexões e até questionamentos. Hoffmann afirma que:

[...] a questão da avaliação insere-se na discussão histórica acerca de uma concepção assistencialista ou educativa para atendimento às crianças, e a exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais propriamente, como elemento de pressão das famílias de classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo de guarda e proteção, do modelo assistencialista. (HOFFMANN, 1996, p. 9)

E complementa:

A prática avaliativa, dessa forma, surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre as professoras que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho via avaliação das crianças. (*Idem*, 1996, p. 9)

Todos os documentos oficiais da Educação Infantil, já mencionados, tratam da questão da avaliação, defendendo e evidenciando que esse processo deve acontecer

---

<sup>12</sup> No Brasil, a Educação Infantil comporta as creches, destinadas às crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos. Este Projeto de Pesquisa contempla a faixa etária de crianças da pré-escola.

através da observação, do registro e da avaliação formativa sem a finalidade de promoção, ou como um pré-requisito para o ingresso no Ensino Fundamental. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (LDB, 1996, artigo 31).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, CNE/CEB, 2009, artigo 10º) orientam que a avaliação não deve estar a serviço “da medição” do desenvolvimento e evolução da aprendizagem das crianças:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

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

Entretanto, assim como as diferenças entre as concepções de educação e de didática, pesquisas evidenciam que, também a avaliação muitas vezes desconsidera o que, de fato, se propõe nos documentos oficiais. Para Jussara Hoffman, a formalização excessiva nessa etapa da escolaridade descaracteriza o pressuposto de que “a avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças”. (MEC, 2012). Desse modo, o avaliar se restringe a registrar comportamentos que a criança apresentou, ao invés de registrar experiências das crianças, enfatizando suas descobertas e aprendizagens, considerando as potencialidades, os interesses e as necessidades da criança. A avaliação, em grande parte das instituições, fica centrada apenas no comportamento ou em técnicas, em vez de analisar o processo de aprendizagem.

Em minha atuação profissional, o que pude observar é que grande parte das instituições, cotidianamente, vivencia uma ação formativa, acompanhando o desenvolvimento das crianças de maneira processual, ao longo de um período de tempo

determinado. Porém, ao comunicar esse processo, seja através de relatórios dissertativos, seja através de informes de avaliação, observa-se uma padronização e a “medição” do que a criança sabe ou que ainda não sabe. É como se o instrumento que comunica a avaliação não fosse suficiente para comunicar e evidenciar o processo de aprendizagem das crianças. Mesmo que o instrumento seja um relatório dissertativo, sempre há um roteiro a ser seguido, o que o torna também um texto padrão.

Isto gera, no professor, um sentimento de insatisfação, pois, além de ser um processo muito trabalhoso, ele não dá conta de comunicar todas as conquistas que, para a criança nesta fase do desenvolvimento, são muitas.

Para os pais e familiares, o sentimento é semelhante, pois, muitas vezes ressalta-se mais o que a criança não consegue, do que todo o seu processo de aprendizagem. E, para as crianças, protagonistas desse desenvolvimento, arrisco dizer que se gera um descompasso entre as vivências tão prazerosas e significativas e aquilo que de fato é comunicado.

Diante desse cenário, é comum que os professores enfrentem uma série de questionamentos, pois o que é comunicado gera dúvidas e até desconfiças. Lembrome, por exemplo, de uma situação em que, no informe de avaliação de uma criança de 4 anos, foi apontado que ela ainda não contava até 10. Os pais, indignados, filmaram a criança contando até 10 e levaram o vídeo para a coordenação, mostrando que o professor estava equivocado em sua avaliação.

Mas como comunicar esse processo, sem padronizar comportamentos, ou sem apenas constatar capacidades, quantificando saberes e apontando erros das crianças, ou evidenciando o que ela ainda não consegue fazer?

Refletir sobre o que avaliar implica também na reflexão a respeito do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, da proposta pedagógica para tal faixa etária. Desse modo, é possível desenvolver uma avaliação que, segundo Hoffmann, poderia caracterizar-se pelos seguintes pressupostos:

- (a) Uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração de mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural, e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas;
- (b) Um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;
- (c) Um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embaador do repensar do educador sobre seu fazer pedagógico. (HOFFMANN, 1996, p. 18)

Para atingir esse objetivo, os professores precisam manter-se em constante reflexão sobre o significado da avaliação nessa etapa do desenvolvimento infantil. Assim, é preciso compreender a concepção de criança e como ela constrói o conhecimento.

Piaget (1970; 1978; 1987) e Vigotski foram pesquisadores importantes que, a partir das concepções construtivista e sociointeracionista, imprimiram características bastante singulares ao desenvolvimento infantil, repercutindo em novas posturas pedagógicas e avaliativas.

Para Piaget o conhecimento se constrói a partir da relação da criança com o objeto. E, como as crianças têm vivências, histórias e conhecimentos distintos, a evolução e a aprendizagem de cada um também serão diferentes. Assim, o papel do professor “pesquisador” é fundamental, pois cabe a ele interpretar o desenvolvimento de cada criança para poder planejar toda sua ação pedagógica.

Para Vigotski, a criança constrói conhecimento e forma sua identidade a partir das relações interpessoais e da interação que estabelece com os elementos de sua cultura e do seu meio sociocultural. Para ele, o professor tem o papel de avaliar o potencial pedagógico de cada aluno para que possa propor desafios próximos ao conhecimento apresentado, garantindo seu desenvolvimento.

Dessa concepção de aprendizagem, Hoffmann (1996) ressalta que:

Em referência à avaliação, tais concepções irão implicar, portanto, em posturas contrárias à constatação e registros de resultados alcançados pela criança a partir de ações dirigidas pelo professor, buscando, ao invés disso, ser coerente à dinâmica do seu processo de desenvolvimento, a partir do acompanhamento permanente da ação da criança e da confiança na evolução do seu pensamento. Tal postura avaliativa mediadora parte do princípio de que cada momento de sua vida representa uma etapa altamente significativa e precedente as próximas conquistas, devendo ser analisada no seu significado próprio e individual em termos de estágio evolutivo de pensamento, de suas relações interpessoais. E percebe-se, daí, a necessidade do educador abandonar listagens de comportamentos uniformes padronizados e buscar estratégias de acompanhamento da história que cada criança vai constituindo ao longo de sua descoberta de mundo. (HOFFMANN, 1996, p. 21-22)

Considerando as concepções de aprendizagem, construtivista e sociointeracionista, há de se privilegiar um currículo que favoreça a construção do conhecimento e valorize a aprendizagem como experiências únicas. Nesse sentido, o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dispõe que

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento

integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, 2009, p. 57)

E ainda salienta que

[...] a vida na educação infantil explicita uma concepção curricular, mas a vida não é o currículo, o currículo, enquanto organização e sistematização de intenções educacionais e pedagógicas, não podem dar conta do excesso de sentidos, do invisível que há no viver cotidiano. (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, 2009, p. 57)

E como avaliar o desenvolvimento infantil que se dá a partir do desenvolvimento desse currículo específico, tendo como eixo a ludicidade, o brincar e a arte, considerando as crianças como centro do processo educativo?

O professor de Educação Infantil, ou melhor, o educador da Infância, precisa estar preparado para atuar como um “observador participativo” que, segundo a Orientação Normativa da secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, nº 01/14:

[...] intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, experimentos, tentativas, promover acesso à cultura. (*Orientação Normativa da Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, nº 01/14*, 2014, p. 15)

E a avaliação do processo de aprendizagem deve ocorrer

[...] por meio de uma sistematização de registros significativos dos fazeres vividos pelas crianças, que tenham por objetivo registrar a história dos caminhos que o grupo percorreu em suas inter-relações (das próprias crianças, dos (as) educadores (as) e dos demais adultos com os quais convivem) e vem percorrendo em busca do conhecimento de mundo e suas formas de expressão. (*Orientação Normativa da Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, nº 01/14*, 2014, p. 23)

Diferentemente do Ensino Fundamental, em que os instrumentos permitem que o conhecimento seja quantificado, na Educação Infantil busca-se uma maneira de relatar as aprendizagens características da faixa etária. Para isso, o educador precisa estar preparado e, ao longo de determinado período de tempo, instrumentalizar-se para a produção de textos ou relatórios reflexivos que evidenciem as aprendizagens. Desse modo, tanto os educadores, quanto familiares podem acompanhar as conquistas e os desafios que ainda estão por vir.



Para tal sistematização, que permite uma reflexão permanente sobre as ações e pensamentos das crianças, é importante considerar a necessidade de se pautar em registros, caracterizados como “documentação pedagógica”.

## **2.6. Documentação pedagógica: possibilidade formativa para educadores e crianças**

A prática da documentação pedagógica está diretamente relacionada à formação docente. Se o educador não vivencia o registro e a reflexão de seu próprio trabalho, dificilmente conseguirá elaborar relatórios reflexivos do processo de aprendizagem de seus alunos. A vivência, semelhante àquela que vivi e relatei na Introdução desta pesquisa, é de extrema importância para que, de fato, se produza qualquer registro significativo.

Em razão disso, por exemplo, o Projeto de Formação apresentado no capítulo I prevê o registro e a reflexão das aprendizagens durante a formação.

As práticas de registro e reflexão com objetivos educativos foram significativamente influenciadas por Dewey (1979), que defendia que a dúvida, a hesitação, ou a perplexidade do professor provocava o ato de pensar, originando a busca da solução de determinado problema.

Para não tornar-se algo meramente burocrático, Dewey (1979, p. 13) aponta que os registros precisam estar a serviço da reflexão, por parte do educador, além de retratar a experiência infantil vivenciada em cada uma das situações de aprendizagem.

Gontijo (2011, p. 124-125), embasada nas ideias de Gandini e Edwards (2002) e Edwards, Gandini e Formam (1999), ressalta os principais aspectos que caracterizam a documentação pedagógica, dentre os quais cabe ressaltar:

- O **processo reflexivo** em que o educador, a partir da observação, do registro e da reflexão sobre a prática, transforma sua própria prática;
- A **dimensão comunicativa** uma vez que os registros dão visibilidade não apenas aos fatos, mas à construção coletiva de significados, porque, através das experiências infantis, garante um diálogo entre professores, crianças e famílias;
- O **instrumento de pesquisa e ação docente** uma vez que auxilia o professor a repensar e a investigar cada criança, as características de cada etapa do desenvolvimento infantil e a sua própria prática pedagógica;

- A **prática social** já que todas as reflexões podem levar a uma transformação coletiva da gestão de cada instituição;
- O **instrumento de análise**, uma vez que possibilita a compreensão das concepções e práticas pedagógicas de cada educador.

A documentação pedagógica, portanto, possibilita a reflexão do próprio educador que exercita, no ato do registro, a reflexão, a avaliação contínua e as possíveis mudanças para aprimorar a própria prática.

Todo o conteúdo reflexivo dos professores está pautado não só em seu planejamento, mas também no desenvolvimento das crianças. Assim, para caracterizar uma ação formativa, é importante que também as crianças possam elaborar seus registros para que, periodicamente, façam uma avaliação de suas aprendizagens.

Freinet (1975), por exemplo, criou algumas propostas pedagógicas, como o *Livro da Vida*, que servia como um diário de classe, elaborado a partir das impressões das crianças, respeitando o pensamento e valorizando as produções e os trabalhos coletivos. As experiências vivenciadas em Reggio Emilia, na Itália, divulgadas desde o final do século XX nas obras de Edward, Gandini e Forman (1999), também evidenciam a documentação pedagógica como instrumentos de comunicação de experiências e reflexão de práticas tanto do professor quanto das crianças. Marques e Almeida (2011) ressaltam que Giacomini (2008), coordenadora pedagógica naquela cidade, explica que:

A documentação serve muito mais para conhecer esse processo (de conhecimento da criança), do que como registro formal. Esse processo de escutar, observar e acompanhar um gesto da criança acontece porque acreditamos que a criança tem muito a dizer. É a pedagogia da escuta, da relação e da aprendizagem. (MARQUES E ALMEIDA, 2011, p. 416)

As mesmas autoras concluem que a documentação pedagógica de Reggio Emilia, contribui “nos processos de reflexão sobre a prática, consolidação de uma proposta pedagógica, avaliação das aprendizagens, comunicação e socialização”. E complementam:

[...] a documentação mostra-se elemento inerente a uma *profissionalidade docente* e a uma *práxis pedagógica* que se concretiza em um constante movimento de repensar, e certamente contribui para a manutenção do processo de construção de um trabalho de boa qualidade. Ela possibilita observar percursos de aprendizagem de aluno e professor, avaliar as práticas, construir memória sobre as experiências e comunicá-las a outrem – dentre os quais às famílias, interlocutores privilegiados. (*Idem*, 2011, p. 416)

O ato de escrever torna-se imprescindível para os educadores que pretendem assumir uma ação formativa, pois registrar leva a um distanciamento e uma consequente análise e avaliação do que foi realizado, permitindo rever as próprias práticas. Esse mesmo intuito devem ter as crianças quando avaliam algumas de suas produções, por exemplo.

Gontijo (2011, p. 126-127), nesse sentido, destaca diferentes registros realizados em Reggio Emilia, utilizados com o intuito de comunicar os processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças pequenas. É importante chamar a atenção para o fato de as crianças participarem de todas as decisões e registros, mesmo com o professor sendo o escriba.

