



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLARICE CAROLINA ORTIZ DE CAMARGO

**AVALIAÇÃO FORMATIVA COPARTICIPATIVA: diálogos e construções com  
crianças, familiares e docente da alfabetização**

UBERLÂNDIA - MG  
2025

CLARICE CAROLINA ORTIZ DE CAMARGO

**AVALIAÇÃO FORMATIVA COPARTICIPATIVA: diálogos e construções com  
crianças, familiares e docente da alfabetização**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olenir Maria Mendes.

UBERLÂNDIA - MG

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

- C172a  
2025      Camargo, Clarice Carolina Ortiz de, 1979-  
Avaliação formativa coparticipativa : diálogos e construções com  
crianças, familiares e docente da alfabetização [recurso eletrônico] /  
Clarice Carolina Ortiz de Camargo. - 2025.
- Orientadora: Olenir Maria Mendes.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de  
Pós-graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5059>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.
- I. Educação. I. Mendes, Olenir Maria, 1967-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em  
Educação. III. Título.

---

CDU: 37

## FOLHA DE APROVAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4212 - [www.ppged.faced.ufu.br](http://www.ppged.faced.ufu.br) - [ppged@faced.ufu.br](mailto:ppged@faced.ufu.br)



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 29/2025/460, PPGED				
Data:	Cinco de setembro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	[17h:20m]	Hora de encerramento:	[20h:35m]
Matrícula do Discente:	12113EDU007				
Nome do Discente:	CLARICE CAROLINA ORTIZ DE CAMARGO				
Título do Trabalho:	"AVALIAÇÃO FORMATIVA COPARTICIPATIVA: diálogos e construções com crianças, familiares e docente da alfabetização"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Avaliação formativa e Pesquisa Participante: construção coletiva de novas práticas"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Gercina Santana Novais - UNIUBE; Polyana Aparecida Roberta da Silva - IFTM; Camila Lima Coimbra - UFU; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU e Olenir Maria Mendes - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidenta da mesa, Dra. Olenir Maria Mendes, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidenta concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

[A]provada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.





Documento assinado eletronicamente por **Olenir Maria Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/09/2025, às 23:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Polyana Aparecida Roberta da Silva, Usuário Externo**, em 08/09/2025, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/09/2025, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/09/2025, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 10/09/2025, às 21:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6597593** e o código CRC **10FE5E83**.

*Dedico esta pesquisa aos inéditos-viáveis que nos  
impulsionam a sonhar e construir outros mundos  
possíveis.*

## AGRADECIMENTOS

Esta tese é resultado de andanças coletivas, de uma travessia tecida a muitas mãos e de caminhos construídos a cada passo. A todas e todos que estiveram comigo, cotidianamente, durante parte/toda a pesquisa e participaram desta travessia de sonhos e de pesquisa, tornando a caminhada mais leve, colorida e viva, oferecendo apoio, cuidado e amor, transformando pedras em esculturas, meus profundos agradecimentos.

Às participantes e aos participantes da pesquisa – mães, pais, crianças, estagiárias e professora PARceira, que fizeram da escola e do cotidiano um território de encantamentos e de aprendizados, agradeço pela parceria construída com inteireza e por me mostrarem que é possível uma prática-pesquisa participativa. À professora PARceira, especialmente, agradeço por ter sido um par comprometido e generoso, por partilhar ideias, sonhos, desafios, práticas e, principalmente, por abrir as portas de sua sala de aula e de seu coração.

À Escola Ubuntu, obrigada pela confiança e pela abertura para que eu pudesse vivenciar o cotidiano escolar na condição de pesquisadora. Agradeço, também, pela oportunidade de afastamento integral das minhas atribuições profissionais por dois anos, e afastamento parcial por um ano, permitindo-me, neste período, a dedicação exclusiva à pesquisa – fruto das conquistas das políticas de qualificação docente.

À equipe docente da Alfabetização, minha gratidão pela amizade, apoio, afetos e por costurarem sentidos às minhas práticas cotidianas. Estendo os agradecimentos aos demais profissionais e amigos(as) da escola. É um privilégio partilhar os caminhos da docência com vocês.

À querida orientadora Olenir Maria Mendes, pelos anos de parceria e de travessia nos campos da avaliação formativa e da vida. Agradeço pela leitura, diálogos, ensinamentos e pela orientação atenta, cuidadosa, comprometida e detalhista. Agradeço, também, por nos convocar a enfrentar as lutas com coragem, força e ternura, e por ter acreditado na beleza do vir a ser da pesquisa quando tudo ainda era semente.

Às professoras queridas Camila Coimbra e Fernanda Duarte, agradeço por me ajudarem a construir esta pesquisa a partir de suas leituras, provocações, problematizações, diálogos e da busca pela compreensão da essência do trabalho no momento da qualificação. Agradeço, ainda, por me encorajarem à autoria e por me convidarem a posicionar-me como pessoa implicada na vida e na pesquisa.

À Camila Lima Coimbra, agradeço pelo comprometimento, pelas parcerias, incentivos, apoios e por colorir os caminhos por onde passa. Agradeço por evocar, com maestria e poesia, os princípios freireanos que existem em nós.

À Fernanda Duarte, minha gratidão por convocar as infâncias a ocuparem os temas e reflexões na universidade e, com isso, nos apresentar outros mundos possíveis sob a ótica das crianças.

À Gercina Novaes, agradeço pela força, generosidade, ética e por semear os caminhos mais árduos com esperança. Obrigada por apresentar os inéditos-viáveis na Educação e pelas contribuições indescritíveis a mim e à minha família.

Ao Rafael Mendes e à Polyana Aparecida Roberta da Silva, agradeço pelas valiosas contribuições e parcerias no âmbito do GEPAE e dos estudos sobre avaliação formativa, bem como pelos apontamentos e sugestões generosamente oferecidos quando esta pesquisa ainda se delineava como um projeto-piloto.

Ao GEPAE, obrigada pelo apoio, pelas discussões sobre a pesquisa, pelas sugestões e pelos apontamentos. Obrigada por serem o GEPAE-afeto.

Aos/às professores(as) que contribuíram com minha formação e que são, amorosamente, referenciados(as) nesta tese.

Aos/às estudantes que me inspiram, animam e mostram, dia após dia, uma infinidade de possibilidades de entrelaçar (nossos) mundos, incansavelmente.

Às amigas e aos amigos – minha rede de apoio e afeto –, agradeço por me lembrarem que a amizade é lugar de colo, de abrigo, de cura, de riso, de abraço, de celebração e de reinvenção.

Ao psicanalista Linsei Oishi, agradeço por alinhar com cuidado e competência meus processos e projetos, auxiliando-me no plantio e cultivo das sementes lançadas.

À minha amada família – irmã, sobrinhos, cunhadas e cunhados, madrastra, padrasto, sogra, tios e tias, primas – agradeço pelo amor incondicional, pelo apoio constante, por me darem colo e, ao mesmo tempo, me lançarem ao mar. Obrigada por mergulharem comigo e, sobretudo, por sempre me lembrarem da potência de uma boa gargalhada. Aos/às que já partiram (*In Memoriam*) e que vivem em mim – corpo e alma –, minha eterna gratidão, amor e reverência.

À minha tia-mãe Cidinha, agradeço por todo amor e confiança, e por me ensinar a lidar com as adversidades da vida. Dedico a você minhas alegrias e amor.

Ao meu pai, agradeço por me mostrar como é envelhecer com encantamento e alegria. Obrigada por me ensinar o valor da poesia, da arte, do riso e da ludicidade.

À minha mãe, agradeço por ser minha referência de mulher: forte, inteligente, amorosa, amiga, generosa e companheira. Você é meu suporte amoroso e estável. Com você aprendo, todos os dias, a viver mais e melhor.

Às filhas amadas, Beatriz e Anna Clara, agradeço por me possibilitarem vivenciar a indescritível experiência da maternidade. É fascinante e profundamente gratificante acompanhar o desenvolvimento de cada uma de vocês e vê-las tornarem-se mulheres fortes, sensíveis, justas, amorosas e comprometidas com a vida. Obrigada por existirem e por reinventarem a minha existência.

E, finalmente, agradeço ao Benerval – meu parceiro e amor, com quem escolho partilhar as travessias da vida – pela possibilidade de vivermos o amor romântico com intensidade e inteireza. Agradeço pelas andanças, danças, tropeços, mudanças de rota e por todos os ajustes que fizemos desde o início da nossa caminhada, juntos. Obrigada por revisar comigo não só esta tese, mas tudo o que estamos escrevendo na vida. Que nunca nos falte amor.

*Ser capaz de recomeçar sempre,  
de fazer,  
de reconstruir,  
de não se entregar,  
de recusar burocratizar-se mentalmente,  
de entender e  
de viver a vida como processo,  
como vir a ser...  
(Paulo Freire)*

## RESUMO

Esta tese, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFGO), insere-se no campo da avaliação formativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa, desenvolvida entre 2021 e 2025, que teve como objetivo investigar possibilidades de promover a participação de crianças, de famílias e de professoras nas práticas avaliativas desenvolvidas em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, alfabetização, de uma escola pública federal de Educação Básica, no estado de Minas Gerais. A ancoragem nos referenciais teóricos de Fernandes (2005, 2006a, 2006b, 2009), Villas Boas (2007, 2009, 2010, 2011, 2022a, 2022b, 2022c), Hoffmann (2018a, 2018b), Freire (1979, 1983, 2021), hooks (2017, 2020 e 2021), a investigação buscou compreender como efetivar a participação de todas as pessoas sujeitas nas práticas avaliativas em uma escola orientada pela perspectiva da avaliação formativa; identificar como as concepções de avaliação formativa e de alfabetização expressas nos documentos institucionais e nas práticas pedagógicas da escola se concretizam no cotidiano; analisar o desenvolvimento dos processos de avaliação na turma participante; investigar de que modo as práticas avaliativas observadas articulam-se à tríade aprendizagens-avaliações-ensinagens e; contribuir, de modo coletivo, com a coconstrução de ações mediadoras voltadas às melhorias das aprendizagens. Os procedimentos metodológicos envolveram análise documental; rodas de conversa; coleta de depoimentos orais; entrevistas abertas e/ou semiestruturadas e entrevistas informais; notas de campo e diário de bordo; filmagens das aulas; participação em reuniões de planejamentos, de estudos, administrativas e/ou com familiares; sessão reflexiva com a docente; observação participante dos cotidianos escolares e; planejamento, avaliação e desenvolvimento de ações mediadoras e propostas de trabalhos avaliativos. A análise dos dados, realizada de forma contínua e indutiva, pautou-se na triangulação dos dados e na construção dos sentidos, a partir das interpretações. As reflexões foram organizadas em oito seções, que abordam, entre outros aspectos: os impactos da pandemia na Educação; os princípios e proposições da Avaliação Formativa e suas intersecções com a alfabetização; as contribuições da pesquisa colaborativa; as características do contexto educacional, as práticas pedagógicas e avaliativas observadas e desenvolvidas pela professora como Livro da Vida e Jornal-mural; e as ações mediadoras coconstruídas de modo colaborativo. Entre os resultados, destacamos a compreensão de que a avaliação formativa se constrói coletivamente, com todas as pessoas envolvidas; a ampliação das possibilidades de refletir sobre os processos pedagógicos e avaliativos com as crianças, favorecendo o desenvolvimento, as aprendizagens e a autonomia em relação aos seus próprios percursos; o fortalecimento da participação das famílias no cotidiano escolar e nos processos avaliativos, promovendo o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade; a produção de conhecimentos sobre práticas de avaliação formativa, apoiados em recursos como rubricas, mapeamentos, registros reflexivos, retornos formativos, ações mediadoras e reorganização dos tempos escolares para a melhorias das aprendizagens. As análises revelam que a avaliação coparticipativa instaura um movimento de transformação nas concepções e nas práticas avaliativas, suscitando questionamentos, ressignificações e deslocamentos nos modos de ensinar, de aprender e de avaliar. A pesquisa contribui, assim, para o fortalecimento de práticas participativas no campo da avaliação formativa, reafirmando a importância da escuta ativa, da dialogicidade, da colaboração e da corresponsabilidade como princípios ético-políticos da educação democrática e emancipadora.

**Palavras-chave:** Avaliação Formativa Coparticipativa. Pesquisa colaborativa. Alfabetização.

## ABSTRACT

This thesis, linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU), is inserted in the field of formative evaluation. This is a collaborative qualitative research study, developed between 2021 and 2025, which aimed to investigate possibilities for promoting the participation of the children, their families and their teachers in the in the assessment practices developed in a first-grade class of Elementary School, literacy, in a federal public basic education school in the state of Minas Gerais, Brasil. Anchored in the theoretical frameworks of Fernandes (2005, 2006a, 2006b, 2009), Villas Boas (2007, 2009, 2010, 2011, 2022a, 2022b, 2022c), Hoffmann (2018a, 2018b), Freire (1979, 1983, 2021), hooks (2017, 2020 e 2021), the investigation intended to understand how to ensure the participation of all the individuals involved in assessment practices in a school guided by the perspective of formative assessment; identify how the evaluation conceptions of formative assessment and expressed in institutional documents and in the school's pedagogical practices are put into practice in everyday life; analyze the development of assessment in the participating class; investigate how the observed assessment practices are articulated with the triad of learning-assessment-teaching; and to contribute collectively to the co-construction of mediating actions aimed at improving learning. The methodological procedures involved document analysis; focus groups; collection of oral testimonies; open and/or semi-structured interviews and informal interviews; field notes and a logbook; filming of classes; participation in planning, study, administrative and/or family meetings and/or with the families; reflective session with teacher; participant observation of daily school life; planning, evaluating and developing mediating actions and proposals for evaluative work. Data analysis, conducted continuously and inductively, was based on data triangulation and the construction of meaning from interpretations. The reflections were organized into eight sections, which address, among other aspects: the impacts of the Covid 19 pandemic on education; the principles and propositions of formative assessment and its intersection with literacy; the contributions of collaborative research; the characteristics of the educational context, the pedagogical and evaluative practices observed and developed by the teacher, such as The life book and the Wall newspaper, as well the mediating actions co-constructed in a collaborative way. Among the results, we highlight the understanding that formative assessment is built collectively, with all the people involved; expanding opportunities to reflect on pedagogical and assessment processes with children, fostering development, learning, and autonomy in relation to their own learning paths; learning and autonomy in relation to one's own paths; strengthening family participation in daily school life and assessment processes, promoting a sense of belonging and shared responsibility and the production of collective knowledge about the creation of formative assessment environments, supported by resources such as rubrics, mappings, reflective records, formative feedback, and mediating actions besides reorganizing school schedules and assessment practices to improve learning. Analyses reveal that co-participatory evaluation initiates a transformative movement in evaluative conceptions and practices, raising questions, re-significations, and shifts in the ways of teaching, learning, and evaluating. Thus, this study contributes to strengthening participatory practices in the field of formative assessment, reaffirming the importance of active listening, dialogue, collaboration, and co-responsibility as ethical and political principles of democratic and emancipatory education.

**Keywords:** Co-participatory formative assessment. Collaborative research. Literacy.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Montagem de algumas postagens #memóriasafetivasdoutorado.....	85
Figura 2 Vinte e dois teóricos que inspiram as práxis das(o) docentes da Alfabetização .....	117
Figura 3 A professora PARceira: montagem de desenhos feito por quatro crianças do 1º ano da Escola Ubuntu. ....	119
Figura 4 Registro sobre o processo de pesquisa #memóriasafetivasdoutorado .....	123
Figura 5 Regras de convivência elaboradas pelas crianças do 1º ano durante o retorno presencial (contexto pandêmico) .....	126
Figura 6 Orientações para a organização das salas de aulas de acordo com o Protocolo de Biossegurança .....	127
Figura 7 A s cores da turma do primeiro ano: crianças, estagiária do Projeto Incluir e professora PARceira .....	134
Figura 8 Produção textual do Xicrinho .....	134
Figura 9 Produção textual do Tiranossauro rex .....	135
Figura 10 Amostras de desenhos: o lugar preferido na escola feito por quatro crianças do primeiro ano da Escola Ubuntu.....	136
Figura 11 Capa do Manual e Agenda do Estudante da Escola Ubuntu .....	159
Figura 12 Registro fotográfico do texto coletivo .....	187
Figura 13 Ilustração do texto coletivo sobre o dente do Xicrinho feita para o Livro da Vida Coletivo .....	188
Figura 14 Ilustração do texto coletivo sobre o dente do Xicrinho feita por Coelhinha, para o seu Livro da Vida Individual .....	188
Figura 15 Registro do primeiro relato sobre a porta do armário 6.....	191
Figura 16 Registros do segundo relato sobre a porta do armário 6.....	192
Figura 17 Registro na carta coletiva de agradecimento .....	193
Figura 18 Painel Jornal- Mural .....	195
Figura 19 Crítica registrada pelo Robô que dança. Escrita realizada por um adulto e transcrita por ele.....	196
Figura 20 Cachinhos Dourados lê uma crítica para a turma e Zumbi cola a crítica na ata....	197
Figura 21 Ciclo da Avaliação formativa .....	208
Figura 22 Etapas iniciais do Ciclo de Avaliação Formativa: da observação, escuta e mapeamento às sessões reflexivas e planejamentos .....	211
Figura 23 Registro escrito da novidade feito pelo Hulk .....	212

Figura 24 Reescrita da palavra.....	213
Figura 25 Etapas do Ciclo de Avaliação Formativa: a ação mediadora individual e coletiva nas oportunidades não previstas.....	213
Figura 26 Presentes coletados pelas crianças na Floresta Encantada .....	214
Figura 27 Etapas do Ciclo de Avaliação Formativa: do diálogo à ação mediadora .....	216
Figura 28 Exemplo de rubrica utilizada para o mapeamento de Matemática .....	218
Figura 29 Atividade diferenciada para o Robô que dança após mapeamento, rubrica e retorno formativo .....	220
Figura 30 Atividade diferenciada com o Purple .....	223
Figura 31 Avaliação da mãe do Pikachu em relação à aprendizagem da criança em Matemática.....	227
Figura 32 Avaliação da mãe do Pikachu em relação à aprendizagem da criança sobre sistema monetário e situações-problemas envolvendo adição e subtração.....	227
Figura 33 Informações compartilhadas retroalimentam a avaliação formativa .....	232
Figura 34 Embalagem para guardar os desenhos para doação.....	234
Figura 35 Montagem de uma sequência de imagens que ilustram um desenho doado para Zumbi e transformado em cartão para presentear sua amiga.....	235
Figura 36 Propostas 1 e 4 do Roteiro de viagem do Purple.....	239
Figura 37 Registro do jogo de basquete.....	240
Figura 38 Partilha dos registros do Purple para o grupo.....	241
Figura 39 Bilhete do Ben 10 para o Purple, em resposta ao material do Diário de viagem enviado para a turma .....	242
Figura 40 Resposta de Purple para e Ben 10 .....	242
Figura 41 Foto dos Pingos para compartilhar com o Purple.....	245
Figura 42 O retorno do Purple: compartilhando histórias e experiências.....	246
Figura 43 Entrevista remota.....	249
Figura 44 Atividade avaliativa (sondagem) 1º trimestre – abril .....	254
Figura 45 Atividade avaliativa (mapeamento/ sondagem) do 1º trimestre .....	255
Figura 46 Ciclo de Avaliação Formativa do Tiranossauro rex .....	258
Figura 47 Nota de campo do Tiranossauro rex (Apoio Pedagógico).....	259
Figura 48 Montagem de palavras utilizando os caracteres móveis - história dia e noite.....	260
Figura 49 Livros temáticos para o Tiranossauro rex.....	262
Figura 50 Atividade realizada no Apoio Pedagógico: Retorno ao texto.....	263

Figura 51 Atividade realizada no Apoio Pedagógico: Jogo da memória com rótulos de chás.....	265
Figura 52 Práticas avaliativas com a família (Parceria Avaliativa Formativa).....	266
Figura 53 Práticas avaliativas com a família. Exemplo de retorno formativo do Tiranossauro rex feito pelas pesquisadoras e professora PARceira.....	267
Figura 54 Obrigatoriedade do uso de máscaras no ambiente escolar .....	270
Figura 55 Palestra sobre revistas e exposição .....	273
Figura 56 Revista produzida pelas crianças participantes da pesquisa .....	274
Figura 57 Lista das produções desenvolvidas e apresentadas pelas crianças no evento escolar .....	275
Figura 58 Painel Você troca? e Chapeuzinho Vermelho – antes e depois.....	276
Figura 59 Elementos da Avaliação Formativa na práxis apresentada .....	277
Figura 60 Comunicado Copa do Mundo.....	282
Figura 61 Exemplo de registro no Diário de Bordo.....	286
Figura 62 Bilhete Parcerias Avaliativas Formativas – agosto 2022 .....	287
Figura 63 Bilhete Parcerias Avaliativas Formativas – outubro 2022 .....	287
Figura 64 Criança jogando jogo on-line de Matemática.....	288
Figura 65 Nuvem de palavras - percepção das famílias em relação ao primeiro ano de seus(suas) filhos(as) .....	292
Figura 66 Caminhos da Parceria Avaliativa Formativa .....	303
Figura 67 Impressões da experiência da família com as Parcerias Avaliativas Formativa ...	316
Figura 68 Imagem escolhida pela professora PARceira para expressar/representar as relações que foram estabelecidas e o processo vivenciado na pesquisa .....	332
Figura 69 Construindo elos – a sequência de fotos das pulseirinhas produzidas pelo Ben 10.....	335

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Idade e tempo de atuação do grupo de docentes da Alfabetização da Escola Ubuntu.....	110
--	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Colégios de Aplicação no Brasil.....	70
Quadro 2 Horário de aulas de uma turma do primeiro ano (regência e especializadas).....	80
Quadro 3 Reuniões de Apresentação do Projeto de Pesquisa.....	88
Quadro 4 Dúvidas das famílias em relação à participação das crianças na pesquisa .....	89
Quadro 5 Participantes diretos da pesquisa.....	94
Quadro 6 Códigos dos(as) participantes diretos e indiretos da pesquisa .....	95
Quadro 7 Atividades desenvolvidas no estudo de campo.....	108
Quadro 8 Grupos de estudos e pesquisas que as(o) docentes da área da Alfabetização participam.....	114
Quadro 9 Temas de interesse e/ou pesquisa do grupo de docentes da Alfabetização .....	115
Quadro 10 Avaliação apresentadas nos documentos da Escola Ubuntu.....	162
Quadro 11 Distribuição das pontuações das avaliações escolares .....	165
Quadro 12 Correspondência entre conceito e aproveitamento .....	165
Quadro 13 Organização de espaços e tempos para o trabalho das dificuldades ou necessidades apresentadas pelas crianças do 1º ao 3º ano. ....	180
Quadro 14 Amostras de registro e observações realizados na Reunião de Cooperativa .....	197
Quadro 15 Músicas citadas pelas crianças .....	272
Quadro 16 Dúvidas das famílias em relação ao próximo ano letivo .....	296
Quadro 17 Tipos de entrevistas realizadas nas Parcerias Avaliativas Formativas .....	305
Quadro 18 Informações das crianças e possibilidades de ações mediadoras.....	306
Quadro 19 Questões relacionadas aos processos de aprendizagens-avaliações-ensinagens .....	309
Quadro 20 Principais categorias de avaliação para análise apresentadas nas Entrevistas semiestruturadas.....	311
Quadro 21 Características, habilidades e/ou poderes dos personagens escolhidos .....	354

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCD	Região do Grande ABC Paulista, que abrange os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, Cetano do Sul e Diadema
AF	Avaliação Formativa
AP	Atividade Presencial
APA	Avaliação Processual da Aprendizagem
AR	Atividade Remota
BEI	Biblioteca Escolar Interativa
CAp	Colégio de Aplicação
CENPEC	Centro de estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP/UFU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia
CEPF	Círculos de Estudos e Pesquisas Freireanos
CIEB	Centro de Investigação Educação Básica
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONDICAP	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior
COVID-19	Corona Vírus Disease 2019
CPA	Conselho Pedagógico Administrativo
DDH'S	Dimensões de desenvolvimento humano
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Ensino presencial
ER	Ensino Remoto
GEAI	Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial
GEPA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização
GEPAE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
GEPAH	Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Humanizadora
GEPDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior
GEPECAS	Grupo de estudo e pesquisa Criatividade, Aprendizagem e Subjetividade
HQs	Histórias em quadrinhos

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEM	<i>Institut Cooperatif de l'École Moderne</i>
INSPRE	interseccionalidades, Saberes e Práticas na Educação Básica,
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MTEAMS	Plataforma Microsoft Teams
NBA	<i>National Basketball Association</i>
NSF	<i>National Science Foundation</i>
OCC	Orçamento de Outros Custeios e Capitais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PBG	Programa de Bolsas de Graduação
PCE	Proposta Curricular de Ensino
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEBEP	Programa Especial de Bolsas de Educação Básica e Profissional
PG	Participantes GEPAE
PIBID	Programa de Incentivo à Docência
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SBC	São Bernardo do Campo
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDI'S	Tecnologias Digitais de Informação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: TRAÇANDO AS ANDANÇAS .....</b>	<b>20</b>
1.1 OS SABERES CONSTITUÍDOS NAS (E A PARTIR DAS) ANDANÇAS.....	21
1.2 OS SABERES E ANDANÇAS POR VIR .....	34
1.3 OS TRAÇADOS REALIZADOS .....	36
<b>2 AVALIAÇÃO FORMATIVA, ALFABETIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO .....</b>	<b>40</b>
2.1 PANDEMIA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: BREVE PANORAMA .....	40
2.2 AVALIAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: AS PEDRAS NO CAMINHO E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUIR PONTES .....	47
2.2.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA (CO)PARTICIPATIVA: PARTILHAR E PARTICIPAR .....	60
<b>3 PERCURSOS DA PESQUISA.....</b>	<b>64</b>
3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA E A PESQUISA TIPO COLABORATIVA.....	64
3.2 OS PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	68
3.2.1 PRIMEIRA FASE: JUSTIFICATIVA E ESCOLHA DO LÓCUS DE PESQUISA PARA ESTUDO DE CAMPO.....	68
3.2.2 SEGUNDA FASE: DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE O PROJETO PILOTO .....	77
3.2.3 TERCEIRA FASE: DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA E SELEÇÃO DE PARTICIPANTES .....	78
3.2.3.1 Definição dos critérios de seleção do(a) participante .....	82
3.2.3.2 Apresentação e convite para participação no projeto .....	83
3.2.3.3 Participantes diretos e indiretos .....	94
3.2.4 QUARTA FASE: CONSTRUÇÃO DOS DADOS .....	95
3.3 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	104
<b>4 OS COLETIVOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: EU SOU PORQUE NÓS SOMOS .....</b>	<b>108</b>
4.1 O GRUPO DE DOCENTES DA ALFABETIZAÇÃO: CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E FORMATIVA .....	109
4.1.1 AS INFLUÊNCIAS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E FORMATIVA DAS(O) DOCENTES .....	111
4.1.1.1 As trajetórias acadêmicas das mães-professoras-pesquisadoras.....	112
4.2 OS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA: MAPEAMENTOS INICIAIS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO DESENHO DA PESQUISA .....	118
4.2.1 A PROFESSORA PARCEIRA .....	118
4.2.1.1 As primeiras impressões ao retornar à escola: reflexos da pandemia.....	125
4.2.2 ESTAGIÁRIAS DO PROJETO INCLUIR E ESTAGIÁRIA DO PROGRAMA DE BOLSAS DA GRADUAÇÃO: DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E A COTIDIANIDADE EXPERIENCIADAS NA ESCOLA.....	129
4.2.3 AS CRIANÇAS: SUAS CORES, PREFERÊNCIAS, ESCOLHAS E PERCEPÇÕES.....	133
4.3 FAMILIARES: DIÁLOGOS, DÚVIDAS E DESAFIOS .....	137
4.3.1 PESQUISADORAS E PROFESSORA PARCEIRA: TECENDO AÇÕES POR MEIO DOS PLANEJAMENTOS E SESSÕES REFLEXIVAS .....	147
<b>5 ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS: OS CAMINHOS DA ESCOLA UBUNTU COM A AVALIAÇÃO FORMATIVA .....</b>	<b>151</b>
5.1 PRINCÍPIOS, OBJETIVOS, FINALIDADES E FORMAS DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA UBUNTU.....	152
5.2 OS DESAFIOS, AS CONTRADIÇÕES E AS APROXIMAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA EXPRESSA NOS DOCUMENTOS E A PRÁTICA AVALIATIVA DA ESCOLA UBUNTU .....	161
5.4 A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA PRÁTICA DA PROFESSORA PARCEIRA.....	185
<b>6 A AVALIAÇÃO FORMATIVA COPARTICIPATIVA NAS NARRATIVAS DOS COTIDIANOS: ALINHAVANDO FRAGMENTOS E SENTIDOS .....</b>	<b>204</b>
6.1 A IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS DOS COTIDIANOS.....	204
6.2 MAPEAMENTO, RETORNO FORMATIVO, COPARTICIPAÇÃO, AUTOAVALIAÇÃO E CURRÍCULO VIVO.....	209

6.2.1 CONHECER AS CRIANÇAS, ESCUTÁ-LAS E IDENTIFICAR AS POSSIBILIDADES DE UM CURRÍCULO VIVO .....	210
6.2.2 A IMPORTÂNCIA DO MAPEAMENTO E DAS RUBRICAS NA IDENTIFICAÇÃO DOS SABERES PARA OS RETORNOS FORMATIVOS E AÇÕES MEDIADORAS .....	216
6.2.2.1 Eu só sei somar com números menores. Eu não sei escrever nada .....	221
6.2.2.2 Eu sei fazer muito mais que cem, mas cansei! .....	224
6.2.3 A IMPORTÂNCIA DO RETORNO FORMATIVO NOS PROCESSOS DE (AUTO)AVALIAÇÃO .....	225
6.2.3.1 Você não viu nada ainda! .....	230
6.2.4 A LOJA DE DESENHOS: QUANDO O INTERESSE DAS CRIANÇAS FAZ PULSAR O CURRÍCULO VIVO .....	232
6.2.5 CURRÍCULO VIVO: A VIAGEM DE PURPLE .....	236
6.3 PARCERIAS AVALIATIVAS FORMATIVAS: PARTICIPAÇÃO, DIÁLOGO, ESCUTA, PARTILHA E COCONSTRUÇÃO .....	247
6.3.1 DE “VOU DEIXAR NAS SUAS MÃOS” A “VAMOS DAR AS MÃOS?”: OS ENTRELACES POSSÍVEIS NAS PARCERIAS AVALIATIVAS FORMATIVAS .....	247
6.3.2 A CELEBRAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DO TIRANOSSAURO REX: A AVALIAÇÃO FORMATIVA MORA NAS MIUDEZAS DOS DETALHES .....	253
6.3.3 INVENTÁRIO DE SABERES E MEMÓRIAS: O QUE APRENDEMOS NO PRIMEIRO ANO? .....	268
6.3.3.1 O que as famílias avaliam que as crianças aprenderam no primeiro ano? .....	278
<b>7 DE MÃOS DADAS COM A AVALIAÇÃO FORMATIVA COPARTICIPATIVA: PERCEPÇÕES PARTILHADAS E SABERES CONSTRUÍDOS .....</b>	<b>298</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS QUE SE (RE)FAZEM NA TRAVESSIA .....</b>	<b>321</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>337</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>351</b>
APÊNDICE A DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DE CADA PERSONAGEM REPRESENTATIVOS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	351
APÊNDICE B – PARCERIAS AVALIATIVAS FORMATIVAS (OUTUBRO) .....	359
APÊNDICE C – PARCERIAS AVALIATIVAS FORMATIVAS (DEZEMBRO) .....	360
APÊNDICE D – PARCERIAS AVALIATIVAS FORMATIVAS PARA PROFESSORA PARCEIRA (FEVEREIRO) .....	361
APÊNDICE E – ROTEIRO DE VIAGEM DO PURPLE .....	363
APÊNDICE F – BIOGRAFIA E MEMÓRIAS .....	367
APÊNDICE G – CONVITE PARA A DEFESA .....	370
<b>ANEXOS .....</b>	<b>371</b>
ANEXO A – MAPA COLÉGIOS DE APLICAÇÃO .....	371
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES .....	372
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS .....	375
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	378



## 1 INTRODUÇÃO: TRAÇANDO AS ANDANÇAS

*Pode estar escrito  
em algum lugar  
Ou a gente escreve  
ao caminhar.  
(Maria Bethânia<sup>1</sup>)*

Traçando, ando. Andando, danço. Escrevo ao caminhar como canta a epígrafe<sup>2</sup>. Gosto, como professora alfabetizadora, de brincar de desvendar palavras escondidas ou de palavras dentro da outra. Seriam palavras-grávidas? Palavras-cangurus? Palavras que carregam outras palavras dentro de si?

Assim é a palavra andança, que une andar com dançar e que neste título se entrelaça com o verbo traçar.

Traçar, andar, dançar pelas palavras: três verbos que me parecem propícios para representar os caminhos, os movimentos ou as danças que coreografamos nesta pesquisa.

Traçar dançando. Andar traçando. Dançar andando. E outras variações que esses três verbos permitem.

Fui, assim, construindo em pares, um corpo-texto, ora dançante, ora caminhante, percorrendo rotas conhecidas e desconhecidas, percursos longos e curtos, de fácil e de difícil acesso.