São eles:

- **Pôster:** tem como objetivo comunicar o fechamento de um processo de observação, ou discussão coletiva acerca de um projeto coletivo, ou uma experiência individual. Os educadores participam como escribas e suas reflexões podem mobilizar os familiares a compreender o processo de desenvolvimento da(s) criança(s).
- **Tirinhas:** consiste numa sequência de três ou quatro fotos e registram a análise detalhada “de ações ou expressões em relação ao que as crianças fazem, pensam, bem como se relacionam com objetos e pessoas à volta delas” (2011, p.127), possibilitando a compreensão da exploração e da investigação realizadas pelas crianças nessa etapa do desenvolvimento.
- **Painel:** instrumento de comunicação coletiva, é confeccionado por professores e crianças, e o que ali está exposto representa as vivências mais significativas de cada grupo. O fato de discutir e decidir coletivamente o que fará ou não parte do painel permite às crianças pensar sobre as experiências vividas e as aprendizagens. Tudo o que está exposto comunica a história do grupo.
- **Portfólios Individuais ou Coletivos:** tanto o portfólio individual quanto o coletivo permitem que não apenas os professores, mas também os pais e as próprias crianças, interpretem e avaliem seu próprio desenvolvimento. Como aponta Gontijo (*apud* Alarcão, 2010, p. 49), essa é uma prática “que mobiliza o pensamento de maneira a rever as ações e os conhecimentos docentes e discentes uma vez que provoca reflexão”.

- **Memorial:** produção escrita realizada pelas professoras, ao final de cada semestre, com o intuito de retomar o trabalho realizado, de maneira reflexiva em que o educador revê o que foi proposto, avalia as conquistas e desafios das crianças, assim como sua própria prática.

É possível que tais “categorias”, se discutidas entre os educadores, sejam estratégias já utilizadas na escola. Porém a intencionalidade é o que faz a diferença para caracterizá-las como documentação pedagógica, uma vez que quase sempre a criança participa do processo de construção. Desse modo, um simples painel organizado apenas pelo professor não caracteriza uma documentação pedagógica.

Marques e Almeida (2001, p. 419-420) destacam, na experiência de Reggio Emilia, a diversidade de intenções que um registro pode ter, tanto quanto à maneira, como quanto aos objetivos: “Documenta-se para as crianças, para as famílias, para os educadores; documenta-se para avaliar a experiência, para produzir memória, ou para comunicar”. E citam Benzoni (2001) que organiza o documentar quanto a diferentes intenções/motivações:

- **Documentar para descobrir e conhecer:** a documentação como ocasião para refletir e identificar o imaginário pedagógico latente, possibilitando questionar a filosofia educativa quanto ao papel da criança, ao estilo educativo do adulto, à relação entre os educadores, às características do contexto; a documentação como itinerário de auto-análise permanente, que favorece a reflexão sobre o estilo educativo e de ensino, a qualidade da mediação didática, a relação entre intencionalidade pedagógica e prática concreta, uma documentação como sustento de processos de pesquisa.
- **Documentar para analisar e reconstruir/reprojetar:** documentação como possibilidade de analisar o próprio percurso didático-educativo, com a finalidade de ampliar a consciência profissional, tendo em vista a avaliação da ação e o replanejamento.
- **Documentar para “manter memória”:** documentação como possibilidade de conservar memória das experiências. A documentação visa à tessitura de uma narração única e coerente de um projeto colocado em ação com consistência e profundidade, permitindo a construção de sentido.
- **Documentar para “estar em relação” com os alunos:** documentação como ocasião para elaborar, junto às crianças, formas de “memória histórica pessoal” (BENZONI, 2001, p. 57) que lhes permitam reconstruir por si sós a experiência, adquirindo consciência das próprias mudanças. A intervenção do adulto se dá no sentido de estimular a criança a produzir marcas que representem as experiências vivenciadas, e a organizá-las de modo a possibilitar a percepção do sentido dos percursos, o que favorece os processos de reconstrução de sua própria história e de construção de identidade (BENZONI, 2001, p. 58).
- **Documentar para informar e comunicar:** documentação produzida com o intuito de promover a comunicação e a relação com as famílias, fornecendo informações que lhes possibilitem conhecer os itinerários e as escolhas pedagógicas e didáticas, e permitam criar ocasiões de debate, confronto entre pontos de vista.

Vistos dessa maneira, os registros na escola são produzidos não apenas por adultos, mas também por crianças “como forma de construir memória de suas

experiências e se apropriar do próprio processo de aprendizagem” (MARQUES e ALMEIDA, 2011, p. 420).

Seguindo a linha de pensamento das mesmas autoras, a documentação pedagógica possibilita “a formação contínua (SACCHETTO, 2002; BALSAMO, 2006), a construção de memória e identidade (Pasquale, 2002), a visibilidade do projeto educativo da escola (SPECCHIA, 2001), a compreensão do pensamento infantil (MALAGUZZI, 1999), o planejamento e a avaliação (MANFERRARI, 1998; FREIRE, 1996)”. Tudo isso, além de refletir na qualidade do trabalho pedagógico, contempla a pedagogia da infância, característica da Educação Infantil, que tem a criança como protagonista ativa de seu processo de aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que os registros são uma estratégia fundamental para a avaliação formativa, que envolve educadores, famílias e crianças e se fundamenta nas concepções de educação infantil, de criança/infância e de currículo, que devem orientar os fazeres didáticos propostos no decorrer do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, destaco o uso de portfólios como um instrumento para comunicar a avaliação, caracterizando a ação formativa.

## **2.7. Portfólios: conceito, uso e aplicações**

A documentação enquanto processo implica a produção de registros ao longo do percurso pedagógico: fotografias, produções das crianças, relatos do professor são algumas possibilidades. É preciso, portanto, planejar a documentação, selecionando um foco que oriente o que se quer documentar, por que se quer documentar, e para quem se documenta, pois não é possível nem produtivo documentar tudo. Documentar implica a coleta de registros, a seleção desses materiais, e sua reelaboração, de modo a construir o fio condutor da experiência narrada e, desse modo, a reflexão sobre ela. (MARQUES e ALMEIDA, 2011, p. 417)

Com as inúmeras transformações históricas e reflexões quanto ao ato de avaliar, à concepção de desenvolvimento infantil e à ação formativa, surge o *portfólio* como proposta de um *instrumento* que permite evidenciar uma parte significativa dos processos de aprendizagem que, geralmente, os relatórios descritivos, utilizados no contexto da Educação Infantil, não dão conta de comunicar.

Para Depresbiteris e Tavares (2009, p. 19-20), “a palavra *instrumento* pode ser entendida, também, como utensílio que permite apreender as coisas, ou agir sobre elas”. Mas explicam que, na educação, os instrumentos são apenas recursos para enriquecer o caminho do educando no percurso da aprendizagem.

O portfólio, como prática educativa, passou a ser adotado nos Estados Unidos, desde o início da década de 1980, primeiramente na Educação Infantil. Porém, professores de Harvard, por exemplo, “adotaram o portfólio com a finalidade de delegar, ao aluno, o máximo de flexibilidade no processo de aprendizagem, possibilitando-lhe ter condições de aprimorar habilidades e construir novas competências.” (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p. 151)

As mesmas autoras apontam que,

As razões da introdução do portfólio na educação americana deram-se pela crença de que era a ferramenta útil para a organização dos saberes e para demonstrar o processo de construção de pensamento; instrumento com potencial para proporcionar visão global e pormenorizada dos diferentes componentes do desenvolvimento de uma pessoa, não apenas na dimensão cognitiva, mas também atitudinal. (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p. 152)

Campbell (1996) ressalta ainda, como já mencionado, que a documentação do portfólio necessita ser organizada para dar visibilidade à evolução do educando, evidenciando conhecimentos construídos e processos importantes no ato de aprender e ensinar.

Uma coletânea de atividades, portanto, não caracteriza um portfólio, uma vez que não permite uma reflexão do processo. A prática de avaliar-se “encoraja o aprendizado centrado no educando e no adolescente e é aperfeiçoada por eles próprios, professores e família ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.” (POSSOLI e GUBERT, 2014, p. 353)

O portfólio é apresentado como um dos instrumentos possíveis, capaz de evidenciar, ao longo de um período de tempo, os esforços, progressos, realizações e dificuldades da criança, em uma ou mais áreas do conhecimento, “permitindo a visão evolutiva da aprendizagem [...] e, portanto, a concretização dos princípios da avaliação formativa.” (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p. 24)

A palavra *porta fólío* deriva do latim *portare* e *folium* e significa portar, trazer ou transportar folha(s). Os primeiros registros na língua portuguesa datam de 1899 e remetem a um cartão duplo dobrável, usado para guardar papéis, que pode ser uma pasta de couro ou similar, uma caixa, ou um álbum, usado para carregar papéis, cadernos etc.

Assim como Shores e Grace, vamos considerar os portfólios “como sendo a base e o contexto para o aprendizado, como sendo o registro das experiências e das realizações únicas de cada criança!” (SHORES e GRACE, 2001, p.19).

Se tal prática teve início na década de 1980, podemos considerar que, na Educação, o uso do portfólio é recente. Em muitas escolas, a prática de arquivar as atividades numa caixa ou pasta é bastante comum. Porém, como mencionam Easley e Mitchell (*apud* VILLAS BOAS, 2004, p. 39), não podemos considerar tal coletânea como um portfólio se não houver análise e reflexão de todos os envolvidos no processo educativo, pois “o portfólio é a seleção refinada desses trabalhos, fazendo parte de um processo de avaliação que ensina, ao educando, avaliar e apresentar as próprias produções”.

Depresbiteris e Tavares (2001, p.150-166) ressaltam que, em educação, “o portfólio é o conjunto de vários trabalhos realizados pelo aluno, organizados com orientação do professor, que correspondem a um período curto, médio, ou longo, de sua vida escolar” e que evidenciam o desenvolvimento da criança em um determinado período.

Essas amostras podem ser iniciadas com um foco em uma aprendizagem específica e, progressivamente, podem ser ampliadas. Desse modo, os professores têm a oportunidade de experimentar, refletir, adequar e dominar esse instrumento de avaliação, tornando-o sempre significativo e eficiente para comunicar, a toda a comunidade escolar, o processo de aprendizagem de cada criança. E, com o tempo, essa prática dará ao educando o sentimento de pertença a um processo significativo de avaliação. Bizarro (2001) considera o portfólio como um instrumento de avaliação intrinsecamente adequado às necessidades e às especificidades de quem o elabora, que reflete, de modo particular, sobre o seu processo de aprendizagem, preparando-se para a autonomia.

Nesse sentido, o portfólio vai de encontro à situação retratada a seguir pelo cartunista Quino (2008, p. 82):



Figura 14 – Avaliação - Quino (2008, p. 82)

Geralmente, na escola, todo o processo de ensino e aprendizagem fica centrado no professor, que organiza os objetivos e os instrumentos para avaliar a aprendizagem. A atitude do aluno também é legítima, pois muitos alunos têm o mesmo discurso, imaginando que somente o professor é o responsável pelos resultados. A prática de uso de portfólios, como veremos a seguir, apesar de ter vantagens e desvantagens, permite que o aluno sinta-se corresponsável por um processo que é dele.

Hernández (1998, p. 100, *apud* SIMÃO, 2005, p. 281) define portfólio “como sendo uma coletânea de diversos documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais etc.)”. Esse material evidencia o conhecimento que foi construído pela criança, as estratégias utilizadas e a disposição de quem o elabora em continuar aprendendo. A partir dos portfólios, elaborados em conjunto ou individualmente, é possível respeitar o ritmo de cada um, pois seu uso permite refletir e pensar sobre os processos, além de valorizar experiências, instituições e saberes de cada criança.

No Brasil, Depresbiteris e Tavares, afirmam que o uso do portfólio tem sido crescente, uma vez que atende às orientações dos documentos oficiais de Educação Infantil, propostos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), que ressaltam a importância de uma documentação específica que permita não só aos educadores, mas também às crianças e seus familiares, acompanhar o trabalho junto às crianças e os processos de desenvolvimento da aprendizagem.

Chaves considera que o portfólio cumpre o importante papel de organizar a aprendizagem e, de maneira reveladora e estimulante, estrutura o processo de aprendizagem. Barton e Collins (*apud* DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p. 151) indicam sete características de um portfólio que, do meu ponto de vista, podem servir como diretrizes ao pensar em organizá-los:

1. Inclui múltiplos recursos, que permitem muitas evidências;
2. É instrumento autêntico, porque as produções dos alunos articulam-se ao trabalho que está sendo desenvolvido;
3. Forma dinâmica de avaliação, pois permite acompanhar a aprendizagem dos alunos ao longo do tempo;
4. Explicita os propósitos, pois o aluno conhece o que dele se espera;
5. Permite integração entre as atividades e as experiências de vida;
6. Imprime sentido de “pertencimento” ao aluno, que participa ativamente da seleção dos trabalhos a serem incluídos no portfólio;



7. Tem múltiplos propósitos, podendo o professor basear-se nas evidências desse instrumento para avaliar a aprendizagem do aluno.

Depresbiteris e Tavares complementam que “o portfólio possibilita verificar não só o que o educando não sabe, mas o que ele é capaz de realizar, o que imprime um caráter mobilizador à aprendizagem” e, portanto, formativo.

Nessa linha de raciocínio, evidencia-se que o portfólio cumpre e concretiza a ação formativa: serve como “melhoria das ações” da criança, pois permite que ela verifique os aspectos positivos e restritivos à sua aprendizagem e também do professor, já que favorece a reflexão sobre as formas de ensinar, de promover a aprendizagem e avaliar. (*apud* DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p. 152)

Arellano (*Idem*, 2009, p. 152) considera que o portfólio, apesar de caracterizar uma avaliação formativa, pois se adéqua “aos propósitos de uma avaliação longitudinal, porque identifica os progressos experimentados e as dificuldades mais características dos alunos em um espaço temporal”, também pode ser usado em uma avaliação somativa, “de decisões mais formais”, pois, já que “permite uma visão global do aluno em todas as atividades e competências desenvolvidas ao longo do período avaliado”, pode auxiliar no encaminhamento para outra série, curso, semestre etc.

Ainda relacionado à avaliação, o portfólio propicia a metacognição, uma vez que envolve o pensar da criança sobre o que ela aprende e estimula a autorregulação na busca da melhoria da aprendizagem.

E ainda, como destacam Depresbiteris e Tavares (2009), desenvolve capacidades importantes como a **autorreflexão**, uma vez que, a partir da mediação do professor, ou de pares mais experientes, a criança é estimulada a relatar o que aprendeu e buscar o que ainda quer aprender; a **assunção de responsabilidade** e **negociação**, pois as decisões do que fará parte do portfólio são tomadas, tanto pelo educador, quanto pela criança; a **comunicação** e a **argumentação**, pois as trocas e a negociação favorecem a aproximação, a negociação e o respeito mútuo por opiniões distintas; a **localização temporal e espacial**, uma vez que tal instrumento segue uma ordem cronológica e favorece a organização das ideias; o **espírito** crítico, pois a seleção dos trabalhos exige, da criança, a definição de critérios de avaliação, a partir da análise de “o que seria de qualidade” em diferentes contextos e objetivos; a **autonomia**, já que a criança “necessita tomar decisões, ponderar alternativas, rever falhas, considerar sucessos e fazer escolhas”, ou melhor dizendo, já que a criança desenvolve a capacidade de “gerir a própria aprendizagem”. (2009, p. 154-155)

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Rodrigues (2009), também apresenta o portfólio como uma estratégia formativa e de reflexão e discorre sobre vantagens e desvantagens desse instrumento. Tal análise é bastante relevante e se faz necessária, pois, para refletirmos sobre a implementação do portfólio, cabe-nos, numa ação formativa, refletir os prós e contras para que sua aplicabilidade possa ser proposta da maneira mais assertiva possível.

Uma vantagem, ressaltada por vários pesquisadores é a possibilidade de **reflexão** por parte de todos os envolvidos na análise dos processos de ensino e aprendizagem: crianças, educadores e familiares. Reflexão essa em que, para Rodrigues (2009, p. 17), a reflexão acerca dos objetivos propostos se faz obrigatória, uma vez que as atividades são organizadas de maneira a relatar o percurso vivido por determinado período de tempo.

Para Veiga Simão, portfólio,

É um mostruário do que o aluno sabe fazer, colocando empatia na capacidade de auto reflexão, associado paralelamente, aos processos e aos produtos de aprendizagem, como um instrumento motivador que estimula a cooperação e permite adaptar e respeitar os distintos tipos de aprendizagens e as diferentes maneiras de manifestar as competências. (SIMÃO, 2005, p. 283)

Dias (*apud* RODRIGUES, 2009, p. 17) defende o portfólio como um instrumento de reflexão e avaliação permanente, diferente das avaliações aplicadas de tempos em tempos. Para o autor, sua organização permite questionar sistematicamente a prática pedagógica, além de outros aspectos interligados a ela.

Outra vantagem é que o portfólio promove a **coparticipação** e a **colaboração** entre crianças e educadores, uma vez que todos se sentem responsáveis por todo o processo de aprendizagem, além de desenvolver a **responsabilidade** e a **autonomia**, em função de cada criança, de seus interesses, avanços, desafios e dificuldades.

Bernardes e Miranda (*apud* RODRIGUES, 2009, p. 18) defendem que a criança, ao longo deste percurso, toma consciência dos esforços que desenvolve, dos objetivos que pretende atingir, além de planejar estratégias para atingi-los.

Outro aspecto importante, considerado por vários estudiosos, é que o portfólio permite a participação e envolvimento da família na compreensão do processo de aprendizagem. Os familiares participam desse processo, analisando o que a criança aprendeu, mas também “questionando critérios, sugerindo ações e assumindo responsabilidades”. (*Idem*, p. 18)

No que tange às desvantagens, a autora salienta, como um dos principais problemas, o elevado consumo de tempo e energia necessários para o planejamento e acompanhamento desse instrumento. Por demandar grande organização, há a desvantagem de os educadores prenderem-se a um modelo rígido não havendo flexibilidade de a criança desenvolver seu próprio portfólio com criatividade.

Da vasta literatura sobre tal tema, o portfólio parece ter mais aspectos positivos do que negativos. Entretanto, um Projeto de Intervenção precisa discutir e garantir algumas diretrizes para que a possibilidade não fracasse, gerando, nos educadores, a ideia de que é impossível concebê-lo nas dinâmicas características da etapa inicial da escolaridade.

## 2.8. Tipos de portfólios

Especificamente, com relação à Educação Infantil, Shores e Grace (2001, p. 43) consideram que existem diferentes tipos de portfólios:

- **Portfólio particular:** conjunto de registros ao longo da vida, contendo informações sobre a vida pessoal e/ou profissional, podendo ter um caráter particular e confidencial.
- **Portfólio de aprendizagem:** acervo de anotações, amostras de trabalhos, rascunhos, atividades e entrevistas, utilizados com maior frequência por professores e alunos.
- **Portfólio demonstrativo:** contém fotografias, gravações e cópias selecionadas de relato das crianças, evidenciando avanços importantes ou problemas persistentes, para discussões e análises com pais ou responsáveis, além de outros membros da comunidade escolar ou ainda professores da série seguinte.

Denielson e Abrutyn (1997, *apud* SEIFFERT, 2001) distinguem, também, três tipos de portfólios:

- **Portfólio de trabalho:** consiste num arquivo de trabalhos que auxilia a diagnosticar as necessidades da criança, contribuindo para reorientação do ensino. Este portfólio documenta o processo de aprendizagem em relação aos objetivos esperados, uma vez que apresenta todas as atividades, juntamente com comentários apreciativos sobre as aprendizagens.

- **Portfólio de apresentação:** contém as melhores produções e é muito utilizado por profissionais que querem demonstrar todo o seu percurso. Assim, podem ser incluídas atividades, como apresentações em eventos, artigos produzidos, entre outros produtos considerados relevantes.
- **Portfólio de avaliação:** documenta o processo de aprendizagem da criança, contando com comentários sobre o que foi trabalhado, estabelecendo correlação com os objetivos propostos. Para elaborar este tipo de portfólio:

Danielson e Abrutyn (1997, apud SEIFFERT, 2001) descrevem as seguintes ações:

- (a) indicação dos objetivos curriculares a serem focalizados no portfólio;
- (b) explicitação sobre o uso das informações contidas no portfólio;
- (c) estabelecimento de tarefas avaliativas em relação aos objetivos curriculares;
- (d) definição dos critérios de avaliação;
- (e) determinação do avaliador;
- (f) tomada de decisões;
- (g) implementação de mudanças necessárias no processo de ensino e aprendizagem. (RAIZER, 2007, p. 60)

Apesar de essa categorização ser importante, considero que podemos elaborar um portfólio de aprendizagem, mas também com um caráter demonstrativo. Assim, concordo com Tierney (*apud* DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p. 157), que considera que não existe uma única maneira de elaborar tal instrumento. Mais importantes do que a classificação, talvez sejam algumas características que sempre deverão estar presentes, tais como:

- Identificação da criança;
- Relação das atividades a serem realizadas;
- Registro temporal;
- Critérios de escolha;
- Reflexão do aluno;
- Comentários do professor;
- Entrevistas e (ou) reflexões que caracterizem um processo de avaliação.

Arrisco a complementar essa lista de diretrizes, ressaltando a necessidade de o portfólio contemplar o estabelecimento de metas e desafios, dando um sentido à

avaliação como tomada de decisão. A criança deve sentir-se responsável por seu processo de aprendizagem, e o professor, a partir deste instrumento, poderá analisar particularidades, singularidades e peculiaridades de cada um de seus alunos. O portfólio, dessa maneira, atende às necessidades das crianças, dos educadores e dos pais, envolvendo-os nesse processo complexo e, ao mesmo tempo, cativante, da aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

## 2.9. Composição de um portfólio

Depresbiteris e Tavares (2009) consideram, como possibilidades de composição de um portfólio, fontes de coleta de materiais, primárias e secundárias. As **primárias** são produções que não sofreram nenhuma intervenção do professor, como desenhos, produções escritas, relatos orais e as **secundárias** são caracterizadas por interpretações de educadores acerca do desempenho da criança.

De qualquer maneira, todos os itens elegidos, sejam pelos educadores, sejam pelas crianças, devem apresentar informações sobre o crescimento e o desenvolvimento do educando.

Como itens mais comuns há amostras das atividades escolares, como desenhos e trabalhos escritos. Porém é possível desenvolver portfólios que retratem o desenvolvimento da oralidade, do comportamento leitor ou ainda da socialização das crianças pequenas.

O fato é que, quanto mais variados forem os registros, mais utilidade o portfólio terá. Possolli e Gubert (2014, p. 355) apontam que o professor, em parceria com a equipe pedagógica, deve assumir a responsabilidade de criar “um conjunto de procedimentos para cada tipo de material a ser integrado ao portfólio, a fim de que se realize um registro eficaz, em consonância com o fim a que se destina” o portfólio.

E ainda destacam que:

Um portfólio considerado como significativo deve apresentar indícios que indiquem como cada aluno atingiu os objetivos pré-definidos para cada idade/série no projeto pedagógico da instituição, ou seja, deve fornecer subsídios sobre o aprendizado de forma que possibilite verificar os avanços. As amostras que estão inseridas no portfólio representam a vertente principal do trabalho, pois desenhos, (...) e outras citações produzidas pelos alunos demonstram a criatividade e o desenvolvimento cognitivo alcançado, revelando, assim, o progresso do educando ou adolescente. (POSSOLLI e GUBERT, 2014, p. 355)

Crockett (1998, *apud* ALVARENGA e ARAÚJO, 2006, p. 140) sugere que, para que o portfólio cumpra seus objetivos, é preciso que o professor:

- Aprenda sobre portfólio e perceba o que representa para os estudantes elaborá-lo;
- Compreenda que existem objetivos e/ou competências a serem atingidos e que podem ser modificados ao longo do caminho;
- Decida os tipos de evidências que podem ser usadas pelos alunos como prova ou evidência do aprendizado;
- Prepare os materiais a serem utilizados e auxilie com informações e leituras adicionais para que compreendam e elaborem adequadamente as tarefas propostas. Além disso, esclarecer quais evidências básicas são importantes e quais processos e procedimentos são necessários para documentar as realizações;
- Encoraje os estudantes a refletirem sobre suas habilidades, dificuldades, interesses e experiências, estimulando a criatividade;
- Seja um facilitador e saiba que construir um portfólio não é tarefa fácil. Requer perseverança e paciência;
- Ajude o aluno a refinar suas tarefas e refletir sobre elas e ainda ensine como criar portfólios especiais para projetos específicos;
- Auxilie os estudantes a entenderem o caminho que precisam percorrer para atingir os propósitos definidos;
- Crie oportunidades para estudantes desenvolverem e compartilhem seus portfólios com colegas, amigos, pais e comunidade por meio de atividades e informações verbais e não-verbais.

Esses são, sem dúvida nenhuma, aspectos fundamentais que devem ser considerados na elaboração e na implementação do portfólio como instrumento de avaliação. Tais aspectos devem ser amplamente analisados e discutidos, levando a uma reflexão de todos os educadores envolvidos. Não há como definir receitas a serem seguidas. O professor, assim como a criança que vivencia um processo de construção do conhecimento, necessita refletir sobre a organização de portfólios, podendo repensar e replanejar a partir dos possíveis “erros ou acertos”, realizando, em parceria com a equipe pedagógica, tantos ajustes quantos se fizerem necessários.

Crockett destaca alguns indicadores gerais que também podem ser utilizados pela equipe pedagógica, mostrando que quem elabora portfólios precisa atentar-se a:

- Organização;
- Documentação e demonstração do conhecimento do aluno sobre o conteúdo desenvolvido;
- Presença de reflexões sobre os temas;
- Evidências que demonstrem como o progresso aconteceu. (...)

(CROCKETT, 1998 *apud* ALVARENGA e ARAÚJO, 2006, p. 140)

Gronlund (1998, *apud* ALVARENGA e ARAÚJO, 2006, p. 143) cita quatro passos importantes para que o processo de elaboração do portfólio realmente seja eficaz. São eles:

- Determinar os objetivos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas e avaliadas;
- Coletar os trabalhos com intenção e propósito;
- Determinar como os trabalhos serão organizados e onde serão arquivados;
- Selecionar e avaliar os trabalhos.

Podemos considerar que o primeiro deles fica a cargo do educador, como um pré-planejamento, considerando o currículo. Os demais podem ter a participação efetiva das crianças. A prática de portfólios, além de destacar o ambiente, o currículo flexível e o envolvimento de familiares, por exemplo, parte do sujeito principal: a própria criança, conferindo total sentido ao processo de avaliação e aprendizagem.