Neste trajeto, andamos lenta e rapidamente, pausamos diversas vezes, movimentamo-nos conforme a música, mas também mudamos o ritmo e a canção sempre que sentimos necessidade. Retornamos quando o caminho não parecia profícuo e buscamos construir atalhos alternativos diante de trilhas novas ou pouco exploradas.

Por isso, as páginas a seguir buscam apresentar fragmentos desses percursos: cenas, fotografias, narrativas, impressões, partilhas, movimentos, danças e saberes que construímos a partir dessa experiência coletiva, vivida em parcerias com pessoas adultas e crianças.

---

<sup>1</sup> Sorte. In: Zé Godoy (composição) e Maria Bethânia, (interpretação). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=3B\\_JpM3M54c](https://www.youtube.com/watch?v=3B_JpM3M54c) Acesso em: 5 fev. 2024.

<sup>2</sup> Esta pesquisa foi feita (em) com pares, construída em parceria, razão pela qual adotamos predominantemente o uso da primeira pessoa do plural, evidenciando o caráter coletivo do trabalho realizado. No entanto, há momentos específicos em que são apresentadas as histórias de vida e as subjetividades da pesquisadora, ou seja, dimensões mais pessoais. Nesses trechos, especialmente abordados nesta introdução, optamos pelo uso da primeira pessoa do singular, reconhecendo que, embora individuais, essas experiências são indissociáveis das coletividades que as compõem e das relações que as constituem.

## 1.1 OS SABERES CONSTITUÍDOS NAS (E A PARTIR DAS) ANDANÇAS

*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.*

*Também é a experiência, e não a verdade, o que dá sentido à Educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de Educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.*  
(Larrosa, 2015, p.5)

A partir do convite de Larrosa a refletir sobre a experiência, compartilhamos, nesta introdução, aspectos relevantes do nosso percurso, buscando dar contorno e sentido às escritas desta pesquisa (ou escrituras, conforme destacado na epígrafe) e colaborar com a compreensão de nossas escolhas.

O tema central dessa investigação — avaliação formativa — e os outros temas que se interseccionam — alfabetização e participação — surgem como interesse, a partir de experiências diversas e complementares, construídas ao longo de minha vida, nos âmbitos familiares, sociais, culturais, acadêmicos e profissionais; como pesquisadora da avaliação, especialmente avaliação formativa e na minha atuação como professora-pesquisadora da Educação Infantil (EI) e dos anos iniciais da alfabetização.

Em nossa Dissertação de Mestrado (Camargo, 2014) há uma relato detalhado de minhas experiências, especificamente no campo da avaliação e da documentação, em que destaquei o contexto histórico e político em que o País se encontrava no ano do meu nascimento e seus impactos (desde a escolha do meu nome como ser parte de uma família de jornalistas e professoras); as práticas de documentação (registros escritos, fotográficos, audiovisuais) presentes nos âmbitos familiares e depois incorporados em minha juventude e vida profissional; a utilização do registro escrito como forma de expressão e como recurso estético; as produções que desenvolvi como professora (portfólios, diários, relatórios, *blogs*, entre outros) e os produzidos a partir da reflexão da própria prática

(crônicas, poesias, relatos); minhas experiências como estudante e o contato com diferentes linguagens e as percepções e dilemas enfrentados a partir da experiência com o ensino público e com o privado.

Compartilhei aspectos importantes da minha inserção profissional na Educação como a docente na Educação Infantil no ano de 1996 e minha atuação, a partir desse ano em escolas particulares, em creche conveniada e em abrigo na zona oeste e centro da capital paulista até o ano de 2003, ininterruptamente. Depois, de 2004 em diante, atuei no Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública municipal.’

A partir desses destaques, apresento, a seguir, reflexões complementares que dialogam com o recorte proposto nesta pesquisa.

O período de 1996 a 2003, no segmento da EI, representou um contexto ainda marcado pela transição entre uma concepção assistencialista de Educação para os debates em torno da função social, política e educacional<sup>3</sup> das instituições voltadas às infâncias, em especial no que se refere à formação docente; implementação de políticas e programas; orientações curriculares; recursos pedagógicos e estruturais, entre outros.

[...] No final da década de 1990, que as creches começavam a ter mais clareza sobre seu papel educativo (desenvolvimento psicológico, cognitivo e afetivo), enquanto o direito das crianças, dos pais e dever do Estado, o que contribuiu de forma definitiva no debate na construção de propostas pedagógicas para creches e pré-escolas (Biccas, 2023, p. 195).

Em âmbito nacional, minha inserção profissional também ocorreu no mesmo período de discussões, e depois aprovação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN’s (Brasil, 1997). Paralelamente, ingressei no curso de Pedagogia, em um período também de transição quanto à obrigatoriedade de formação para as profissionais da Educação. A obrigatoriedade foi um avanço, visto que o cenário era de profissionais com formação no Ensino Fundamental, no Médio ou no Magistério, geralmente denominados leigos, pajens, entre outros.

Eu fazia parte desse cenário: havia estudado dois anos de magistério e depois fiz o Ensino Médio em uma escola particular jesuíta, em São Paulo, capital, mas ingressei na Educação enquanto era estudante (e adolescente). Finalizei o Ensino Médio no ano de 1997. Iniciei o curso de Psicologia no ano de 1998 e tranquei matrícula, devido à

---

<sup>3</sup> Com destaque à aprovação da Lei n.º 9.934/96 ( Lei de Diretrizes e Bases/LDB), em que reconhece a Educação Infantil como direito fundamental da criança e a primeira etapa da educação básica e estabelece seus princípios e diretrizes.

incompatibilidade em conciliar curso integral com trabalho remunerado. Um ano e meio depois, iniciei o curso de Pedagogia, no período noturno, concluindo no ano de 2003.

No curso de Pedagogia, “[...] tive a oportunidade de confrontar a minha prática docente com fundamentações teóricas, superando, aprofundando e modificando concepções pedagógicas que carregava” (Camargo, 2014, p. 32). Foi um curso de extrema importância para minha formação, pois

[...] A Pedagogia é um espaço ‘ambíguo’ não de um-entre-dois a teoria e a prática como alguns disseram, mas de um-entre-três as ações, as teorias e as crenças numa triangulação interativa e constantemente renovada. Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da Pedagogia. A Pedagogia sustenta-se, assim, numa *práxis*, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças. A *práxis* é o *lócus* da Pedagogia e, portanto, torna-se o *lócus* para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015, p. 2).

“[...] Atrelado a isso, pude aprofundar os estudos acerca da Pedagogia crítica, do currículo, da organização do tempo escolar e da autonomia docente e discente” (Camargo, 2014, p.32). Ações, teorias e crenças se articularam. Foi também o Curso de Pedagogia que me propiciou as primeiras reflexões sobre as teorias no campo da alfabetização<sup>4</sup>, inclusão<sup>5</sup>, teorias freireanas<sup>6</sup>, teorias acerca da inter e transdisciplinaridade, histórias de vida e memória, Educação estética<sup>7</sup>.

Entretanto, a capacitação ocorreu também no âmbito da formação continuada. Paralelamente ao curso de Pedagogia e ao curso de formação Estrutura e prática do trabalho pedagógico, com a Prof.<sup>a</sup> Madalena Freire, realizado no Espaço Pedagógico, São

---

<sup>4</sup> Com ênfase nos estudos sobre psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky; método de alfabetização de Paulo Freire e paradigma socioconstrutivista.

<sup>5</sup> A inclusão foi abordada sob o viés da diversidade e da garantia ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar. A disciplina foi organizada de modo a apresentar diversas práticas inclusivas consideradas bem-sucedidas.

<sup>6</sup> “Optamos pela utilização do termo Freireano em vez de Freiriano a partir da compreensão de Coimbra (2021, p.130) que aponta a “[...] radicalidade necessária ao utilizar freireano, por respeitar a raiz (a ideia de enraizamento de Freire, presente em Educação como prática da liberdade) do nome, a identidade, a história, a cultura, o tempo de quem estamos adjetivando, subjetivando, dando sentido e significado ao nome que designa um educador como Paulo Freire. [...] A defesa de Coimbra se faz no entendimento de que o termo freireana/freireano é uma ‘transgressão à linguagem, como poder de mudança de uma forma de escrita para uma dimensão concreta da politicidade, conceito-chave para entender Freire’ (Mendes; Ataídes; Camargo, 2023, p. 15-16)

<sup>7</sup> Ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margaréte May Berkenbrock-Rosito com destaques às contribuições teóricas da própria professora e de Ivani Fazenda, Marie- Christine Josso, Paulo Freire, Antonio Nóvoa, entre outros.

Paulo/SP, iniciei o curso de Arteterapia<sup>8</sup> com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Patrícia Pinna Bernardo, em seu espaço de atendimento, criação, cursos e oficinas. Ela era também professora no Curso de Pedagogia.

As preparações acadêmicas e de formação continuada contribuíram de modo significativo com a pesquisa realizada no trabalho de conclusão de curso/TCC desenvolvido por mim e pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Margarete May Rosito, com co-orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Patrícia Pinna Bernardo sobre Educação Indígena Guarani<sup>9</sup>, defendido no ano de 2003.

Trata-se de uma pesquisa com enfoque nas práticas de registros, a Educação Indígena Guarani e os diálogos interculturais, especialmente com a liderança local da Aldeia Jaraguá *Ytu*, localizada em São Paulo, SP.

Com desejo pessoal de continuidade, os estudos envolvendo as temáticas da Educação indígena levaram-me a participar como estudante ouvinte de duas disciplinas da Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo/USP, ministradas pelo Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos.

Pode-se observar que a minha inserção no campo acadêmico ampliou meu leque de interesses e me possibilitou uma imersão nas temáticas envolvendo infâncias, Educação estética, Educação Indígena, histórias de vida e memórias, arte e Educação e documentação pedagógica.

No campo profissional, dediquei-me a participar das propostas curriculares das escolas onde atuei e das práticas de documentação pedagógica com as crianças de quem fui professora, impactada pelas discussões ocorridas em âmbito nacional, conforme já mencionado.

A partir de 2005, ingressei como professora do EF e permaneci nesse segmento até o momento atual<sup>10</sup>, ininterruptamente. Nos anos de 2005 a 2007, atuei como professora dos anos iniciais do EF e, em 2008, como vice-diretora na rede pública do município de São Bernardo do Campo/SBC<sup>11</sup>, zona sudeste da capital de São Paulo.

---

<sup>8</sup> A partir de inspiração junguiana, com abordagens relacionadas à mitologia criativa, jogos, contos, musicoterapia, histórias de vida, entre outros.

<sup>9</sup> CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz. **Djekupé Ambá Arandu:** conhecimento da mistura. A importância das histórias de vida no trabalho com a pluralidade e diversidade cultural. Orientadora: Margarete May Rosito, 2003, 165f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Pedagogia). Centro Universitário São Camilo, São Paulo, SP, 2003.

<sup>10</sup> Ano de 2025.

<sup>11</sup> Parte da Região do Grande ABCD formada pelos municípios Região do Grande ABC Paulista, que abrange os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, Cetano do Sul e Diadema.

Em nossa dissertação (Camargo, 2014), descrevemos a experiência em SBC, onde foi possível vivenciar um trabalho conjunto e efetivo entre o município e escolas, sustentado por princípios construídos coletivamente, como valorização da diversidade, a gestão democrática, a autonomia, a qualidade da Educação e a valorização dos(as) profissionais da área.

Essas diretrizes eram articuladas por diferentes atores sociais e institucionais, como as Secretarias de Educação e Cultura, Associações Sindicais, lideranças comunitárias e docentes, organizados em grupos de trabalhos locais.

A política educacional do município visava a garantir uma Educação Pública de qualidade para todas as crianças, desenvolvendo ações que contemplassem as especificidades locais, a formação docente, a melhoria da infraestrutura, a democratização da tecnologia e da cultura, bem como a implementação de programas como Ateliê de Arte, Biblioteca Escolar Interativa (BEI)<sup>12</sup>, Salas de Robótica, Jogos e Laboratórios de Informática.

Destaca-se, ainda, a elaboração anual de Cadernos de Metas, construídos a partir de avaliações qualitativas e quantitativas das unidades escolares e validados em assembleias com ampla participação dos diferentes segmentos da sociedade.

Em 2005 e em 2006 fui integrante da comissão de construção coletiva da Proposta Curricular de Matemática (EF)<sup>13</sup> do município (São Bernardo do Campo, 2007), cujo referencial teórico fundamentou-se nas contribuições da Etnomatemática<sup>14</sup>, na Teoria dos campos conceituais<sup>15</sup> e na Educação Matemática como possibilidade de uma matemática mais inclusiva e com abordagem cultural<sup>16</sup>. Outras comissões representativas construíram coletivamente os Cadernos 1: Introdução; 2 Educação Infantil; 4 Educação de Jovens e Adultos; 5 Educação Especial; 6 Tecnologia, Informação e Comunicação.

Em relação à avaliação, as reflexões e formações sobre o tema eram frequentes. De acordo com o documento Validação: Caderno de Educação Municipal- Avaliação (São

---

<sup>12</sup> Coordenado por Edmir Perrotti (USP). Para saber mais, <https://revistapesquisa.fapesp.br/biblioteca-interativa-nova-forma-do-saber/> Acesso em 18 jul. 2024.

<sup>13</sup> A comissão foi constituída por quatro coordenadoras e treze professoras representando as unidades escolares.

<sup>14</sup> Elaboradas pelo Ubiratan D'Ambrósio.

<sup>15</sup> A partir das contribuições de Gérard Vergnaud.

<sup>16</sup> Consideram-se as reflexões feitas pelo Ubiratan D'Ambrósio, Gelsa Knijnik e pesquisadores/as da Etnomatemática.

Bernardo do Campo, 2001), a rede adotava<sup>17</sup> o sistema de ciclos (Ciclo I – primeiro ao terceiro anos e Ciclo II quarto e quinto anos); as fichas individuais de rendimento, os Conselhos de Classe com enfoque nos processos das crianças e ações coletivas para a garantia da permanência e sucesso escolar e a discussão acerca da progressão continuada. A concepção era de uma avaliação como parte integrante do planejamento e a serviço das aprendizagens, evidenciando, ainda, a importância da observação, da autoavaliação e da participação das famílias.

A Secretaria de Educação e Cultura aponta para uma concepção construtivista de ensino, acreditando que toda criança tem condições e pode aprender, valorizando o seu conhecimento; o professor é o mediador entre o aluno e os objetos do conhecimento ao proporcionar condições para que o aluno aprenda.

[...] A escola tem o papel de estimular atitudes, comportamentos, procedimentos e aquisição de conceitos; preocupa-se não só em desenvolver a socialização, mas também adequar a metodologia de ensino, de maneira a poder trabalhar sob essas novas concepções de ensino. Dentro disso, as formas atuais de avaliação valorizam sua função diagnóstica e formativa, deixando de lado seu caráter classificatório (São Bernardo do Campo, 2001, p. 27).

Nesse quesito, coincidiram com as práticas que experienciei desde o meu ingresso como docente na Educação Infantil: as avaliações eram parte integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem, ocorriam de modo contínuo ao longo do ano, sendo materializadas em produções que descreviam esses processos.

Foi muito interessante constatar que seria possível dar continuidade às práticas avaliativas semelhantes à EI também no EF, em SBC.

O mesmo ocorria no campo da alfabetização. Depois do Curso de Pedagogia, meu contato com as teorias e discussões sobre o currículo, a organização do trabalho e as orientações didático-metodológicas para crianças do Ensino Fundamental se deu por meio das oficinas, palestras, formações *in loco*<sup>18</sup>, socialização das práticas, trabalho integrado

---

<sup>17</sup> A conjugação verbal encontra-se no passado pois as informações sobre a Educação em SBC limitam-se aos anos de 2005 a 2008 e documentos produzidos anteriormente que embasaram as práticas docentes do período em que fui servidora municipal. Desconhecemos se houve mudanças estruturais ou curriculares desde então.

<sup>18</sup> Ou seja, formações que aconteciam nas unidades escolares cujos(as) formadores(as) eram teóricos da área ou docentes de outras unidades, nesse caso, a formação feita pelos pares. Esse tipo de formação contribuía para o desenvolvimento da identidade docente enquanto pesquisador(a) e formador(a).

à proposta das Bibliotecas Interativas e de um curso denominado Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/ PROFA<sup>19</sup>.

[...] São dois os conteúdos recorrentes em todo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas. Do ponto de vista didático, as questões gerais que permeiam esses dois temas, e que se organizam em torno da gestão da sala de aula, são as seguintes: construção da autonomia intelectual dos alunos; atendimento das diversidades na classe; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização racional do tempo e do espaço; seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho; articulação de objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno; e aproximação máxima entre "versão escolar" e "versão social" das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares (Brasil, 2001, p.6).

Logo após o PROFA, foi inserido no plano formativo do município o Programa Pró-Letramento (Brasil, 2007) que partia dos mesmos pressupostos do PROFA (Brasil, 2001), que apenas ampliou as compreensões do processo de alfabetização, agregou o termo e o conceito de letramento.

Na rede municipal de SBC, as propostas iam ao encontro das abordagens apresentadas no PROFA, visando a superar concepções pautadas na repetição e na memorização de letras e palavras desvinculadas dos contextos culturais das crianças e dos jovens.

[...] A alfabetização passa a ser concebida como um processo permanente de apropriação do complexo objeto que é a linguagem escrita. Quando um professor ensina seus alunos a ler e a escrever, ensina-lhes a usar a linguagem em múltiplas situações de comunicação. Portanto, *estar alfabetizado* não é manejar as regras de combinação de um código. Hoje, sabe-se que ler não é decifrar, e que escrever não é copiar. Ler e escrever são procedimentos complexos, que envolvem reflexão e questões de natureza conceitual que o aluno deve resolver, compreendendo e produzindo textos que pertençam a diferentes formatos discursivos e em diferentes situações de comunicação. [...] Outra contribuição consiste em considerar os alunos como sujeitos que possuem e constroem conhecimentos. Isso significa levar em conta suas possibilidades, seu nível de organização do pensamento, suas experiências prévias e também sua interação com o meio. [...] Hoje, indica se o caminho do uso da *linguagem* conforme ele se dá nas práticas sociais — ou seja, como a língua em ação (São Bernardo do Campo, 2007, p. 16-17, *grifos do texto*).

---

<sup>19</sup> Curso anual com carga horária de 180 horas ofertado pelo município.



Ressalto também que as reflexões sobre o erro apresentadas na Proposta Curricular se conectavam com a concepção de avaliação presente nos documentos:

[...] altera-se significativamente a concepção de erro no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Se antes as escritas não convencionais que as crianças produziam eram tratadas como patologias e eliminadas por meio de exercícios de treino e repetição, agora essas formas de escrita passam a ser vistas como parte do processo de aprendizagem, indicadoras das hipóteses que as crianças constroem sobre a escrita (São Bernardo do Campo, 2007, p. 17).

No campo da formação continuada, além das já citadas, participei de diversas formações oferecidas pela rede municipal relacionadas às temáticas gestão escolar: Matemática; Educação Especial; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e ações de enfrentamento para estudantes e famílias em vulnerabilidade social; Educação Ambiental; Educação Tecnológica; Biblioteca Escolar Interativa e infoeducação que muito contribuíram para minha atuação como docente e como gestora.

Paralelamente à minha atuação em SBC, aprofundi meus estudos nas diferentes linguagens (artes visuais, cênicas, dança e música) com o intuito de repensar e ampliar as minhas práticas de registro e de avaliação. Nesse contexto, concluí, em 2008, a especialização em Linguagens da Arte, no Centro Universitário Maria Antônia, USP/SP.

O Curso de Especialização ampliou a minha compreensão de leituras e de escritas diversas, ou melhor, das diversas linguagens artísticas. Durante o curso, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Arslan e em formato de TCC, aprofundi-me a refletir sobre um ateliê de arte na escola (seus objetivos e usos)<sup>20</sup>, proposta que fazia parte do Programa Curricular da Rede Municipal.

Em novembro de 2008, encerrei meus trabalhos em SBC. Despedi-me de São Paulo e passei a morar em uma cidade do estado de Minas Gerais, região Sudeste do País. Na nova cidade, trabalhei como professora e como coordenadora do EF de uma escola de médio porte e, no ano seguinte, como coordenadora do EF de uma escola salesiana de grande porte.

Em julho de 2010, fui aprovada no concurso público federal como professora da alfabetização inicial (primeiro ao terceiro ano do EF) de um Colégio de Aplicação (CAp) vinculado à Universidade Federal da cidade. “[...] O ingresso no Colégio de Aplicação

---

<sup>20</sup> CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz. **O Ateliê de Arte: percursos rumo à apropriação do espaço.** Orientadora: Luciana Arslan, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Linguagens da Arte). Centro Universitário Maria Antônia, São Paulo, SP, 2008.

coincidiu exatamente com os anseios particulares e profissionais que me acompanhavam — boas condições de trabalho, embasadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Camargo, 2014, p. 38). Atualmente, somam-se representação e gestão.

Como docente atuando com crianças nos processos de alfabetização, busquei desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva democrática, nas quais a escuta, o diálogo, a problematização, o respeito aos interesses das crianças e as aprendizagens significativas ocupassem centralidade.

A ludicidade, a construção da autonomia, a valorização das múltiplas formas de participação e o incentivo ao trabalho coletivo foram princípios orientadores da minha atuação. A cada ano letivo, desenvolvi, com as crianças, diferentes projetos de ensino, organizados a partir de seus interesses e curiosidades, criando, assim, experiências significativas de aprendizagem e de produção de conhecimento em contextos colaborativos.

A partir do ingresso no CAp, participei de diversos grupos de estudos e pesquisas e atuei como formadora de temáticas que versaram sobre alfabetização, organização do trabalho pedagógico; articulação escola-comunidade e avaliação educacional.

Fui formadora e organizadora de um curso de especialização sobre histórias e culturas dos povos indígenas em parceria com a Faculdade de Educação e Antropologia da Universidade<sup>21</sup>.

Participei da organização de livros e da produção de capítulos e artigos científicos e tenho divulgado práticas desenvolvidas no CAp, bem como atuado na formação básica de crianças da alfabetização e estudantes de Graduação de cursos diversos por meio da supervisão e acompanhamento de estágios.

No âmbito acadêmico, a minha participação desde o ano de 2010 no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional/GEPAE incitou-me a estudar mais profundamente a avaliação educacional, em especial a avaliação formativa/AF<sup>22</sup>.

No período de 2012 a 2014, desenvolvemos nossa Dissertação de Mestrado em Educação (Camargo, 2014), na qual buscamos identificar, localizar e compreender as práticas de avaliação formativa desenvolvidas por professores(as) da Educação Básica de uma escola pública. Que princípios foram identificados? Como se evidenciavam? Como

---

<sup>21</sup> Este trabalho pode ser consultado em Santos, Benerval Pinheiro.; Camargo, Clarice Carolina Ortiz de.; Mano, Marcel. (orgs.). **Cultura e Histórias dos Povos Indígenas no Brasil**: novas contribuições ao ensino. Uberlândia: Editora RB Gráfica Digital Eireli, 2015

<sup>22</sup> Abordaremos os conceitos de alfabetização na perspectiva discursiva e avaliação formativa na seção 2.

eram desenvolvidas? Esta pesquisa contribuiu para focalizar nossos olhares e reflexões acerca de como a avaliação formativa ganhava vida e corpo por meio das práxis desses(as) docentes.

Compreender as práticas de nove docentes que retratam ou se aproximam das concepções da avaliação formativa inspirou-me a dar continuidade às práticas avaliativas formativas e, assim, coordenar e desenvolver quatro projetos vinculados ao Programa de Bolsas de Graduação/PBG<sup>23</sup> no período de 2014 a 2018, relacionados ao tema com recorte para as práticas de alfabetização realizadas com as turmas de ensino em que atuava como professora. Em todos eles, contamos com estudantes bolsistas, sendo um em 2014, dois em 2015 e quatro em 2016 e 2017, respectivamente.

A imersão da AF no CAp por meio da dissertação e também dos PBG's alinhou-se às discussões e formações sobre avaliação ocorridas no interior da instituição (que já eram previstas para ocorrer), sendo aprovado em Plenária no ano de 2019 a perspectiva da AF no Projeto Político Pedagógico/PPP.

Além do direcionamento dos estudos no CAp, dedicamo-nos a estudar a avaliação educacional de modo mais abrangente. Parte dos resultados de nossas pesquisas e reflexões encontram-se em capítulos de livros (Mendes et al, 2018; Duarte; Camargo, 2019; Camargo, 2019; Camargo, 2021, artigos em revistas científicas (Camargo; Mendes, 2013; Camargo, 2016) e apresentações de trabalhos em eventos científicos da área, somente para citar alguns.

No ano de 2015, coordenei, juntamente com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olenir Maria Mendes, o I Seminário Internacional de Avaliação na Universidade Federal de Uberlândia/UFU e, na ocasião, contamos com a participação e contribuições de Prof. Dr. Domingos Fernandes e da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Benigna Villas Boas, duas das nossas principais referências teóricas no campo da avaliação formativa.

Com o Prof. Dr. Domingos Fernandes participei também, no ano de 2016, de um curso presencial denominado “Perspectivas contemporâneas em avaliação para As e Das Aprendizagens” (30h), promovido pelo Programa de Pós-Graduação em

---

<sup>23</sup> “[...] tem o objetivo de contribuir para a formação integral do estudante e para o fortalecimento de ações no universo do ensino, articuladas com a pesquisa e a extensão. [...] Anualmente, é aberto edital público para que docentes e técnicos-administrativos interessados submetam suas propostas de projeto no âmbito de um dos subprogramas. O estudante interessado em participar como bolsista ou colaborador de um dos projetos aprovados deve estar matriculado em um curso de graduação **da universidade** e seguir as normas do Edital.”. In: PROGRAMA DE BOLSAS DE GRADUAÇÃO. Pró-reitoria de Graduação, 2020. Disponível em: [link omitido para preservar o sigilo]. Acesso em: 9 fev. 2024.

Educação/PPGED e GEPAE e, no ano de 2020, de uma palestra remota intitulada *Questões Críticas no Domínio da Avaliação Pedagógica: Fundamentos e Práticas*, no Centro de Investigação Educação Básica, CIEB, Portugal.

Em relação à alfabetização ou a práticas pedagógicas desenvolvidas nesse segmento, parte da divulgação científica que produzi a partir de 2010, resultam de estudos, discussões e análises que versam sobre a alfabetização e as políticas públicas dessa área. Elas ocorreram diversas vezes, junto com a equipe docente da área da Alfabetização, da qual sou integrante. A título de exemplo, no ano de 2016, produzimos um dossiê de análise e problematização acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),

[...] Como forma de contribuir para o importante debate sobre o [...] PNAIC, as docentes da Alfabetização Inicial realizaram um trabalho exaustivo de estudos, discussões e reflexões sobre os cadernos produzidos pela equipe do Ministério da Educação para a formação de professores alfabetizadores. Esses estudos resultaram neste dossiê, que apresenta as reflexões desenvolvidas no Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial (Geai<sup>24</sup>) durante os anos de 2012 e 2013, cuja bibliografia de referência e discussão foram os cadernos de formação do PNAIC (Olhares e trilhas, 2016, n.p.).<sup>25</sup>

Desde 2020, a área da alfabetização tem-se dedicado a aprofundar os estudos no campo teórico da alfabetização em uma perspectiva discursiva por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização/GEPA, tendo se debruçado especialmente na produção de Elie Bajard (2012).

Essa abordagem teórica foi fortalecida no ano de 2023 com a promulgação do Decreto n.º11.556, que institui o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada<sup>26</sup>, alinhado às premissas da alfabetização como processo discursivo.

No ano de 2024, a partir dos estudos e reflexões na perspectiva da Alfabetização Humanizadora (Arena e Arena, 2024), o GEPA modificou seu nome para GEPAH, Grupo

---

<sup>24</sup> Criado no ano de 2012, o GEAI organiza-se por meio de coordenação rodiziada de docentes da área da alfabetização.

<sup>25</sup> Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/issue/view/1425> Acesso em 1 de fevereiro de 2024.

<sup>26</sup> “O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado pelo Governo Federal, tem como objetivo articular esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios para garantir a alfabetização de todas as crianças ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, além de promover a recomposição das aprendizagens para aquelas que estão matriculadas até o 5º ano. Nessa política do Ministério da Educação (MEC), estão previstas ações em cinco eixos: (1) governança e gestão; (2) formação; (3) infraestrutura; (4) avaliação; (5) boas práticas”. Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/#!/pagina-inicial> Acesso em 2 mai.2024.

de Estudos e Pesquisas Alfabetização Humanizadora. Algumas integrantes do GEPAH participaram também do curso de extensão “Alfabetização Humanizadora”, como cursistas ou ministrantes, cujo trabalho previu a defesa de uma “[...] alfabetização humanizadora, não-excludente e culturalmente diversa” (Arena, Arena, 2024, n.p.)

Tais estudos corroboraram para a inserção dessas perspectivas no currículo da alfabetização do CAP, bem como a organização didático-metodológica da área, o que demonstra uma preocupação da equipe em articular as práticas de alfabetização desenvolvidas na escola com as teorias e os debates contemporâneos.

No âmbito da formação continuada, em 2017, participei de um curso de extensão denominado “Educação Ambiental a partir do autocuidado: uma visão transdisciplinar”, organizados pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Arslan, Prof.<sup>a</sup> Me Cristiane Amaro da Silveira e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Salles Sampaio. Entre as ações, experienciamos uma abordagem somaestética que me inspirou nas propostas e abordagens formativas e pedagógicas nos anos seguintes.

[...] Identificar o aprimoramento do “corpo-vivo” - capaz de sentir, como parte da vida de educador estudante. Criada pelo filósofo Richard Shusterman – o Somaestética une as palavras soma e estética. “Soma” reporta-se a um corpo integral e vivo: músculos, cérebro, mente, órgãos, sensações e memórias afetivas. O soma inclui uma compreensão ampla do corpo em toda a sua extensão, ou seja, que vai além dos limites da pele, pois o corpo depende do ar, da integração e da conexão com o mundo circundante, da interação com a temperatura, com as emoções e todo o contexto que o envolve (e o afeta). A concepção de soma é mais adequada para se referir a um “corpo vivo”, visto que a palavra corpo sempre está associada com carne ou a um corpo físico, que estaria separado das ideias e das fantasias, por exemplo. [...] Para o soma, são inseparáveis o corpo físico, a energia vital, o contexto, o aparato sensorial, a carne, os órgãos, as ideias, os impulsos instintivos, a inteligência e a memória (Arslan, 2018, p.81-82).

Esse curso propiciou experiências formativas envolvendo (auto)cuidado em uma perspectiva integral, que englobam o cuidado de si, dos outros e do mundo. Nos anos de 2019 e 2020, participei de dois cursos no Instituto Paulo Freire, intitulados “Paulo Freire em tempos de *fakenews*”<sup>27</sup> (90h) e “Como alfabetizar com Paulo Freire” (75h).

Nos mesmos anos, participei de outros três cursos: “Formação continuada em práticas de alfabetização” (30h) oferecido pelo Ministério da Educação (MEC); “Leitura

---

<sup>27</sup> De acordo com o Dicionário de Cambridge, *fakenews* pode ser definido como “notícias falsas; histórias falsas que parecem ser notícias, divulgadas na Internet ou por meio de outros meios de comunicação, geralmente criadas para influenciar opiniões políticas ou como uma piada”. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/fake-news>. Acesso em 2 fev. 2024.

vai, leitura vem: práticas em sala de aula” (60h) pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e “Avaliação para os anos finais do Ensino Fundamental – objetivos, estratégias e instrumentos” (10h), oferecido pela Associação Nova Escola<sup>28</sup>.

Em relação aos estudos de Paulo Freire, nos anos de 2020 e 2021, participei do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos/CEPF coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Coimbra que

[...] visa ações de ensino, pesquisa e extensão, dimensões da Universidade, com o objetivo de criar, transgredir, propor, denunciar, anunciar, registrar, aprender o quefazer docente a partir de uma perspectiva freireana em que possamos abrigar espaços, pessoas e tempos institucionais para a construção dos saberes necessários à práxis educativa”.<sup>29</sup>

Vale ressaltar que, na Universidade Federal de Uberlândia, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos sobre os princípios freireanos também nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo elas: Educação e Culturas Populares: diálogos e contribuições para os diferentes contextos educativos, ministrada pelas Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olenir Maria Mendes e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gercina Santana Novaes e Tópicos especiais em saberes e práticas educativas: Paulo Freire na formação de professores ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Coimbra. A primeira, participei em 2011 como estudante ouvinte e a segunda, como estudante regular, no ano de 2022.

Na primeira experiência, os princípios freireanos se entrelaçaram-se com aos debates e discussões acerca da Educação Popular, da avaliação formativa, da escola de qualidade, da inclusão escolar, e na segunda, o aprofundamento das categorias freirianas: ser humano, práxis, politicidade, historicidade e dialogicidade. Ambas as disciplinas contribuíram de forma significativa e fundante para minha formação e práxis docente e investigativa.

Desde então, o sentimento que me acompanha é de busca inesgotável. “Desejo conhecer mais de Freire, dialogar sobre comungar valores e fortalecer minha identidade docente (e pessoal, afinal não consigo desvincular quem sou na vida e com a vida). Escrevi mais detidamente sobre essa busca em uma carta de apresentação (Apêndice F)

---

<sup>28</sup> Os cursos mencionados neste parágrafo foram desenvolvidos na modalidade remota.

<sup>29</sup> Disponível em:

<https://sites.google.com/view/principioseticosfreireanos/apresenta%C3%A7%C3%A3o?%20authuser=0> Acesso em 02 fev. 2024.

elaborada como parte das propostas a serem desenvolvidas na última disciplina mencionada.