Portfólios, se bem elaborados, corroboram com a prática do registro como instrumento metodológico, destacados por Madalena Freire (1996) e Zabalza (1994), pois o registro implica um planejamento, a observação e a reflexão. O processo de tomada de consciência das situações vivenciadas, que ocorre a partir do registro, demanda a percepção dos próprios atos, a análise do que já passou, a compreensão dos significados que nos fazem compreender as decisões tomadas, a introdução de mudanças e, conseqüentemente, um novo ciclo de atuação profissional.

## **2.10. Diretrizes para elaborar um portfólio**

Baracho (2011) defende que a prática de portfólios não demanda nem investimentos e tampouco mudanças significativas na escola. No entanto, o professor precisa tornar-se um pesquisador, apto a coletar, observar, registrar e analisar o desenvolvimento das crianças pequenas a partir das teorias que caracterizam o desenvolvimento da primeira infância.

Tais pesquisas, para que possam transformar-se em documentação pedagógica, precisam ser planejadas, para posteriormente estarem organizadas. Apesar de concordar que não há receitas, Baracho destaca passos importantes como a observação, o registro, a reflexão e a publicação, e Marques e Almeida (2011) complementam que:

É preciso, portanto, *planejar* a documentação, selecionando um *foco* que oriente *o que se quer documentar, por que se quer documentar, e para quem se documenta*, pois não é possível nem produtivo documentar tudo. Documentar implica a *coleta de registros*, a *seleção desses materiais*, e sua *reelaboração*, de modo a construir o fio condutor da experiência narrada e, desse modo, a reflexão sobre ela. (MARQUES e ALMEIDA, 2011, p. 417. *Grifo nosso*)

Villas Boas (2007) caracteriza o portfólio como um instrumento capaz de modificar o contexto de uma avaliação classificatória e unilateral para uma avaliação comprometida com a aprendizagem e a formação individual de cada criança.

Uma vez que, participam do processo educadores, crianças e familiares, é importante investir não apenas na formação dos educadores, como também das crianças e de seus familiares.

Destaco, a seguir, alguns princípios norteadores para o trabalho com portfólios:

#### **Para o professor e demais educadores:**

- Para elaborar portfólios é preciso partir de um desejo coletivo, e não individual, ou tampouco de uma imposição da direção da escola, por exemplo. Toda a reflexão e construção de conhecimento será mais produtiva se compartilhada entre toda a equipe e se vier da compreensão de que o portfólio é um instrumento que pode enriquecer o processo de avaliação das crianças pequenas.
- O professor precisa sentir-se preparado para desenvolver o trabalho, por isso precisa conhecer, estudar e discutir o referencial teórico, além da bibliografia indicada e as experiências de sucesso e insucesso.
- Toda a teoria discutida e estudada precisa contribuir para modificar as práticas em sala de aula. Nesse sentido, o registro reflexivo torna-se imprescindível.
- O professor precisa compreender que o portfólio não substitui o relatório; ambos são instrumentos de avaliação, com propósitos diferenciados e podem complementar-se.
- O professor precisa ter a clareza de todos os objetivos específicos da aprendizagem e dos critérios de avaliação que serão utilizados.
- Para a elaboração do portfólio, o professor precisa ter a clareza do percurso da criança, considerando a faixa etária, os objetivos de aprendizagem, o tempo para o desenvolvimento do portfólio.



**Para as crianças:**

- As crianças precisam de tempo para compreenderem o que se espera delas. Assim, é fundamental que o professor promova, periodicamente, momentos de análise e avaliação das aprendizagens.
- As crianças precisam vivenciar situações de escolha e decisões, elegendo o que fará parte do portfólio.
- As crianças precisam ser estimuladas a refletir, incluindo atividades, analisando produções e produzindo conclusões, desenvolvendo a habilidade crítica.
- As crianças precisam aprender a se autoavaliar a partir dos parâmetros e critérios estabelecidos pelo professor, além de reconhecer suas fragilidades e potencialidades.

**Para os familiares:**

- As famílias precisam compreender o portfólio como uma ferramenta avaliativa, além de atuarem como parceiros na avaliação das conquistas de seus filhos. Desse modo, é fundamental que a escola invista na formação dos pais e responsáveis, pontuando qual a atuação esperada.
- As famílias devem ser sempre bem informadas acerca do processo de avaliação, que deve ser bem planejado pela equipe pedagógica.

Por fim, há que se considerar que o portfólio deve estar inserido na dinâmica diária da escola, conectado às práticas de ensino-aprendizagem e das construções diárias que provêm da relação professor-criança-conhecimento. Deve fazer parte da rotina diária, partindo da vivência de uma avaliação contínua, processual e formativa, na medida em que constatações levam a novas decisões. Assim, sua organização também deve ser bem planejada e contínua; ou seja, é inviável que o portfólio seja organizado apenas próximo ao momento de apresentá-lo aos familiares.

### 3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO

*Uma verdade científica não se impõe por convencer os que a ela se opõem e por levá-los a verem com clareza, mas sim, antes, porque os opositores acabam morrendo e surge uma nova geração que aceita a verdade nova.*

*Max Planck*

Este capítulo tem o objetivo de apresentar e descrever a trajetória metodológica desta pesquisa, caracterizada por quatro principais etapas:

1. Elaboração do Projeto de Formação com o intuito de subsidiar o formador de formadores na formação para o uso de portfólios como um instrumento de avaliação formativa, na Educação Infantil;
2. Aprofundamento teórico para aperfeiçoamento do Projeto inicial de formação;
3. Organização dos grupos de discussão e procedimentos de investigação, coleta e análise dos dados, a partir da conversa com professoras que atuam na Educação Infantil;
4. Reelaboração do projeto citado.

Todas as etapas contribuíram para a reestruturação do Projeto apresentado no primeiro capítulo.

#### 3.1. Etapa 1: Aprofundamento sobre as teorias de avaliação, seus objetivos e as dimensões do portfólio

Das primeiras experiências que acumulei com o uso de portfólios e das inúmeras reflexões, aprofundadas com o passar dos anos, passei a ministrar palestras, *workshops*, cursos e grupos de estudos, sempre com tal temática. A depender da proposta e da carga horária, eu realizava etapas semelhantes e, a partir do interesse demonstrado pelos educadores, eu buscava aprofundamento teórico para dar conta de solucionar as dúvidas que surgiam.

Quando iniciei o Mestrado, no entanto, e movida por todos os questionamentos já relatados anteriormente, acerca dos processos avaliativos na Educação Infantil e a maneira como a avaliação era comunicada à equipe pedagógica e aos familiares, optei por desenvolver um **Projeto de Formação** detalhado, para que outros formadores pudessem formar seus professores, propondo o uso do portfólio como estratégia de avaliação, com o objetivo de modificar as práticas avaliativas na Educação Infantil.

A pesquisa, desse modo, foi subdividida em três principais objetivos:



*Figura 33 – Objetivos do Projeto de Pesquisa*

*Imagem elaborada pela pesquisadora*

Quando iniciei a escrita do projeto, percebi que as etapas previstas eram bastante incipientes, uma vez que estavam pautadas na minha experiência profissional, mas não apresentavam fundamentação teórica suficiente para embasá-las ou justificá-las. Desse modo, seria difícil que outros formadores replicassem os passos de tal formação.

Assim, fez-se necessária a realização de um aprofundamento teórico sobre teorias de avaliação, com o intuito de subsidiar a fundamentação dos formadores de professores, de modo que pudessem:

- compreender, transmitir e promover reflexões com os professores sobre o significado do ato de avaliar;
- compreender a relevância do contexto histórico e do significado dos modelos de avaliação, nas práticas atuais dos professores;
- reconhecer os diferentes tipos de avaliação (seus fundamentos e objetivos) utilizados pelos professores nas práticas diárias da Educação Infantil;
- definir o significado de avaliação formativa e compreender que as práticas dos professores embasam-se na própria formação e vivência;
- identificar características específicas da avaliação na Educação Infantil, além de situar algumas de suas especificidades, como resultado de seu contexto histórico;

- reconhecer a relevância da documentação pedagógica, como possibilidade formativa para adultos e crianças, da Educação Infantil;
- definir portfólios e compreender o conceito, o uso e as aplicações específicos a este instrumento;
- elaborar portfólios a partir de diretrizes específicas desse instrumento formativo.

Embasada, principalmente, nos escritos de Russel e Airasian (2014), Hadji (2001), Luckesi (2011), Hoffmann (1996) e Shores e Grace (2001), elaborei uma primeira versão do Projeto que, inicialmente, previa 30 horas de formação, divididas em seis etapas e que buscava instrumentalizar o formador na formação dos professores.

### **3.2. Etapa 2: Elaboração de uma proposta inicial formativa para os professores**

O significado da palavra *projeto* está associado a realização ou intenção. Oriunda do latim, *projectum* significa “algo lançado a frente”, para ser realizado no futuro. Um Projeto de Formação ou Intervenção Pedagógica tem, como principal objetivo, projetar uma ação que interfira na prática observada, almejando transformações intencionais, fundamentadas em referenciais teóricos e em reflexões pertinentes ao tema.

Pensando que o Projeto de Formação buscava intervir nas práticas avaliativas dos professores da Educação Infantil, a primeira versão incluiu momentos de reflexão e comparação da prática atual dos professores que seriam formados, além de revelar características próprias dos processos formativos que envolvem os professores que já atuam na sala de aula e que, portanto, trazem consigo conhecimentos e experiências.

Considerando que a aprendizagem, com adultos, se dá desde que haja mudanças na prática, primeiramente foi imprescindível garantir espaços de troca, discussão e análise da própria atuação, mediados pelo formador, para que, assim, o portfólio pudesse tornar-se uma estratégia viável, nos diferenciados contextos educativos.

Inicialmente, parti do pressuposto de que os adultos têm vivências acerca da avaliação que influenciam a própria atuação. Então, pensei numa etapa inicial que contemplasse o conhecimento prévio sobre “modelos de avaliação”, ou, melhor dizendo, sobre uma reflexão das concepções que embasavam suas práticas.

Para que essa análise pudesse ser bem sucedida, seria importante trazer à consciência os dois principais pontos desenvolvidos nas teorias de avaliação apresentados no Capítulo II desta pesquisa:

- 1) o contexto histórico – para compreender a natureza das próprias práticas;
- 2) o conceito das terminologias – para analisar se o que dizemos é semelhante ao que fazemos.

Esses dois aspectos podem tornar-se polêmicos e dar margem a uma infinidade de reflexões, caso o formador desconsidere que as concepções de cada indivíduo podem ser distintas, mesmo se partirmos de algumas diretrizes teóricas comuns.

As práticas pedagógicas e as metodologias utilizadas por cada educador dependem de sua formação, de sua interpretação e de sua experiência profissional. Além disso,

(...) a avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência dos outros. Quando resgatam suas lembranças de escola, certos adultos associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma sequência de humilhações. (PERRENOUD, 1999, p. 09)

Da vivência de cada um depende a maneira como nós, adultos, lidamos com a avaliação do outro a nosso respeito; da vivência de cada um, acerca das concepções construídas ao longo da experiência pessoal e profissional, depende, como cada educador avalia seus próprios alunos.

Para construir e formar educadores em prol de uma concepção de avaliação formativa, com embasamentos teóricos comuns que justificassem, na prática, o uso de portfólios como instrumento reflexivo da aprendizagem, busquei garantir que os processos avaliativos fossem compreendidos não como um fim em si mesmo – que existem apenas para apontar erros e desacertos – mas como um recurso intrinsecamente ligado a reorientar as ações, capaz de contribuir para uma análise reflexiva e para uma melhora enquanto pessoas e profissionais, já que todos os apontamentos sugerem caminhos possíveis para uma mudança de atitudes e para novas aprendizagens.

Dito de outra maneira, tentei ressaltar o fato de que a avaliação escolar não deve ser vivenciada a partir de uma lógica classificatória pautada, como define Perrenoud (1999, p. 11), na criação de hierarquias e de excelência, mas sim numa lógica formativa que poderá contribuir com o desenvolvimento e o crescimento do aluno na aprendizagem.

O processo de avaliação sugere movimento, reflexão e transformação, e, para que possa, efetivamente, contribuir com o desenvolvimento do aluno e com o trabalho do professor, precisa embasar-se numa atitude mediadora, ativa, reflexiva e também acolhedora.

Propor um Projeto de Intervenção, ou qualquer prática formativa, carece de muita atenção e cuidado, além de demasiado domínio teórico do formador, responsável por conduzir as reflexões e desestabilizar o professor, fazendo-o questionar sua própria prática. Não basta apenas ler e discutir a teoria. A compreensão e a discussão de cada termo, de cada definição e de cada comparação são fundamentais, e compará-las e relacioná-las às situações práticas, vivenciadas em sala de aula, servem como ponto de partida para uma real mudança. Nesse sentido, Hadji afirma que:

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é, sem dúvida, um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! (HADJI, 2001, p. 21)

Por isso, nesta primeira organização, procurei contemplar, também, propostas que objetivassem identificar as concepções de avaliação implícitas na prática do educador da primeira infância, buscando quebrar a “resistência” à mudança, à qual já me referi no capítulo II, implicando os envolvidos na tomada de consciência:

- da compreensão do conceito e identificação (ou não) de práticas formativas;
- do reconhecimento, por parte do educador, das vivências avaliativas, em sua vida escolar e pessoal;
- da discussão das relações de poder que se estabelecem na escola e que sustentam o modelo existente na sociedade;
- da compreensão do contexto histórico da escola e da formação da sociedade e reconhecimento de práticas que permanecem até hoje e que precisam ser modificadas.

Ao final das primeiras etapas, desta primeira versão, pretendi que os educadores tivessem maior clareza acerca do significado de avaliação formativa.

Se a prática avaliativa demanda inúmeras reflexões para que, de fato, contribua efetivamente com a aprendizagem e com a transformação, torna-se ainda mais complexa nas etapas iniciais da escolaridade. Na fase que antecede o Ensino Fundamental, na

Educação Infantil, o processo de avaliação cumpre a importante tarefa de acompanhar e comunicar o processo de desenvolvimento da criança do ponto de vista global, ou seja, dando conta de aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social, além de oferecer subsídios para que os professores possam conhecer globalmente as crianças com as quais trabalham, planejar novas ações e, desse modo, contribuir com o desenvolvimento, auxiliando-as a avançar em seu processo de aprendizagem.

O acompanhamento desse desenvolvimento, geralmente, é realizado a partir de instrumentos como a observação e os registros individuais da criança, através dos quais é possível examinar suas dificuldades, seus avanços e suas conquistas.

Porém, críticas na literatura evidenciam que, após todo esse processo, predomina um modelo de avaliação tradicional que julga somente os resultados obtidos pela criança ao término de cada bimestre, semestre, ou período letivo. Para Hoffmann, o enfoque de uma avaliação classificatória “pretende fazer da criança em geral um modelo definido pelo adulto a respeito dos comportamentos esperados” e acaba cumprindo apenas as exigências burocráticas do sistema regular de ensino (HOFFMANN, 2010, p.72). Ainda, segundo a autora, essa maneira de avaliar, desconsidera a criança em suas necessidades concretas e acaba por rotulá-las a partir de um padrão.

Dar a compreender as necessidades de cada faixa etária e de cada etapa do desenvolvimento, além do verdadeiro sentido processual da avaliação na Educação Infantil, tornou-se outro aspecto importante, considerado, inicialmente, no Projeto de Intervenção.

Diferentemente de um espaço institucional assistencialista, preocupado apenas com as necessidades de guarda, higiene e alimentação, as instituições e os educadores que nelas atuam precisam elaborar e consolidar um projeto pedagógico que possa dar subsídios ao desenvolvimento de um processo de avaliação. Processo este que precisa caracterizar toda uma ação formativa, de ação contínua, em prol do desenvolvimento das crianças, presentes nos documentos oficiais da Educação Infantil, além de analisar novas perspectivas e possibilidades de experiência e registro dos processos de aprendizagem.

Embasada nas concepções de criança e de currículo, específicos da primeira infância, Micarello (2010) destaca alguns princípios que devem nortear as práticas para acompanhamento e avaliação das crianças pequenas:

- a) os instrumentos devem ser capazes de apreender o currículo de forma dinâmica, em suas relações com as experiências e os saberes das crianças e de suas famílias;
- b) são necessárias diferentes formas de registro, capazes de apreender a dinâmica dos diferentes momentos do cotidiano das crianças nas instituições;
- c) a criança, enquanto sujeito histórico e de direitos, deve ser parceira nos processos de acompanhamento e registro da prática pedagógica. (MICARELLO 2010, p. 06)

Assim, além das concepções de infância que caracterizam esta fase, contemplei etapas que abordassem tanto o currículo como as formas de registro para comunicar as aprendizagens na Educação Infantil, valendo-me de contribuições de Freinet, Dewey e das políticas de Reggio Emilia, que destacam a importância do olhar e da reflexão, defendidas por Madalena Freire.

As etapas finais previram a formação do professor quanto a conceitos, usos e implicações dos portfólios de aprendizagem. Tinha em mente que, ao final da formação, seria fundamental que os professores pudessem:

- refletir sobre as matrizes teóricas que fundamentam a utilização de portfólios de aprendizagem: significado da palavra, aspectos conceituais, concepção de educação e aprendizagem;
- ter a clareza de todas as diretrizes que caracterizam um portfólio;
- identificar diferentes focos para os portfólios, com base no currículo proposto para a faixa etária;
- elaborar portfólios, adequando-os à realidade de sua instituição (número de alunos, adequação do currículo e maneira de comunicar a avaliação).

Concluída a primeira versão do projeto, bastava investigar, então, se minha percepção daria conta de todos os aspectos necessários, do ponto de vista daqueles que seriam formados: os educadores.

### **3.3. Etapa 3: Apresentação do Projeto de Formação e discussão com os professores**

Para refletir sobre as práticas avaliativas na Educação Infantil, além de analisar a relevância e a viabilidade do Projeto de Formação elaborado, organizei dois pequenos grupos de discussão, contando com a participação voluntária de educadores da Educação Infantil, que se dispuseram a colaborar voluntariamente:

- Seis professoras de uma EMEI, do sistema público de ensino, com 490 alunos matriculados, entre 4 e 5 anos, e 33 educadores, dentre eles um Assistente



de Diretor de Escola, dois Auxiliares técnicos de Educação, um Coordenador Pedagógico, um Diretor, um Inspetor de alunos e vinte e sete professores de Educação Infantil.

- Outras seis professoras de Educação Infantil do sistema privado de ensino, com 175 alunos, entre 3 e 5 anos, e 7 professoras, além de uma inspetora, uma babá, uma coordenadora geral e uma coordenadora assistente.

Como principal tarefa, os professores precisaram opinar acerca do Projeto de Formação, que lhes foi apresentado da seguinte maneira:

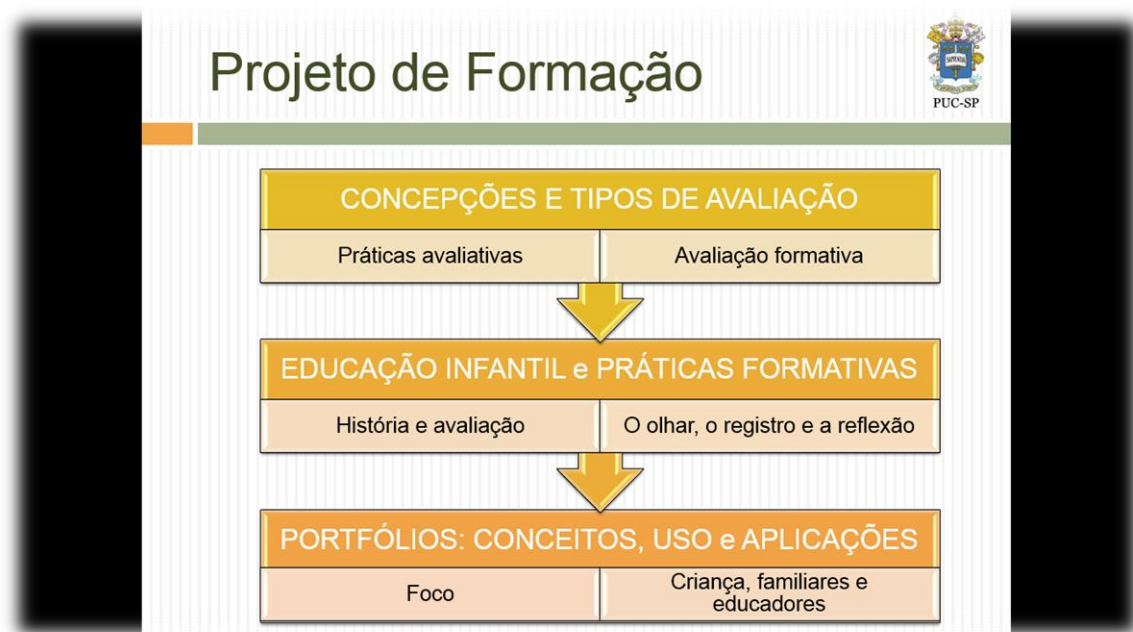


Figura 34 – Tópicos da primeira versão do Projeto de Formação

Imagem elaborada pela pesquisadora

Após discorrer brevemente sobre os principais aspectos abordados em cada um dos tópicos, os professores foram incentivados a refletir sobre questionamentos relacionados à Educação Infantil e ao Projeto de Formação apresentado. Já que as discussões tinham o intuito de fazer com os participantes, de maneira crítica e reflexiva, mostrassem seus pontos de vista e suas atitudes com maior profundidade, propus a formação de grupos pequenos com, no máximo, seis educadores.

A conversa foi dividida em dois momentos, e, como pesquisadora, conduzi a discussão a partir de um roteiro com perguntas semiestruturadas, previamente entregue aos participantes, apresentando o objetivo principal da discussão e dois principais questionamentos:

## Grupo de discussão



**Objetivo:** Verificar, na ótica dos professores da Educação Infantil, o valor de uma proposta para modificar as práticas avaliativas.

ETAPA	ASSUNTO	
1º momento	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Avaliação na Educação Infantil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Como ela ocorre</li> <li>➢ Para quem e de que maneira é comunicada</li> <li>➢ Qual sua importância</li> <li>➢ Aspectos positivos</li> <li>➢ Aspectos negativos</li> </ul>

Figura 35 – Grupo de discussão: diretrizes para o primeiro momento

Imagem elaborada pela pesquisadora

## Grupo de discussão



**Objetivo:** Verificar, na ótica dos professores da Educação Infantil, o valor da proposta para modificar as práticas avaliativas.

ETAPA	ASSUNTO	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
2º momento	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Projeto de formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ <b>Relevância:</b> analisar, em que medida, o Projeto de Formação pode, ou não, contribuir para a melhoria das práticas avaliativas na Educação Infantil;</li> <li>➢ <b>Coerência:</b> analisar, em que medida, os objetivos propostos estão articulados, ou não, com cada uma das etapas e se, as etapas propostas dão conta de instrumentalizar os professores na elaboração de portfólios;</li> <li>➢ <b>Eficácia:</b> analisar se os Projeto de Formação pode ser eficaz, ou não, na formação dos professores e que aspectos faltam e podem ser incluídos como novas etapas.</li> </ul>

Figura 36 – Grupo de discussão: diretrizes para o segundo momento

Imagem elaborada pela pesquisadora

Durante a discussão, que foi gravada e, posteriormente, transcrita, os participantes tiveram a oportunidade de interagir, possibilitando o desenvolvimento de

novas ideias e pensamentos a partir da fala dos colegas do grupo e da própria pesquisadora.

Por se tratar de um “grupo de discussão”, relatos e opiniões dos professores participantes, mesclaram-se ao conhecimento que adquiri sobre o assunto. Desse modo, é esperado que muitos dos comentários possam ter contribuído com a formação e/ou reflexão dos professores que participaram desta discussão.

### **Grupo 1**

Iniciei a pesquisa na EMEI, instituição pública, e após a entrega do roteiro de discussão, iniciamos, coletivamente, uma reflexão acerca da avaliação na Educação e da maneira como ela é comunicada. Nesse contexto, mencionei o portfólio como uma estratégia para comunicar a avaliação.

Já, inicialmente, as professoras participantes consideraram que o número de alunos poderia impedir que essa dinâmica fosse estabelecida nas instituições públicas, uma vez que em cada sala há, em média, de 30 a 35 crianças. Pontuei que também as instituições particulares apresentavam um número considerável, com a diferença, talvez, de que a estrutura garante uma professora assistente, ou auxiliar de classe. Entretanto, meu maior objetivo seria o de adequar a implementação de portfólios a diferentes realidades, acreditando que podemos planejar estratégias para organizar os portfólios na rotina do professor, buscando atender a todos num determinado período de tempo.

Um primeiro ponto tratado na discussão considerou a função dos relatórios dissertativos, produzidos pelas professoras ao final de cada semestre, como um instrumento de avaliação característico desta etapa da escolaridade.

Uma das professoras iniciou seu depoimento, pontuando que, no último ano, a avaliação passou a ter o objetivo de documentar o processo vivenciado com o intuito de garantir informações aos professores do Ensino Fundamental. Nesse sentido, há, nesta equipe, a preocupação de como documentar os processos para que os professores possam ser informados acerca do trabalho desenvolvido e dos processos de aprendizagem vivenciados.

Um outro objetivo da avaliação, do ponto de vista dos participantes, é o de comunicar e informar aos familiares o trajeto do trabalho realizado pelos educadores, além do processo de aprendizagem, apesar de reconhecerem que muitas das famílias não compreendem o que é informado nos relatórios descritivos, enviados ao final de cada semestre.

Pensando nisso, os professores pontuaram que estão preocupados em organizar reuniões com os pais, de caráter informativo, buscando formá-los para que compreendam os objetivos da Educação Infantil.

Neste momento, uma das educadoras apontou que realizava uma avaliação formativa, uma vez que há uma preocupação de “formar os pais” acerca do que é importante na Educação Infantil: “a escola não é apenas um lugar para cuidar dos alunos, mas é um espaço que garante inúmeras aprendizagens, mesmo para a criança pequena”. Sobre esse aspecto, foi-lhe esclarecido que não é isso que caracteriza uma “avaliação formativa”, mas sim um espaço formativo.

Outra educadora considerou que “o que as crianças aprendem e vivenciam” ainda tem pouco significado para as famílias; é como se a Educação apenas precisasse evitar que as crianças tivessem problemas ou dificuldades no Ensino Fundamental. Nesse sentido, ela considera que seria importante planejar situações em “que a criança consiga relatar sobre atividades significativas que foram realizadas na escola”, para que, desse modo, a família pudesse vivenciar “mais de perto” o que é realizado.

Esta fala me chamou bastante a atenção e apresentei, então, o portfólio como um instrumento dessa comunicação, garantindo alguns momentos em que a criança possa olhar para o que aprendeu.