[...] O processo de autoformação se desenvolve durante toda a vida, em progressivas tomadas de consciência. Os registros no diário, os relatórios reflexivos das práticas podem favorecer muito esse processo, por colocar luz não só no mundo exterior, pelas narrativas do vivido, como no universo interior, dando asas à imaginação, criando cenários e personagens novos, que podem nos habitar (Warschauer, 2023, p. 238).

Desse modo, revendo minha trajetória de estudos, pesquisas e práticas, habitados por cenários e personagens vivenciados (e imaginados, afinal, quantos cenários e personagens são possíveis nos contextos das possibilidades?), realizados com estudantes de Graduação e com crianças, percebemos uma mudança de perspectiva.

No Mestrado, buscamos compreender as práticas de avaliação formativa e relatamos as práticas docentes identificadas nessa perspectiva. Nos projetos de pesquisas, desenvolvemos e sistematizamos práticas de avaliação formativa com crianças e com estudantes de Graduação. E no Doutorado, dispusemo-nos a fazer pesquisa com as pessoas e não sobre elas, interseccionando a AF com a alfabetização e participação.

## 1.2 OS SABERES E ANDANÇAS POR VIR

O projeto de pesquisa que originou nossa tese surgiu da inspiração de pensar sobre a participação (elemento tão importante para a avaliação formativa e alfabetização), de modo que as vozes, as produções, as reflexões coletivas apontassem possibilidades de caminhos e alternativas educacionais para promover a aprendizagem de todos(as). Para isso, ousamos retornar à escola (onde atuamos como professora) na condição somente de pesquisadora, para construir essa investigação em pares.

Estudamos as possibilidades de construções coletivas didático-metodológicas no campo da avaliação formativa desenvolvido com uma turma de estudantes do primeiro ano da alfabetização da Educação Básica e sua respectiva professora, estagiárias e familiares, de uma escola pública federal de uma cidade de Minas Gerais, MG.

Optamos por desenvolver uma pesquisa colaborativa, pois acreditamos, como a própria denominação já sugere, que essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho coletivo, colaborativo e participativo.

A escola participante da pesquisa adota a perspectiva da avaliação formativa<sup>30</sup>, por isso, nossa questão central foi: como podemos efetivar a participação de todos(as) os(as) sujeitos nas práticas avaliativas?

Tal inquietação desdobrou-se em outras: A concepção de avaliação formativa apresentada nos documentos da escola é condizente com as práticas avaliativas implementadas? É possível identificar se há desafios e /ou contradições? Como a avaliação formativa tem sido desenvolvida em turmas de alfabetização, especialmente na turma participante da pesquisa? As práticas analisadas revelaram articulação da tríade aprendizagens-avaliações-ensinagens<sup>31</sup>?

A partir destas questões, propusemos os seguintes objetivos:

1. Investigar como efetivar a participação de todos(as) os(as) sujeitos nas práticas avaliativas, assegurando processos democráticos e inclusivos em uma escola que adota a perspectiva formativa de avaliação;
2. Descrever o contexto escolar, bem como as concepções de avaliação formativa e de alfabetização presentes no projeto-político pedagógico, no Regimento Interno e/ou em outros documentos institucionais;
3. Analisar se a concepção de avaliação formativa apresentada nos documentos da escola é condizente com as práticas avaliativas implementadas;
4. Identificar e discutir as possibilidades, os desafios e/ou contradições existentes entre a concepção de avaliação formativa assumida pela escola e as práticas avaliativas em desenvolvimento, especialmente na área da alfabetização;
5. Compreender e descrever como a avaliação formativa tem sido desenvolvida em uma turma de alfabetização com ênfase na turma participante da pesquisa;
6. Examinar se e como as práticas avaliativas observadas articulam-se à tríade aprendizagens-avaliações-ensinagens;

---

<sup>30</sup> De acordo com informações obtidas no PPP. Abordaremos com mais detalhes na Seção 5.

<sup>31</sup> A partir da compreensão de que aprendizagens-avaliações-ensinagens são processos integrados, contínuos e diversos, inspiramo-nos na definição de ensino-aprendizagem-avaliação apresentada por Fernandes (2009, p. 88). “[...] Uma adequada integração entre estes três processos permite, ou deve permitir, regular o ensino e a aprendizagem, utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação”. A partir disso, optamos por inverter a ordem apresentada pelo autor, colocando a aprendizagem em primeiro plano, pois é a partir do objetivo de aprender que as práticas avaliativas e pedagógicas são organizadas, (re)planejadas, e/ou adaptadas. Além disso, utilizamos o plural para valorizar a diversidade existente nesta tríade.



7. Coconstruir<sup>32</sup> ações mediadoras, didático-metodológicas, de forma coletiva e participativa, com uma professora, estagiárias, estudantes e famílias de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental (alfabetização), fortalecendo suas participações nos processos pedagógicos e avaliativos, visando às melhorias das aprendizagens.

Dito isso, embora tenhamos delineado previamente os questionamentos, os objetivos da pesquisa e a abordagem metodológica, o caminho não nos era conhecido. Ele foi sendo construído/desenhado dia após dia, de forma processual e coletiva, por meio da criação e dos ajustes constantes nos roteiros de percurso, conforme as experiências vividas e as necessidades que emergiam ao longo da investigação.

### 1.3 OS TRAÇADOS REALIZADOS

Nosso percurso foi, assim, traçado e caminhado: na primeira seção, intitulada “Introdução: traçando as andanças”, explanamos as intenções da pesquisa e nossas experiências pessoais, formativas e profissionais.

Na segunda seção, “Avaliação formativa, Alfabetização e Participação” apresentamos um breve panorama político brasileiro, especificamente no contexto da pandemia de Corona Vírus Disease 2019 (Covid-19)<sup>33</sup> e seus impactos na Educação (com destaques para a avaliação e alfabetização) e a busca pelo fortalecimento da democracia. Buscamos contribuir com o aprofundamento das reflexões e proposições que se fundamentam na perspectiva da avaliação formativa em intersecção com práticas de alfabetização, tendo como referenciais teórico-práticos da abordagem da avaliação formativa Fernandes (2005, 2006a, 2006b, 2009), Villas Boas (2007, 2009, 2010, 2011, 2022a, 2022b, 2022c), Hoffmann (2018a, 2018b) entre outros. No campo da alfabetização em uma perspectiva discursiva, Smolka (2014, 2017), Goulart (2015, 2019, 2021), bem como a Alfabetização Humanizadora, Arena e Arena (2024) e na Participação, Freire

---

<sup>32</sup> “Assumimos o significado de coconstrução como processo no qual há interações entre professor e estudante(s), ou entre os próprios estudantes, que resulta em construção de conhecimento”. (Costa, 2012, p.4)

<sup>33</sup> “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. (Ministério da Saúde, 2021). Em março de 2020 a Covid-19 atingiu surtos em diversos países e regiões do mundo, sendo declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde. De acordo com os dados da OMS, publicados na revista Nature, entre 2020 a dezembro de 2021 cerca de 15 milhões de pessoas morreram devido à pandemia, sendo cerca de 680 mil pessoas no Brasil. (Msemburi, W., Karlinsky, A., Knutson, V. et al., 2023).

(2021) e Oliveira (2011). Nas abordagens participativas, Bondioli (2023), Ribeiro (2023), Oliveira-Formosinho et al (2011), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015) e Oliveira-Formosinho et al (2023).

Na terceira seção intitulada “Percursos da pesquisa”, descrevemos nossa opção pela abordagem epistemológica qualitativa, tipo pesquisa colaborativa, de acordo com os estudos e pesquisas de Ibiapina et al (2007), Ibiapina (2008). Apresentamos as quatro fases da pesquisa e os procedimentos de construção de dados, juntamente com os procedimentos éticos da pesquisa; tratamento e análises dos dados, especialmente a partir dos estudos de Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2005, 2009), Creswell (2007), Gil (1987, 2008, 2010) e Demo (2011). Ademais, os trabalhos sobre a pesquisa participante (Brandão; Streck, 2006), e pesquisa-ação com ênfase na perspectiva crítica e colaborativa (Pimenta; Franco, 2008), também serviram de inspiração para a condução desse trabalho.

Na quarta seção, “Os coletivos participantes da pesquisa: Eu sou porque nós somos”, são apresentados(as) os coletivos que participaram da pesquisa: a docente participante da pesquisa, as crianças, as estagiárias e os familiares envolvidos na pesquisa. Também apresentamos as identidades do grupo docente da Alfabetização da Escola Ubuntu e a organização do trabalho desta área. Em seguida abordamos as contribuições para o desenho e percurso da pesquisa feitas a partir do mapeamento inicial com esses coletivos.

Na quinta seção, intitulada “Entre encontros e desencontros: os caminhos da Escola Ubuntu com a avaliação formativa”, apresentamos os princípios que orientam o trabalho pedagógico da escola, com destaque para a concepção de avaliação formativa e sua implementação. Buscamos, ainda, identificar as possibilidades, os desafios e/ou as contradições existentes entre a concepção de avaliação formativa expressa nos documentos institucionais (PPP, Adendo ao Regimento Interno, Planos de Curso, entre outros) e as práticas avaliativas efetivamente desenvolvidas na escola, em especial, no contexto da alfabetização. No que se refere à avaliação realizada com o grupo participante da pesquisa, as análises foram construídas a partir de múltiplas fontes: produções avaliativas dos(as) estudantes, os Relatórios de aprendizagem individual; as Atas dos Conselhos de Classe bem como os materiais empíricos produzidos no estudo de campo como entrevistas, roda de conversa, observações, reuniões com os familiares, nas reuniões institucionais, planejamento coletivo; entre outros. Também, em razão do contexto pandêmico, foram incorporados à análise bilhetes, orientações, Protocolo Interno de Biossegurança da Escola Ubuntu e demais documentos emergenciais. E, para

compreender como a avaliação formativa se manifesta na prática pedagógica da professora PARceira<sup>34</sup>, destacamos as propostas Livro da Vida e Jornal-mural, dialogando com as contribuições das autoras Silva (2022), Lima (2022) e Abreu (2022).

Na sexta seção, “A Avaliação Formativa Coparticipativa nas narrativas dos cotidianos: alinhando fragmentos e sentidos”, apresentamos as reflexões sobre a participação das crianças e das famílias nos processos avaliativos em busca da promoção da melhoria das aprendizagens de crianças em processos de alfabetização. Essa fase da pesquisa contou com ações contínuas, permanentes e que se retroalimentaram. São elas: mapeamento, planejamento/sessão reflexiva, ações mediadoras, retorno formativo, avaliação feita pelas famílias, replanejamento/sessão reflexiva a partir da triangulação de dados (avaliação das pesquisadoras/professora, crianças e familiares), produção de novas propostas, entre outros. Por meio das narrativas como recurso reflexivo no campo da Educação, propusemo-nos a apresentar os percursos e coconstruções desenvolvidas ao longo da pesquisa. Contribuíram para a nossa fundamentação autores(as) como Varani, Ferreira e Prado (2007), Prado e Damasceno (2007), Andreolla, Bragagnolo e Dickel (2007), cujas reflexões abordam a importância das narrativas nos processos formativos. Também dialogamos com as abordagens participativas (Ribeiro, 2023), que ampliaram nossas compreensões sobre as práticas educativas avaliativas em contextos colaborativos. No que se refere às práticas de observação e registro, destacamos as contribuições de Freire (1997, 2003, 2009), cujas obras foram fundamentais para desenvolver o olhar sensível, a afetividade e o registro como ação pedagógica e política.

Na sétima seção, “De mãos dadas com a Avaliação Formativa Coparticipativa: percepções partilhadas e saberes construídos”, apresentamos os resultados e as reflexões acerca das ações da pesquisa que contribuíram para o desenvolvimento e fortalecimento da participação das famílias no cotidiano escolar e nos processos avaliativos. Além disso, buscamos evidenciar o trabalho colaborativo e formativo no âmbito das Parcerias Avaliativas Formativas.

Por fim, na última seção, Considerações finais: caminhos que se (re)fazem na travessia apresentamos as descobertas da pesquisa.

Em todas as seções, inspiramo-nos nos princípios freireanos (Freire, 1979, 1983, 2000, 2001, 2021), que compreendem a prática pedagógica como política, dialógica e reflexiva, orientada pela possibilidade de transformação, pela autonomia, pela afetividade

---

<sup>34</sup> A professora participante da pesquisa foi identificada como professora PARceira.

e pela experiência estética – esta, mediada pela leitura da própria práxis intrínseca à leitura de mundo. Também nos embasamos nas contribuições de bell hooks<sup>35</sup> (2017, 2020 e 2021) cujas reflexões se alinham com esses mesmos princípios.

---

<sup>35</sup> O nome de *bell hooks* é empregado em letra minúscula. Essa postura é adotada pela própria autora que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa (Furquim, 2019, p. 12).

## 2 AVALIAÇÃO FORMATIVA, ALFABETIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Esta seção, denominada “Avaliação formativa, Alfabetização e Participação”, apresenta um breve panorama político brasileiro, especificamente no contexto da pandemia de Covid-19 e seus impactos na Educação (com destaques para a avaliação e alfabetização) e a busca pelo fortalecimento da democracia. Procuramos contribuir com o aprofundamento das reflexões e proposições fundamentadas na perspectiva da avaliação formativa em intersecção com práticas de alfabetização, tendo como referenciais teórico-práticos da abordagem da avaliação formativa Fernandes (2005, 2006a, 2006b, 2009), Villas Boas (2007, 2009, 2010, 2011, 2022a, 2022b, 2022c), Hoffmann (2018a, 2018b) entre outros. No campo da alfabetização em uma perspectiva discursiva Smolka (2014, 2017), Goulart (2015, 2019, 2021), Alfabetização Humanizadora, Arena e Arena (2024) e na Participação, Freire (2021) e Oliveira (2011). Nas abordagens participativas, Bondioli (2015 e 2023), Ribeiro (2023), Oliveira-Formosinho et al (2011), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015) e Oliveira-Formosinho et al (2023).

### 2.1 PANDEMIA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: BREVE PANORAMA

*Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos. (Paulo Freire)*

Como Paulo Freire nos convida na epígrafe desta seção, é fundamental olhar o passado para compreender melhor o futuro e traçar os caminhos para onde se quer ir. Por isso, com os olhos voltados para um passado recente e ainda presente, optamos por iniciar nosso trabalho abordando esse tema, porque vivenciamos o contexto pandêmico de diferentes formas: em 2021 como estudantes da Pós-Graduação, como professora atuando no ensino remoto para crianças em processo de alfabetização e como mãe de estudantes que passaram vivenciar o ensino remoto (ER). Em 2022, como pesquisadora desenvolvendo um estudo de campo durante o período de transição, em que o ensino presencial havia sido retomado, mas ainda sob diversas restrições sanitárias e medidas

preventivas. Além disso, experienciamos de maneira direta os reflexos e consequências do distanciamento social.

Assim, esta subseção visa a apresentar um breve panorama da avaliação formativa e alfabetização dos anos de 2020 a 2022, tendo como recorte principal os impactos do contexto da pandemia Covid-19 na Educação; no contexto político brasileiro e a busca pelo fortalecimento da democracia.

Os anos de 2020 e 2021 foram abruptamente marcados por muitos desafios concomitantes em diversas e diferentes dimensões advindos da pandemia de Covid-19. Reflexos desses desafios podem ser observados nos debates e nas ações socialmente polarizadas que refletem crenças pessoais, políticas, educacionais, religiosas e/ou científicas.

[...] Quando uma crise sanitária da proporção da pandemia de Covid-19 atinge o mundo inteiro em um intervalo de poucos meses, é necessário tomar decisões imediatas, que simplesmente não podem ser precedidas por um período confortável de formulação e maturação de ideias. Em cenários como este, formulação, implementação e avaliação não são etapas que se encadeiam comportadamente, mas antes atividades que se desdobram simultaneamente, e se retroalimentam. A qualidade da resposta oferecida à crise dependerá da combinação de um vasto conjunto de fatores, nos planos do estado, do mercado e da sociedade civil (Mancuso, 2022, p.8).

Contudo, no campo da ciência, embora os Dados da *National Science Foundation* (NSF), dos Estados Unidos da América, apontem que o Brasil ocupa o 11.º lugar no *ranking* de publicações científicas (Oliveira, 2020), o que indica um aumento significativo na última década e demonstra a alta produção científica brasileira, a pandemia nos mostrou que o mesmo não ocorre quanto à legitimidade da ciência na sociedade, que diminui consideravelmente quando o assunto é políticas públicas de enfrentamento à pandemia, por exemplo.

Em um contexto em que as ações governamentais daquele período<sup>36</sup> deveriam ter como pauta prioritária o investimento de recursos humanos, estruturais e materiais, pudemos observar o contrário. A ciência, no Brasil, sofreu grandes perdas (Sociedade Brasileira de Medicina Tropical, 2020), materializados via cortes de verbas

---

<sup>36</sup> Período de 2019 a 2022 no Brasil, sob a Presidência de Jair Messias Bolsonaro.

orçamentárias<sup>37</sup> e investimentos políticos e públicos, bem como desmoralização e desprezo públicos advindos de representantes governamentais e de parcelas da sociedade.

[...] No plano da sociedade civil, destacam-se, entre outras coisas, a montagem de redes cidadãos de solidariedade mútua; o comportamento da população de adesão ou rechaço às recomendações sanitárias e às campanhas de vacinação; sua preparação para navegar em meio a um oceano de informações recebidas, de todos os lados, o tempo todo, discernindo as evidências sólidas das *fakenews*; e a capacidade de apoiar governos atuantes e responsabilizar governos omissos (Mancuso, 2022, p.8).

No contexto político brasileiro, Paula e Siani (2020) apresentam os resultados de um ensaio-denúncia acerca da conjuntura político-ideológica do período de 2019 a 2020<sup>38</sup> e das consequências da pandemia frente à uma sociedade desigual, que prioriza o mercado.

[...] No contexto pandêmico, os posicionamentos de Bolsonaro inscrevem-se ainda na esteira de discursos anteriores e de uma plataforma política marcada pela intolerância e pelo ódio ao diferente (axiologias manifestadas em diferentes tempos e espaços, de variadas formas): por suas declarações racistas, Lgbtqia+fóbicas, machistas e xenofóbicas, pela exaltação da ditadura militar brasileira (uma das materializações de necropolítica à brasileira), pelo nacionalismo ufanista e pelo alinhamento com valores conservadores, pelo combate à criminalidade (atribuída a negros e pobres, entendidos como ‘inimigos’ do Estado), pela rejeição à esquerda, pela desvalorização da ciência e das universidades, pelas ameaças a direitos garantidos, pelo apoio a movimentos antidemocráticos, pela negligência no gerenciamento de crises (queimadas da Amazônia e Pantanal, resistência de parte da população à vacinação, entre outras). Todos esses atos compõem uma unidade que configura um dizer-fazer governamental (Paula; Siani, 2020, p. 479).

O ensaio-denúncia tem um recorte temporal de 2020, contudo os apontamentos destacados foram observados no decorrer dos anos de 2020 a 2022, juntamente com os trágicos dados que apontam que, nesse período, o Brasil teve uma média de 680.000 mortes em decorrência da Covid-19, conforme dito anteriormente.

Desse trágico quantitativo, Arelaro (2021) aponta o quanto a pandemia explicitou as desigualdades e as consequências da sociedade de classes. “[...] Neste momento histórico e dramático, em que o mundo vive uma pandemia[...], no nosso País vemos

---

<sup>37</sup> Os cortes orçamentários ocorrem progressivamente nos anos anteriores. Vide publicação de 01 de junho de 2022: <https://comunica.ufu.br/ufu-na-midia/2022/06/cortes-no-orcamento-podem-bloquear-ensino-nas-universidades>

<sup>38</sup> Ano em que o ensaio teórico foi publicado.

enfrentamento desigual dessa questão, apesar de o vírus não escolher entre ricos e pobres” (Arelaro, 2021, p. 26). Para Paula e Siani (2020) complementam que,

[...] A falta de políticas públicas que protejam quem mais precisa e que, ao contrário, expõe parte da população sem condições de realizar o isolamento social e, de certa forma, impulsiona esse contingente de pessoas (trabalhadores informais, domésticas, entre outros) à morte, define quem vai sobreviver (em casa, por ter condições de realizar o distanciamento e o isolamento social) e quem pode/deve morrer (por ser considerado trabalhador essencial para que outro grupo possa sobreviver, às custas da exposição e das vidas dos primeiros) (Paula; Siani, 2020, p. 497).

Diante disso, “[...] assumir que lutar pela vida é responsabilidade de todos nós é uma prioridade que vai se estabelecendo no mundo” (Arelaro, 2021, p. 26), ao mesmo tempo em que se mostra um fator de resistência frente ao exposto.

Para Rigueti (2020), parte desses desafios pode ser consequência da ausência dos estudos e entendimento do que é, para que serve e como é feita a ciência. Para ela, a Educação Básica brasileira não ensina sobre o processo científico e não acompanha o movimento contínuo da sua evolução.

Chassot (2011, p. 62) também aponta a necessidade da inserção da pesquisa e da investigação na Educação Básica. Ele denomina alfabetização científica como “[...] o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e às mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem” e complementa que

[...] A alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma Educação mais comprometida. [...] ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo (Chassot, 2003, p. 91).

Dada a realidade vivenciada no contexto mencionado, que contou com inúmeras áreas das ciências voltadas a buscas de solução para um problema de saúde pública geradas pela Covid-19, Ranguetti (2020) lança luz sobre a abrangência multidisciplinar da pandemia (que perpassa temas como Educação, economia, saúde, política, moda, cultura, esporte etc.) para apontar a necessidade da Educação Básica superar a concepção tradicional de ensino como reprodutora de um ensino voltado à memorização e à pouca experimentação e valorizar a Educação científica com objetivo de refletir, entender e solucionar problemas.



Tal reflexão corrobora com os apontamentos de Chassot (2011, p 62), quando afirma que “[...] seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor”.

[...] É que, no momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto não signifique ainda a mudança da estrutura. É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens e **mulheres** pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela (Freire, 2001, p.46, **grifo nosso**).

No campo da Educação, observou-se grande desvalorização das universidades e da ciência, além de ataques ou descrédito ao pensamento de Paulo Freire, “[...] Patrono da Educação brasileira e um dos autores mais citados em trabalhos acadêmicos na área de Humanidades do mundo” (Previdelli, 2019).

As desmoralizações a Freire revelaram os avanços do ultraconservadorismo no Brasil e disseram respeito à concepção de mundo, de humanização e de Educação defendida por ele. Freire nos provoca a transformar a justa ira frente às situações-limites em denúncia e luta esperançosa por dignidade e por justiça, como as que vivenciamos no período pandêmico, especialmente no contexto brasileiro.

[...] Não é por acaso que a obra de Paulo Freire tem sido desqualificada por grupos de extrema direita, pois, apesar de ser Patrono da Educação Brasileira, ele demonstrou que a neutralidade da escola e da educação é uma falácia, já que todo ato pedagógico é político. Não político-partidário, mas um ato que implica cotidianamente escolhas e opções e que traduz a visão de mundo de quem atua na educação e na cultura (Arelaro, 2021, p. 31).

Ainda na dimensão educacional, nos anos de 2020 e parte de 2021, os profissionais da Educação e as comunidades escolares em geral se viram diante de grandes dilemas e desafios com o fechamento das escolas, a implementação do ensino remoto e/ou híbrido, a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos e as manifestações de parcelas da sociedade contrária ao fechamento das escolas. A partir das pesquisas desenvolvidas por Rizzi e Melo também foram destacados outros problemas, como:

[...] a busca ativa dos estudantes; a questão da alimentação escolar; a produção de conteúdo didático; a provisão de equipamentos e pacotes

de dados necessários para viabilizar o acesso ao conteúdo produzido; a aferição da frequência dos estudantes às atividades escolares, bem como da assiduidade dos professores; o desafio de avaliar à distância o aproveitamento obtido pelos alunos e de oferecer apoio psicológico a toda a comunidade escolar (Mancuso, 2022, p. 10).

Além disso, identificou-se uma quantidade considerável da retomada às discussões, por meio de *lives*, debates e reuniões virtuais sobre a temática avaliação e seus desdobramentos, nos âmbitos federal, estaduais, municipais e institucionais, afinal, como os estudantes seriam avaliados no contexto de ensino remoto/híbrido? Quais seriam os critérios avaliativos? Todas as crianças conseguiram participar das aulas ou atividades remotas? Quais foram os índices de evasão e de abandono escolar?

Entre os anos de 2021 e 2022,<sup>39</sup> as atividades presenciais nas escolas em geral foram retomadas e outros desafios surgiram. A inserção de todas as crianças na escola (mesmo crianças de até os quatro anos que não tinham sido contempladas nos planos de vacinação contra Covid-19); aumento significativo de casos de Covid-19 em todo o Brasil<sup>40</sup>; grande número de afastamentos de profissionais devido ao contágio de Covid-19.

[...] a provisão insuficiente de equipamentos de proteção individual (máscaras, álcool gel etc.); a necessidade de contratar pessoal temporário para substituir trabalhadores dos grupos de risco; a realização de reformas na infraestrutura física dos prédios, para tornar o ambiente escolar mais saudável, a falta de uma política de testagem de casos suspeitos; a ausência de orientação clara sobre o que fazer diante desses casos; e também a indefinição sobre a política a ser adotada para a recuperação das perdas educacionais ocasionadas pela pandemia (Mancuso, 2022, p. 10).

É nesse cenário que se insere a discussão dos impactos da Covid-19 na alfabetização das crianças.

[...] A nota técnica “Impactos da pandemia na alfabetização de crianças” apresentou indicadores que revelam os efeitos da pandemia de Covid-19 na Educação. O levantamento foi produzido com base na PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Segundo os dados, a pandemia reforçou a diferença de aprendizado entre as crianças brancas de 6 e 7 anos e as pretas e pardas. As pretas e pardas que não sabiam ler nem escrever passaram de 28%, em 2019, para até 47%, em 2021. Já

<sup>39</sup> Considerar de janeiro a junho de 2022, período em que este projeto foi produzido.

<sup>40</sup> Vide <https://g1.globo.com/saude/noticia/2022/05/24/aumento-de-casos-de-covid-leva-cidades-do-brasil-a-retomarem-recomendacao-do-uso-de-mascara.ghtml>.

entre as brancas o aumento foi de 20,3% para 35,1% no mesmo período (Ribeiro, 2022, s/p).

Os desafios agravaram-se:

[...] Os resultados comparativos pré-(2019) e pós-pandemia (2022) indicam que houve um aumento na desigualdade, considerando os percentuais de crianças de 7 e 8 anos que não sabem ler e escrever entre as unidades da Federação, após a pandemia. Em 2019, a discrepância entre os estados com o maior e o menor percentual de crianças que não sabem ler e escrever era de cerca de 26 pontos percentuais (p.p.), aumentando para 35 p. em 2022 (Boff; Basso; Santos, 2022, p. 264).

Os dados reafirmam os questionamentos e as preocupações destacados anteriormente quanto à impossibilidade de descolar os problemas educacionais dos sociais, em uma sociedade demarcada profundamente pelas inúmeras desigualdades. Ou seja, se as demandas no campo da alfabetização e da avaliação já eram presentes antes do ano de 2020, intensificaram-se no contexto pandêmico e pós pandêmico<sup>41</sup>. O mesmo se estendeu às formas de participação após um longo período de distanciamento social.

Diante dos dilemas, desafios, (in)certezas proferidas vivenciadas no contexto das disputas de narrativas e polarizações nos anos mencionados acima, Nóvoa (2022) nos lembra que uma reflexão crítica é necessária, visto que “[...] A certeza é o caminho mais curto para a ignorância. Por isso, o melhor que podemos fazer nesta fase decisiva da história da escola é pensar as nossas dúvidas, debatê-las com rigor e responsabilidade, trazê-las para o debate público” (Nóvoa, 2022, p.19). O autor questiona ainda:

[...] A tragédia da COVID-19 acordou-nos? (Nóvoa, 2022, p. 52)

[...] É possível parar e pensar, produzir sentido sobre o que nos acontece? (Nóvoa, 2022, p. 39)

[...] O que vale a pena ensinar? (Nóvoa, 2022, p. 48)

[...] Como trabalhar esta infinidade de “conhecimentos”? Como compreender a sua constituição? Como separar o verdadeiro do falso, o real do fictício, os factos das opiniões? Numa palavra, como aprender a pensar, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos? (Nóvoa, 2022, p. 50)

[...] Como superar tragédias tão profundas e manter essa esperança sem a qual não é possível educar? (Nóvoa, 2022, p. 37)

---

<sup>41</sup> No dia 05 de maio de 2023 a Organização Mundial da Saúde declarou o fim da emergência de saúde global.

Os questionamentos feitos por Nóvoa (2022) nos instigam a refletir sobre os sentidos da Educação diante das rupturas provocadas pela pandemia e nos convida a pensar sobre o que vale ensinar, como ensinar, e sobretudo, como manter viva a esperança educativa em tempos tão adversos, especialmente frente a tantas desigualdades educacionais.

Assim, sentimo-nos mobilizadas a continuar nossas investigações no campo da alfabetização e da avaliação formativa por meio de estudos e pesquisas que partem desse contexto específico em diálogo com teorias já consolidadas, que contribuam para as reflexões frente a este cenário, sem nos esquecermos que, conforme destacamos na epígrafe inicial., “[...] Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem através de um hoje.” (Freire, 1979, p.18).

Desse modo, a pandemia e suas consequências transitaram, permearam, impactaram as discussões, as reflexões e os percursos deste trabalho e inseriram-se ao longo das demais seções, de modo implícito ou explícito, mas sempre presentes.

## 2.2 AVALIAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: AS PEDRAS NO CAMINHO E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUIR PONTES

A Educação é fundamental para ampliar a compreensão da vida social, política, histórica e para a construção da cidadania. Balizamo-nos pelo direito à Educação, ao desenvolvimento e pelo direito de aprender de crianças e jovens, para quem as aprendizagens-avaliações-ensinagens são indissociáveis.

Nesse sentido, é importante retomar os princípios e definições dos dispositivos constitucionais e seus preceitos básicos. O artigo 205 do ECA determina que toda criança e adolescente tem direito à Educação “[...] tendo como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa” (ECA, 1990).

Infelizmente, o Brasil ainda não consolidou os objetivos estabelecidos no Estado Democrático de Direito, particularmente em relação à garantia dos direitos humanos fundamentais que incluem moradia, saúde e Educação. Estamos distantes de alcançar os nossos objetivos em matéria de sistemas nacionais de ensino, de Educação Básica para todos(as) e de uma sociedade plenamente alfabetizada.

Sabe-se que as temáticas que envolvem a alfabetização e a avaliação possuem uma diversidade ampla de abordagens e, embora tenham considerável destaque nos

documentos oficiais de Educação, nos meios de comunicação social e nos programas de formação docente, encontram-se frequentemente em territórios em disputas de narrativas e espaços.

No contexto brasileiro, entre 2018 e 2021, no campo da alfabetização, a disputa ficou evidente a partir de orientações de ordem político-ideológicas das ações e premissas epistemológicas da Política Nacional de Alfabetização (PNA) que se mostraram antagônicas frente aos avanços e atualizações das pesquisas científicas, conforme destacado a seguir:

[...] ao estabelecermos um movimento dialógico com o caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA) no Brasil para identificar os novos caminhos apresentados para a alfabetização no país, podemos definir que a PNA apresenta um processo que infringem a pluralidade de ideias e que culmina em novos discursos e velhos discursos, mas discursos que apagam da história da alfabetização as contribuições relevantes elaboradas por pesquisadores brasileiros e discursos novos que objetivam exclusivamente apagar conceitos como letramento e teorias para além das coroadas literacia e ciência cognitiva (Oliveira; Alves, 2023, p. 17) .

Em concordância, Jesus e Sousa (2022) explicitam que

[...] a PNA (BRASIL, 2018) traz o retorno de um modelo cartesiano proposto há décadas passadas e imposto por algumas concepções de alfabetização em que a criança aprendia por meio de cópias e memorização, e a aprendizagem acontecia de maneira mecânica, ou seja, a partir de um discurso tecnicista que retorna nessa política (Jesus; Sousa, 2022, p. 13).

Para Freire (2021, p.113, *grifo do texto*), “[...] A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*”

Outra pedra no caminho reside nos currículos efetivamente praticados no interior das salas de aula, muitas vezes permeados de práticas com viés bancário de Educação (Freire, 2000) e de avaliação, com um ensino predominantemente centrado no rigor docente, na passividade, na fixação, na repetição, no silenciamento discente, na valorização dos excessos de conteúdos e nas habilidades técnicas.

Essa lógica educacional que afeta não somente o campo da alfabetização, mas também da avaliação (pois estão interligados), finda por responsabilizar unicamente os discentes por aos seus aprendizados por meio de esforços empreendidos individualmente de que resultam tanto o seu sucesso quanto o seu fracasso.

A luta hoje tão atual contra os alarmantes índices de reprovação que gera a expulsão de escandaloso número de crianças de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitos educadores e educadoras chama de evasão escolar, dentro do capítulo do não menos ingênuo ou malicioso conceito de fracasso escolar. No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva a instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Eles é que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário (Freire, 2003, p. 125).

Este fato agrava as desigualdades e fortalece uma realidade que historicamente exclui crianças, jovens e pessoas adultas da escolarização e dos seus direitos de aprender. Nesse sentido, a reprovação e o abandono/desistência escolar dos estudantes que encontram dificuldades em seu processo de escolarização é justificado, tendo como base os conhecimentos devidamente medidos e classificados a partir dos resultados de avaliações formais, informais e/ou externas cujas práticas se inserem na perspectiva classificatória e excludente de avaliação.

Fernandes (2009), aponta que essa cultura de avaliação presente nos sistemas educacionais

[...] baseiam-se mais na concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar, certificar, aceitando que há alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão em geral associados a desmoralização, a repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens (Freire, 2021, p. 29-30).

Villas Boas (2022b, p.28) complementa que esse tipo de avaliação, que denominamos de classificatória “[...] abandona à própria sorte os estudantes que requerem mais apoio para a conquista das aprendizagens”.

Somando-se a isso, “[...] os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm-se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos” (Freire, 2021, p. 113-114).

Logo, a denúncia dessa cultura avaliativa e suas consequências, não implica em “ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada” (Freire, 2021, p. 114). Nesse sentido,

[...] Reformular o papel da escola inclui, necessariamente, modificar concepções e práticas que nela subsistem. Romper com padrões característicos do ideário militar imposto autoritariamente por mais de 20 anos demandou (e continua demandando) uma difícil luta em favor de um ensino comprometido com a transformação social, o que implica

uma avaliação que favoreça a apropriação democrática de aprendizagens (Soares, 2022, p. 75).

Na esteira dessa discussão, feitas de muitas pedras nos caminhos, vislumbramos possibilidades. A promulgação do Decreto n.º 11.556, realizada em 12 de junho de 2023, instituiu o Programa de Governo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e apresentou uma outra vertente teórica de alfabetização, que se diferencia da perspectiva tecnicista de alfabetização da PNA. Na plataforma digital deste programa anunciou-se que:

[...] Em uma democracia, precisamos reconhecer as diversidades e assegurar equidade na aprendizagem: a alfabetização deve ser um direito de todas e de todos, sem distinção. Acompanhar o ritmo de cada estudante e identificar as dificuldades que enfrentam, em seus contextos específicos, é fundamental para que esse direito seja garantido (Brasil, 2023).

Na citação anterior, observa-se a interrelação entre democracia, alfabetização enquanto direito e a avaliação como um recurso indispensável para a garantia do direito de aprender, que coaduna com a reflexão de Villas Boas (2022a, p.88):

[...] É preciso lembrar que são justamente as desigualdades naturais, econômicas, sociais e culturais existentes entre as pessoas, que induzem a necessidade de que todas elas sejam atendidas em suas particularidades visando propiciar iguais oportunidades de aprender. A avaliação deve permitir conhecer essas especificidades, para que sejam providenciados os meios necessários para o progresso de todos (Villas Boas, 2022a, p. 88).

O Decreto ressalta que “[...] não se trata de estabelecer um padrão ou paradigma metodológico ou didático a ser seguido como regra universal nos diferentes contextos que atuam os professores alfabetizadores” (Brasil, 2023, p. 16), mas valorizar o acumulado teórico “que se orienta por uma perspectiva emancipatória do processo de alfabetização e letramento” Nesse sentido, o documento considera:

- [...] o reconhecimento da alfabetização como processo discursivo;
- [...] a compreensão da multidimensionalidade do processo de alfabetização;
- [...] o reconhecimento das conexões e transições entre o ‘aprender a ler e escrever’ e o ‘ler e escrever para aprender’;
- [...] o reconhecimento da importância de garantir às crianças da Educação Infantil experiências contextualizadas, significativas e intencionais de participação em práticas sociais de oralidade, leitura e de escrita;

- [...] o reconhecimento de que a alfabetização é um direito humano e do princípio de que toda criança é capaz de aprender e deve ser apoiada em suas necessidades;
- [...] o reconhecimento e compromisso ético-político com o enfrentamento dos atravessamentos das dinâmicas estruturais de desigualdade e de subalternização, tais como racismo, aporofobia e capacitismo no processo de alfabetização;
- [...] o reconhecimento da afetividade e da ludicidade como aspectos centrais das práticas pedagógicas com as crianças e da atenção intencional do professor
- [...] o reconhecimento das identidades, necessidades e características linguístico-culturais de crianças que não têm o português falado no Brasil como língua materna;
- [...] o reconhecimento da importância de investir na formação dos profissionais da Educação para que ampliem seus repertórios de leitura e de escrita que se reconheçam como parte de uma comunidade profissional de leitores e escritores (Brasil, 2023, p. 16).

Os preceitos apontados no documento coadunam-se com a perspectiva discursiva de alfabetização.

[...] A alfabetização, enquanto processo discursivo, será sempre o exercício da democracia, da convocação para que o homem **e mulher** tome sua palavra e conquiste o seu lugar, anunciando que é necessário o sentido e o sentir das leituras e escritas que fazem brotar sonhos de um país outro, em que todos e todas possam enfiar-se no texto-vida, fazer que o texto se teça. Destecer os fios do atual momento histórico e tecê-lo novamente significa escrever e reescrever a alfabetização de todas as crianças e de todos os jovens, adultos e idosos; é consolidar um país democrático (Lucio; Oliveira, 2019, p. 8-9, **grifo nosso**)

Este é um passo importante de reconstrução considerando os desafios enfrentados na alfabetização, especialmente no período mencionado anteriormente. Com isso, consideramos que passamos para uma nova fase, representada pela possibilidade de construção de pontes feitas com as pedras.

A alfabetização insere-se como tema que se intersecciona com a avaliação formativa, visto que os(as) participantes da pesquisa estão inseridos no contexto de uma turma de alfabetização, cuja proposta curricular inspira-se na perspectiva discursiva de alfabetização e na Alfabetização Humanizadora. Assim, ao apresentarmos o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas, fez-se necessário situá-las teoricamente. Contudo, sabemos das limitações desta pesquisa e, por isso, optamos por apresentar somente os seus aspectos, os preceitos gerais, buscando aproximá-la do tema central da investigação, que é a avaliação formativa.

A Alfabetização Humanizadora se situa no campo das ciências humanas centrada nas dimensões culturais, simbólicas e sociais da linguagem escrita. Ela valoriza os



caracteres gráficos como unidades visíveis e significativas, acessíveis a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas ou sensoriais. Essa concepção propõe a ruptura com os modelos tradicionais excludentes de alfabetização, que subordinam a escrita à oralidade.

[...] A Alfabetização Humanizadora — não-excludente e culturalmente diversa — elege, ao contrário, como objeto a linguagem escrita, suas unidades próprias e independentes — os caracteres, os sentidos compartilhados com a linguagem oral, os gêneros dos enunciados, a figura do Outro nas relações com a escrita, a cultura da vida na escola, e, sobretudo, os atos humanos com a escrita, manifestados objetivamente nos atos múltiplos de ler e de escrever. (Arena; Arena, 2024, p. 13)

Essa compreensão amplia o sentido da alfabetização como prática humanizadora, promotora de inclusão, respeito às diferenças e valorização das múltiplas culturas e formas de pensar.

Nessa abordagem, a escrita é reconhecida como recurso de expressão e de participação de todos(as), “[...] **impedindo** que temas de ódio, egoísmo e violência ocupem lugar na escola e, em movimento inverso, inclui a amorosidade, a solidariedade, a diversidade humana e a paz” (Arena; Arena, 2024, p. 14, **grifo nosso**), em que cada criança aprende apoiada em sua própria experiência, cultura e história.

Em relação à alfabetização em uma perspectiva discursiva, a abordagem possui um vasto e complexo repertório teórico, com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, envolvendo pesquisas que se ancoram nos conceitos de sujeito, enunciado e discurso presentes nas teorias de Mikhail Bakhtin e nos conceitos de interação, mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal, de Lev Vygotsky, Análise de discurso e as aproximações com a Pedagogia de Célestin Freinet. (Smolka et al, 2023; Goulart; Gonçalves, 2021), baseando-se na

[...] compreensão de uma perspectiva teórico-prática do ensino aprendizagem da escrita que não se dissocia da realidade político-social das situações de ensino-aprendizagem. Desse modo, o processo de reflexão e ação sobre a escrita no movimento discursivo da aula é a base do trabalho com a escrita em nossa concepção de alfabetização (Goulart, 2019, p. 66).

Trata-se de uma alfabetização contextualizada, vinculada à vida, produtora de sentido, de significado e de cultura, que valoriza os processos de interação e de interlocução, com destaque para a centralidade da linguagem na (auto)formação humana e com ênfase na dimensão humana, social e política. De acordo com Smolka (2014),

[...] A ênfase na relação social e na prática dialógica caracteriza a dimensão discursiva. Esse modo de conceber o desenvolvimento humano e a linguagem traz implicações importantes para o trabalho docente e as relações de ensino, uma vez que os modos de ensinar dos professores e os modos de aprender das crianças são vistos como intrinsecamente relacionados, e encontram-se entretecidos às práticas historicamente construídas – que se transformam continuamente. Imersa, portanto, em um mundo letrado, permeado pela escrita, e participando de diversas formas dessa prática social, a criança opera com e sobre a linguagem e aprende (sobre) a escrita – suas características, peculiaridades, funções e formas de funcionamento – em diálogo com outros e consigo mesma. Como interlocutor privilegiado na relação de ensino no espaço escolar, o professor organiza o trabalho pedagógico de maneira a ampliar o universo das crianças e disponibilizar as mais diversas formas, fontes e suportes de escrita. Usando os mais variados instrumentos e recursos, criando condições de vivenciar os muitos sentidos e possibilidades da forma escrita de linguagem. [...] Aprender a ler e a escrever se orienta e se redimensiona, então, pela seguinte pergunta: para quem se escreve o que se escreve, como e por quê? (Smolka, 2014, n.p.).

As questões finais apresentadas por Smolka (2014) podem ser consideradas também na avaliação: para quem se avalia e o que se avalia, como e por quê? Essas problematizações guiam os percursos investigativos da avaliação formativa, a partir do entendimento de que a avaliação serve para promover e/ou melhorar as aprendizagens dos(as) estudantes, por meio da compreensão e da (auto)regulação de seus processos, com ações mediadoras docente e demais pares.

“Podemos afirmar que a avaliação formativa se norteia pelos seguintes princípios: inclusão, intervenção, investigação, colaboração, continuidade e ética.” (Villas Boas, 2022b, p. 26), demarcados pelos pressupostos: “[...] responsabilidade do professor da turma ou do componente curricular, e não de outros profissionais; processo; conquista de aprendizagens; intervenções pedagógicas e registro.” (Smolka (2014, n.p.)).

A autora destaca, ainda, que “[...] sendo inclusiva e interventiva, a avaliação formativa também é investigativa. E o que ela investiga? Está atenta ao que vem dificultando ou impedindo o avanço das aprendizagens.” (Villas Boas, 2022b, p. 26)

Antes de prosseguirmos com as reflexões, vale pontuar a que nos referimos quando mencionamos os termos autorregulação, processo, mediação e intervenção e *feedback*<sup>42</sup>, tão comumente encontradas na literatura sobre a avaliação formativa.

De acordo com Ganda e Boruchovitch (2018, p. 71), “[...] a autorregulação da aprendizagem é definida como um processo de autorreflexão e de ação no qual o aluno

---

<sup>42</sup> Apresentaremos a compreensão de *feedback* mais adiante.

estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado.” Nesse contexto, a autorregulação está relacionada à construção da autonomia dos(as) estudantes e pode ser desenvolvida por meio de procedimentos sistemáticos de avaliação como a observação e a reflexão sobre o trabalho feito pelos(as) professores/as, colegas e demais pares; o auxílio na identificação das aprendizagens construídas.

Quanto ao termo processo, no campo da aprendizagem e da avaliação, refere-se às ações desenvolvidas ao longo e determinado período, compreendidas como sucessões de etapas interligadas e dinâmicas. Conforme define Ferreira (1995, p. 530), o processo é o “ato de proceder, de ir por diante; segmento, curso, marcha; sucessão de estados ou de mudanças”.

No que se refere à mediação pedagógica, sua compreensão no âmbito da avaliação formativa está ligada à atuação do(a) professor(a) e/ou de outros(as) pares, como mobilizador, encorajador e facilitador da aprendizagem.

Hoffmann (2018a) prefere utilizar o termo avaliação mediadora em substituição a avaliação formativa, pois entende que esse conceito está diretamente vinculado ao compromisso ético e afetivo com o desenvolvimento dos(as) estudantes. Para ela,

[...] A essência da avaliação mediadora está no ‘envolvimento’ do professor com os alunos e no seu ‘comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens’. Parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha profundo conhecimento para tal e sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação (Hoffmann, 2018a, p. 20).

Para a autora, a avaliação mediadora ocorre em três tempos: tempo da admiração, tempo da reflexão e tempo de reconstrução das práticas avaliativas. O primeiro refere-se à abertura, disponibilidade e curiosidade para conhecer o(a) outro(a). Nesse tempo, busca-se construir dados por meio da observação, das produções, dos diálogos, da escuta ativa e atenta. O segundo tempo dedica-se à análise e à compreensão das informações coletadas, favorecendo reflexões sobre os processos de aprendizagem. Já o tempo de reconstrução das práticas avaliativas corresponde aos momentos de reorganização das práticas pedagógicas e aos ajustes de rotas e replanejamento. A ação mediadora é desenvolvida tendo como base as evidências construídas nos tempos anteriores. (Hoffmann, 2018a, p. 18-19).

A autora destaca, ainda, dois princípios essenciais da avaliação mediadora: o princípio mediador e o princípio ético, conforme definição a seguir:

[...] O princípio mediador: a intenção da professora de desenvolver estratégias pedagógicas desafiadoras para cada um e para todos os alunos a partir da observação e da reflexão das manifestações individuais de aprendizagem; [...] O princípio ético: cuidar mais e mais tempo de quem precisa mais. Avaliar em benefício do aluno, valorizando diferenças, preservando sua liberdade, dignidade, refletindo acerca de ações educativas que sejam pertinentes aos seus interesses e necessidades e dedicando-se todo o tempo a efetivá-las (Hoffmann, 2018a, p.18).

Diante disso, optamos, nesta pesquisa, por utilizar preferencialmente o termo ação mediadora (Hoffmann, 2018) em lugar de intervenção e/ou intervenção pedagógica. Embora reconheçamos a equivalência entre os conceitos no campo teórico, a palavra intervenção nos parece carregada de sentidos autoritários, muitas vezes associadas a práticas e relações mais verticalizadas e hierárquicas do(a) professor(a) e passiva do(a) estudante. Manteremos o termo intervenção apenas quando utilizado pelos(as) autores(as) de referência.

Nesse sentido, a ação mediadora pode ser compreendida como uma ação educativa intencional, planejada, sistemática voltada à resolução de necessidades identificadas e/ou para a melhoria das aprendizagens, devendo ocorrer com todos(as) os(as) estudantes e não somente com aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem.

[...] A sistematização de intervenções pedagógicas reconfigura um trabalho pedagógico. Propiciam sua reorganização a fim de torná-lo atual e articulado às necessidades de todos os estudantes. Uma escola democrática não tem planejamento fixo, mas constantemente adaptada. A avaliação formativa não dispensa esses rearranjos e as intervenções que possibilitam. (Villas Boas, 2022b, p.23)

Por fim, no que diz respeito ao termo *feedback*, embora comumente traduzido como opinião, retorno, resposta ou atualização, o termo abarca uma diversidade de sentidos, como comentários, pareceres, julgamentos, comentários, apreciações, julgamentos e devolutivas.

Villas Boas (2022b, p.27) alerta que o termo não pode ser “confundido com devolutiva. A simples devolução de provas ou a entrega de notas não significa que houve *feedback*. Ele é mais do que isso. Para que assim seja considerado, é preciso que as informações sobre as atuais condições de aprendizagem sejam utilizadas para melhorá-las”.

Diante disso, optamos por substituí-lo por retorno formativo, ou o que retorna (Souza, 2024) a fim de aproximar a linguagem adotada nesta pesquisa das práticas e sentidos vivenciados no campo. Manteremos a palavra *feedback* apenas quando utilizada

pelos(as) autores(as) citados. No bojo dessa discussão, retomamos a concepção de avaliação defendida por Freire, cuja prática se embasa nos princípios democráticos, ou seja, uma avaliação democrática articula-se com saberes como “[...] disponibilidade para o diálogo, a criticidade, o respeito aos saberes dos educandos, saber escutar, humildade, tolerância e convicção de que a mudança é possível” (Streck, 2010, p.79).

Abordagens teóricas no campo da avaliação apontam diversas denominações que têm como referência o princípio democrático, como: avaliação emancipatória (Saul, 2007), avaliação mediadora (Hoffmann, 2018a, 2018b), avaliação participativa (Oda; Furtado, 2023), avaliação dialógica (Romão, 2011) e avaliação formativa (Fernandes 2005, 2006a, 2006b, 2009; Villas Boas, 2007, 2009, 2010, 2011, 2022a, 2022b, 2022c; Hoffmann, 2018a, 2018b).

Contudo, é importante destacar que, especificamente, a denominação “avaliação formativa” apresenta abordagens distintas, como a relacionada à matriz behaviorista ancorada em uma perspectiva de avaliação como medida, por exemplo. O autor Fernandes (2009) designa o termo avaliação formativa alternativa<sup>43</sup> justamente para demarcar a concepção que fundamenta sua abordagem teórica, na qual nos pautamos nesta pesquisa.

[...] A avaliação formativa alternativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo (Fernandes, 2009, p. 59).

Em seu trabalho, ele aponta as principais características da natureza desse tipo de avaliação que são:

- [...] a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade tendo em vista a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- [...] o *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima;
- [...] a natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central porque os professores têm que estabelecer

---

<sup>43</sup> Nesta pesquisa, usamos o termo avaliação formativa, mas reconhecemos que avaliação formativa alternativa, avaliação para as aprendizagens, avaliação mediadora e as demais citadas abarcam tal avaliação de natureza formativa. Tal opção corrobora os apontamentos feitos por Villas Boas (2009, p.39) ao ponderar que no “[...] Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa”, pois trazem as concepções semelhantes.

pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo de alunos (o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem, como sentem etc.);

- [...] Os alunos são deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborar suas respostas e partilharem o quê e como compreenderam;
- [...] as tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são tanto de ensino, como de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e ativam os processos mais complexos do pensamento (analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar);
- [...] as tarefas refletem estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas, que se constituem como elementos de referência indispensáveis, e a avaliação, que desempenha um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;
- [...] o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender (Fernandes, 2009, p.60-61).

Vale ressaltar que o retorno formativo é a “[...] ação de selecionar informações acerca da aprendizagem dos alunos para analisá-la, compreendê-la e indicar melhorias” (Camargo; Mendes, 2014, p.383) e é considerado “[...] elemento essencial à avaliação formativa em sala de aula” (Villas Boas, 2022b, p. 22). Ou seja, “o *feedback* deve conduzir, necessariamente, a qualquer tipo de ação, ou conjunto de ações, que o aluno desenvolve para poder melhorar sua aprendizagem.” (Fernandes, 2009, p.98).

[...] O *feedback* atende professor e aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim para que os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados (Villas Boas, 2009, p.40).

O retorno formativo ocorre durante o processo, de forma contínua, por procedimentos formais ou informais de avaliação e pode ser apresentado por meio de observações, anotações, apontamentos escritos, orais, não-verbais, realizado individual ou coletivamente.

[...] Em resumo, o **retorno formativo** se aplica a todos os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico (como avaliadores e avaliados) e tem como função apoiar, regular e melhorar a aprendizagem. O acompanhamento da aprendizagem dos alunos, o redirecionamento do trabalho pedagógico e a compreensão da trajetória de aprendizagem desenvolvida favorecem a tomada de consciência (Camargo, Mendes, 2014, p. 383, **grifo nosso**).

Diante dessas considerações, a avaliação formativa, ou ainda, uma avaliação voltada às aprendizagens e por isso mesmo, uma avaliação para as aprendizagens, contribui para estudantes aprenderem com compreensão<sup>44</sup> (Fernandes, 2009) e para docentes analisarem, refletirem, realinharem suas práticas e os processos de aprendizagens dos estudantes, de modo contínuo, firmando, assim, o compromisso político de ensinar a todos(as), entendendo a aprendizagem como um direito. Portanto, avalia-se para aprender e ensinar melhor.

[...] Nos referirmos a avaliação para as aprendizagens, queremos chamar a atenção para o fato de ali indicar a ação, movimento, busca, intervenção. Não é estática nem episódica. Não se vale de um único procedimento ou recurso e não tem como propósito atribuir nota ou conceito. Assim concebida, a avaliação das e para as aprendizagens se torna também a avaliação como aprendizagem. Vivenciando o processo de avaliação, seja formal ou informal, os estudantes estão sempre aprendendo. [...] Enquanto avaliamos, aprendemos. Enquanto aprendemos, avaliamos. Esse é o verdadeiro sentido da avaliação formativa” (Villas Boas, 2022c, p. 7-8).

Fernandes (2009) aponta, em forma de síntese, fatores que podem ser determinantes para a concretização deste tipo de avaliação, sendo os mais relevantes:

[...] Os alunos devem ser ativamente envolvidos no processo de sua aprendizagem e de sua avaliação; o *feedback* é fundamental e imprescindível para que a avaliação possa melhorar as aprendizagens; a avaliação deve permitir alunos e professores a regulação dos processos de aprendizagem e de ensino; os alunos devem desenvolver competências no domínio da auto avaliação e perceber como poderão superar suas dificuldades; a informação avaliativa deve ser obtida mediante uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos; avaliação influencia de modo significativo a motivação e autoestima dos alunos; e a motivação e autoestima tem uma influência muito forte nas aprendizagens (Fernandes, 2009, p. 164).

Dito isso, a avaliação formativa se materializa a partir de formas, suportes, recursos, linguagens e procedimentos variados e diversificados. Tais materializações são desenvolvidas a partir de princípios como a participação, o trabalho coletivo, a (auto)regulação, a autonomia, a autoria, as ações mediadoras, os retornos formativos, a valorização do processo, as análises e reflexões acerca das produções, tratamento dos dados e resultados.

---

<sup>44</sup> “As aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas.” (Fernandes, 2009, p. 32)

A construção de dados e informações geradas no decorrer do processo tornam-se evidências/pistas/ materiais (re)utilizados nos retornos formativos para identificar avanços, necessidades e possibilidades que tanto podem contribuir no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes como para reorganizar o trabalho pedagógico e revisitar os planejamentos (Fernandes, 2009; Villas Boas, 2022a).

Partimos da premissa de que a alfabetização, em uma perspectiva discursiva, (Smolka, 2014, 2017; Goulart 2015, 2023); humanizadora, (Arena e Arena, 2024) e a avaliação formativa (Fernandes, 2005, 2006a, 2006b, 2009; Villas Boas, 2007, 2009, 2010, 2011, 2022; Hoffmann, 2018a, 2018b) apresentam explicitamente o posicionamento político em prol de uma Educação democrática, inclusiva, emancipatória e participativa, que acredita e luta pelo direito de ensinar, de aprender e de avaliar, tendo a vida e seus contextos, experiências, desafios e possibilidades transformadoras como força motriz.

São teorias que promovem a circulação contínua de saberes, favorecendo a construção de um currículo sempre vivo, em movimento e em(com) conexão. “[...] Não se trata de atualizar conhecimentos, mas de repensar o sentido político de estar na escola e de aprender a ler e a escrever.” (Goulart, 2019, p. 76).

[...] A gente precisa acreditar que nossos alunos podem, todos eles podem, salvo raríssimas exceções, as crianças podem aprender. É através desse trabalho de ensaiar, copiar com sentido, discutir textos lidos, conversar sobre histórias ouvidas ou imaginadas a partir de um livro, que as crianças, desde a Educação Infantil a jovens e adultos, elaboram sua força humana criadora através da experiência de vida. Um vivenciar-se no fazer. Vivenciar-se fazendo, tentando, ensaiando. É conhecer a materialidade da escrita no próprio fazer a escrita, não qualquer fazer, mas um fazer consciente do social, político, comunitário, democrático, coletivo (informação verbal<sup>45</sup> (Goulart, 2023, n.p.).

Tais apontamentos coadunam-se com as reflexões de Paulo Freire (1989), que considera a leitura e a escrita como algo vivo, histórico, dinâmico e em movimento. “[...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” e “[...] aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (Freire, 1983, p. 13-14).

---

<sup>45</sup> Fala da professora Cecília Maria Aldigueri Goulart, na Conferência de Abertura intitulada Alfabetização e democracia: direito à leitura e à escrita ocorrida no VI Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF, realizado na Universidade Federal do Pará, Belém do Pará, no período de 16 a 18 de agosto de 2023. Informações do evento disponibilizadas em <https://www.abalf.org.br/vi-conbalf>



Assim, consideramos que a avaliação formativa e a alfabetização em uma perspectiva discursiva e Alfabetização Humanizadora se entrelaçam de modo possível e necessário, refletindo e ampliando a compreensão acerca dos contextos sociais; as implicações do trabalho pedagógico e a avaliação que os integra, tendo como ponto de partida a escrita e leitura viva, com sentido, que narra a vida, as realidades de cada escola, comunidade e cada um(a).

Todas têm muito a contribuir quando as compreendemos como processo intrínseco a esses direitos, pois nos auxiliam a superar as lacunas e desafios existentes e/ou identificados e desenvolver práticas pedagógicas que melhoram o ensino e a aprendizagem.

Com isso, trazemos para se somar nesta relação, a participação como elemento fundamental das duas perspectivas, que se apresenta como princípio e categoria.

### *2.2.1 Avaliação formativa (co)participativa: PARtilhar e PARticipar*

O direito a aprender, a ensinar e a participar são preceitos de uma perspectiva inclusiva de aprendizagem, de ensino e de construção de cidadania e de democracia, e estes princípios são localizados tanto na perspectiva discursiva e humanizadora de alfabetização como na avaliação formativa.

A participação é parte intrínseca de uma Educação democrática. De acordo com Weyh (2010), o tema participação é abordado por Freire<sup>46</sup> em duas dimensões: geral e comunitária, relacionando-a ao direito à cidadania marcada pela presença, por vozes e por poder decisório da sociedade civil e a necessidade de práticas educativas progressistas que viabilizem a participação no campo da Educação.

Para o autor, a participação implica na possibilidade humana de intervir no mundo, de nos reconhecermos “[...] enquanto seres fazedores de história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção” (Freire, 2021, p. 126). Nesse sentido,

[...] Uma escola que pretenda ser democrática precisa elucidar o processo avaliativo da aprendizagem para a comunidade escolar. Isso fará com que a escola se torne um espaço transparente e coletivo de reflexão e discussão, possibilitando uma nova lógica avaliativa,

---

<sup>46</sup> Conceito Participação apresentado no Dicionário Paulo Freire (Weyh, 2010, p. 368-369) a partir das seguintes obras freireanas: “A educação na cidade”, “Educação e Mudança”, “Pedagogia da autonomia”, “Política educação: ensaios” e “O que fazer: teoria e prática em educação popular”.

sobretudo, ética e comprometida com a emancipação dos sujeitos que fazem parte de seu cotidiano (Oliveira, 2011, p. 215).

Em outras palavras, “[...] a escola como lugar no qual todos possam participar, produzir e enfrentar interrogações, fazer escolhas e tomar decisões” (Barbosa et al., 2015, p. 108), mostrando, assim, a importância e influência na construção de referências de participação. Vale destacar que a participação é muito valorizada nos Estudos Sociais da Infância (Ens; Garanhani, 2015). Essa abordagem inspirou as reflexões desta pesquisa, pois apresenta uma concepção de infância que rompe com visões adultocêntricas e uma percepção passiva de infância, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais ativos, portadoras de direitos, capazes de refletir, de intervir e de produzir sentidos e conhecimentos sobre o mundo.

Desse modo, “[...] quando a criança é reconhecida pela sociedade como ator social pertencente a uma categoria tipo geracional e construída socialmente, passa a alcançar a devida visibilidade como sujeito produto e produtor de cultura” (Favoreto; Ens, 2015, p. 48). Essa abordagem destaca-se pela centralidade<sup>47</sup> das crianças nas práticas pedagógicas e uma práxis constituída na relação com as elas, defendendo que suas experiências, formas de viver, leituras de mundo, de Educação e de infâncias devem ser consideradas a partir delas mesmas.

[...] Constitui-se assim numa referência para todos(as) aqueles/as que, repensando as concepções tradicionais de criança e infância apostam na construção de uma cidadania democrática nos quotidianos da Educação da infância, perspectivando uma orientação reflexiva e dialógica das práticas pedagógicas e uma coconstrução dinâmica do currículo, fundadas na inclusão, valorização e reconhecimento dos entendimentos e interesses infantis (Ferreira, 2015, p. 10)

Nesse sentido, o princípio freireano de falar com, (Freire, 2021) presente na Pedagogia do diálogo, encontra ressonância nessa noção de participação, à medida que propõe uma relação horizontal entre adultos e crianças, baseadas na escuta, no respeito e na coautoria e reconstrói os focos das pesquisas e/ou das práticas sobre crianças para o desenvolvimento de pesquisas e/ou práticas com as crianças.

Outra contribuição importante acerca da participação e das infâncias apresenta-se nas abordagens ou Pedagogias participativas feitas por Bondioli (2023); Ribeiro (2023);

---

<sup>47</sup> Dewey também fez referência à centralidade da criança no processo educacional, os pensamentos reflexivos e a participação na dimensão ético-político, democrática e que promove a cidadania (Bondioli, 2023).

Oliveira-Formosinho et al (2011), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015) e Oliveira-Formosinho et al (2023), com destaques à escrita da palavra PARTicipativas (Ribeiro, 2023) no intuito de lembrar que a participação ocorre somente em par ou pares, como nos ensina o provérbio africano a seguir:

[...] Amigos africanos me asseguraram que, em muitos idiomas nativos da África, há um montão de termos para ‘caminho e caminhar’, com incríveis nuances. Caminhar com uma criança, se fala de um modo. Caminhar com os pais, se fala de outra maneira. Caminhar com amigos, se diz de um jeito, com uma pessoa amada, ainda é de outro. Mas segundo me disseram esses amigos da África, apesar de tantas palavras para ‘caminhar’, nas línguas deles não existe nenhuma palavra para ‘caminhar sozinho’ (Assmann, 1995, p. 92 apud Gomes e Anastasiou, 2008, p. 141).

As abordagens participativas sugerem que a caminhada ocorra em par(es) e “[...] têm em comum a escuta, o diálogo, o cuidado, a participação [...] produzindo, assim, relações qualificadas que se traduzem em práticas pedagógicas potentes e comprometidas com a formação de um novo tipo de ser humano” (Ribeiro, 2023, p. 13), que se propõem “[...] a criar uma narrativa única de mundo e de sujeitos que nela habitam” (Ribeiro, 2023, p. 15) e, ao mesmo tempo, convida-nos a “[...] recuperar a nossa participação, o nosso lugar de fala e construção compartilhada, seja com crianças, com nossos pares, nas políticas públicas” (Ribeiro, 2023, p. 17), ressaltando, assim, a importância de garantir participações efetivas das crianças nas práticas docentes e nos cotidianos escolares.

Em diálogo com as abordagens participativas, A Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2023) reconhece-se como uma gramática pedagógica, “[...] ou seja, um modo de fazer Pedagogia que ajuda os profissionais a pensar, a fazer, a dizer, a refletir, a avaliar o cotidiano da Educação da infância” (Oliveira-Formosinho, 2023, p. 254), focalizado na “[...] aprendizagem com bem-estar, respeito e participação, num ambiente educativo desafiante” (Oliveira-Formosinho, 2023 p. 255).

A partir dessas premissas, que apontam a participação como elemento indispensável da Educação democrática, questionamos: a qual participação estamos referindo-nos? Quando pensamos em avaliação, é possível que todas as pessoas envolvidas no cotidiano escolar avaliem ou participem das práticas avaliativas? Quais práticas alfabetizadoras e avaliativas propiciam a participação de crianças?

Nesse sentido, propusemo-nos a compreender melhor os processos participativos no interior das práticas educativas e avaliativas e com isso, sugerimos trazer a palavra-conceito Avaliação Formativa Coparticipativa para mais perto das concepções que

abordamos e, ao mesmo tempo, provocar visibilidade para a nossa proposta colaborativa de pesquisa, visto que participar significa “[...] compartilhar; fazer parte de; partilhar; unir-se por uma razão”<sup>48</sup> e coparticipar “[...] ação ou efeito de coparticipar, participar, juntamente com outrem”<sup>49</sup>. Vale mencionar que o fato de unir coparticipação ao termo AF nesta pesquisa não tem como objetivo adjetivar a AF, apenas ressaltá-la ao longo das reflexões.

Dito isso, a participação assumiu, nesta investigação, um lugar de destaque intencional: buscou-se evidenciá-la como princípio estruturante de práticas avaliativas. A proposta foi fortalecer a inserção e o envolvimento efetivo das famílias e das crianças nos processos avaliativos, reconhecendo-as como sujeitos legítimos na construção de conhecimentos e na reflexão sobre as aprendizagens. Nesse sentido, buscamos coconstruir espaços de diálogos, escutas e partilhas, tendo como base relações democráticas, coletivas e corresponsáveis.

---

<sup>48</sup> Consultado no dicionário on-line de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/participar/>  
Acesso em 5 set. 2023.

<sup>49</sup> Consultado no dicionário on-line de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/coparticipar/>  
Acesso em 5 set. 2023.