Outro aspecto que os educadores ressaltaram é o espaço que a avaliação ou as práticas de portfólios têm no dia a dia da Educação Infantil. Do ponto de vista de uma das educadoras, é preciso pensar que essas ações devem fazer parte da rotina. Exemplificou dizendo que não está de acordo, por exemplo, que as situações de diagnóstico sejam planejadas à parte das rotinas (como uma “prova”), pois é possível que qualquer atividade realizada seja utilizada como diagnóstico.

Apontei que, nesse sentido, previ, no projeto, a garantia de explorar uma organização da rotina para que o professor possa dar conta de atender a todas as crianças, num determinado espaço de tempo.

Uma professora pontuou que vê o portfólio como um “*marketing* do trabalho”. Apesar de discordar do termo utilizado, pois creio que dá uma conotação comercial, penso que o professor precisa buscar formas de dar visibilidade ao percurso realizado, inclusive na avaliação e, nesse sentido, o portfólio pode ser um recurso.

Neste ponto, os professores quiseram saber se o portfólio tem que ser individual ou coletivo. E mostraram várias fotos do Projeto leitura realizado ao longo do ano. Tomando esse exemplo, sugeri que fizessem, por exemplo, um portfólio acerca do

“processo de construção do comportamento leitor”, uma vez que as crianças adquirem inúmeras aprendizagens ao longo de um ano. Para que as fotos possam caracterizar-se como um portfólio, esse registro precisa contar com reflexões dos professores e também das crianças, com relação a suas conquistas e aprendizagens.

Em contrapartida, os portfólios também podem ser individuais, abordando questões voltadas à oralidade, escrita do nome, registros de situações-problema, brincadeiras, socialização com colegas, entre outros aspectos que consideram significativos nessa etapa da escolaridade.

Na sequência, apresentei o Projeto de Formação e foi muito interessante observar a receptividade de todos os participantes, como se o número de alunos já não fosse mais um problema. O interesse e as dúvidas voltaram-se às maneiras de organizar a viabilidade desse instrumento, na realidade vivenciada na Prefeitura de São Paulo.

E, depois da exposição, voltamo-nos à segunda etapa da discussão: a avaliação do Projeto de Formação propriamente dito. Apresentei cada etapa do projeto, evidenciando as intenções educativas e os objetivos.

Uma professora apontou que as aprendizagens nessa fase são tão intensas e constantes e que a falta de foco prejudica o acompanhamento, o registro. E pontua que faz falta um portfólio individual dos professores para que possam fazer uma avaliação de sua própria atuação.

Ouvir os professores acerca de suas experiências, dúvidas e expectativas é fundamental para que o professor perceba que o formador parte de uma realidade que existe.

Na visão de uma das professoras, há que se preocupar com a criação do conceito de portfólio, pois, do seu ponto de vista, a palavra é associada a um “trabalho imenso”, como um *scrapbook*, extremamente decorado. Do ponto de vista da educadora, há que se pensar, ao longo da formação, em maneiras de alinhar a produção e a seleção de material ao longo de um determinado período de tempo. A formação precisa dar conta de “convencer o professor” de que o portfólio não demanda um trabalho a mais, mas uma organização prévia que garanta a visibilidade quanto ao que foi avaliado.

Assim, discutir como organizar o portfólio e torná-lo viável na rotina que já existe são ações imprescindíveis para que o professor almeje a possibilidade de utilizá-lo como um instrumento da avaliação formativa.

Outra formadora apontou que, numa formação, é fundamental que haja exemplos, para que os professores possam analisar outras experiências, partindo de algo já realizado a fim de montar os próprios portfólios.

Nesse sentido, penso, como formadora, que cada etapa precisa contemplar exemplos da prática, abordando diferenciadas realidades, para que os educadores encarem o portfólio como uma possibilidade.

Os professores apontaram que a formação, dada por alguém que domine o assunto, é fundamental para que os educadores possam elaborar portfólios. E consideraram que o grupo de discussão foi significativo e válido, pois, em apenas uma hora, conseguiram compreender que há possibilidades de utilizar esse instrumento como um complemento dos relatórios que já são elaborados.

## **Grupo 2**

O segundo grupo de professores atua na Educação Infantil de uma instituição privada. Assim como no primeiro grupo, expus os propósitos da pesquisa e, após a apresentação de algumas diretrizes, iniciamos a reflexão sobre a avaliação na Educação Infantil.

Uma das professoras iniciou a conversa dizendo que a avaliação na escola, basicamente, ocorre através de um relatório, produzido ao longo do trimestre, contendo os principais aspectos evolutivos do processo da criança.

Outra educadora complementou que o relatório é produzido para a família e, além disso, são realizadas reuniões, tanto de caráter individual quanto coletivo.

As reflexões acerca desse instrumento, e com a mediação dos pesquisadores, caracterizaram o relatório como um documento, produto de uma avaliação diária e contínua, elaborado a partir de algumas diretrizes, elaboradas pelos professores de cada série.

O modelo de relatório aborda tanto o trabalho coletivo quanto o desenvolvimento individual de cada criança e, para o registro individual, as educadoras reúnem uma série de informações significativas, coletadas ao longo de um período de tempo.

O grupo pontuou que o relatório é elaborado a partir de observações diárias, encontros com a coordenação, reuniões com os pais, mas é um documento sucinto e formal, que comunica se as crianças atingiram os objetivos.

Os relatórios, do ponto de vista das professoras, não caracterizam um instrumento de avaliação para repensar a própria prática pedagógica. Essa avaliação contínua, da atuação ou propostas de atividades, é realizada nos encontros semanais, que acontecem entre todos os professores da série. É como se o relatório fosse um documento burocrático produzido com o intuito de comunicar aos pais esse processo.

Do ponto das observações, as educadoras explicaram que quase não costumam registrá-las em seu dia a dia. Realizam observações frequentes, anotam algumas falas, caso sejam significativas e depois, ao final de um trimestre, produzem o relatório.

Endossando uma das falas da pesquisadora, uma das educadoras apontou que o relatório, além de ser bastante trabalhoso, às vezes parece não dar conta de comunicar todo o desenvolvimento nem para os pais nem para os professores do próximo ano.

Na produção do relatório, me chamou à atenção o cuidado que os professores têm de relatar cuidadosamente quaisquer dificuldades apresentadas pelas crianças. Algumas delas, inclusive, são comunicadas em reuniões individuais e não por escrito.

Após tal discussão que, curiosamente, pareceu estar centrada no relatório, apresentei o Projeto de Formação. Ao longo da apresentação, os educadores demonstraram curiosidade e interesse para saber como poderiam organizar portfólios.

Sobre a pertinência e viabilidade do que foi apresentado, uma das professoras apontou que muitas das atividades e observações já existem. O portfólio seria uma maneira de organizar esses registros de forma a dar visibilidade ao processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Do ponto de vista de uma das educadoras, o trabalho com portfólios possibilita organizar os registros e exemplificar, de maneira mais clara, as aprendizagens, validando as conquistas.

Uma delas tem dúvidas se esta proposta seria possível em escolas com um número maior de alunos por sala, uma vez que os registros demandam tempo do educador que os produz.

Nesse sentido, surgiu a ideia de os professores organizarem, ao longo da formação, o próprio percurso de aprendizagem, garantindo, periodicamente, os momentos de avaliação individualmente, em grupo e com mediação do formador. Essa seria uma maneira de o educador vivenciar o significado da construção de portfólios.

Um outro aspecto considerado não apenas neste projeto, mas em qualquer formação, é o tempo destinado à teoria e à relação com a prática. As professoras

pontuaram que é importante que o formador garanta momentos de estudo e que os relacione com as vivências de sala de aula.

Consideraram, ainda que, os objetivos do Projeto de Formação precisam ser claros e coerentes com as propostas para que os professores possam seguir motivados. E, considerando que os professores leem muito, é preciso diversificar as estratégias de estudo e apresentação para que não fique monótono e desinteressante.

Ao final, as educadoras pontuaram que o projeto é viável e relevante, mas há que se explorar maneiras de como o uso de portfólios pode ser possível, independentemente do contexto escolar (público ou privado), ou do número de alunos por sala, por exemplo. Se a formação (e o formador) conseguir explorar tais aspectos, terá uma grande chance de convencer os professores a fazerem uso de portfólios, enriquecendo, desse modo, as práticas avaliativas na Educação Infantil.

#### **3.4. Etapa 4: Reelaboração da proposta de formação à luz das considerações dos professores**

A análise dos dados e a avaliação das conversas transcritas para a reelaboração do Projeto de Formação inicial careceram, como todo processo de avaliação, de alguns passos para que ele pudesse ser interpretado da maneira mais assertiva possível. Todas as reflexões tiveram, como objetivo, a reelaboração do Projeto de Formação elaborado inicialmente, para, depois, ser aplicado tanto nas instituições que contribuíram com a pesquisa, como também em outras instituições de Educação Infantil.

Após definir, com o grupo de educadores, o objetivo da discussão como sendo o de avaliar o Projeto de Formação quanto à relevância e à viabilidade, estabeleci alguns critérios para análise das transcrições realizadas.

Scriven e Stufflebeam (1978, p. 50-53) enfatizam o caráter processual da avaliação, definindo que avaliar “é o processo de **delinear, obter e fornecer informações** úteis para o julgamento de decisões alternativas”. (*grifo nosso*)

Os critérios estabelecidos para análise e avaliação, do primeiro momento da discussão, cujo foco foi a Avaliação na Educação Infantil, buscaram compreender se os professores participantes:

- reconheciam e tinham a clareza dos objetivos da avaliação na Educação Infantil;
- compreendiam o significado de “avaliação formativa”;



- compreendiam o instrumento *portfólio* e o reconheciam como uma possibilidade nas práticas da Educação Infantil;
- reconheciam a criança e a família como parte dos processos avaliativos e de ensino aprendizagem.

No segundo momento, na análise do Projeto de Formação proposto, os critérios estabelecidos consideraram que os professores pudessem analisar a proposta de formação quanto à:

- **relevância:** avaliar, em que medida, o Projeto de Formação pode, ou não, contribuir para a melhoria das práticas avaliativas na Educação Infantil;
- **coerência:** avaliar, em que medida, os objetivos propostos estão articulados, ou não, com cada uma das etapas, e se as etapas propostas dão conta de instrumentalizar os professores na elaboração de portfólios;
- **eficácia:** avaliar se o Projeto de Formação pode ser eficaz, ou não, na formação dos professores e analisar que aspectos faltam e podem ser incluídos como novas etapas.

Da análise realizada da discussão dos dois grupos, os professores pareceram sensibilizar-se quanto à possibilidade de instituir o portfólio nas práticas avaliativas da Educação Infantil. Em ambos os grupos, os professores, ao avaliar o projeto, demonstraram curiosidade e dúvidas, parecendo interessar-se por saber mais a respeito desse instrumento.

Após análise e contribuições dos professores que participaram da pesquisa, foi necessário reorganizar a primeira versão do Projeto de Formação e aumentar a carga horária, inicialmente de **trinta**, para **sessenta** horas.

Tal aumento se deve a dois principais fatores: a necessidade de garantir um tempo de estudo para que os professores possam refletir sobre as informações que vão adquirindo e a importância de prever um tempo no encontro presencial que possa garantir dinâmicas variadas de construção coletiva do conhecimento, evitando que apenas o formador seja transmissor de teorias sobre o assunto.

Das conversas sobre as práticas avaliativas na Educação Infantil, evidenciou-se que os professores realizam uma avaliação contínua da criança, porém ao produzir o instrumento de avaliação, a única preocupação é comunicar às famílias o desenvolvimento acerca de um período de tempo determinado. Uma reflexão importante nos grupos que participaram da pesquisa seria como os relatórios podem tornar-se um

instrumento para a tomada de decisão por parte dos professores, das crianças e de seus familiares, no sentido de rever as próprias práticas e de estabelecer metas e desafios para a continuidade da aprendizagem.

Quanto à análise do Projeto de Formação, considero que os professores fizeram apontamentos bastante relevantes acerca não apenas deste projeto, mas do que as formações precisam garantir para interessar o professor e se tornarem significativas a ponto de contribuir para que os educadores modifiquem sua prática em sala de aula.

Das contribuições apresentadas, pude perceber que algumas já estavam previstas na primeira versão do projeto. Ouvir quem está sendo formado e compreender as concepções que cada professor tem de avaliação foram duas de minhas preocupações desde o início. Nesse sentido, contemplo dinâmicas em que os professores possam refletir acerca de suas atitudes e concepções.

Um outro aspecto que considere como relevante, mas que, após a pesquisa, precisei reorganizar, foi quanto à apresentação de exemplos para que o professor possa ter referências concretas do trabalho realizado em outras instituições. Um projeto de formação precisa dar visibilidade a boas práticas para que o professor possa ter referência e recriar a partir do que deu certo. Bons exemplos estimulam o professor a querer tentar e vivenciar algo semelhante.

O domínio teórico da parte histórica e da evolução das concepções sobre avaliação, avaliação na Educação Infantil e portfólios também é fundamental. Eu mesma pude concluir que hoje, após toda a pesquisa, sou uma formadora mais bem preparada para contribuir com a formação dos professores.

Arelada à fundamentação teórica, no entanto, existe a prática. Penso que a referência de sala de aula e a atuação na escola dão ao formador uma possibilidade maior de tocar o professor, no sentido de fazê-lo experimentar novas práticas, pois compartilhar experiências do cotidiano, mescladas à investigação acadêmica, contribui para que os professores se identifiquem com aquele que lhe apresenta novas possibilidades.