### 3 PERCURSOS DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos a opção pela abordagem epistemológica qualitativa, tipo pesquisa colaborativa, conforme os estudos de Ibiapina et al (2007), Ibiapina (2008). Expomos as quatro fases da pesquisa, que compuseram o percurso metodológico: a primeira, segunda e terceira fases dizem respeito à projeção dos traços da pesquisa incluindo a escolha e definição do *locus*; a realização do projeto-piloto; a apresentação do projeto e a definição de participantes. A quarta fase refere-se à construção de dados realizada no estudo de campo, momento em que os traços delineados anteriormente se concretizam no desenho da pesquisa. Apresentamos, ainda, os procedimentos adotados para a construção de dados, juntamente com os cuidados éticos assumidos ao longo do processo, bem como os procedimentos de tratamento e análises dos dados fundamentadas nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2005, 2009), Creswell (2007), Gil (1987, 2008, 2010) e Demo (2011). Ademais, os trabalhos sobre a pesquisa participante (Brandão; Streck, 2006), e pesquisa-ação com ênfase na perspectiva crítica e colaborativa (Pimenta; Franco, 2008 e Pimenta, 2012), também serviram de inspiração para a condução desse trabalho.

#### 3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA E A PESQUISA TIPO COLABORATIVA

A palavra teoria significa ver. A associação entre ver e saber é uma das bases da ciência social (Minayo, 2009, p. 16). “[...] Teorias, portanto, são explicações da realidade” (Minayo, 2009, p. 17). Ou seja, “[...] o domínio de teorias fundamenta nosso caminho do pensamento e da prática teórica além de constituir o plano interpretativo para nossas indagações de pesquisa, seja para devolvê-las, respondê-las, ou para, a partir delas, propor um novo discurso” (Minayo, 2009, p.19). Compreende-se a vida humana como uma atividade interativa e interpretativa, realizada a partir do contato e da interação das/entre/com/ as pessoas.

A abordagem qualitativa propicia ao/à pesquisador/a trabalhar com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes presentes na realidade investigada. Por isso, prima por uma compreensão interpretativa da ação social e “[...] atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores” (Minayo, 2005, p. 82).

Do ponto de vista metodológico, essa perspectiva fundamenta-se na observação atenta, no aprofundamento, na interpretação, na descrição e na explicação dos fenômenos e processos sociais, valendo-se de métodos e técnicas diversos que visam ao detalhamento de dados do contexto. “[...] É por isso que o esforço de formalização não representa procedimento ‘objetivo’, e sim, interpretativo, porque não se toma o objeto como ‘é’ (não sabemos disso), mas como o vemos” (Demo, 2011, p. 23).

De acordo com Creswell (2007), as características gerais das etapas de desenvolvimento de um processo qualitativo são: a importância de a pesquisa ocorrer em um cenário natural; a escolha de métodos múltiplos de coleta de dados, de modo emergente e não pré-configurado; baseada nas interpretações do pesquisador; holística e reflexiva; que faça uso de raciocínio indutivo e dedutivo; a necessidade de a pesquisadora abordar seu papel, suas experiências e conexões pessoais.

Gil (2010, p.154) menciona que “[...] diversamente das pesquisas elaboradas segundo o modelo clássico da investigação científica, em que as técnicas se caracterizam pela padronização, este tipo de abordagem tende a adotar preferencialmente procedimentos flexíveis”, propiciando dinamicidade e contribuindo para que os caminhos metodológicos se desenhem, sem os limitar, nem cercear.

[...] Oliveira Formosinho (2002, p.95) argumentando sobre a investigação qualitativa, caracterizou-a, apoiada em alguns autores, como multimetódica, o que permite ao investigador fazer uso de vários métodos. Esse aspecto pode ser compreendido como um processo de bricolagem do pesquisador, cujo produto final é uma construção nova, original. Talvez bricolagem seja o termo que explique melhor esse trilhar metodológico, apresentando como algo dinâmico, que não se constitui só uma coisa ou só outra, o que não significa indefinição, mas a organização da pesquisa considerando as condições da participação do pesquisador e a natureza do objeto em foco (Domingues, 2006, p. 178).

Nessa possibilidade de desenhar os caminhos, Minayo (2009, p. 26-27) destaca que as pesquisas qualitativas podem ser divididas em três partes sendo 1) fase exploratória; 2) trabalhos de campo e 3) análise e tratamento do material empírico documental.

[...] As pesquisas qualitativas defluem de investigações, de uma situação problema de cunho social e histórico, na coleta e análise de dados reais e concretos não estabelecendo uma pesquisa rígida, mas sim aquela que constantemente agrega novos elementos problematizadores capazes de modificar as interpretações iniciais. Nesta perspectiva, o pesquisador numa fundamentação geral e inicial faz constantes revisões e aprofundamentos escorados em literaturas anteriores busca a validação

de novas teorias permeadas pela investigação, indagação, perguntas e dúvidas (Camargo, Oliveira, Batista, 2021, p. 141).

Feitas essas considerações, o presente trabalho abordou uma investigação de caráter qualitativo, tipo pesquisa colaborativa ou pesquisa-ação colaborativa, visto que reconhece o docente como partícipe e coprodutor/a da pesquisa. Nossa opção justifica-se porque “[...] nessa abordagem são amenizadas as dicotomias entre pesquisa e ação, entre professor e pesquisador, já que todos esses elementos são considerados essenciais para o processo de construção de conhecimentos” (Ibiapina 2008, p.19). Além disso,

[...] a conceituação de pesquisa colaborativa supõe uma parceria efetiva, no sentido amplo de uma associação, ao mesmo tempo institucional (entre meio escolar e universitário) e relacional (entre pesquisadores e docentes), em vista de um projeto comum a ser negociado e realizado. [...] A pesquisa colaborativa é um projeto sociopedagógico [...] em vista de uma coconstrução de ‘sentidos’. [...] A abordagem colaborativa aposta no desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática e oriundos de um processo de reflexão-ação-reflexão (Ferreira, 2007, p.25-26).

De acordo com Longarezi e Silva (2012, p.31), trata-se de uma “[...] pesquisa como aquela que emerge na realidade e, em seu próprio processo, transforma-a formando”. A partir dessas considerações, o autor aponta, ainda, que este tipo de abordagem se aproxima da pesquisa-ação “[...] na medida em que, através de um processo sistemático de exploração na ação, ela mobiliza os docentes em um projeto de questionamento rigoroso sobre suas práticas. Contudo, é necessário refletir sobre esses conceitos buscando delimitar suas potencialidades e limites” (Ferreira, 2007, p.25)

Assim, destacam-se alguns apontamentos acerca da pesquisa-ação (e suas ramificações como pesquisa-ação crítica; pesquisa-ação crítica colaborativa, por exemplo) e de que forma se aproximam e/ou convergem com a pesquisa colaborativa.

A pesquisa-ação é uma “[...] modalidade de investigação que articula dialeticamente pesquisa e ação e tem por finalidade transformar a realidade a partir da resolução de problemas. Nessa perspectiva, novos conhecimentos são produzidos” (Miranda, 2012, p. 25). Desse modo, destaca-se também o potencial pedagógico da pesquisa-ação com ênfase na perspectiva crítica, também denominada de pesquisa-ação-crítica.

[...] Um dos pressupostos fundamentais de qualquer forma de pesquisa-ação é convicção de que a pesquisa e a ação podem e devem caminhar juntas. Caminhar juntas não significa apenas uma concomitância temporal, mas essencialmente uma articulação dialética entre dois

aspectos: o fazer e o pesquisar, o fazer pesquisando e o pesquisar fazendo. Na pesquisa crítica, é fundamental que fazer juntos signifique também a construção de movimentos intersubjetivos, interdialogais, intercomunicantes (Franco; Lisita, 2008, p.41)

Franco e Lisita, apresentam três possibilidades da pesquisa-ação-crítica que, sob nossa percepção, corroboram com as intenções da pesquisa colaborativa:

[...] a) a contribuição para os processos de empoderamento dos professores, considerados como sujeitos de conhecimento e de transformação da prática; b) a articulação da teoria na prática e da prática como possibilidade de construção da teoria e; c) produção de conhecimentos sobre a realidade educativa por meio da integração entre conhecimentos científicos e saberes práticos (Franco; Lisita, 2008, p. 54)

Em outros termos, parte-se da premissa de que pesquisadores e demais elementos da pesquisa estão imbricados no processo.

[...] De acordo com Gil (1987), Miranda (2012), Longarezi e Silva (2012) a pesquisa- ação é dinâmica, flexível, participativa, coletiva e composta por diversas fases como fase exploratória; análise do problema e das principais características da população envolvida, identificando suas expectativas e interesses; formulação do problema; construção inicial de dados; planejamento de ações; contratualização; participação de todas as etapas e ações; responsabilidades distribuídas; construção de hipóteses; elaboração coletiva e participativa de diretrizes de pesquisa e de ação; análise e interpretação de dados; sistematização e avaliação dos dados obtidos no decorrer da pesquisa e; divulgação dos resultados sendo que as projeções podem ser modificadas no decorrer das fases, de modo espiralado e em conjunto, à critério dos participantes envolvidos. (Camargo; Oliveira; Batista, 2021, p.145-146)

Sob esse aspecto, Barbier (2002, p. 117). reitera a responsabilidade de todos os agentes envolvidos nesse conjunto, ou seja, na transposição da cientificidade para uma “reconstrução racional pelo ator social” da própria realidade, em um movimento espiralizado voltado sempre para a ação.

Além dos aspectos destacados, observamos, ao longo do percurso, que a nossa pesquisa apresentou características que se interpelavam, contendo elementos da pesquisa-ação crítica, da pesquisa colaborativa e da pesquisa participante. Assim, ao identificarmos o hibridismo e seu caráter multimetódico, propusemo-nos a dialogar com essas linhas de pesquisa e seus procedimentos, no sentido de compreender como poderiam contribuir em cada etapa dessa investigação.



### 3.2 OS PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS

A pesquisa colaborativa apresenta diversas ações em fases que podem ocorrer em períodos distintos ou simultaneamente. Para construirmos os dados dessa pesquisa, passamos por quatro fases e em cada uma delas, fizemos uso de procedimentos metodológicos diversificados.

#### *3.2.1 Primeira fase: justificativa e escolha do locus de pesquisa para estudo de campo*

Para esta primeira fase, contamos com a colaboração e aceite da instituição para a realização do estudo de campo e pesquisa. Após o aceite, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e após aprovação (no mês de agosto de 2022), prosseguiu-se para as demais fases.

Selecionamos a escola em que atuamos como professora para desenvolver o estudo de campo. Essa escolha se justifica, pois, a instituição oferece uma estrutura propícia para o estudo dos temas que nos propusemos a investigar e das características necessárias para uma pesquisa colaborativa.

Levou-se em consideração a importância de vínculos já estabelecidos com a comunidade escolar que pudessem, de alguma forma, propiciar confiança aos(as) participantes no desenvolvimento conjunto de ações que exigem a participação e as ações coletivas.

Atuo<sup>50</sup> como docente na área da alfabetização nesta instituição desde o ano de 2010, o que me oportunizou a participação de estudos, reflexões, decisões, ações e processos de construção coletiva dos documentos que tratam das questões éticas, didáticas, metodológicas e curriculares, assim como os estudos de avaliação, que acompanhamos e desenvolvemos desde então.

Desse modo, a presente pesquisa configura-se como uma continuidade de estudos anteriormente desenvolvidos, ampliando reflexões sobre o contexto atual, suas contradições e/ou limitações, bem como aprofundando as aproximações teórico-prático-metodológicas dos temas avaliação, alfabetização e participação.

---

<sup>50</sup> A opção por utilizar a primeira pessoa do singular neste parágrafo justifica-se por fazer menção à experiência profissional da pesquisadora.

Acreditamos que o fato de ser professora e pesquisadora desta instituição poderia contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa colaborativa, visto que os anos de convívio neste espaço e também com o grupo de docentes contribuem para uma observação e compreensão da realidade a partir de uma representação nativa<sup>51</sup> e não de alguém de fora. “[...] Nesse processo, o pesquisador deve, incansavelmente, buscar articular teoria e prática. Deve, diuturnamente, olhar para si próprio e questionar-se sobre como e sobre o que está fazendo” (Marques, 2016, p. 276).

Trata-se de um percurso dialético e reflexivo de olhar para dentro e para fora, como docente-pesquisadora que é parte de um coletivo e de um coletivo que faz parte da minha constituição identitária, ambos em contínuos processos de transformação.

O *locus* da pesquisa é uma escola pública federal de Educação Básica (CAp) de uma cidade de Minas Gerais, MG, nomeada por nós de Escola Ubuntu<sup>52</sup>. É parte de um dos 24 Colégios de Aplicação existentes no Brasil.

Os CAp’s são unidades de Educação Básica que têm suas finalidades bem específicas (Art. 2.º, da Portaria MEC 959, de 27 de setembro de 2013) tais como: “[...] desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (Condicap, 2022, p.1).

[...] Art. 4º Os Colégios de Aplicação obedecerão às seguintes diretrizes:

I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;

II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;

III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e

IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes.

Art. 5º Os Colégios de Aplicação terão sua qualidade e eficiência aferidas pelos indicadores oficiais do Ministério da Educação - MEC.

<sup>51</sup> Conforme parafraseia Marques (2016) em relação ao percurso investigativo de Malinowski.

<sup>52</sup> A palavra Ubuntu significa “Eu sou porque nós somos” Significado disponível em: <https://eep.hc.fm.usp.br/ubuntu/filosofia>. Acesso em 7 abr. 2023.

Art. 6º Para fins de funcionamento, os Colégios de Aplicação contarão com recursos orçamentários específicos calculados por meio da Matriz de Orçamento de Outros Custeios e capitais (OCC), conforme disposto no art. 4º, do Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010.

Art. 7º As Universidades Federais devem adotar as medidas necessárias para que os Colégios de Aplicação cumpram as seguintes metas:

I - garantia da participação dos estudantes nos sistemas de avaliação da Educação Básica do Ministério da Educação; e

II - oferta de 100% (cem por cento) das vagas dos Colégios de Aplicação de forma aberta. (Portaria MEC 959, de 27 de setembro de 2013)

Os CAP's, presentes nas diversas Universidades Federais, são localizados nos seguintes municípios, estados e regiões:

Quadro 1 Colégios de Aplicação no Brasil

Municípios	Estado	Região
Belém	Pará	Norte
Natal	Rio Grande do Norte	Nordeste
Recife	Pernambuco	Nordeste
São Cristóvão	Sergipe	Nordeste
Campina Grande, João Pessoa	Paraíba	Nordeste
Maceió	Alagoas	Nordeste
Fortaleza	Ceará	Nordeste
Juiz de Fora, Viçosa, Uberlândia, Belo Horizonte, Três Corações	Minas Gerais	Sudeste
Rio de Janeiro, Niterói	Rio de Janeiro	Sudeste
Porto Alegre, Santa Maria	Rio Grande do Sul	Sul
Florianópolis (2)	Santa Catarina	Sul
Goiânia	Goiás	Centro-oeste
São Luís	Maranhão	Nordeste
Boa Vista	Roraima	Norte
Rio Branco	Acre	Norte
Vitória	Espírito Santo	Sudeste

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora (2022)

Apesar de todas as regiões brasileiras possuírem pelo menos uma unidade de CAP, observa-se que a distribuição por regiões não é igualitária, sendo uma unidade na Região Centro-Oeste, três na Região Norte, quatro na Região Sul, sete na Região Sudeste e oito na Região Nordeste. Destaca-se a ausência dessas instituições em estados de grande população e/ou extensão como Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Bahia, Piauí, Amazonas, Paraná, São Paulo, Amapá, Tocantins.

Assim, embora os CAp's apresentem especificidades importantes em sua gênese, ainda não possuem representatividade em todas as regiões brasileiras, em âmbito nacional. O mapa (Anexo A) ilustra melhor a diferença na distribuição dos CAp's a partir de suas localizações. Ou seja, não é possível identificar quais são os critérios de implementação e distribuição de CAp's no Brasil como política pública e quais são as justificativas para que algumas regiões tenham maior quantidade de CAp's do que outras ou não tenham nenhuma.

A Escola Ubuntu fica ao lado de um dos *campi* da Universidade

[...] O prédio da Escola de Educação Básica é construído num terreno grande conjugado com a Faculdade de Educação Física no Campus Educação Física, numa área de 53 mil metros quadrados. A unidade ocupa quase 1/3 dessa totalidade” (Documento Institucional 4, 2021, p. 8)

Possui uma estrutura física com salas de aulas equipadas com projetores, lousas, quadros brancos, armários e ventiladores; laboratórios de quase todas as áreas de conhecimento (exceto de alfabetização e Educação Infantil); uma sala de professoras e professores para cada área do conhecimento; salas de aulas ambiente (Artes Visuais, Música); sala de enfermagem, sala de odontologia, brinquedoteca; Espaço Cultural; biblioteca escolar; parque sintético; tanque de areia; ducha; bebedouros; banheiros adaptados com trocador e chuveiro; secretaria; salas para as gestoras; sala de reprografia; almoxarifado, duas quadras cobertas, uma quadra sem cobertura; mesas nas áreas externas; anfiteatro; horta.

Os(as) estudantes fazem uso semanal da área externa do *campus* da Universidade, um local muito arborizado que conta com uma pista de corrida, quadra de areia e arquibancadas, denominadas pelas crianças de Floresta Encantada. Este espaço é administrado pela Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, contudo é rodiziado para uso das crianças da Educação Infantil e Alfabetização pois o espaço físico externo da escola é preenchido com construções como quadras e parques, contendo pequena área natural preservada. O prédio possui três andares e sua estrutura física foi adaptada com rampas, corrimão, elevador, para garantir a acessibilidade

Localizada na região sudeste do Brasil, no estado de Minas Gerais e na região central da cidade, a Escola Ubuntu atende 770 estudantes, sendo 120 da Educação Infantil (quatro e cinco anos), 650 do Ensino Fundamental (primeiro ao nono ano).

O trabalho pedagógico é estruturado em ciclos de aprendizagem, assim organizados: Primeiro ciclo: Educação Infantil (primeiro e segundo períodos) e Alfabetização Inicial (primeiro, segundo terceiro anos); segundo ciclo: quarto e quinto anos; terceiro ciclo: sexto e sétimo anos; quarto ciclo: oitavo e nono anos.

O horário de funcionamento é das 7h30 às 12h para os(as) estudantes do segundo, terceiro e quarto ciclos (quarto ao nono ano); das 13h às 17h30 para os(as) estudantes do primeiro ciclo (Educação Infantil, primeiro ao terceiro ano).

O primeiro ciclo - composto por docentes da Educação em geral e docentes de áreas específicas <sup>53</sup> - atende estudantes do primeiro período ao terceiro ano. O segundo, terceiro e o quarto ciclos são formados por dois anos de ensino cada e ministrado somente por especialistas.

A escola conta com um currículo abrangente: além das disciplinas obrigatórias, há também Filosofia, Artes, Música, Teatro, Dança, Psicologia Escolar, Informática, Educação Física, Inglês, Francês ao longo do percurso escolar em anos de ensino específicos. Além disso, no primeiro ciclo, há regentes responsáveis por desenvolverem as disciplinas de Literatura, Brinquedoteca e Espaço Cultural.

Os(as) estudantes da Educação Básica, de Graduação e de Pós-Graduação têm acesso à participação em projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, estágios curriculares e remunerados.

[...] Nosso colégio atua na formação inicial e continuada de docentes. Além disso recebemos estagiários(as), bolsistas de diferentes graduações, entre bacharelado e licenciatura, bem como pesquisadores e professores convidados de diversas áreas de conhecimento. Na formação docente, também atuamos em projetos de pesquisas e extensão contribuindo com diversas ações educativas em nossa comunidade. (Documento Institucional 10<sup>54</sup>, 2023, p. 17)

---

<sup>53</sup> Na Escola Ubuntu, as(os) docentes formadas(os) em Pedagogia e responsáveis por ministrar todas as disciplinas curriculares obrigatórias da EI e EF (dos primeiros aos terceiros anos) são denominadas(os) regentes. Já as(os) docentes responsáveis por áreas específicas do conhecimento (que também atendem EI e EF) são denominadas(os) especialistas. No entanto, compreendemos que ambos os grupos são de docentes especialistas — sendo o primeiro grupo, especialista em Educação Básica de forma geral e o segundo, em áreas específicas do currículo. Nesse sentido, apontamos a necessidade de revisão dessas denominações. Contudo, optamos por manter os termos “regentes” e “especialistas” neste texto, com a finalidade de identificação.

<sup>54</sup> Dados obtidos de um arquivo da Escola Ubuntu, cujo formato é um Manual e Agenda do Estudante impresso (semelhante a uma agenda escolar com informações, orientações para as famílias e estudantes e espaços para anotar trabalhos, avaliações, bilhetes, entre outros) com dados atualizados anualmente. Tais informações constam também no *site* da escola.

A equipe é composta de três docentes que atuam na Equipe gestora e que fazem parte dos(as) 84 docentes efetivos(as). Há 22 técnicos(as) administrativos que exercem suas funções nos setores de almoxarifado, serviço social, biblioteca, secretaria da direção, técnicos(as) de referência, reprografia, secretaria administrativa, auxiliar de desenvolvimento infantil e secretaria escolar.

Além disso, há 46 colaboradores terceirizados(as) que exercem as funções de recepcionistas/ portaria; saúde escolar; nutricionista; cozinheiras; apoio escolar; limpeza e vigilantes. Há também doze estagiários(as) remunerados(as) e de 120 a 200 estagiários(as) curriculares. Há também uma quantidade variada em cada ano letivo de bolsistas de programas de bolsa de projetos de Graduação para o atendimento aos estudantes, público-alvo da Educação Especial (Documento Institucional 4, 2021, p. 7)

A quantidade e variedade de tipos de contratos de estagiários(as) é grande. Para além dos estágios curriculares obrigatórios, que são parte obrigatória dos cursos de licenciaturas, há também os(as) estagiários(as) que são contratados de modo remunerado, com o objetivo de atender pedagogicamente os(as) estudantes com deficiências e/ou estudantes que exijam acompanhamento pedagógico específico, como estudantes com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, altas habilidades, superdotação e/ou transtorno do espectro autista.

Os contratos ocorrem tanto por empresas terceirizadas como por meio de projetos de ensino de Graduação como o Programa Especial de Bolsas de Educação Básica e Profissional/Pe bep, Projeto Incluir (desenvolvido na Escola Ubuntu) e em alguns casos, projetos aprovados por meio do Programa de Bolsas de Graduação/PBG. O tempo de contrato, remuneração e a carga horária varia de acordo com cada projeto e sua equipe geralmente é composta por estudantes da Graduação de cursos diversos.

A título de exemplo, o ano em que a pesquisa foi desenvolvida, ou seja, 2022, a área da alfabetização (primeiro ao terceiro ano) contava com cerca de 24 estudantes com deficiências<sup>55</sup> e vinte estagiários(as) de apoio. A equipe escolar avalia e destina o apoio de acordo com a necessidade de cada estudante. Há situações em que o(a) estudante não possui necessidade de apoio, outras em que um estagiário(a) apoia dois estudantes e situações em que dois estagiários(as) apoiam um(a) estudante.

O regime de trabalho docente é de 40 horas de dedicação exclusiva, distribuídas em ensino, projetos de pesquisa e extensão, reuniões permanentes institucionais;

---

<sup>55</sup> Cada turma tinha de dois a quatro estudantes com deficiência.

participação em comissões, em grupo de estudos e pesquisas; planejamento coletivo (por ciclo e ano de ensino) e individual; orientação de estágio, entre outros, com remuneração mais justa, com recursos materiais mais adequados e com quantidade de estudantes reduzidas por sala de aula.

Importante registrar que essa escola existe a partir de condições materiais concretas muito distintas das outras escolas públicas, sendo uma das mais importantes a possibilidade que docentes têm de continuar sua formação em âmbitos de Mestrado e Doutorado.

Em relação aos desafios enfrentados no cotidiano escolar, destacamos a presença de estudantes bolsistas de Graduação atuando como equipe de apoio para crianças com deficiência. Embora isso represente um auxílio importante para docentes, crianças e estudantes da Graduação, além de ser uma iniciativa que represente um esforço institucional de promoção da inclusão, ela também revela limitações.

A falta de formação específica, a curta duração da permanência desses bolsistas nas escolas e a ausência de vínculo empregatício comprometem a continuidade a qualidade do acompanhamento oferecido às crianças. Além disso, a rotatividade constante dificulta a construção de vínculos afetivos e pedagógicos necessários para efetivação de uma Educação verdadeiramente inclusiva, que demanda acompanhamento qualificado, constante e integrado a proposta pedagógica da escola.

Essa realidade evidencia urgência de políticas públicas que garantam a presença de profissionais devidamente formados e estáveis capazes de promover um suporte consistentes com as necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Como dito anteriormente, a equipe docente (efetivos/as e substitutos/as) é dividida em áreas de conhecimento e no ano de 2022 contava com:<sup>56</sup> uma professora de Informática; três de Filosofia; três de Educação Especial; cinco de Artes; cinco de Língua Estrangeira; cinco de Psicologia Escolar; seis de Ciências; seis de Educação Física; seis de Geografia; seis de História; nove de Língua Portuguesa; dez de Matemática; doze da Educação Infantil e treze da Alfabetização.

As áreas que possuem maior quantidade de docentes são as que atuam na Educação Infantil e Alfabetização. As áreas que possuem menor quantidade de docentes

---

<sup>56</sup> Foram consideradas as quantidades de docentes de cada área, incluindo efetivos(as), substitutos(as) e afastados(as) para qualificação

são Filosofia e Informática. Cada área de conhecimento conta com um(a) coordenador(a) composto por um(a) docente que a representa nos conselhos deliberativos.

Cada área possui autonomia para organizar-se anualmente, definindo internamente quem atuará na coordenação, em quais anos/ciclos e representações. Assim, há um revezamento entre os(as) docentes da área a partir de critérios estabelecidos coletivamente e das normas institucionais que abrangem uma quantidade mínima e máxima de carga horária voltadas ao ensino, a reuniões e outras atividades.

As reuniões coletivas maiores, que abrangem a participação da Equipe Gestora, regentes, especialistas e/ou representantes (coordenações) de cada área do conhecimento também são definidas anualmente, tendo como critério:

[...] Segundo a Resolução 02/2018 que normatiza os planos de trabalho, as reuniões institucionais não devem ultrapassar os 10% de carga horária. Por isso a proposta é que as reuniões ocorram por meio de revezamento durante o mês. Deste modo, haverá uma alternância entre as semanas para as ações administrativas e pedagógicas necessárias para a organização geral da escola. (Documento Institucional 3, p.1)

Fazem parte das reuniões institucionais<sup>57</sup>: Planejamento coletivo, Conselho de Classe, Plenárias PPP, Projeto Integrar, Reuniões Coletivas com as Famílias, Reuniões de Área, Diálogos, Ciclo, Conselho Pedagógico e Administrativo (CPA), Comissões diversas e Eventos Acadêmicos para a comunidade.

A reunião de Planejamento coletivo docente tem por objetivo desenvolver articulações ou aproximações interdisciplinares curriculares entre as diferentes áreas do conhecimento, ou o desenvolvimento de projetos de ensino mais coletivos. No contexto pós pandêmico, os objetivos foram atualizados para “[...] ajustes curriculares de conteúdo para minimizar os impactos da Pandemia; ações e encaminhamentos coletivos” (Documento Institucional 3, p.1)

A reunião de Diálogos, coordenada por docentes da Psicologia Escolar e Educação Especial tem como objetivo “[...] discutir situações coletivas ou individuais relacionadas aos estudantes do ano de ensino. Apoio aos estudantes. Organização de ações direcionadas” (Camargo, 2014, p.139). Além disso, visa a discutir e propor ações e intervenções para as necessidades de cada turma ou criança. Abordam-se também os

---

<sup>57</sup> As informações sobre as modalidades e objetivos das Reuniões estão presentes no Quadro 10 de nossa Dissertação de Mestrado (Camargo, 2014, p. 138-140). Utilizamos a referência mencionada e complementamos as informações, adaptando-as para o contexto atual.



aspectos socioemocionais dos estudantes e orientações relativas às especificidades das crianças público-alvo da Educação Especial.

A reunião de Ciclo discute e reflete propostas de ensino, organização do trabalho pedagógico e questões administrativas referentes aos Ciclos e são coordenadas pela Equipe Gestora ou Coordenador(a) de área.

Nas reuniões de área, discutem-se assuntos referentes à área da alfabetização como “[...] planejamentos; planos de curso; adaptações curriculares” e projetos coletivos (Camargo, 2014, p.139).

O Conselho de Classe aborda coletivamente os processos de ensino-aprendizagem e também as dimensões socioemocionais dos estudantes e professores de cada turma, bem como acompanhamento das ações desenvolvidas no decorrer dos trimestres e propostas futuras. “[...] Avalia de modo coletivo e estabelece alguns encaminhamentos coletivos para acompanhar melhor a vida acadêmica dos estudantes” (Camargo, 2014, p.139).

As Plenárias do PPP têm por objetivo discutir e deliberar junto à participação da comunidade escolar temas relacionados ao currículo e à organização do trabalho pedagógico.

As reuniões coletivas com familiares têm por objetivo “[...] dialogar, refletir e encaminhar questões referentes às situações diversas sobre os estudantes, com o objetivo de promover ações em parceria” (Camargo, 2014, p. 139), bem como promover aproximações das famílias com os trabalhos e os projetos desenvolvidos. Além disso, utiliza-se esse momento para dialogar sobre o aproveitamento escolar dos estudantes e acessar o boletim escolar.

O Projeto Integrar, organizado por docentes da Psicologia Escolar e Educação Especial e tem caráter formativo, com abordagem e discussão de temas que emergem do cotidiano escolar, aberto para toda a comunidade escolar.

O CPA é um órgão que discute e cria normas, promove deliberações e realiza consultas sobre a escola e conta com a participação de representantes de todos os segmentos como: docentes, técnico-administrativos, familiares e discentes, intitulados de Conselheiros(as) Titulares e Suplentes.

A representação docente se dá a partir das coordenações de áreas; dos técnico-administrativos se dá por meio de definição interna deste segmento e a representação de familiares e discentes ocorre por meio de eleição (com critérios definidos e divulgados por meio de edital). As decisões são feitas nas reuniões de conselhos deliberativas, por

meio de embasamentos e participação coletiva. Geralmente, os assuntos pautados são embasados pelo trabalho e por relatórios/pareceres realizados pelas comissões.

A gestão é democrática, eleita a cada quatro anos. Os eventos para a comunidade são destinados à socialização dos projetos desenvolvidos durante o ano.

### *3.2.2 Segunda fase: diálogos e reflexões sobre o projeto piloto*

Na semana em que foi definido o *locus* da pesquisa e o segmento de ensino (alfabetização), o projeto foi apresentado de modo remoto, via plataforma Microsoft Teams (MTeams), para os(as) membros do GEPAE com o objetivo de compartilhar o tema e etapas da pesquisa bem como propiciar um momento de contribuições coletivas nessa fase do projeto que se desenhava.

O GEPAE tem como princípio o trabalho coletivo, compartilhado, que visa a romper com a lógica individualista e competitiva vivenciada no âmbito social e nos meios acadêmicos e superá-la. Assim, é comum que os(as) participantes deste grupo envolvam-se nas reflexões nos momentos que antecedem ou durante a pesquisa de seus(suas) pares e não somente no momento da divulgação dos resultados.

Nesse encontro, fizemos uso da proposta dialógica de roda de conversa. Após apresentarmos o panorama geral da pesquisa, as participantes responderam três questões de uma entrevista coletiva aberta e refletiram sobre temas que poderiam desdobrar-se durante a investigação, sendo: (1) O que vocês, como profissionais da Educação e pesquisadoras, consideram fundamental a ser apresentado em uma pesquisa que aborda avaliação formativa e/ou alfabetização?; (2) Quais seriam as contribuições que gostariam de ter acesso em uma pesquisa desse tipo?, e (3) De que forma é possível colaborar para evidenciar e fortalecer a participação das crianças nos processos avaliativos?

As contribuições foram realizadas por nove participantes do GEPAE, identificadas(os) como PG (Participantes GEPAE) de 1 a 9, com destaques para os seguintes tópicos centrais:

- a importância do recorte feito na pesquisa, no caso crianças da alfabetização e a limitação de pesquisas nessa área (PG1, PG3);
- o debate sobre o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental o peso das avaliações no momento do ingresso para o Ensino Fundamental (PG6, PG8, PG9);

- os desafios vivenciados pelas pesquisadoras para construir dados com crianças e a as rodas de conversa e registros das crianças como boas opções para a construção de dados (PG1, PG2, PG3, PG9);
- o desafio de apresentar as percepções das crianças ou, da infância pela infância nas pesquisas (PG1, PG2, PG3, PG9);
- a importância de dialogar com as crianças sobre as suas produções e registros e não os esvaziar de sentido, deixando o registro pelo registro (PG2, PG9);
- na fase da pesquisa que se prevê ação mediadora, atentar-se para a importância de refletir acerca do que as crianças sabem e ressignificar o erro como possibilidade de compreender e aprender (PG2, PG9);
- a importância de refletir sobre os impactos da pandemia (PG2);
- a pesquisa contribuirá com elementos importantes para serem considerados nos momentos das ações mediadoras didático-metodológicas (PG2).

Além disso, fizeram referência às suas pesquisas e experiências como docentes da Educação Básica e alguns casos, docentes alfabetizadoras e no âmbito teórico, a Domingos Fernandes, António Nóvoa e Maria Teresa Estebán.

A partir desse diálogo, realizamos ajustes na pesquisa. Esta etapa se configurou como uma parte importante do trabalho, visto que as contribuições coletivas auxiliaram no momento da construção dos dados.

### *3.2.3 Terceira fase: delimitação da amostra e seleção de participantes*

A terceira etapa contou com a delimitação e seleção da amostra de participantes, nesse caso, um(a) docente da alfabetização. Contudo, nosso entendimento é que o(a) professor(a) que aceitasse participar desta pesquisa constitui e é constituído(a) deste e com este grupo. Por isso, para compreender seu trabalho e ações, precisamos localizá-lo(a) neste coletivo que une saberes, sentidos e o que as(o) mobilizam.

Assim, buscamos também identificar a identidade coletiva da equipe de regentes da Alfabetização da Escola Ubuntu, com o objetivo de compreender e apresentar as características, modos de organização, interesses, concepções e aspectos subjetivos que permeiam seus trabalhos.

Na ocasião, o grupo da Alfabetização era composto por um total de treze regentes, sendo nove efetivas, duas substitutas, duas efetivas afastadas integralmente para qualificação (Doutorado)<sup>58</sup> e 180 crianças, assim agrupadas:

- quatro turmas de primeiros anos do Ensino Fundamental, com quinze crianças de seis a sete anos em cada turma,
- três turmas de segundos anos do Ensino Fundamental, de vinte crianças de sete a oito anos em cada turma,
- três turmas de terceiros anos do Ensino Fundamental, de vinte crianças de oito a nove anos em cada turma.

As dez regentes estavam em efetivo exercício e a 11.<sup>a</sup> atuava como coordenadora. A coordenadora era responsável pela área da alfabetização e de professora especialista de Brinquedoteca para as turmas de primeiros anos e Literatura para os segundo e terceiro anos, ministrando aulas para as dez turmas.

Desde o ano de 2018, a área segue uma lista de nomes previamente definidos para atuar na coordenação. No ano em que a lista foi definida, estabeleceu-se como critério o maior tempo de ingresso na instituição e as pessoas que não tinham exercido a função ainda. Contudo, apesar de a lista existir, no ano de transição de coordenações, é realizada uma reunião em que se analisa a situação atual do(a) próximo(a) docente da lista e uma nova reorganização pode ser realizada. Esta definição é feita na reunião de final de ano letivo.

O trabalho docente da Alfabetização é organizado de modo a abarcar as dimensões do ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação. As atividades de ensino (sala de aula, apoio pedagógico, planejamento individual, planejamento coletivo e organização e preparação de materiais) preenchem a maior parte do tempo no plano de trabalho.

A carga horária semanal das(o) regentes, no ano de 2022, era de 14 horas-aula de 60 minutos acrescidos de 1h30 quinzenal destinada ao Apoio Pedagógico (contraturno). A carga horária do(a) coordenador era de 10 horas-aula de 60 minutos e o restante das horas, destinadas às atividades administrativas e de gestão.

---

<sup>58</sup> Fiz parte da docente efetiva afastada integralmente para qualificação (Doutorado) no período de dezembro de 2021 a dezembro de 2023. O tempo de afastamento é de um ano para Mestrado e dois anos para Doutorado, com afastamento autorizado a partir do critério de início do efetivo exercício na escola, publicado em lista única de classificação.

Os(as) demais especialistas que atuavam nas turmas de Alfabetização ministravam Filosofia, Psicologia, Artes e Educação Física, sendo uma hora-aula de 60 minutos cada e duas horas-aula de 60 minutos para Educação Física. A carga horária total destes(as) docentes varia a cada ano, visto que atuam, muitas vezes, em mais de um ciclo.

As(os) regentes ministram aulas no turno da tarde, sendo quatro aulas de Língua Portuguesa, quatro de Matemática, duas de Ciências, duas de História, duas de Geografia semanalmente. Além dessas disciplinas, são responsáveis pelo trabalho desenvolvido na Biblioteca e empréstimos de livros, bem como os momentos de livre brincar ocorridos no parque sintético, área externa do *Campus* Educação Física, tanque de areia e ducha, que ocorrem semanalmente, conforme ilustra o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 Horário de aulas de uma turma do primeiro ano (regência e especializadas)

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h – 14h	Regente	Regente	Regente	Regente	Brinquedoteca
14h – 15h	Regente	Regente	Regente	Regente	Arte/ Música
15h- 15h30	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
15h30– 16h30	Regente	Filosofia	Educação Física	Regente Parque sintético	Regente
16h30- 17h30	Psicologia	Regente Biblioteca	Educação Física	Regente Tanque de areia e ducha	Regente Área externa <i>Campus</i> Educação Física

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2022)

A carga horária de ensino prevê espaços e tempos de brincar por meio da valorização lúdica do currículo, pois há uma preocupação em organizar o currículo de modo interdisciplinar e interrelacionado com outros tempos-espacos, como também há flexibilidade na forma de organizar as disciplinas e, ao mesmo tempo, uma preocupação para garantir que os objetivos de ensino para o ano e ciclo sejam contemplados,

O horário (Quadro 2) é divulgado para as famílias e para os estudantes, para fins de acompanhamento da rotina escolar, contudo é possível observar que a área optou por divulgar o horário com a especificação regente em vez do nome da disciplina, pois a grade curricular dividida em disciplinas não condiz com as práticas interdisciplinares desenvolvidas na Alfabetização.

Por outro lado, dar visibilidade ao trabalho interdisciplinar é um desafio, pois a tabela tal como é divulgada não explicita a interdisciplinaridade nem as disciplinas

envolvidas, podendo dificultar a compreensão da natureza do trabalho e gerar conflitos ou ruídos entre o que se divulga e o que é desenvolvido. De todo modo, a rotina escolar e as suas atividades permanentes,

[...] Embora fixa, não é compreendida como uma definição rígida e estática e sim como uma rotina que busca respeitar os ritmos das crianças visando o seu bem-estar e as aprendizagens” (Ribeiro; Sousa, 2023, p. 221).

Paralelamente às reuniões institucionais ampliadas, a área da Alfabetização participava de outras reuniões e de atividades docentes, como, por exemplo, projetos de extensão ou atuação no campo da formação.

No segundo semestre de 2022, a área de alfabetização da Escola Ubuntu organizou um cronograma diversificado de reuniões institucionais, com objetivo de garantir momentos coletivos de planejamento, acompanhamento das práticas pedagógicas, diálogo com as famílias e a articulação com projetos institucionais.

Entre os encontros regulares destacaram-se as reuniões de Planejamento Coletivo de Trabalho Pedagógico voltadas para os(as) docentes regentes dos primeiros anos, realizadas quinzenalmente, com duração aproximada de duas horas. Complementarmente, as Reuniões de Área ocorreram de forma semanal ou quinzenal de acordo com as necessidades da equipe docente da Alfabetização.

O atendimento às famílias foi estruturado como uma ação pedagógica planejada, com frequência quinzenal e duração variável entre uma e duas horas, contando com a presença de docentes, de familiares e, quando necessário, de outros profissionais da escola. Também foram realizados os Planejamentos Docentes Individuais com periodicidade semanal e duração de uma hora, destinados ao trabalho autônomo dos docentes.

Além das atividades regulares, a escola promoveu espaços formativos como o Grupo de Estudos e Pesquisas da Alfabetização<sup>59</sup>, com foco nos estudos teóricos de Ellie Bajard<sup>60</sup>. Esse grupo, composto por docentes da alfabetização, da Educação Infantil e comunidade externa, reuniu-se mensalmente com duração de duas horas.

---

<sup>59</sup> Conforme dito anteriormente, em 2024 o Gepa se transformou em GEPAH, aprofundando suas reflexões na abordagem da Alfabetização Humanizadora.

<sup>60</sup> Elie Bajard foi um linguista francês, autor de livros como “A Descoberta da Língua Escrita”, “Da escuta de textos à leitura”; “Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito”; “Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?”; “Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem”; entre outros. Já atuou em países como Marrocos, Argélia e França na formação de professores. No Brasil, foi consultor do Ministério da Educação de 1990 a 1994, e construiu um projeto de leitura que visa a formação de

Outras reuniões ocorreram a critério dos(as) envolvidos(as) como os encontros entre docentes e estagiárias remuneradas vinculadas a projetos de iniciação à docência; orientação e supervisão de trabalhos de estudantes de Graduação bolsistas; projetos de ensino, iniciação científica, atuação em comissões institucionais e representações diversas.

Esse conjunto de ações evidencia a existência de uma cultura institucional que valoriza ações e trabalhos coletivos, formação inicial e continuada e a articulação entre ensino pesquisa, extensão, gestão e representação no cotidiano da Alfabetização.

### **3.2.3.1 Definição dos critérios de seleção do(a) participante**

Por se tratar de uma investigação de caráter qualitativo do tipo pesquisa colaborativa, optamos pela amostra selecionada a partir de critérios de intencionalidade: indivíduos que possuem características relevantes para a obtenção de dados na pesquisa, nesse caso, a delimitação do universo de participantes está de acordo com as considerações que se seguem:

[...] O mais recomendável nas pesquisas desse tipo é a utilização de amostras selecionadas pelo critério de intencionalidade. Uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para obtenção de dados numa pesquisa-ação (Gil, 2010, p. 153).

O universo delimitado, ou seja, o grupo docente que atua na alfabetização é grande, por isso, foi necessário estabelecer critérios de seleção, visto que a pesquisa prevê a participação de um(a) docente regente que atue nos anos iniciais do Ensino Fundamental (alfabetização) e as respectivas crianças e familiares.

O primeiro critério foi optar pelo(a) regente e não por especialista. O critério justifica-se porque especialistas passam um tempo menor com as crianças de uma mesma turma e o(a) regente, ao contrário, tem um tempo maior. Além disso, as(o) regentes atuam com apenas uma turma, enquanto os especialistas atuam com diversas. Esse critério foi aplicado também para a regente efetiva que atuava na coordenação da área.

Outro critério foi não incluir, na seleção, as substitutas, devido ao fato de estarem submetidas a um contrato com duração máxima de dois anos, vinculado às substituições

---

professores na área da aprendizagem da escrita, implantado em doze estados. Suas produções são parte dos estudos coletivos de docentes da Alfabetização e contribuem com a práxis deste grupo.

de situações diversas como licença qualificação, médica ou maternidade e que por isso, ingressam mediante a necessidade institucional e podem ter seus contratos finalizados no momento do retorno do(a) docente efetivo. Isso poderia acarretar prejuízos à pesquisa, caso precisassem sair da instituição sem que o estudo tivesse sido finalizado. Também não foram incluídas as docentes afastadas para qualificação, pois a pesquisa prevê trabalho pedagógico.

Com isso, o processo de seleção restringiu-se somente a nove regentes efetivas, entretanto a apresentação do projeto e dos critérios de seleção foram feitos(as) com todas(o) as(as) regentes (efetivas e substitutas), entendendo que nosso objetivo primeiro era mapear o perfil do grupo de docentes da Alfabetização.

Dessa forma, enviamos um questionário estruturado em tópicos para as regentes (efetivas, substitutas e afastadas para qualificação), solicitando que respondessem às seguintes questões: idade; tempo de atuação como docente ou profissional da Educação (toda a trajetória profissional); ano que ingressou na Escola Ubuntu; titulação; temas de interesse ou pesquisa na área; participação em grupo de estudo ou pesquisa; três teóricos(as) que inspiram a sua prática pedagógica; três atividades de que mais gosta fora do trabalho; e três aspectos que considera muito importantes em sua vida.

Esse questionário teve como objetivo compreender as camadas identitárias do grupo a partir da identificação da trajetória profissional na Educação e na Escola Ubuntu; formação; as bases teóricas que inspiram suas práticas, bem como as concepções de mundo, de vida, de Educação, de existência dos sujeitos da prática, seus interesses, gostos e ins(as)pirações pessoais.

### **3.2.3.2 Apresentação e convite para participação no projeto**

No período de 29 a 31 de agosto de 2022, foi estabelecido contato com a coordenadora da Alfabetização, solicitando uma data e horário possível para apresentação e convite da pesquisa. Tal reunião ficou definida para o dia 01 de setembro, às 8h com duração de 60 minutos. Nesse dia, foi realizada a apresentação do projeto de pesquisa e o convite de modo remoto via MTeams para a equipe docente (regentes) da alfabetização, que foi assim organizada: agradecimentos, a importância da pesquisa no âmbito institucional, registros da trajetória de pesquisa, apresentação da pesquisa, os critérios de seleção e convite para a participação.



O início da reunião centrou-se nos agradecimentos, enfatizando que, ao fazermos pesquisa científica, não fazemos sozinhos(as). Também não é um mérito individual. É um mérito coletivo, porque ele demanda uma organização institucional e uma reorganização do trabalho coletivo para favorecer o desenvolvimento da pesquisa.

Logo em seguida, foi apresentada uma breve retomada histórica da última década acerca de lutas e conquistas institucionais da área da Alfabetização, incluindo as políticas de qualificação institucional, com alterações desde a sua criação, que ampliaram e beneficiaram a qualificação em serviço e/ou a qualificação com afastamento integral ou parcial, fruto do trabalho da comissão, de diversas ações, debates e reflexões com todos(as) docentes da escola ao longo dos últimos anos. Iniciar a apresentação com essa contextualização fez-se necessário para rememorar as ações e transformações advindas das lutas coletivas docentes.

[...] A luta pela humanização é uma luta legítima, portanto, autêntica dos oprimidos e das oprimidas para conquistarem direitos em todas as dimensões, uma vez que ela corresponde a um combate ontológico do Ser Mais contra o Ser Menos, diria Freire. Somente assim os sujeitos e o mundo vivido ganham significados, ou, melhor dizendo, novo significado. Podemos observar, no decurso da história e, cada vez mais, nos tempos atuais, as formações revigorantes e insurgentes de coletivos, de movimentos sociais e populares, que se encontram, de alguma maneira, em situação de opressão e que, por isso, organizam-se para somar, de forma solidária e comunitária (Amorim; Costa, 2022).

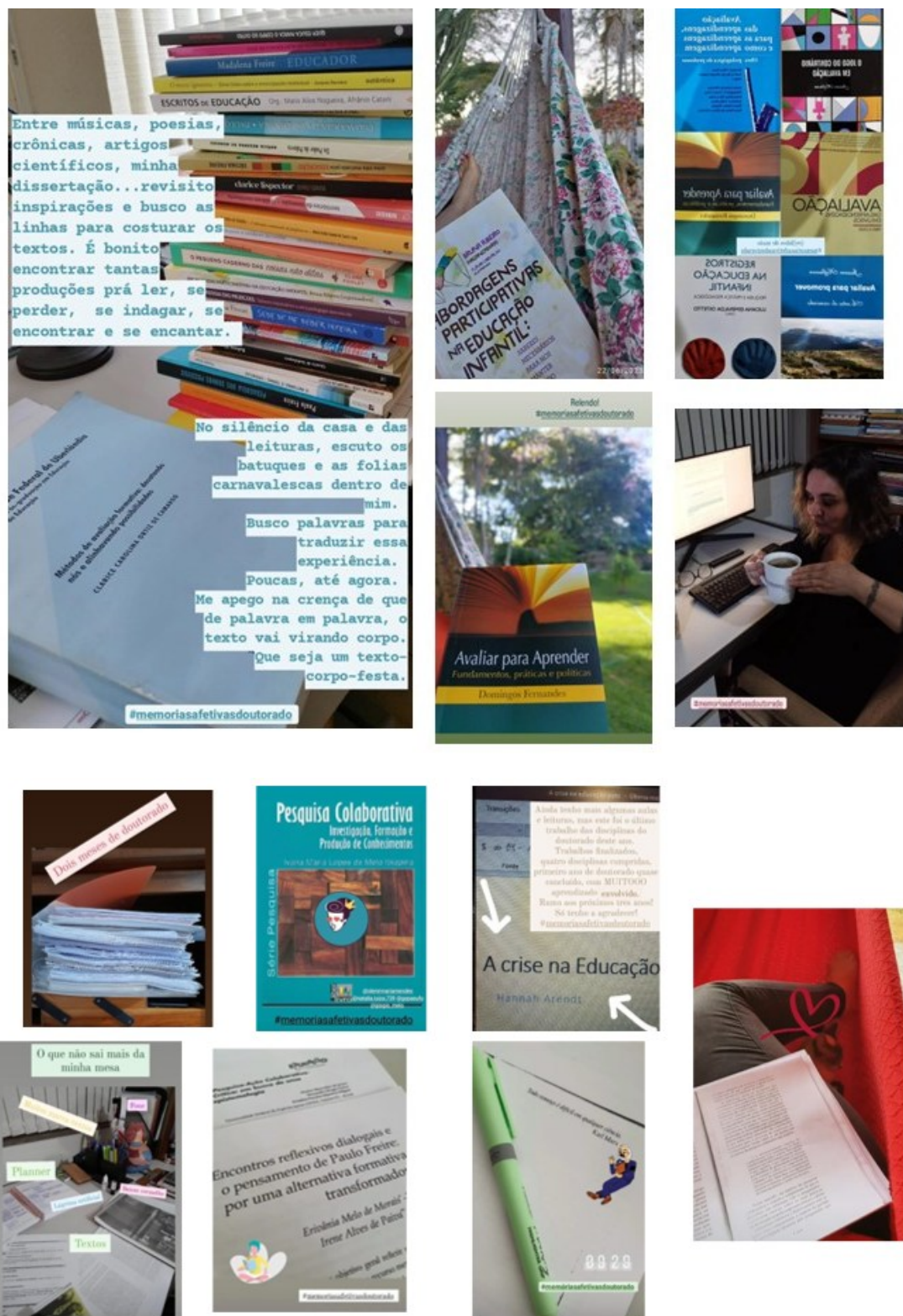
Portanto, a contextualização serve não só para celebrar conquistas importantes, mas convidar esse grupo para uma participação futura. É uma oportunidade para demarcar aspectos políticos importantes, não só referentes à qualificação em serviço, afastamentos para qualificação como também da organização do trabalho pedagógico da Alfabetização. Ao revisitar as lutas e conquistas da última década, compreende-se o passado e vislumbram-se melhor outros futuros possíveis.

Após esse momento, foi abordado o aspecto subjetivo do processo de qualificação e pesquisa. Na ocasião, pude apresentar algumas imagens de postagens que realizei nas redes sociais com o objetivo de registrar, documentar e abrir canais de interações e diálogos com as pessoas que tenho contato.

Trata-se de uma espécie de diário de bordo livre e subjetivo denominado de #memóriasafetivasdoutorado, que contribui para o meu retorno formativo e materialidade das escolhas e processos vivenciados em cada etapa, além de servir como um portfólio dos livros, textos lidos, filmes, peças teatrais ou musicais que impactaram no processo

formativo deste período. Essas postagens foram iniciadas assim que soube o resultado da aprovação.

Figura 1 Montagem de algumas postagens #memóriasafetivasdoutorado



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021, 2022, 2023). Compilação da autora.

Outro objetivo deste registro foi a possibilidade de apresentar os processos da pesquisa, os aprendizados, as reflexões, as atividades a cumprir e já cumpridas, entre outros. Pude constatar que as redes de apoio e de diálogos se ampliaram, pois as pessoas que estão vivenciando processos semelhantes enviaram mensagens de identificação, outras perguntaram por obras literárias que divulguei, buscaram sanar dúvidas ou apresentar sugestões e as pessoas que não vivenciam as rotinas de estudantes de Pós-Graduação passaram a conhecer mais os caminhos e as fases de uma pesquisa.

Na sequência, foi apresentada a natureza da pesquisa, as etapas, o modo de desenvolvimento, os critérios para a seleção de participação, os procedimentos que envolvem éticas de conduta definidas e aprovadas pelo Comitê de Ética, tais como envio e recolhimento das assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinados às participantes adultas e aos responsáveis legais de menores de dezoito anos (Anexos B, C e D), formalizando o aceite.

Em seguida, abordou-se o tema central da pesquisa — avaliação formativa — bem como os temas que se interseccionam — alfabetização e participação. Também foram apresentados a metodologia proposta e os princípios a serem desenvolvidos ao longo da pesquisa: dialogicidade, colaboração, participação, autonomia e autoria, nos atentando que

[...] é preciso compreender bem o que aquilo que será solicitado aos docentes é a sua participação, junto com o pesquisador, em um processo de reflexão sobre um aspecto ligado à sua prática docente; processo que, segundo a natureza dos projetos, os levará a explorar uma nova situação, ou ainda, a observar uma situação já vivenciada, mas sobre a qual eles desejariam esclarecê-la, isto é, uma situação que eles gostariam de melhor compreender (Desgagné, 2007, p. 14-15).

Após a apresentação, os(as) regentes efetivos(as) foram convidadas(os) a participarem da pesquisa por meio do critério da intencionalidade (Gil, 2010), sendo a adesão de livre escolha. O convite foi formalizado, os termos e projeto foram entregues individualmente via WhatsApp e definimos um prazo para resposta e adesão acordado coletivamente na reunião de apresentação. Colocamo-nos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

De início uma docente do primeiro ano já demonstrou interesse e enviou o aceite no prazo acordado. Esse aceite da professora foi comunicado para o grupo e acatado pela equipe. Assim, a docente participante foi selecionada a partir de sua adesão espontânea, e concordância das demais professoras do grupo, contemplando o critério de

representatividade (professora regente da alfabetização) e a partir do critério de intencionalidade (Gil, 2010). O termo de adesão foi assinado, nas duas vias consentindo com a sua participação, ficando uma via assinada para cada uma das partes (pesquisadora e participante).

Após a definição da docente participante, planejamos o meu encontro com as crianças, estagiárias e com as famílias. Ela conduziu a minha apresentação na Roda da Novidade<sup>61</sup>, na qual foi feito o convite e a apresentação do projeto de pesquisa para todos(as) os(as) estudantes da turma para a qual a docente leciona e estagiárias.

Nesta fase da pesquisa, fizemos uso, para as crianças, de rodas de conversa; para as famílias e estagiárias, de ficha de identificação, questionário fechado e reuniões/entrevista semiestruturada.

Para as crianças da turma do primeiro ano, na qual a professora PARceira leciona como regente e as respectivas estagiárias que integravam a turma, a apresentação ocorreu de modo presencial, no período da aula, em horário previamente agendado e planejado por meio de roda de conversa<sup>62</sup>. Nesse momento, a adesão foi total.

Contudo, a participação das crianças previu autorização das famílias, por isso, o convite foi feito por meio de bilhete anexado na agenda escolar de cada estudantes e/ou entrega presencial para as famílias no horário de entrada e saída. Para as crianças que utilizavam o transporte escolar, a comunicação ocorreu exclusivamente via agenda escolar.

No convite, foram inseridos espaços para coleta de informações pessoais da pessoa responsável como nome completo, telefone e endereço eletrônico para contato e comunicação individual entre pesquisadoras e familiares, com o objetivo de organizar o agendamento da reunião de apresentação do projeto de pesquisa e, posteriormente, em caso de aceite de participação, manter o acesso à comunicação.

Vale ressaltar que apenas uma família não enviou este documento preenchido (embora tenha enviado o termo de autorização de participação assinado), por isso, para esta criança e a respectiva pessoa responsável, a comunicação limitou-se a agenda escolar e posteriormente via MTeams, no canal institucional da turma de primeiro ano. No

---

<sup>61</sup> A Roda da Novidade é uma atividade permanente que ocorre toda segunda-feira no primeiro momento da aula. As crianças entram na sala, guardam seus materiais e se sentam em roda para relatarem uma novidade que gostariam de compartilhar. A professora e estagiárias também compartilham novidades.

<sup>62</sup> As rodas de conversa, comumente utilizadas com as crianças da Educação Infantil e Alfabetização foram incorporadas na pesquisa para identificar saberes, contextos, experiências familiares e culturais, concepções avaliativas e possibilidades de participação.

restante do grupo, a comunicação foi ampliada e ocorreu por meio da agenda escolar, contato telefônico, WhatsApp, e-mail e/ou MTeams, em uma conta criada pelas pesquisadoras.

No período de 05 a 09 de setembro de 2022, foi realizada a apresentação e convite para as famílias das crianças, por meio de reunião remota individual, em duplas e/ou trios de familiares via MTeams. Os *links* das reuniões foram enviados individualmente por WhatsApp e *e-mail*.

Foram realizadas oito reuniões com duração média de 30 minutos cada. De um grupo de quinze famílias, treze participaram deste primeiro encontro, sendo formado por um grupo majoritariamente de mães. Foram treze mães e apenas um pai. Na reunião em que o pai participou, a mãe estava junto. O quadro 3, a seguir, apresenta informações específicas sobre as datas e horários de cada reunião e participantes.

Quadro 3 Reuniões de Apresentação do Projeto de Pesquisa

Data	Horário	Participantes
07/09/2022	15h	Mãe da Mulher Maravilha
07/09/2022	19h	Mãe do Ben 10
07/09/2022	20h	Mãe e pai do Xicrinho
08/09/2022	19h	Mãe do Messi e Mãe do Tiranossauro Rex
08/09/2022	20h	Mãe do Robô que dança e Mãe do Sonic
09/09/2022	10h	Mãe do Hulk e Mãe da Zumbi
09/09/2022	13h30	Mãe do Quatro Braços e Mãe do Homem Aranha
09/09/2022	14h	Mãe da Cachinhos Dourados e Mãe do Pikachu

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

É possível observar que as reuniões ocorreram em horários e dias diversos, pois foi respeitada a escolha dos horários indicadas pelas famílias, de acordo com as suas disponibilidades.

Observamos que o fato de as reuniões terem sido remotas contribuiu para a ampla participação. Alguns(as) responsáveis acordaram em seus trabalhos uma interrupção de alguns minutos para participarem remotamente e foram prontamente atendidos; outras(os) utilizaram o horário do almoço ou após o expediente. Além disso, o fato de não ter deslocamento reduziu significativamente o tempo de ausência no trabalho. As(o) responsáveis que participaram do primeiro encontro mantiveram-se até o final da pesquisa, sendo incluídos mais participantes durante o percurso.

Das quinze famílias participantes, no decorrer da pesquisa somaram-se em diversos momentos, mais três pais e duas avós (uma materna e uma paterna). As participações ocorreram por representações em determinadas etapas e participação conjunta (pai e mãe ou mãe e vó) em uma mesma etapa. Outro elemento a ser destacado é a presença de irmãos ou irmãs de parte dos(as) estudantes durante as reuniões.

Destaca-se o comprometimento das pessoas responsáveis durante todo o processo por meio da negociação quanto à pessoa que ficaria responsável por participar mais ativamente das etapas da pesquisa. No caso do estudante Xicrinho, pai e mãe se colocaram como responsáveis pela participação em todas as etapas, participando conjuntamente. Evidencia-se, ainda, abertura, disposição, ajustes e sentimento positivo quanto a participar da pesquisa.

A apresentação seguiu os mesmos procedimentos: apresentação da pesquisa, esclarecimentos, orientações, encaminhamento de TCLE. Duas famílias não puderam participar da reunião de apresentação, mas solicitaram o TCLE para assinarem o aceite e a participação, entre elas, a família que não informou os dados pessoais.

Aproveitamos o momento das reuniões de apresentação para realizarmos uma primeira entrevista informal com o objetivo de conhecer mais as crianças, a rotina da família, os anseios, as expectativas e os saberes que as famílias têm da Escola Ubuntu. Na ocasião, algumas dúvidas relacionadas à pesquisa surgiram, especificamente à forma de participação na pesquisa colaborativa, conforme mostra o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 Dúvidas das famílias em relação à participação das crianças na pesquisa

Dúvidas	Participantes
A subjetividade da criança será considerada, bem como o seu desejo em participar, ou não participar?	Mãe da Mulher Maravilha: A pesquisa vai levar em consideração tanto a aprendizagem quanto um pouco da personalidade da criança, né? Ou seja, o que ela pensa?  Mãe da Mulher Maravilha: Se eu autorizar, será perguntado para a Mulher Maravilha se ela quer participar também?
Qual é a forma de participação da criança na pesquisa?	Mãe da Mulher Maravilha: Então, pelo que eu entendi, vai ser uma pesquisa feita no decorrer das aulas, com a proposta que já ocorre durante as aulas?  Mãe do Ben 10: Uma dúvida, eu não entendo disso, você vai ficar na aula ou vai ter momentos em que você vai participar lá na aula, tipo durante as aulas?

Continua

Continuação: Quadro 4 Dúvidas das famílias em relação à participação das crianças na pesquisa

	Mãe da Mulher Maravilha: E isso [propostas de atividades, registros, produções, entrevistas, entre outros procedimentos metodológicos relacionados à pesquisa] vai ser apresentado para elas, Clarice? Vocês vão apresentar durante a aula? (grifo nosso)
A pesquisa levará em consideração a participação de todas as crianças ou somente as crianças que participam do Apoio Pedagógico?	<p>Mãe do Tiranossauro rex: Então esse trabalho é com todas as crianças? Porque eu pensava que seria só com as crianças como no caso do Tiranossauro rex, que está tendo esse Apoio pedagógico, mas são todas crianças, né?</p> <p>Mãe do Messi: Minha dúvida, era essa mesma, se <b>[as ações mediadoras previstas na pesquisa]</b> seria individual ou se seria coletiva. (grifo nosso)</p>
Expectativas em participar	<p>Mãe do Robô que dança: O que for para contribuir, o que precisar de nós, aqui de casa para contribuir, estamos à disposição. O tempo é corrido, eu tenho dois <b>[filhos(as)]</b> né? Estou aqui amamentando uma (risos)! Mas o que depender de nós aqui de casa, tanto eu quanto o pai dele, nós estamos à disposição para ajudar mesmo. (grifo nosso)</p> <p>Mãe do Ben 10: Eu nunca participei, mas eu acho superlegal. Eu acho que está tranquilo. Quem acompanha geralmente essa frente sou eu, porque hoje eu trabalho como autônoma, então eu tenho mais flexibilidade de horário. Meu marido fica na retaguarda. Eu acho muito importante a gente colaborar.</p> <p>Mãe do Xicrinho: Pode contar com a gente!</p> <p>Pai do Xicrinho: Também ia falar isso! Eu particularmente achei que a <b>[esposa]</b> ia ter o mesmo posicionamento, porque, eu já acho que a Escola Ubuntu tem um diferencial que são quinze alunos por sala. Então, já são poucos alunos para uma professora estar ali trabalhando com eles e, ou seja, tendo duas professoras na sala só tem a ganhar. Acredito que vocês vão dar até mais atenção, até mesmo observar melhor o desenvolvimento de cada um. Então, eu acredito que não tem como ter prejuízo. Eu acho que a gente vai ter só ganhos, no sentido que você vai estar bem de perto acompanhando nosso filho. Vendo realmente! Porque tanta gente às vezes consegue identificar alguma dificuldade deles em casa, mas vocês ali, que estão acostumadas, no dia a dia, têm muito mais facilidade em identificar essas dificuldades, então acredito que vai ser muito bom para o Xicrinho. A gente concorda em participar, sim.</p>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

As dúvidas foram esclarecidas e dialogadas. Reafirmamos o respeito em relação ao desejo (ou não) de participação individual, e que a pesquisa prevê a saída dos(as) participantes em qualquer momento, sem necessidade de justificativa. Além disso, confirmamos a participação de todas as crianças nas propostas a serem desenvolvidas e

que elas são planejadas e organizadas em conjunto com a professora PARceira, alinhadas com os conteúdos previstos.

Esclarecemos que a pesquisa prevê garantia de sigilo e confidencialidade, o anonimato dos(as) participantes, resguardo das informações dadas em confiança pela pessoa participante da pesquisa, as pesquisadoras e, no caso da docente, a proteção contra a revelação de sua identidade, caso não autorizada e por isso, os dados seriam apresentados por códigos.

Outros cuidados foram realizados com o intuito de proteger a imagem das crianças por meio da não utilização de informações que pudessem trazer prejuízos pessoais quanto à estima, ao prestígio e/ou a aspectos econômico-financeiros, além de buscar prevenir qualquer tipo de pressão, constrangimento ou desconforto nos momentos de interação e de construção de dados.

Foi enfatizado para as famílias que “[...] os aspectos éticos nas pesquisas com crianças abrangem tanto uma cuidadosa definição dos procedimentos metodológicos de abordagem para coleta e interpretação de dados, quanto a possibilidade de adaptação e de redefinição desses procedimentos com o intuito de preservar a criança de qualquer tipo de constrangimento” (Favoreto; Ens, 2015, p. 62)

Quanto aos procedimentos, em concordância com as autoras, é importante reafirmar que

[...] os dados coletados serão mantidos em forma de código para evitar qualquer tipo de quebra de confiabilidade de informação. Somente os pesquisadores autorizados pelo Comitê de Ética da instituição de pesquisa é que podem ter acesso aos dados e difundi-los em trabalhos acadêmicos, desde que mantenham o anonimato dos participantes. A produção de fotos, de áudios e videotapes (**filmagens**) com crianças necessita da anuência prévia de cada responsável. Na defesa dos interesses das crianças, o pesquisador precisa ser muito cauteloso na elaboração dos instrumentos de pesquisa que possam afetar negativamente a criança tanto no campo mental, como no físico e no emocional. No decorrer das entrevistas individuais com crianças, o investigador necessita de atenção redobrada para prevenir qualquer tipo de pressão, ansiedade, embaraço ou reação negativa. Ao compreender o universo infantil, o investigador pode utilizar instrumentos lúdicos para obter a resposta das crianças. (Favoreto; Ens, 2015, p.65, **grifo nosso**).