A partir da avaliação e sugestão das professoras que participaram dos grupos de discussão, acrescentei também novas etapas ao Projeto de Formação. Uma das sugestões foi a de que o professor pudesse, ao longo da formação, construir seu próprio portfólio. Assim, a partir da teoria, e também da vivência, poderia construir significativamente referências desse instrumento.

Elaborei, nesse sentido, dinâmicas para que o formador que replicar o Projeto, de tempos em tempos, crie momentos de avaliação do percurso de aprendizagem, lembrando que um portfólio não se caracteriza como tal se não estiver inserido no processo prático de aprendizagem e se estiver desconectado das construções diárias entre professor, aluno e conhecimento.

Essa possibilidade, do meu ponto de vista, poderá auxiliar o professor não apenas a compreender o conceito de portfólio, como também alinhar estratégias para a construção desse instrumento, ao longo do processo de formação.

Outro aspecto relevante com o qual me preocupei, após conversa com os professores, foi o de garantir, na formação, momentos de acompanhamento para auxiliar o professor na organização e na seleção de atividades significativas para cada criança, a depender da faixa etária. Os vídeos que disponibilizei poderão dar aos professores parâmetros de como essa escolha pode ser feita.

Um último aspecto bastante relevante, que não aparece como uma etapa, mas que deve estar implícito em todas elas, deve-se à habilidade que o formador precisará ter para mostrar aos professores que muito do que já se faz na Educação Infantil, em termos de registro, possibilita a prática do uso de portfólios. Aperfeiçoar os registros, organizá-los e envolver as crianças na avaliação do processo é o que dará maior visibilidade e concretude às aprendizagens.

Por fim, penso que, além deste projeto, as professoras participantes trouxeram apontamentos bastante relevantes para pensarmos em outras ações formativas, uma vez que todas, continuamente, participam de ações formativas com o intuito de modificar e aperfeiçoar a própria prática.

A partir das falas evidenciaram-se algumas características necessárias para práticas formativas eficazes que demandam do formador de formadores uma formação contínua.

Em primeiro lugar, os professores consideram que, para que essas situações sejam significativas e despertem a vontade de mudança, o professor precisa perceber que o formador é alguém que domina e conhece o assunto. Para isso ele precisa conhecer bem a teoria e estabelecer relações com situações vividas na prática. A teoria, por si só, torna o aprender monótono, e a prática, por si só, não tem consistência suficiente para convencer o professor de que é preciso mudar.

Por outro lado, apontam que um “bom” formador também precisa ter habilidade para criar expectativa e despertar no professor a vontade de querer aprender e de querer

experimental. Esse aspecto, talvez, possa ser comparado com o que fazemos com a criança pequena, mesmo em se tratando de adultos.

Outro ponto diz respeito às leituras. É importante que o formador proponha a leitura de textos para que os professores possam, em casa, complementar as informações e dar continuidade às aprendizagens. Os textos devem ser cuidadosamente escolhidos para que os professores percebam um sentido e uma continuidade para tal leitura.

Por fim, mas não menos importante, o professor, ao buscar qualquer formação, precisa querer mudar ou descobrir mais sobre qualquer assunto. Nesse sentido, penso que a principal mudança cabe à escola e à equipe gestora que precisam de criar espaços contínuos de reflexão, para que os professores discutam as próprias práticas e vejam sentido em querer buscar novas formas de lidar com a realidade que já existe.

Se isto não está posto, qualquer formação pode ser apenas mais uma.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa, que culminou na elaboração de um Projeto de Formação, pretendo contribuir para que os educadores possam refletir teoricamente sobre o significado do portfólio como um dos instrumentos de avaliação formativa, além de instrumentalizá-los na implementação desse instrumento e orientá-los com parâmetros para a sua elaboração.

De maneira alguma busco inviabilizar os instrumentos que geralmente são produzidos nas instituições de Educação Infantil. O que pretendo é propor uma maneira de complementá-los, de modo que o processo de aprendizagem das crianças possa ser comunicado com maior individualidade e fidedignidade.

Porém, qualquer que seja o recurso, pude perceber que o mais importante a se considerar nas práticas avaliativas da Educação Infantil é a função da avaliação, como uma TOMADA de DECISÃO.

Se esse aspecto não for amplamente discutido e debatido, corre-se o risco de que também o portfólio se torne algo burocrático, elaborado apenas pelo professor, com o intuito de evidenciar conteúdos adquiridos ou não.

O portfólio precisa estar inserido nas dinâmicas diárias, como um elemento de comunicação, registro e reflexão.

[...] o portfólio constitui importante elemento de comunicação entre aluno e professor, entre professor e pais, entre alunos e pais funcionando ao mesmo tempo como regulação do processo educativo e como instrumento de avaliação eficiente, uma vez que propicia uma análise contínua dos progressos individuais dos alunos. É exatamente nesta confluência comunicativa que o portfólio pode contribuir para levar o aluno a ver e a ver-se na ação de aprender, sendo responsável por ela. (SMOLE, 1996, p. 185)

Creio, assim, que as reflexões, em qualquer instituição de Educação Infantil, devem permear algumas diretrizes, embasadas em fundamentos sobre avaliação formativa, avaliação na Educação Infantil e portfólios, tais como:

- Qual o significado da avaliação no contexto da Educação Infantil e que encaminhamentos relativos à avaliação, na faixa etária de 3 a 5 anos, são sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?
- O que, de fato, caracteriza uma avaliação como reflexiva e “formativa”?

- Considerando o portfólio como um instrumento que pode ser utilizado para o registro das vivências das crianças nas instituições, qual a melhor forma de utilizá-lo e qual sua importância para o planejamento das intervenções pedagógicas dos professores?
- O portfólio pode ser um instrumento que permita aos professores subsídios para planejar e/ou replanejar as práticas, garantindo uma continuidade satisfatória do processo de ensino-aprendizagem?
- Nesse processo de avaliação reflexiva, como as crianças e as famílias podem ser envolvidas na avaliação?
- Que condições são necessárias para implementar uma política de uso de portfólios, ou seja, quais as diretrizes para garantir a aplicabilidade do portfólio em qualquer contexto da Educação Infantil? O que priorizar na prática do uso de portfólio? Que condições precisamos garantir para que sua prática seja possível? Que adequações são possíveis, ou necessárias, em cada instituição? Que adequações não são possíveis, pois podem descaracterizar o portfólio como instrumento de avaliação formativa?

O formador precisa sensibilizar o professor, mostrando que o portfólio é uma maneira de contribuir para que a avaliação, nessa etapa inicial da escolaridade, seja comunicada de forma cooperativa, individualizando experiências de aprendizagem e contribuindo para que cada criança possa desenvolver-se a partir de seu próprio potencial, avaliando conquistas e desafios que ainda estão por vir.

O sucesso da adoção do portfólio, como instrumento de avaliação formativa, relaciona-se à qualidade dos registros e às mediações para construção de conhecimento e avaliação das aprendizagens. Assim, se o portfólio não estiver inserido nas práticas diárias e nas relações entre professor, criança e conhecimento, estará fadado ao fracasso, assim como outros instrumentos utilizados apenas para verificar se a criança aprendeu ou não.

O uso de portfólios como instrumento avaliativo traz uma série de vantagens para todos os envolvidos no processo educativo. Avaliar-se continuamente não apenas contribui para a adequação do currículo, vinculando as práticas avaliativas às aprendizagens, como também contribui para que as crianças reflitam sobre seu próprio trabalho, participem ativamente do processo de avaliação, identifiquem os progressos e

as dificuldades, e para que os professores se sintam apoiados na tomada de decisão, uma vez que se tornam evidentes as características de cada aluno e a melhor maneira de desenvolver o currículo. O portfólio, se construído e utilizado a partir de ações formativas, possibilita evidenciar com fidedignidade o processo de todos os envolvidos.

Para que o uso de portfólios se concretize, no entanto, a capacitação dos professores e o acompanhamento da equipe pedagógica é imprescindível, uma vez que demanda de todos tempo, esforço, organização e planejamento, tanto de ações quanto de critérios para sua construção e avaliação. Os professores precisam sentir-se motivados a reinventar as práticas pedagógicas a partir do apoio de toda a comunidade educativa.

Considerando que, nos dois grupos de discussão, as reflexões foram semelhantes, considero que tanto a pesquisa quanto o Projeto de Formação podem contribuir para a sensibilização acerca da importância de se discutirem as práticas avaliativas – isso evidenciará que a falta de conhecimento sobre a avaliação e seu papel formativo na Educação Infantil pode levar a práticas mais escolarizadas ou ao uso de jargões pedagógicos que não estabelecem relação entre a teoria e a prática.

E do ponto de vista formativo, penso que, além de incentivar a reflexão sobre o papel da avaliação na Educação Infantil e a elaboração de portfólios como instrumento da avaliação formativa, poderei contribuir com diretrizes mais assertivas na elaboração de projetos de formação para formadores.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In Isabel Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, pp.171-189.

ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. *A Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

ALVARENGA, Georfravia Montoza e ARAUJO, Zilda Rossi. “Portfólio: conceitos básicos e indicações para a utilização”. In *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006. pp. 137- 148.

AMÂNCIO, Isabel Aparecida Pereira. *Portfólio: desafio à prática e à formação docente*. São Paulo: PUC, 2011.

ANDRÉ, Marli E. D. A. “A avaliação da escola e a avaliação na escola”. In *Cadernos de Pesquisa* (74). São Paulo: USP, agosto de 1990.

ARELLANO, Ema Muñoz, *Evaluación multidimensional para la educacación técnico-profesional – CEAT: un estudio de caso*, tese de doutorado. Concepción: Universidad de Concepción, 2005, p. 187.

BARACHO, Nayara V. de P. *A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro*. São Paulo: USP, 2011.

BARBIER, Jean Marie. *Formação de adultos e profissionalização: tendências e desafios*. Brasília: Liber Livro, 2013.

BENZONI, I. **La documentazione e le sue funzioni**. In: BENZONI, I. (Org.). *Documentare? Sì, grazie*. Ranica: Junior, 2001. p. 43-66.



BIZARRO, R.. “Aprender, ensinar, avaliar” *In F, L, E ( 3º ciclo do Ensino Básico; alguns percursos para a autonomia), In Colóquio Ensino das línguas Estrangeiras: Que Estratégias Político-educativas.* FPCEP. Doc. poli copiado, 2001.

BLOOM, B. S.; HASTING, J. T.; MADAUS, G. F. *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BRASIL. Congresso Nacional, 1991. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília.

BRASIL. Congresso Nacional, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

BRASIL. Congresso Nacional, 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal, UNESCOMEC. *Novas Diretrizes para a Educação Infantil. In Salto para o Futuro – TV Escola.* Ano XXIII – Boletim 9, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação.* Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011. Brasília, MEC, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009.

BUJES, Maria I. Edelweiss. “Escola Infantil: Pra que te quero?” *In CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gladis E. Educação infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 1994.

CAMPBELL, Dorothy M. *How to develop a professional Portfolio: A Manual for Teachers.* New Jersey: Allyn & Bacon, 1996.

CHAVES, Idália Sá. “Porta-fólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos”, em ALMEIDA, L.S. e TAVARES, J. (orgs.), *Conhecer, aprender e avaliar.* Porto: Porto Editora, 1998.

CROCKETT, T. *The portfolio journey: a criative guide to keeping student- managed portfolios in the classroom.* Englewood Colorado: Teacher Ideas. a Division of Libraries Unlimited, 1998.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.* Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas. “Avaliação escolar e a relação com o conhecimento”. *Caderno de Educação*. Belo Horizonte: APUBH – S. SIND. 1999, pp. 74-87.

DIAS SOBRINHO, José. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

DEPRESBITERIS, L. *O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.

DEPRESBITERIS, Léa e TAVARES, Marialva Rossi. *Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: SENAC, 2009.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, Domingos. “Para uma teoria da avaliação formativa”. In *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Portugal, 2006, 19(2). pp. 21-50.

FERREIRA, Tiago Lazzarin. “Sobre a avaliação formativa: mitificando a desmistificação”. In *ORG & DEMO*, Marília, v. 14, n. 1, p. 111-122, Jan./Jun. 2013.

FREIRE, Madalena. “Educando o olhar da observação – Aprendizagem do olhar”. In *Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I*. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Madalena. *O papel do registro na formação do educador*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2001.

GADOTTI, M. *Educação e poder: educação à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1984.

GIACOPINI, B. “Todo trabalho educacional deve ser otimista”, UOL/ Aprendiz. Disponível em <http://www.colegiovivendoeaprendendo.com.br>. Acessado em 25.12.2014.

GODOY, Célia. “Processos em ação: projeto pedagógico, currículo e avaliação”. In Tierno, Giuliano (Org.). *A criança de 6 anos – reflexão e práticas*. São Paulo: SIEEESP, 2008. pp. 127-146.

GONTIJO, Flavia Lamounier. “Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil” *In Paidéia* r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. Soc. e da Saú. Belo Horizonte: Univ. Fumec, Ano 8, n.10 pp. 119-134 jan./jun. 2011.

GRONLUND, G. “Portfolios as an assessment tool: is collection of work enough?” *In Young Children*, v.53, n.3, pp. 4-10, 1998.

HADJI, Charles. *A avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994. Tradução Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio.

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

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988, p. 159.

HEIDRICH, Gustavo. “A tematização da prática”. São Paulo: FVC, Revista Nova Escola, 2008. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/tematizacao-pratica-428225.shtml>. Acessado em 30.12.2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação – mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1992.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2006 (a).