Esclarecemos para os(as) participantes que, caso houvesse a situação de recusa à adesão, a(s) criança(s) e seus familiares teriam sua condição preservada como estudante da turma, restringindo apenas o uso dos seus dados na pesquisa. Desse modo, nenhuma



técnica ou procedimento de coleta de dados seria realizada com ele(a) e suas produções, falas, interações, entre outros, não seriam utilizadas nem mencionadas na pesquisa.

Portanto, foram considerados como critério de inclusão a participação de docentes, familiares e outras pessoas adultas que fizeram parte do contexto escolar da turma e do ano de ensino selecionado, que aceitaram participar e que assinaram o TCLE. Em relação aos/às estudantes, a participação foi autorizada pelos seus respectivos responsáveis e a assinatura do TCLE para Responsável Legal por Menor de dezoito anos.

Informamos que os critérios de exclusão, de encerramento ou de suspensão da pesquisa destinavam-se para aqueles(as) que não se enquadravam nos critérios de inclusão, que não aceitavam participar da pesquisa, que porventura desistissem da participação da pesquisa ou retirassem seu consentimento em qualquer fase da investigação, por qualquer motivo e sem a necessidade de se justificar, visto que a participação não foi compulsória. Não houve nenhuma desistência.

Todos os familiares aceitaram participar e autorizaram seus(suas) filhos(as) a participarem da pesquisa. Após o aceite, para garantirmos os anonimatos das crianças, foi criado um código de identificação baseado em personagens. A opção por representá-los com personagens que se identificavam foi realizado no entendimento que

[...] O nome representar autoria ou anonimato é uma das questões iniciais. Afinal, um estudo que coloca a criança na posição de sujeito precisa que esses sujeitos sejam nomeados. Colocar números ou iniciais se constituem como descaracterização e desconsideração da identidade, uma verdadeira incoerência. Assim surge a alternativa dos nomes fictícios (Arantes, p. 262).

Assim, a partir de m entrevistas informais e individuais, cada estudante, escolheu o(a) personagem e as imagens com as quais mais se identificava. As escolhas foram: Ben 10, Cachinhos Dourados, Coelhinha, Homem Aranha, Hulk, Messi, Mulher Maravilha, Pikachu, Purple, Quatro Braços, Robô que dança, Sonic, Tiranossauro rex, Xicrinho e Zumbi.

Algumas imagens como Coelhinha, Robô que dança, Zumbi, por exemplo, apresentavam uma diversidade imensa de representações, por isso, solicitamos que essas crianças escolhessem a imagem que representava seu personagem, A escolha das imagens foi feita por meio de *sites* de busca e pesquisa, utilizando o celular da pesquisadora. As imagens e descrição das características de cada personagem encontram-se no Apêndice A.

Em relação às características socioemocionais das crianças, houve uma identificação com os personagens escolhidos para representá-las nesta pesquisa, com destaques para a esperteza, rapidez, poder, inteligência, meiguice, graciosidade, diversão, magia, entre outros. Evidenciou-se também, em alguns personagens, o poder de provocar medo ou susto nas pessoas, em especial, nos(as) inimigos(as).

A escolha dos personagens foi negociada e alguns modificaram sua escolha após alguns dias, como o Xicrinho, que fez o pedido quando estávamos na área externa da escola, no momento de livre brincar. Ele e seu grupo estavam brincando de esconde-esconde.

Franja: Ei, eu quero mudar o meu personagem!

Pesquisadora: Você quer mudar de personagem? Você era o Franja, não é? E qual personagem você quer ser agora?

Franja: Não sei se você assistiu o Xicrinho... Ele é mais tranquilinho. Ele é um caneco.

Pesquisadora: Como que é o nome dele? Chico? Chiquinho?

Franja: Não!!! É o caneco, já falei!!! Xi-cri-nho!! Eu quero ser ele!  
(Entrevista aberta informal, set./2022)

Nesse momento, utilizamos o celular como recurso para buscar o personagem escolhido por ele, visto que não estávamos compreendendo o nome. Usamos o assistente de voz, a criança verbalizou e logo apareceram diversas opções de imagens. Ele logo reconheceu, com muita alegria, uma das imagens.

Pesquisadora: Olha só! Então a partir de agora você é o Xicrinho! Não conheço esse personagem. Ele tem algum poder?

Xicrinho: Nenhum.

Pesquisadora: O que ele faz? Eu vi que ele tem pernas e rosto. Ele corre? Pula?

Xicrinho: Não, ele só se esconde. E se esconde porque é bem medroso. E também porque ele é bom em esconder (Entrevista aberta informal, set./2022).

Xicrinho, atento a isso, identificou uma habilidade em si, enquanto brincava de esconde-esconde com os colegas: ele era muito bom em se esconder (e também tinha alguns medos), por isso, gostaria de escolher outro personagem para se identificar.

Esse diálogo demonstra a mobilidade das escolhas feitas pelas crianças e a segurança de que elas podem ser modificadas ao longo do processo, inclusive a escolha por não participar mais da pesquisa, como parte do nosso combinado.

No caso citado, foi importante o acolhimento imediato da mudança proposta pelo Xicrinho, sem necessidade de justificativa ou tentativa de convencimento para se manter com o outro personagem anteriormente escolhido.

O mesmo ocorreu com o Pikachu, que, inicialmente, tinha selecionado o Lobo mau. Após um mês, pediu para ser o Pikachu, pois o Lobo mau não combinava mais com ele.

Em relação à participação das estagiárias, ambas tiveram acesso à apresentação na roda de conversa feita com as crianças, no entanto, foi agendado um horário individual com cada uma para maiores esclarecimentos e apresentação formal da pesquisa. As reuniões ocorreram dia 30 de setembro de 2022 de modo individual, às 9h30 e às 14h30 tendo como duração uma hora e vinte a primeira e, vinte e cinco minutos a segunda. A diferença de tempo se deu pelas questões subjetivas de cada participante e na relação estabelecida com a pesquisadora no momento da entrevista.

### 3.2.3.3 Participantes diretos e diretos

Por se tratar de uma pesquisa colaborativa, sendo o foco o desenvolvimento de práticas pedagógicas, tivemos como objetivo alcançar a totalidade de adesão de estudantes dessa turma e seus familiares, o que foi obtido com êxito. A participação foi integral ao longo de toda a pesquisa não sendo nenhum(a) participante excluído de nenhuma etapa.

Sendo assim, o tamanho amostral de participantes diretos foi de 39 pessoas (15 crianças e 21 adultos).

Quadro 5 Participantes diretos da pesquisa

Participantes de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental (Alfabetização)	Quantidade
Docente regente	1
Estagiária bolsista (Projeto Inclusão)	1
Estagiária bolsista (Projeto de ensino de Graduação)	1
Estudantes	15
Familiares dos(as) estudantes	21
Total de participantes diretos	39

Fonte: Elaboração da pesquisadora.(2022)

Em relação à participação indireta ou parcial, totalizaram quatorze pessoas adultas, sendo a equipe gestora (uma diretora, uma assessora do primeiro ciclo, uma coordenadora da alfabetização), um professor(a) da área de Educação Especial, um professor(a) da área de Psicologia escolar e nove docentes da alfabetização. Assim, eventualmente, utilizamos os códigos para o tratamento e análise dos dados (Quadro 6).

Quadro 6 Códigos dos(as) participantes diretos e indiretos da pesquisa

Participantes diretos	Participantes indiretos	Códigos
	Docentes da Alfabetização (efetivas(o), substitutas e afastadas para qualificação)	A; B; C; D; E; F; G; H; I; J; K; L; M
Docente coparticipante da pesquisa		Docente ou professora PARceira
Estagiárias <sup>63</sup>		Estagiária do Projeto Incluir e Estagiária do Programa de Bolsas da Graduação
	Equipe gestora (uma diretora e uma assessora do primeiro ciclo)	Equipe gestora
	Docentes de outras áreas (docente de área especializada)	Especialistas
Estudantes		Nomes de personagens escolhidos pelas próprias crianças
Familiares		Mãe, pai ou avó <sup>64</sup> de _____ (nome do(a) personagem)
	Participantes do GEPAE	PG1; PG2; PG3; PG4; PG5; PG6; PG7; PG8; PG9

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

### 3.2.4 Quarta fase: construção dos dados

A construção de dados ocorreu no período de 29 de agosto de 2022 a 23 de dezembro de 2022 e participamos presencialmente das seguintes quantidades de dias letivos: 2 em agosto; 20 em setembro; 17 em outubro; 21 em novembro e 8 em dezembro.

<sup>63</sup>A ordem alfabética não necessariamente equivale à ordem em que os nomes estão apresentados. Foram realizados critérios diferentes para cada agrupamento.

<sup>64</sup> Consideramos importante dar visibilidade ao familiar que participou; assim, identificamos o(a) participante por meio da parentalidade exercida.

Foram considerados, também, sete dias destinados ao período de recuperação e três dias de reuniões em dezembro<sup>65</sup>.

Esta etapa contou com os seguintes procedimentos: planejamento conjunto com a docente PARceira e outros profissionais da Educação que atuam com a professora; construção das etapas de participação e desenvolvimento da pesquisa ocorridas em diferentes momentos com docentes, familiares e estudantes.

[...] Construir uma investigação em que a pesquisadora e os sujeitos participantes pudessem usufruir do processo reflexivo, considerando o tempo destinado a pesquisa (um semestre), o nível de envolvimento que se pretendia entre os participantes e a investigação proposta era o desafio que possibilitou o cercar de alguns caminhos metodológicos (Domingues, 2006, p. 167)

No levantamento dos dados, trabalhamos com a) rodas de conversa com as crianças, docente e estagiárias; b) coleta de depoimento oral, entrevistas abertas e/ou semiestruturadas, entrevistas informais com todos(as) os(as) participantes da pesquisa; c) análise documental dos documentos da escola que abordam o tema avaliação e alfabetização, d) análise documental das produções das crianças e docentes, e) participação nas reuniões: de planejamentos, de estudos, administrativas e/ou com familiares, f) sessão reflexiva com a docente, g) observação participante dos cotidianos escolares e h) planejamento, avaliação e desenvolvimento de ações mediadoras e propostas de trabalho avaliativo.

Na fase exploratória e de planejamento, propusemos um mapeamento inicial<sup>66</sup> da situação atual e as projeções em relação a como essa pesquisa pode ser desenvolvida, o que se espera da pesquisa e de que forma ocorrerá a participação/colaboração, entendendo que

[...] colaborar não significa que todos devem participar das mesmas tarefas, mas que sobre a base de um projeto comum cada participante colabora, oferecendo uma parte de contribuição específica e,

---

<sup>65</sup> O cronograma foi parcialmente modificado, em decorrência dos Jogos de futebol da Copa do Mundo, sendo suspensas integral ou parcialmente, as aulas dos dias 24/11, 28/11, 02/12 no período da tarde.

<sup>66</sup> Nas etapas que compõem o desenvolvimento de pesquisas colaborativas, Ibiapina (2008) emprega a expressão “diagnóstico das necessidades formativas”. Contudo, propomos a substituição do termo diagnóstico, uma vez que, em contextos avaliativos, ele pode assumir significados distintos daqueles relacionados à intenção de compreender e transformar os processos educativos. Tradicionalmente, o termo é amplamente utilizado no campo da saúde, associado à identificação de doenças ou sintomas com base em sinais observáveis e no histórico clínico do paciente. Na perspectiva aqui adotada, não buscamos patologias, mas sim saberes, experiências e erros ou dificuldades enquanto possibilidades que emergem das práticas e das relações. Assim, optamos por termos como sondagens, mapeamento ou levantamento, que se alinham de forma mais coerente à perspectiva formativa e investigativa adotada nesta pesquisa.

consequentemente, beneficiando todo o do conjunto (Desgagné, 2007, p. 18).

Nesse momento, ocorreu a análise da situação; a identificação das possibilidades e dos desafios; as principais características da população e a construção participativa da problemática da pesquisa. Essas fases tiveram como objetivo identificar como a pesquisa poderia ser coconstruída de modo coletivo, participativo e colaborativo para promover a melhoria das aprendizagens de crianças em processo de alfabetização.

Por isso, desenvolvemos o plano de ações<sup>67</sup>; a contratualização com a professora PARceira; a negociação quanto ao modo de participação das etapas e das ações; a distribuição de responsabilidades; a elaboração coletiva e participativa de orientações e os estudos e reflexões de pesquisa e de ação.

No que se refere a todos os procedimentos adotados, a definição das datas, dos horários, do local, dos participantes, do tempo previsto, da pauta, entre outros, foram acordados semanalmente, levando-se em consideração as atividades previstas, os cronogramas já predefinidos de reuniões institucionais e/ou necessidade decorrente do trabalho colaborativo.

Colocamo-nos à disposição nos dois turnos, para que os ajustes de datas e de horários fossem organizados semanalmente de acordo com as demandas e propostas. Assim, as ações mediadoras foram construídas semanalmente com a professora PARceira, de acordo com o calendário e com o cronograma institucional, tendo semanas com mais atividades ou com mais frequência do que outras.

Em média, os planejamentos e diálogos ocorreram diariamente em diversos momentos e formas durante o dia (por WhatsApp, *chat*, presencialmente e/ou por *e-mail*) e as participações e ações mediadoras por parte das pesquisadoras ocorreram, em média, três vezes por semana no turno da tarde. Quinzenalmente, foi incluído o atendimento no Apoio Pedagógico que ocorria no turno da manhã e a participação em algumas reuniões nos dois turnos.

Em relação aos procedimentos, cabe destacar que a participação, a ação mediadora, a observação, as rodas de conversa, as entrevistas e os depoimentos orais com as crianças ocorreram integralmente de modo presencial, no contexto de aulas presenciais.

---

<sup>67</sup> Ibiapina (2008, p. 43), com base em outro teórico, sugere realizar a planificação, ou seja, definir um plano de ação que possa atender às expectativas dos professores a partir do levantamento das necessidades levantadas.

Durante o período do estudo de campo foram realizados estudos e análises de modo contínuo e permanente a partir do contexto situacional de controle pandêmico da Covid-19, feitos pelo Comitê de Biossegurança da instituição e não houve alterações devido ao formato das aulas presenciais. Vale mencionar que o projeto inicial previa que o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos de modo presencial, contudo, caso houvesse necessidade, seria realizada a adaptação para o modo remoto, respeitando as orientações previstas.

As adaptações encontradas foram o uso obrigatório de máscaras para toda a comunidade escolar e afastamento em caso de sintomas gripais nos meses de setembro até a primeira quinzena de novembro de 2022. A partir do mês de novembro de 2022, o uso da máscara foi recomendado, porém, o seu uso, opcional.

No que tange especificamente à construção de dados relacionados com a pesquisa e que não estavam previstas no calendário escolar, destacam-se: reuniões e/ou entrevistas com familiares de algumas crianças e; reuniões, entrevistas e/ou planejamentos com a docente PARceira junto com outros(as) profissionais da instituição. Elas ocorreram, em sua maioria, de modo remoto via MTeams ou WhatsApp, e algumas, de modo presencial.

No que se refere à etapa de análise documental, apoiamo-nos nos estudos de Gil (2018). De acordo com o autor, “[...] muitos dados importantes na pesquisa social provêm de fontes de ‘papel’: arquivos históricos, registros estatísticos, diários, biografias, jornais, etc.” (Gil, 2008, p.160). Além disso, autores como

[...] Patton (1980) e Glazier & Powell (2011) indicam que os dados qualitativos são: descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos; citações diretas de pessoas sobre suas experiências; trechos de documentos, registros, correspondências; gravações ou transcrições de entrevistas e discursos; dados com maior riqueza de detalhes e profundidade e interações entre indivíduos, grupos e organizações (Câmara, 2013, p. 181).

Por isso, foram considerados os registros institucionais escritos como documentos oficiais da escola (PPP, Adendo ao Regimento Interno, Carta Aberta à Comunidade, dentre outros); relatórios de aprendizagem, planos de curso das docentes regentes e áreas especializadas do primeiro ano, plano curricular, atas de conselho de classe do primeiro ano, cartazes, bilhetes, entre outros. E os documentos pessoais como registros produzidos pelas/com as crianças como: cadernos, folhas de atividades, cartazes, agenda escolar, desenhos, pinturas e/ou outros recursos, fotografias, Livro da vida, sondagens, outros

livros produzidos pelas crianças como o livro de rimas, o livro de contos de fadas, a revista científica, entre outros.

[...] A diversificação dos instrumentos avaliativos [...] viabiliza maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem assim como uma possibilidade de reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelas crianças e pelos adolescentes. Entender a lógica utilizada pelos estudantes é o primeiro passo para saber como intervir e ajudá-los a se aproximarem dos conceitos que devem ser apropriados por eles (Morais; Albuquerque; Leal, s/d).

O estudo de campo foi amplamente registrado na forma de notas de campo (com auxílio de câmera digital, filmadora, gravador de som do aparelho celular ou *tablet*) mediante autorização prévia dos(as) participantes da pesquisa. As notas de campo foram produzidas a partir das observações participantes. A escolha por essa técnica justificou-se, por possibilitar a participação efetiva dos sujeitos da pesquisa, bem como a realização de entrevistas abertas e informais que emergiram de modo flexível no cotidiano escolar.

A observação participante constituiu-se como o eixo central do trabalho de campo, sendo considerada, na perspectiva da pesquisa, qualidade uma de suas etapas mais significativas.

[...] A observação participante pode ser considerada a parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade. Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, que no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2009, p. 70).

O contexto da pesquisa, a observação participante foi inserida no cotidiano escolar de forma orgânica, possibilitando o diálogo com outros procedimentos metodológicos, especialmente as entrevistas. Estas ocorreram de maneira concomitante ou derivada das próprias observações. Foram utilizados dois tipos principais: entrevistas abertas informais e as entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de conhecer as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas pelos(as) participantes.



As entrevistas abertas informais ocorreram em diversos momentos e espaços das escolas: em situações individuais e coletivas, na sala de aula, nos pátios e nas rodas de conversa, permitindo uma aproximação sensível e contínua com os sujeitos da pesquisa. Por meio dessas interações, buscou-se identificar aproximações teórico-metodológicas a serem descritas, compreendidas e coconstruídas colaborativamente, bem como para conhecer os(as) participantes e suas concepções sobre avaliação formativa e explorar possibilidades de participação.

A entrevista informal “[...] é o menos estruturada possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados” (Gil, 2008, p. 119), e possibilita as pesquisadoras coletar dados em diversos espaços da escola, gravados em som ou em vídeo, cartas, fotografias ou registrados por escrito em notas de campo.

Segundo Gil, (2008, p.117) “[...] a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais”. O autor destaca, ainda, que as vantagens da entrevista são: obter dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, obter dados em profundidade acerca do comportamento humano e obter dados suscetíveis de classificação de quantificação, possibilita captar a expressão corporal, a tonalidade da voz, a ênfase nas respostas.

Ele também expõe as desvantagens que podem porventura ocorrer, como: falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas, inadequada compreensão do significado das perguntas, fornecimento de respostas falsas, inabilidade ou incapacidade do entrevistado para responder adequadamente às perguntas, a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado, a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado (Gil, 2008).

Embora o autor aponte possíveis limitações como desmotivação dos(as) entrevistados(as), respostas falsas ou influências da entrevistadora, tais situações não foram identificadas durante esta pesquisa.

Além das entrevistas abertas informais, considerou-se também pertinente a utilização das entrevistas semiestruturadas, por permitir flexibilidade durante a entrevista em restringir ou acrescentar outras perguntas que não tinham sido previstas pela pesquisadora, por isso, Minayo (2009) destaca a necessidade de atentar-se para aspectos que precisam ser levados em conta em qualquer situação de interação empírica, sobretudo em uma entrevista: informar ao participante da pesquisa que se trata de uma entrevista, fazer menção do motivo do interesse da pesquisa, explicar (ou relembrar para os participantes da pesquisa) quais são os motivos da pesquisa, justificar a escolha do(a)

entrevistado(a), solicitar autorização de gravação para garantir a fidedignidade das declarações, garantir o anonimato e o sigilo sobre os dados.

Estes aspectos foram considerados e acordados nos primeiros encontros, o que contribuiu para que ocorresse depois de modo espontâneo e sem necessidade de retomar os códigos de ética. Entre os acordos, foi estabelecido que a participação em todos os momentos não era obrigatória, cabendo a cada participante escolher o momento de participar ou não, sem necessidade de se justificar. Os(as) participantes da pesquisa foram informados do tempo previsto para as reuniões de planejamento e/ou entrevista, que variaram entre 20 e 35 minutos.

As entrevistas iniciais, realizadas no início do estudo, tiveram como objetivo conhecer as famílias e mapear as demandas. Posteriormente, novas entrevistas estruturadas foram realizadas nos meses de outubro e dezembro de 2022 (Apêndices B e C), elaboradas a partir da análise das primeiras interações, com o intuito de ampliar as nossas compreensões acerca das percepções, aspectos desafiadores ou dúvidas apontadas pelas famílias. Já com a professora PARceira, a entrevista estruturada foi realizada em fevereiro de 2023, após o encerramento da etapa de campo, visando a compreender o percurso vivido e as contribuições da parceria estabelecida.

Outro procedimento utilizado na pesquisa colaborativa que se destacou foi a sessão reflexiva compreendida com um espaço de diálogo e de formação, no qual a indissociabilidade entre pesquisa e formação de professores se concretiza. De acordo com Ibiapina (2008),

[...] indico as sessões reflexivas como procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vistas teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares (Ibiapina, 2008, p. 96).

Essa abordagem aproxima os saberes práticos e teóricos da escola e universidade, promovendo uma construção conjunta de conhecimento. Nessa direção, a pesquisa colaborativa propõe-se a

[...] investigar com, no sentido de aprofundar a compreensão e interpretação da prática docente com a intenção de fortalecer a atividade de transformar as práticas, a escola, o currículo, a sociedade,

contribuindo para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimento (Ibiapina, 2008, p. 12-13).

Na relação com as crianças, essa abordagem dialogou com as contribuições ético-metodológicas dos Estudos Sociais da Infância/Sociologia da Infância (Ens; Garanhani, 2015), no que se refere à construção e a análise dos dados a partir das produções, falas, expressões e participações das crianças reafirmando-as “[...] como agentes ativos e participativos na sociedade”. Como destacam as autoras, as crianças “[...] produzem tanto suas próprias culturas como influenciam as culturas dos adultos” (Ens; Garanhani, 2015, p.60). Assim, buscamos superar a lógica paradigmática de realizar pesquisas para crianças, adotando uma postura de pesquisa com crianças.

Assim, a utilização das entrevistas e sessões reflexivas, ao longo da pesquisa colaborativa, favoreceu o desenvolvimento das dimensões sociais, formativas e reflexivas da investigação, fortalecendo as relações entre os(as) participantes e ampliando o sentido da coparticipação.

Especificamente sobre as sessões reflexivas, a realidade de nosso contexto impôs modificações quanto ao aspecto metodológico sugerido pela autora (Ibiapina, 2008), especialmente pelos papéis atribuídos à pesquisadora e à professora PARceira bem como a natureza das participações. No nosso caso, buscamos, de modo dialogado e conjunto, coconstruir ações mediadoras, tendo como base as observações participantes; as reflexões; as descrições; os relatos; os registros; as partilhas de fotos, vídeos, textos, produções, ideias; as identificações de desafios e a reconstrução de ações, ou replanejamentos. As características desses momentos tiveram grande semelhança com o que denominamos na AF de planejamento conjunto, coletivo ou em pares, que ocorreram de modo contínuo e, muitas vezes, simultâneo.

O tempo de duração desses momentos variou entre trinta minutos e três horas e foram realizados presencial ou remotamente, nos períodos em que não estávamos com a presença de crianças, nos horários institucionais destinados aos planejamentos, nos intervalos, antes ou depois do horário das aulas.

Em nosso contexto, observamos que o processo reflexivo fazia parte do modo de ser e de fazer da professora PARceira. Ela é também uma pesquisadora que já adota em seu cotidiano o movimento cíclico e contínuo de reflexão sobre a própria prática e os processos de desenvolvimento das crianças. Por isso, incluimos, em nosso percurso formativo, a ação de compartilhar as reflexões já realizadas por ela às novas reflexões

feitas pelas pesquisadoras, em uma relação estabelecida pela horizontalidade e pela participação.

Assim, as ações das pesquisadoras e da professora PARceira se diferenciaram das propostas por Ibiapina (2008, p.34)

[...] Na pesquisa colaborativa o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta teoria com base na prática e vice-versa, os docentes colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente. É necessário esclarecer que essa colaboração é mútua porque a compreensão dos professores sobre seu trabalho é suscetível de influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, e vice-versa (Ibiapina, 2008, p.34).

Dito de outra forma, os papéis atribuídos às pesquisadoras e à professora PARceira se interpelaram. Ambas organizaram espaços-tempos de formação docente, com pautas temáticas que consideraram necessário serem refletidas, estudadas e (re)planejadas a partir das observações realizadas pelas pesquisadoras no campo empírico. Desse modo, o processo formativo foi realizado de modo conjunto, espontâneo, sistemático e simultâneo, de acordo com as observações que cada uma fazia e compartilhava.

A prática já consolidada de pesquisa constituída na professora PARceira contribuiu para que os temas e reflexões ocorridas nesses momentos tivessem como princípio as contribuições científicas e a indissociabilidade entre teoria e prática.

[...] a relevância da reflexão crítica compartilhada sobre as práticas docentes está em refutar a oposição entre o conhecimento prático e o teórico, especialmente no contexto de pesquisa, em que essa oposição não deve ocorrer, uma vez que a teoria e prática não se excluem, complementam se. O conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa, portanto refletir sobre a prática envolve tanta necessidade de rever a teoria quanto de desvelar vicissitudes da ação docente (Ibiapina, 2008, p.18).

Em relação às crianças, as entrevistas e reflexões se aproximaram dos procedimentos de retorno formativo (Souza, 2024), autoavaliação (Hoffmann, 2018a, 2018b; Lima, 2022) e avaliação por pares<sup>68</sup> (Lima, 2022). Desenvolvemos ações reflexivas com as crianças, estimulando-as a relatarem seus processos de aprendizagem e

---

<sup>68</sup> Entendendo por pares a professora PARceira, as estagiárias, as pesquisadoras, os(as) colegas e os(as) familiares.

dificuldades encontradas nos momentos em que as atividades ocorriam, no decorrer do cotidiano escolar.

Já com as famílias, as sessões reflexivas se aproximaram da perspectiva abordada por Ibiapina (2008). A partir das análises e reflexões feitas no cotidiano escolar e das relações estabelecidas com os(as) responsáveis, as pesquisadoras organizavam encontros (reuniões) remotas para diálogos e orientações, conforme a necessidade identificada.

No âmbito da pesquisa, criamos um canal individualizado via *chat* da MTeams e também por WhatsApp, denominado “Parcerias avaliativas formativas”, com o objetivo de compartilhar pequenos relatos sobre a criança, esclarecer dúvidas, encaminhar propostas específicas, apresentar vídeos de como desenvolver determinadas propostas, encaminhar documentos relativos à pesquisa, definir cronograma de reuniões ou entrevistas, abrir canais de diálogos, enviar textos ou realizar reuniões formativas.

No canal de comunicação criado na MTeams participavam a pesquisadora, o(a) familiar e a professora PARceira. No WhatsApp, participava somente o(a) familiar e a pesquisadora. Por meio desse canal, realizamos as entrevistas semiestruturadas (Apêndices B e C).

Em relação aos custos da pesquisa, não foi necessário custear transporte/deslocamento para nenhum participante da pesquisa, nem alimentação, contudo, no decorrer da pesquisa, surgiram alguns custos de itens não discriminados no projeto original, como a compra de um *tablet* e a impressão de propostas (atividades) para as crianças participantes. Estes itens foram inseridos como recursos que contribuiriam especialmente durante o desenvolvimento das intervenções didático metodológicas. Além disso, foram incluídos alguns lanches e ou/presentes, como forma de agradecimento para estagiarias, professora colaboradora e crianças.

### 3.3 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A construção de dados produzidas neste período incluiu quantidade e diversidade significativas que puderam ser exploradas nas fases de análise, de organização e de categorização.

Neste tipo de pesquisa, foi essencial considerar a participação conjunta entre professora e pesquisadora nas discussões dos temas, retroalimentadas pelos processos de construção da pesquisa e pela reflexão sobre sua própria formação. Essa característica confere à pesquisa um aspecto formativo e participativo.

Destacou-se o intenso trabalho de parceria da professora PARceira em todas as fases da pesquisa que se refere à etapa do estudo de campo; a ampla participação das crianças nas ações mediadoras e a ampla participação das famílias como elementos importantes no desenvolvimento da pesquisa, promovendo um sentimento mútuo de colaboração.

Em relação à organização dos dados obtidos ao longo do estudo de campo, primeiramente, foram organizados em pastas de documentos no computador, por assuntos, participantes, produções, procedimentos metodológicos, ações mediadoras.

Após a organização dos materiais em pastas, fizemos as transcrições dos áudios e das filmagens. Em seguida, realizamos a leitura flutuante (Bardin, 1977; Aguiar; Ozella, 2006), ou seja, uma leitura inicial, sem um foco específico ou de uma interpretação pré-definida, com o objetivo de formar uma visão geral do conteúdo e do contexto do texto. Após a leitura flutuante, identificamos temas, padrões e elementos centrais que puderam orientar a construção de categorias para análise e leituras posteriores. Concomitantemente, realizamos a narração dos processos, buscando apresentar os diálogos e interações que ocorreram no decorrer dos encontros.

Assim, nesta fase da pesquisa, o foco foi a sistematização, as análises e interpretação de dados/fatos obtidos no decorrer da pesquisa. Para isso, os objetivos do estudo e da pesquisa foram retomados. Contamos com a partilha de experiências realizadas pelos(as) participantes em seus contextos de atuação no projeto, a revisita às vivências formativas no momento do planejamento, na ação mediadora, na ação-reflexão e nos dados analisados.

Procuramos austeridade nas análises, auxiliados pela fundamentação teórica que subsidia e fundamenta as fases e processos das pesquisas qualitativas tipo pesquisa colaborativa.

[...] a construção de ‘sentido’ entre os atores em um dado contexto de atividade social (no caso, os professores e suas práticas). A análise qualitativa envolve o pesquisador em um processo de interpretação dos ‘significados’ construídos pelos atores diante de um fenômeno ligado a sua atividade, o qual se constitui em objeto de pesquisa. A abordagem colaborativa coloca em evidência o caráter desse ‘sentido’, coconstruído entre o pesquisador e os atores sociais (Desgagné, 2007, p. 27).

De modo contínuo e indutivo, buscamos construir sentidos e significados a partir dos dados obtidos com os depoimentos orais; as rodas de conversa, as entrevistas abertas, informais e semiestruturadas desenvolvidas com as crianças, com familiares, com a

docente e as estagiárias; a análise dos documentos da escola que abordam o tema avaliação e alfabetização; a análise documental das produções das crianças e de docentes; das participações nas reuniões de planejamentos; as sessões reflexivas e as observações participantes dos cotidianos escolares.

A análise documental de registros, produções e documentos pôde contribuir para uma compreensão mais aprofundada do contexto e das reflexões sobre o tema e/ou complementar a construção dos dados. Aqui, entendemos o procedimento de registro como uma interpretação reflexiva, não se restringindo a uma mera transcrição de informações (Zabalza, 2006).

Para a análise e interpretação de dados, recorreremos às contribuições da triangulação dos dados, conforme aponta Minayo (2005, p.29):

[...] Triangulação é um conceito que vem do interacionismo simbólico e é desenvolvido, dentro dessa corrente, primeiramente por Denzin (1973), significando a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com a formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Seu uso, na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação (Denzin, 1973; Minayo; Sanches, 1993; Minayo et al, 1999; Minayo; Cruz Neto, 1999).

A investigação previu que as fases das pesquisas, envolvendo construção, análise e tratamento dos dados, fossem criteriosamente desenvolvidas, restringindo as informações às pessoas participantes da pesquisa e buscando meios para proteger os dados e as informações obtidas para que não fossem reveladas.

Vale destacar que, durante o tratamento dos dados, no intuito de minimizar os riscos, foram realizadas diversas ações. Parte dos documentos/gravações foram transcritos, analisados, utilizados de modo a resguardar todos os direitos relativos ao sigilo das identidades dos(as) participantes. O descarte dos dados está previsto para ocorrer em dezembro de 2027, ou seja, após cinco anos, conforme orientado na Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016. De todo modo, para evitar o uso indevido das informações pessoais, fora do contexto de pesquisa, após tabulação e análise, todos os dados contendo informações pessoais foram excluídos.

Identificamos que os riscos consistem em que as nossas interpretações, em algum momento das análises, poderão não corresponder literalmente ao que as pessoas participantes gostariam de ter comunicado.

Com vistas a amenizar esse fato, a transcrição foi fidedigna e não utilizamos fragmentos de trechos, nem produções sem que estivessem devidamente contextualizados, cuidando sempre de aproximar a redação escrita de suas normas e não meramente a transcrição de uma fala coloquial, resguardando sempre a fidedignidade do conteúdo da fala coloquial.

De todo modo, buscamos abordar a relação da intersubjetividade e as interações de modo a retratar o processo das relações humanas na sua dinamicidade, interação e interpretação, entendendo que

[...] O conhecimento a ser construído é então tomado não como definitivo nem inquestionável, mas em contínua transformação e evolução, resultante da relação teoria e prática, que se retroalimentam no movimento efetivado, é derivado de ação individual e coletivo, da práxis intencional, constantemente posta a análise. Sob esse aspecto, a relação entre a teoria prática, reflexão e ação, e a reflexão a reflexão na ação são elementos fundamentais de continuidade do processo de trabalho grupal (Gomes; Anastasiou, 2008, p. 118).