HOFFMANN, Jussara. *Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAEMER, Maria Elisabeth P. “Avaliação da aprendizagem como construção do saber”. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96974/Maria%20Elizabeth%20Kraemer%20%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20como%20con.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acessado em 29.11.2014

LANNES, Denise; MAIA, Cristina de Oliveira; VELLOSO, Andréa. “Avaliação Formativa. Revendo decisões e ações educativas”. In *Revista Educação Pública*. Rio de Janeiro, Fundação CECIERJ, 2007. Disponível em: [http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed\\_ciencias/avaliacao/scripts/avaliacao\\_formativa.pdf](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/scripts/avaliacao_formativa.pdf). Acessado em 25.12.2014.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número: **9394/96, artigo 24, inciso V.**, de 20 de Dezembro de 1996. D.O.U 23 de Dezembro de 1996.

LUCKESI, Cipriano C. “Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática”. Rio de Janeiro: 13 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>. Acessado em: 14.11.2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga. “Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar”. In *Tecnologia Educacional*. v.21, n. 108, set/out. Minas Gerais: PUC, MG, 1992.

LUSARDO, Raquel C. C. *Avaliação em Educação Infantil: Concepções de professoras sobre o papel do portfólio*. Juiz de Fora: Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel, 2007.

MANFERRARI, M. Tra progettazione e documentazione. In: BALSAMO, C. Dai fatti alle parole: riflessione a più voci sulla documentazione educativa. Bologna: Junior, 1998. p. 149-151.

MARQUES, Amanda Cristina T. L. e Almeida, Maria Isabel de. “A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades”. In *R. educ. Pública*, Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, v. 20, n.44, pp. 413-428, set./dez. 2011.

MEC – **Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MEC – *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*. Publicação financiada pelo Projeto Unesco 914 BRA 1095. Brasília: UNESCO, 2006.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro 2010.

MICARELLO, Hilda. Formação de profissionais de Educação Infantil: “sair da teoria e entrar na prática?” In: KRAMER, S. (org.). Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. “Pode-se falar em uma escola da infância?” In *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

PARENTE, Maria Cristina C. *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Instituto de Estudos da criança. Braga: Universidade do Minho, 2004.

PARENTE, Maria Cristina. “Portfólios na Educação Infantil: Uma estratégia de avaliação alternativa”. In: *Encontro Internacional*, 1. São Paulo: Movimenta Projetos em Educação, 2009.

PASCHOAL, Jaqueline e MACHADO, Maria Cristina Gomes. “A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional”. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.33, pp.78-95, março, 2009 - ISSN: 1676-2584. Acessado em 25-12-2015.

PELLISSARI, Cristiane. “Os seis desafios do formador”. São Paulo: publicado em Reflexões do professor, Revista Avisa lá, nº 30, 2007. Disponível em <http://www.avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/os-seis-desafios-do-formador/> Acessado em 30.12.2014.

PELLEGRINI, Denise. “Avaliar para ensinar melhor”. São Paulo: FVC, Revista Nova Escola, 2003. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/avaliar-ensinar-melhor-424538.shtml>. Acessado em 24.10.2014.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Tradução de Cláudia Scilling. Porto Alegre: Artmed, 2002 (b).

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000 (a).

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, Rosângela de Oliveira e ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi. “A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009”. In *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v.22, n.50, pp. 553-576, set./dez. 2011.

PONTES, Rosana A. F. “Os registros reflexivos como prática de autoria pedagógica”. In *V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*. Sergipe, São Cristóvão: Educonse, Set. 2011.

POSSOLLI, G. E. e GUBERT, R. “Portfólio como Ferramenta Metodológica e Avaliativa”. In Torres, Patrícia Lupion (Org.). *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: SENAR - PR., 2014.

QUINO. *Toda a Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RABELO, Edmar H. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

RAIZER, Cassiana Magalhães. *Portfólio na Educação Infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa*, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RAMPAZZO, Wania Cristina T. *Avaliação na Educação Infantil: uma análise de prática pedagógica*. Campinas: PUC, 2006.

RODRIGUES, Maria Fernanda de C. C. C. *Portfólio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância*. Portugal: FPCE, 2009.

RUSSELL, M. K e AIRASIAN, P. W. *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações*. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SACCHETTO, P. Memoria, documentazione, formazione. Bologna: Bambini, v. 1, n. 7, p. 14-19, 2002.

SACCHETTO, P. Prefazione. In: BALSAMO, C. Dai fatti alle parole: riflessione a più voci sulla documentazione educativa. Bologna: Junior, 1998. pp. 5-8, 2006.

SANTOS, C.R. *Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática*. São Paulo, Editora Avercamp, 2005. pp. 21- 35.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares** – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014.

SCRIVEN, M. e STUFFLEBEAM, D. *Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas*. São Paulo: Vozes, 1978.

SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. Portfólio de avaliação do aluno: como desenvolvê-lo. **Olho Mágico**, Londrina, v.8, n.1, jan./abr.2001. Disponível em: <http://www.uel.br/ccs/olhomagico/v8n1/index.html>. Acesso em 25.12.2014.

SHORES, Elizabeth e GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*. São Paulo: Artmed, 2001.

SILVA, Rinaldo H. A. da. e SACAPIN, Luciana T. “Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem”. In *Est. Aval. Educ.* São Paulo, FCC, v. 22, n. 50, p. 537-552, set./dez. 2011.

SILVA, Tânia Zanatta. “Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem”. In *Revista Thema* 09 (02). Rio Grande do Sul: IFSUL, 2012.

SIMÃO, M. Veiga “O ‘Portfolio’ como instrumento na auto-regulação da aprendizagem – uma experiência no ensino superior pós-graduado”. In Sá-Chaves, I. (Coord.) *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora. 2005.

SMOLE, Kátia Stocco. *A Matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SMOLE, Kátia Stocco. *Inteligência e avaliação: Da ideia de medida à ideia de projeto*. Tese de doutorado. São Paulo: FE-USP, 2002.

SOARES, Pâmela de Oliveira. *Estratégias para inserção da avaliação formativa no nível superior*. São Paulo: Mackenzie, 2011.

SOBRINHO, José Dias. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

SOEIRO, Leda e AVELINE, Suelly. *Avaliação Educacional*. Porto Alegre: Sulina, 1982.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TONNUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

VELA, Alfredo. “Verbos a utilizar en cada tipo de objetivo en la taxonomia de Bloom”. Disponível em <http://ticsyformacion.com/2011/04/12/verbos-a-utilizar-en-cada-tipo-de-objetivo-en-la-taxonomia-de-bloom-infografia-infographic/> Acessado em 25.12.2014.

VIGOTSKI, L. Luria. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. “Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola”. In Veiga, I.P.A.; Fonseca, M. (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001.

WACHOWICZ, Lilian. “A dialética da aprendizagem na pedagogia diferenciada”. In CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. *O que há de novo na Educação Superior*. Campinas: Papirus, 2001, pp. 95-129.

WANDERLEY, Adriane N. dos S., BATISTA, Tânia Maria e FERRAZ, Bruna Tarcília. “O ato de avaliar na Educação Infantil: um estudo sobre a percepção dos professores”. In *Cadernos de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia*. São Paulo: Contexto, V.2 – 2006.1 – 2006-2 – 2007.1.

WATANABE, Olga Maria; EVANGELISTA, Roberto: “Abordagem tradicional X Abordagem cognitivista”. *Cadernos de Psicologia da Aprendizagem*, Programa de Graduação em Psicologia. São Paulo: Faculdades Metropolitanas Unidas, 1994.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas*. Trad. Erinani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula*. Portugal: Porto Editora, 1994.

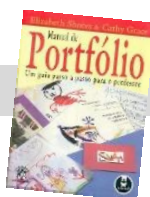




ANEXOS<sup>13</sup>

Anexo A – Manual de Portfólios

Acessar Anexo A – CD-ROM



Anexo B – Uma imagem... muitas palavras!



Acessar imagem B.1 – Fonte: <http://galotosco.blogspot.com.br/2012/07/selecao-justa.html> / Acesso em 10-11-2014



Acessar imagem B.2 – Fonte: <http://lurdesvieira.com/wp-content/uploads/2012/03/Calvin-1.jpg> / Acesso em 09-11-21014



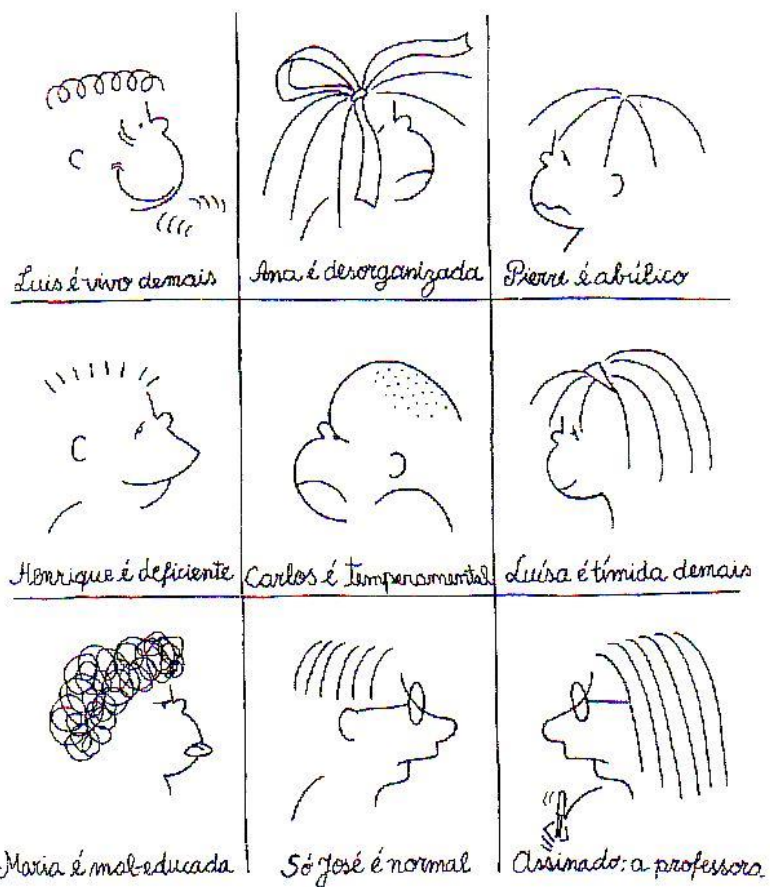
Acessar imagem B.3 – Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13238> / Acesso em 12-09-2014

<sup>13</sup> Todos os anexos encontram-se no CD-ROM anexado à contracapa desta edição.



Acessar imagem B.4 –

Fonte: <http://profgeoide.blogspot.com.br/2014/11/mecanismos-de-apoio-ao-processo-de.html> / Acesso em 10-11-2014



(1974) A avaliação (1)

148

Acessar imagem B.5 – Fonte: TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre. 2004, p. 148)

**Anexo C – Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo<sup>14</sup>**Acessar **Anexo C** – CD-ROM**Anexo D – Ratio Studiorum**Acessar **Anexo D** – CD-ROM**Anexo E – Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil**Acessar **Anexo E** – CD-ROM**Anexo F – Textos para seminário**Acessar **Anexo F** – CD-ROM**Anexo F - Texto 1****Registros e registros...**<sup>15</sup> | Terezinha Guerra**Anexo F - Texto 2****Portfólios bem aproveitados...**<sup>16</sup> | Denise Tonello**Anexo F - Texto 3****O portfólio e o compromisso do aluno com sua aprendizagem**<sup>17</sup> | Kátia Stocco Smole**Anexo F - Texto 4****Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças**<sup>18</sup> | Adrienne Ogêda Guedes**Anexo F - Texto 5****O portfólio como instrumento de avaliação**<sup>19</sup> | Rosana Aragão**Anexo G – Exemplos de portfólios**Acessar **Anexo G** – CD-ROM**Anexo G – Exemplo de Portfólio – Portfólio A****Anexo G – Exemplo de Portfólio – Portfólio B**<sup>14</sup> In Caleidoscópio. Publicação financiada pelo Projeto Unesco 914. BRA 1095. Novembro de 2006: 9-11.[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian\\_41.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian_41.pdf)<sup>15</sup> In <http://www.elobo.com.br/products/refer%C3%A2ncia%20232/> - Acesso em 22/11/2014.<sup>16</sup> In <http://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/portfolios-bem-aproveitados/> - Acesso em 22-11-2014.<sup>17</sup> In <http://www.solucaomatematica.com.br/o-portfolio-e-o-compromisso-do-aluno-com-sua-aprendizagem-2/> - Acesso em 22-11-2014.<sup>18</sup> In Caleidoscópio. Publicação financiada pelo Projeto Unesco 914. BRA 1095. Novembro de 2006: 12 e 13.[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian\\_41.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian_41.pdf) - Acesso em 22-11-2014.<sup>19</sup> In Caleidoscópio. Publicação financiada pelo Projeto Unesco 914. BRA 1095. Novembro de 2006: 14-17.[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian\\_41.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian_41.pdf) - Acesso em 22-11-2014.

## APÊNDICES<sup>20</sup>

### **Apêndice A – Compreendendo essa tal de avaliação**

Acessar **Apêndice A** – CD-ROM

### **Apêndice B – Linha do tempo: AVALIAÇÃO**

Acessar **Apêndice B** – CD-ROM

### **Apêndice C – Compilação**

Acessar **Apêndice C** – CD-ROM

### **Apêndice D – Registros Reflexivos?**

Acessar **Apêndice D** – CD-ROM

---

<sup>20</sup> Todos os apêndices encontram-se no CD-ROM anexado à contracapa desta edição.