Após a coleta de dados, os dados foram baixados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou em nuvem. O mesmo cuidado foi seguido para os TCLE's envolvendo gravações de vídeos ou de áudios.



#### 4 OS COLETIVOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: EU SOU PORQUE NÓS SOMOS

Nesta seção, apresentamos os coletivos que participaram da pesquisa, ou seja, aqueles que contribuíram para que a pesquisa colaborativa pudesse ser desenvolvida. Iniciamos com a identificação do grupo docente de Alfabetização da Escola Ubuntu e a organização de seu trabalho. As informações são importantes, visto que o trabalho da professora PARceira está imbricado no trabalho coletivo desta área. Em seguida, apresentamos a docente, as crianças, as estagiárias e os familiares envolvidos na pesquisa. Também abordamos as contribuições para o desenho e percurso da pesquisa feitas a partir do mapeamento inicial com estes coletivos.

Para isso, utilizamo-nos das observações dos estudos de campo, notas de campo, sessões reflexivas, participação nas reuniões administrativas, pedagógicas e com familiares, bem como da nossa experiência docente na instituição pesquisada.

Vale destacar que, tendo em vista que o estudo de campo ocorreu em um período de retomada atípica das atividades presenciais, foi necessário considerar também documentos específicos que marcaram o contexto pandêmico e a transição para o ensino presencial. Entre eles, incluem-se bilhetes, orientações, informes da gestão enviados para docentes, discentes e familiares; o Protocolo Interno de Biossegurança da Escola Ubuntu em interação com o Comitê de Monitoramento à Covid-19 da Universidade; entre outros.

As análises documentais foram feitas a partir dos dados construídos durante as atividades desenvolvidas no estudo de campo, conforme seguem no Quadro 7:

Quadro 7 Atividades desenvolvidas no estudo de campo<sup>69</sup>

Atividade	Quantidade aproximada	Duração
Aulas (AP) – meses: setembro a dezembro.	Média de três vezes por semana	Duração de cada dia de aula 4h (média)
Apoio Pedagógico (AP)- meses: setembro a dezembro.	Quinzenalmente	Duração de cada aula: 1h30
Atividades livres (parque, área verde, ducha, tanque de areia, recreio) (AP)- meses: setembro a dezembro.	Média de três vezes por semana	Duração de cada atividade: 1h e para recreio, 30min.
Passeio de campo (AP) – mês: setembro e outubro	Uma vez em cada mês	Duração de cada passeio: 4h

Continua

<sup>69</sup> As atividades foram identificadas por AP para atividades presenciais e AR para atividades remotas.

### Continuação do Quadro 7 Atividades desenvolvidas no estudo de campo

Evento para a comunidade (AP)- mês: novembro	Uma vez	Duração do evento: 4h
Conselho de classe (AR) – meses: setembro e dezembro	Uma vez em cada mês	Duração de cada Conselho: 3h (média)
Reunião de Área (AR): setembro, outubro e novembro	Uma vez em cada mês	Duração de cada reunião: 3h (média)
Reunião Coletiva de Planejamento (primeiros anos) (AR) – meses: setembro, outubro e novembro	Quinzenalmente	Duração de cada reunião: 2h (média)
Reuniões institucionais individuais com familiares (AP e AR). meses: setembro a dezembro	Média de quatro a cinco por mês	Duração de cada reunião: 45min (média)
Reuniões institucionais coletivas com familiares (AP). meses: setembro a dezembro.	Uma vez em cada mês	Duração de cada reunião: 2h30 (média)

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

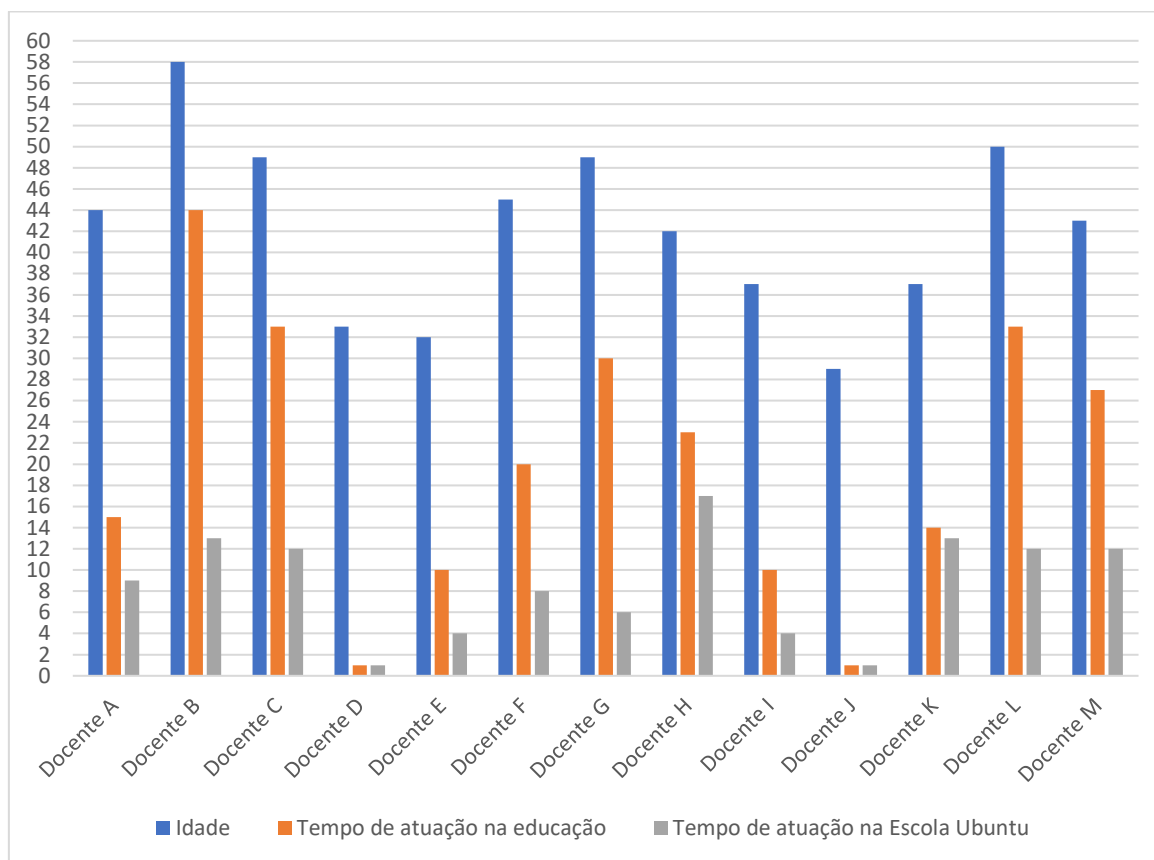
## 4.1 O GRUPO DE DOCENTES DA ALFABETIZAÇÃO: CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E FORMATIVA

Este estudo teve como objetivo mapear as características gerais das (dos) docentes que atuavam na área da Alfabetização na Escola Ubuntu, por meio de um questionário estruturado. A construção de dados abrange aspectos como formação, experiência profissional, interesses de pesquisa e participação em grupos de estudos.

O grupo é formado por treze docentes, sendo doze mulheres e um homem, com idades entre 29 e 58 anos. Entre as(os) regentes efetivas(os), seis tinham entre dez e quinze anos de experiência na docência; três entre 20 e 29 anos; três entre 30 e 39 anos; e uma docente possuía 44 anos de atuação profissional.

Quanto ao tempo de trabalho na Escola Ubuntu, cinco docentes atuavam na instituição entre quatro e nove anos; seis entre doze e dezessete anos e duas docentes estavam havia menos de dois anos na escola, sendo a sua primeira experiência profissional na área da Educação. Estas últimas, compunham o quadro de docentes substitutas (Gráfico 1).

Gráfico 1 Idade e tempo de atuação do grupo de docentes da Alfabetização da Escola Ubuntu



Fonte: Elaborado por esta pesquisadora (2022)<sup>70</sup>

Suas trajetórias profissionais têm como base a docência, além de passagens por cargos de gestão, coordenação, formação e pesquisas. O tempo de atuação na mesma área e escola pode ser um fator que contribui para o fortalecimento do trabalho conjunto ou para uma melhor compreensão das possibilidades de trabalho na alfabetização.

No campo das subjetividades e saberes das experiências de vida, buscamos identificar os valores e o modo de ser e de estar no mundo desse grupo, que se entrelaçam também às suas identidades profissionais, por meio da apresentação de três atividades que cada docente gosta de fazer quando não está trabalhando e três coisas que são muito importantes para cada um(a).

As atividades preferidas fora do trabalho incluem estar com a família, assistir tv, séries ou filmes, viajar, ler, cantar, dançar, participar de atividades artísticas e culturais, fazer trabalhos artesanais e autorais, praticar exercícios físicos, cozinhar, cuidar de

<sup>70</sup> As(o) docentes foram identificadas pela sequência do alfabeto (A – M), não tendo referência com as letras iniciais de seus nomes.

animais e plantas, cultivar relações interpessoais de amizades, entre outros. Essas atividades refletem o valor atribuído ao bem-estar pessoal e familiar.

Em relação aos valores pessoais, foram destacados diversos valores importantes que orientam suas vidas e práticas profissionais. A família foi o mais mencionado, com dez docentes apontando-a como fundamental em suas trajetórias. Em seguida, a amizade aparece com cinco menções, reforçando a importância das relações pessoais no contexto de vida dos docentes. O trabalho, também foi valorizado, recebeu quatro menções, evidenciando o papel central da dedicação profissional em suas identidades. Além disso, diversão, espiritualidade, arte, democracia, generosidade, paz individual no mundo e humanizar a Educação foram aspectos destacados, indicando o valor que as (os) docentes atribuem a uma formação integral, que considera aspectos pessoais, emocionais, espirituais e culturais. Esses valores refletem uma visão ampla e integral.

#### *4.1.1 As influências da organização do trabalho na constituição identitária e formativa das(o) docentes*

A formação e constituição identitária são desenvolvidas em relação com as outras pessoas, por isso, a forma pela qual a instituição organiza seu trabalho, as escolhas que são feitas e o tempo destinado a cada atividade nos âmbitos do ensino, da pesquisa, da extensão, os espaços-tempos dedicados aos trabalhos coletivos, às participações com a comunidade escolar, entre outros aspectos, tem uma função importante.

[...] Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeiam saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos em outros agrupamentos. Mobilizar os saberes da experiência (Pimenta, 2012, p.20).

Compartilhar, refletir, dialogar sobre os saberes prévios, os saberes das experiências poderia ser ponto de partida para a construção dos projetos e de trabalhos coletivos da instituição, por meio do respeito e da valorização da história de vida e

profissional dos(das) docentes atreladas à concepção de construção coletiva autônoma, plural e diversa.

[...] O cenário educativo precisa ser compreendido a partir das relações estabelecidas. [...] Essas relações repousam em concepções, crenças, histórias de vida e outros processos emergentes no processo relacional, que geram as escolhas e opções a serem necessariamente feitas. Por exemplo, as concepções do professor sobre Educação, sobre quem são e como pensam os alunos e quais suas possibilidades é sem dúvida um grande balizador da forma como as relações são constituídas e de como e porque os objetivos, conteúdos e métodos são selecionados. Compreender isso ajuda-nos a tecer outras informações pois o eixo do processo ensino-aprendizagem passa a ser pensado a partir de significações e entrelaçamentos que o professor faz entre o seu conhecimento sobre o aluno, sobre si mesmo e sobre o próprio conhecimento a ser explorado, incluindo também o contexto vivido por ele (Tacca, 2006, p. 46-47).

Nesse sentido, para que exista de fato um projeto institucional coletivo é preciso emergir nas concepções, constituições identitárias individuais e construir práticas a partir de princípios comuns e isso se faz nesse entrelaçamento entre sujeito e grupo, interesses, necessidades e tensões individuais e coletivas. Para que um projeto coletivo possa ser construído, é imprescindível considerar os saberes e conhecimentos prévios do grupo atuante.

#### **4.1.1.1 As trajetórias acadêmicas das mães-professoras-pesquisadoras**

Das(dos) treze docentes, doze exercem a maternidade e um, a paternidade, e este fato atravessa os cotidianos, interesses, organizações e reflexões do grupo de um modo geral. Somam-se 23 filhos e filhas, sendo que sete são crianças menores que cinco anos; duas são crianças menores que dez anos; duas são adolescentes e doze são adultas(os).

Apresento este dado, pois o grupo é constituído majoritariamente por mulheres, mães e cientistas e, atualmente, há um intenso debate propositivo no campo da parentalidade no contexto da ciência no Brasil, em especial pelo Movimento *Parent In Science* (Mães e Pais na Ciência), surgido em 2016, que visa a trazer à tona os problemas enfrentados especificamente por mulheres e mulheres mães no campo profissional e no acadêmico.

[...] Os dilemas da ciência para pesquisadoras adquirem massa, volume e peso adicionais após a maternidade. Observar um experimento científico, descrever o processo em artigos e atender aos prazos burocráticos do trabalho configuram uma luta diária de conciliação. O cuidado com os filhos não é mero desafio pessoal para as mulheres, que representam apenas 28,8% dos cientistas em todo o mundo. Além de fomentar a discussão sobre parentalidade e ciência, o *Parent In Science* também foi pioneiro no levantamento de dados para avaliar as consequências da chegada dos filhos na carreira de mulheres e homens, em diferentes etapas da vida acadêmica. Em especial, as questões de gênero e raça, assim como o impacto da pandemia na submissão de artigos e cumprimento de prazos. Os números reforçam a ideia de que a construção de uma carreira acadêmica de sucesso é incompatível com a formação de uma família (Costa, 2022, s/p, *grifos do autor*).

O Movimento<sup>71</sup> apresenta ainda princípios balizadores de suas ações, entre eles, a parentalidade como atividade humana essencial coletiva com responsabilidades compartilhadas nas esferas comunitárias, sociais e políticas; a igualdade de homens e mulheres no cuidado com os(as) filhos(as); equidade de gênero e em sua ausência, a priorização de políticas de apoio à maternidade de um modo geral e à maternidade de mulheres pretas; minimizar os impactos por meio da implementação de políticas institucionais de apoio à maternidade; igualdade na proporção de homens e mulheres nos espaços de decisão; a promoção de mudança na avaliação de cientistas, valorizando aspectos qualitativos e também atividades de divulgação científica e de extensão e desestimular princípios baseados no individualismo e na competição.

[...] Entre as ações, destacam-se: “Nas redes sociais, o *Parent In Science* foi responsável por lançar a hashtag #maternidadenolattes incentivando mulheres a descreverem o período de licença no currículo profissional da plataforma CNPq (**Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**). A possibilidade de indicar o tempo dedicado aos filhos evitaria os ‘buracos’ de meses ou anos, que prejudicam a avaliação das cientistas quando concorrem a editais de fomento ou participam de programas de bolsa. A campanha nas redes também é uma forma de levar a público a discussão sobre formas de permanência e amparo a essas mulheres. De acordo com o coletivo, a falta de políticas de apoio que lidem com a trajetória de vida das mulheres cria desvios para a carreira científica gerando o ‘efeito tesoura’, que é a queda da proporção de mulheres na ciência conforme a carreira progride. As ações do grupo levaram a mudanças concretas no cenário científico brasileiro. É o caso de editais de financiamento que atualmente consideram os períodos de licença-maternidade na análise de currículos. As Fundações de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul adicionaram um ano na contagem do tempo de

---

<sup>71</sup> Disponível em <https://www.parentinscience.com/sobre-o-parent-in-science>. Acesso em 05 mai. 2023.

defesa e na avaliação do currículo Lattes para pesquisadoras que se tornaram mães, respectivamente (Costa, 2022, s/p, **grifo nosso**).

Os debates e as proposições do Movimento são recentes e isso nos leva a refletir que o contexto vivenciado pelas mulheres-mães-cientistas-professoras do grupo da Alfabetização foi ainda demarcado por muitos desafios, ora no campo acadêmico, profissional, social e político, ora, em alguns casos, também no campo familiar. Soma-se ainda o fato de serem professoras da Educação Básica e pesquisadoras no campo da Alfabetização e das Infâncias, muitas vezes subjugados em sua importância e hierarquia no *status quo* profissional e científico. Trata-se de marcas comuns de processos excludentes que as atravessam.

Apesar de uma conjuntura social, histórica e política desfavorável para cientistas mães, o grupo percorreu o caminho da pesquisa. A titulação destas(destes) docentes se constitui em três mestradas; quatro mestres; três doutorandas e três doutoras, com Graduação em Pedagogia, além das docentes que estão envolvidas em pesquisas dos programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). Há uma intensa participação docente em diversos grupos de estudos e pesquisas. De um total de treze docentes, doze estão inseridas em grupos de estudos e pesquisas, muitas vezes em participações simultâneas.

A qualificação possibilita às docentes maior inserção nos programas de formação docente. “Os Colégios de Aplicação/CAP acumulam expertise em décadas de formação docente, como campo privilegiado de estágio e de programas de apoio à formação docente e em cursos de Pós-Graduação e de formação continuada (Condicap, 2022, p.1).

Quadro 8 Grupos de estudos e pesquisas que as(o) docentes da área da Alfabetização participam

<b>Grupo de estudos e pesquisas</b>	<b>Participantes</b>	<b>Unidade institucional proponente</b>	<b>Total de participantes</b>
Grupos de estudos em Alfabetização, GEPA <sup>72</sup>	Docente E	Alfabetização	11
Grupo de Estudos Bajard	Docente E	Faculdade de Educação de outra instituição	1

Continua

<sup>72</sup> O grupo é aberto à participação da comunidade externa e interna à escola. Nem todos(as) os(as) docentes da Alfabetização participam desse grupo. Embora a perspectiva discursiva de alfabetização esteja presente nas discussões do grupo, não conta com adesão unânime entre os(as) profissionais.

Continuação do Quadro 8 Grupos de Estudos e Pesquisas que as(o) docentes da área da Alfabetização participa

<b>Grupo de estudos e pesquisas</b>	<b>Participantes</b>	<b>Unidade institucional proponente</b>	<b>Total de participantes</b>
Grupo de estudo e pesquisa Criatividade, Aprendizagem e Subjetividade, GEPECAS	Docente H	Alfabetização	5
Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, GEPAE	Docente A	Faculdade de Educação da mesma instituição <sup>73</sup>	2
Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior, GEPDEBS	Docente B	Faculdade de Educação da mesma instituição	1
Interseccionalidades, Saberes e Práticas na Educação Básica, INSPRE	Docente C	Faculdade de Educação da mesma instituição	1
Círculos de Estudos e Pesquisas Freireanos, CEPF	Docente D	Faculdade de Educação da mesma instituição	1
Lecturi	Docente G	Faculdade de Educação da mesma instituição	1

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora. (2022)

Os temas de interesse que envolvem suas pesquisas, estudos, produções acadêmicas e científicas são bastante diversas, como ilustra o Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 Temas de interesse e/ou pesquisa do grupo de docentes da Alfabetização

<b>Docente</b>	<b>Temas de interesse e/ou pesquisa na área</b>
A	Alfabetização; Jogos matemáticos; Projeto xadrez na escola: aprendizado, interação e perspectivas na extensão.
B	Formação de professores, Didática, Ensino de África
C	Alfabetização; Literatura; Educação Humanizadora
D	História e historiografia de professores alfabetizadores
E	Avaliação e Alfabetização
F	A intersecção entre as questões étnico-raciais e formação docente continuada
G	Alfabetização como processo discursivo; Ensino das estratégias de leitura
H	Criatividade e inovação no ensino e na aprendizagem; Subjetividade; Leitura e escrita.
I	Música e suas relações com a aprendizagem criativa da leitura e escrita; Formação de professores; Neurociência e suas interfaces com a Educação.
J	Infância(s) e Educação; Alfabetização; Docência no Ensino Superior; Relações étnico-raciais e Educação; Gênero e Educação; Processo de ensino-aprendizagem.
K	Infâncias; Ludicidade; Música na escola; Cotidiano escolar; Leitura e escrita
L	Metodologias e práticas de Alfabetização; Educação Inclusiva; Formação de professores alfabetizadores
M	Avaliação formativa; Alfabetização; Infância(s)

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora. (2022)

<sup>73</sup> As instituições não foram identificadas para preservar o anonimato do *lôcus* da pesquisa.



Observa-se que, além do tema central Alfabetização, que envolve diretamente suas práticas, o grupo de docentes transita em diferentes temas de interesse, o que promove uma diversidade e uma representação importantes de saberes, de experiências, de pesquisas, de projetos e de debates no interior da própria área, além dos diálogos com outras unidades da mesma ou de outras universidades.

Com isso, a partir dos dados apresentados em especial do Quadro 9, observa-se que apesar de as(os) docentes partilharem de princípios comuns, há especificidades entre elas(es), especialmente nos temas de pesquisa. Ou seja, cada docente apresenta muitas possibilidades de percursos na pesquisa e a pesquisa colaborativa propicia abertura para que as subjetividades e especificidades sejam abarcadas.

Nesse contexto, para compreender as influências que orientam suas ações pedagógicas, solicitamos às docentes que apresentassem três teóricos(as) que inspiram suas práxis. No total, foram referenciados 22 teóricos(as), sendo Paulo Freire, amplamente citado, além de Elie Bajard, Fernando González Rey, Miriam Celeste, Edgar Morin, Fernando Hernández, Mikhail Bakhtin, Valentin Voloshinov, Lev Vigotski, Celestin Freinet, Jean Piaget e Maria Montessori, todos com contribuições significativas para a Educação. Outras referências importantes incluem Kabengele Munanga, Grada Kilomba, Albertina Mitjáns Martínez, Francisco Imbernón, Luciana Muniz, Dermeval Saviani, Sônia Kramer, Ana Luiza Smolka, Madalena Freire e Domingos Fernandes, que, juntos, representam uma vasta gama de abordagens pedagógicas que enfatizam a inclusão, a criticidade e a valorização das subjetividades no processo de ensino-aprendizagem.

Escolhemos apresentar os(as) teóricos por meio de fotografias, pois a imagem evidencia, além de seus nomes, as diversidades étnico-raciais e de gênero, fortalecendo a riqueza de uma ciência plural. As fotografias foram organizadas em ordem alfabética.

Figura 2 Vinte e dois teóricos que inspiram as práticas das(o) docentes da Alfabetização<sup>74</sup>



Fonte: Elaborado e compilado por esta pesquisadora.

<sup>74</sup> Montagem a partir de imagens coletadas nos seguintes sites: Albertina Mitjans Martínez Disponível em <https://www.albertinamitjansmartinez.com/> Acesso em 05 mai 2023; Ana Luiza Smolka Disponível em [http://iscar2020ufrn.com.br/keynotes/ana\\_luiza\\_bustamante\\_smolka](http://iscar2020ufrn.com.br/keynotes/ana_luiza_bustamante_smolka) Acesso em 05 mai 2023; Celestin Freinet Disponível em <https://globaleducation767229770.wordpress.com/2019/07/25/celestin-freinet-1896-1966-a-escola-moderna/> Acesso em 05 mai 2023; Demerval Saviani Disponível em <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/colunas/autores/8375> Acesso em 05 mai 2023; Domingos Fernandes Disponível em <https://www.cnedu.pt/pt/organizacao/presidente> Acesso em 05 mai 2023; Elie Bajard Disponível em <http://www.flaviopaiva.com.br/artigos/a-crianca-o-significado/> Acesso em 05 mai 2023; Fernando González Rey Disponível em <https://www.fernandogonzalezrey.com/> Acesso em 05 mai 2023; Fernando Hernández Disponível em <http://curso-projetos.blogspot.com/2010/04/fernando-hernandez.html> Acesso em 05 mai 2023; Grada Kilomba Disponível em <https://www.jb.com.br/cultura/2019/03/992848-artista-interdisciplinar--grada-kilomba-vem-a-flip-propor-seu-metodo.html> Acesso em 05 mai 2023; Jean Piaget Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio> Acesso em 05 mai 2023; Kabengele Munanga Disponível em <https://www.filch.usp.br/682> Acesso em 05 mai 2023; Lev Vygotsky Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social> Acesso em 05 mai 2023; Luciana Muniz Disponível em <http://www.lucianamuniz.com.br/inicio/> Acesso em 05 mai 2023; Luiz Carlos de Freitas Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/> Acesso em 05 mai 2023; Madalena Freire Disponível em <https://prosaber.org.br/blog/detalhe/reinvencao-por-madalena-freire/> Acesso em 05 mai 2023; Marcos Ferreira Santos Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Marcos-Ferreira-Santos-2> Acesso em 05 mai 2023; Maria Montessori Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno> Acesso em 05 mai 2023; Miriam Celeste Martins Disponível em <https://www.mirianceleste.com.br/> Acesso em 05 mai 2023; Mikhail Bakhtin Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1621/mikhail-bakhtin-o-filosofo-do-dialogo> Acesso em 05 mai. 2023; Paulo Freire Disponível em <https://mst.org.br/2021/07/12/paulo-freire-o-educador-do-povo-e-a-formacao-politica/> Acesso em 05 mai 2023; Sonia Kramer Disponível em <http://jornaldapuc.vrc.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=5141&sid=29> Acesso em 05 mai 2023; Valentin Voloshinov Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/voloshinov/index.htm> Acesso em 05 mai 2023.

A partir dos(as) imagens analisadas, é possível identificar traços da diversidade étnico racial, cultural e de gênero. Observam-se presenças significativas de mulheres, de teóricos(as) clássicos(as) e contemporâneos(as), bem como de autores(as) brasileiros(as). No entanto, embora haja representatividade de mulheres e de pessoas pretas, o que sinaliza avanços históricos importantes (mesmo que graduais), os percentuais ainda são reduzidos: 36,36% de mulheres (15 homens e 7 mulheres) e 22,72% de pretos(as), sendo 5 de 22 pessoas, considerando o total de referências indicadas. Esta observação ressalta a importância da diversidade na ciência como um aspecto a ser valorizado, sem contudo, desmerecer o relevante legado científico, social e cultural produzido pelos demais cientistas identificados.

Os(as) teóricos(as) citados(as) representam a defesa de uma Educação com princípios educacionais presentes em seus trabalhos, como: a concepção de Educação humanista, progressista, democrática, inclusiva e antirracista; a valorização dos sujeitos, dos saberes prévios, das infâncias; do protagonismo; da autoria; da criatividade; da subjetividade; da ludicidade; do currículo interseccionado com as experiências de vida e interesses das crianças; das linguagens artísticas; da autonomia, da participação, da colaboração, entre outros. Estes princípios podem ser localizados nas abordagens das(o) docentes da Alfabetização, por meio de suas pesquisas, estudos, projetos de ensino, extensão e nas reflexões ocorridas na própria área.

## 4.2 OS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA: MAPEAMENTOS INICIAIS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO DESENHO DA PESQUISA

### 4.2.1 *A professora PARceira*

Participante do grupo diverso, apresentado no item anterior, a professora PARceira é docente efetiva do primeiro ano da Alfabetização. Ela é formada em Pedagogia, é mestre e doutora em Educação, desenvolve pesquisas nos temas leitura, escrita, Alfabetização na perspectiva discursiva, sendo seus trabalhos referenciados por seus pares da área da Alfabetização.

Leciona há treze anos na Escola Ubuntu como professora dos primeiros, segundos e terceiros anos e como coordenadora e desde o seu ingresso na escola, atua com a formação inicial e continuada de professores e professoras da Educação Básica por meio

de palestras, oficinas, minicursos, apresentações de trabalhos em eventos científicos, participações em projetos de extensão, divulgação de pesquisas em artigos científicos, capítulos de livros e atua em projetos de ensino e extensão com crianças. Publicou dois livros autorais na área da Alfabetização nos anos de 2012 e 2023.

Ao perguntar para seus estudantes quais eram as características da professora PARceira, escutamos “sorridente”, “criativa”, “colorida”, “bonita”, “engraçada”, “que ama histórias.” Tais características podem ser observadas também nos desenhos que se seguem:

Figura 3 A professora PARceira: montagem de desenhos feito por quatro crianças do 1º ano da Escola Ubuntu.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os desenhos apresentam uma professora sorridente, mostrando uma imagem de uma história no projetor e ajudando uma criança na tarefa, cenas que podemos observar no cotidiano escolar. Sua trajetória profissional anterior à Escola Ubuntu soma mais de uma década de experiência na área de Educação Infantil e anos iniciais nas redes particular, estadual e municipal de Uberlândia, desenvolvendo ações principalmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Ela compôs a equipe de acompanhamento de organizações não governamentais conveniadas com a Prefeitura Municipal de Uberlândia e já recebeu o prêmio de menção honrosa no concurso preservação do patrimônio da cidade.

A professora acredita ser possível transformar mentes e corações por meio da Educação e busca materializar a sua crença por meio da docência, ciência, pesquisa e formação.

[...] O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da Educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a Educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a Educação pode. Se a Educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a Educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (Freire, 2021, p. 110).

Assim, os modos pelos quais a práxis da docente é assumida por ela em sua trajetória abarcam a dimensão política e transformadora.

No ano de 2022<sup>75</sup> ela dividia o seu tempo entre a sua atuação profissional, pessoal e familiar. Dedicava-se aos cuidados com seu lar, seu pai e mãe idoso(a), suas plantas e cachorro, enquanto acompanhava a fase adulta de seus filhos(as) e sobrinhas. Gostava de viajar com seu esposo, fazer caminhadas nos parques da cidade, pilates, receber amigos(as) e familiares em casa e promover ações beneficentes.

No ano da pesquisa, a professora desenvolveu algumas propostas pedagógicas inspiradas em seus estudos de Freinet como o Livro da Vida e Jornal-mural. A sua prática era compartilhada e refletida com membros do grupo de estudos e pesquisas de alfabetização, cuja base teórica é discursiva. Na ocasião, a professora trabalhava conjuntamente com a sistematização dessa prática para construção de capítulo de livro a ser publicado ainda no ano de 2022, pelo grupo de estudos e pesquisas.

Dos(as) autores(as) citados(as) no grupo da alfabetização, a professora tem-se dedicado a estudar mais profundamente Ana Luiza Smolka, Celestin Freinet, Elie Bajard, Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin e Valentin Voloshinov.

Desde que a conhecemos, acompanhamos o seu compromisso com uma Educação democrática, pública, inclusiva e emancipatória. A mesma percepção é relatada pela Estagiária do Projeto Incluir (2022):

---

<sup>75</sup> Ano em que a pesquisa foi desenvolvida.

[...] **sobre a** questão democrática e autônoma, mas também do professor mais como mediador, do que necessariamente como instrutor. [...] Eu já vi a **professora PARceira** trabalhando com várias questões sociais de uma forma muito tranquila. Eu acho que quando a gente vai trabalhar com algumas coisas delicadas, a gente escorrega, ou com as mãos delicadas demais ou com as mãos firmes demais. Ela faz isso de uma forma muito tranquila, ela explica toda a situação. E eu acho que ela faz isso de uma forma que deixa **as crianças** tirarem as suas conclusões em relação **aos temas**. O que eu mais gosto realmente do Paulo Freire é a **crença de que** ninguém é burro (risos). Todo mundo tem algo a oferecer e existem perspectivas de mundo que são construídas dentro da sua realidade material. Eu penso muito nisso também no teórico que eu uso para minha pesquisa, que é o Edward Thompson. Ele faz essas construções de experiências pela sua realidade e construção de consciência social. [...] Eu acho que a **professora PARceira** perpassa nessa questão de valorização do conhecimento **das crianças** e eu a vejo sempre iniciando a atividade trazendo o que elas sabem. Acho que a democracia interna é muito importante. Construção coletiva. Avaliação do processo, minimamente. Acho que isso, uma Educação mais social (Estagiária do Projeto Incluir, set./2022, **grifos nossos**)

O depoimento da Estagiária do Projeto Incluir evidencia uma percepção crítica acerca das práticas pedagógicas da professora PARceira, especialmente no que se refere à mediação de temas sociais e à valorização dos saberes das crianças. Ela estabeleceu diversas relações entre as práticas democráticas e emancipatórias experienciadas no estágio com as teorias freirianas, conhecidas, principalmente, devido à sua participação nos movimentos sociais, em especial, Levante Popular da Juventude. Além disso, reconheceu princípios semelhantes entre as experiências nos movimentos sociais com a práxis da professora PARceira.

Pesquisadora: Você consegue identificar princípios do movimento social na sala de aula?

Estagiária do Projeto Incluir: Eu acho que tanto essa questão democrática e autônoma, mas também de professor, mais como mediador, do que necessariamente como instrutor. Eu acho mais nesse sentido, não sei se o que eu falei faz sentido (Entrevista, set./2022, **grifo nosso**).

Não só fazia sentido como contribuía significativamente para compreendermos como o estágio se fortalecia como um espaço profícuo de reflexão e de ação sobre a Educação e como as teorias se emaranhavam com a prática, de forma contínua e dialética, tanto por meio do aprofundamento em referenciais já conhecidos quanto pelo impulso e motivação de explorar novos(as) autores(as), como se observa no excerto a seguir:

[...] Por mais que meu curso é licenciatura, eu não tive nenhum contato, teoricamente, com Freinet. Eu gostei bastante do Vigotski. Mas desde

que trabalho com a professora **PARceira**, de fato, eu sei que em algum momento preciso parar para pensar em Freinet ou ler, porque realmente, ela fala muita coisa, explica muita coisa. Eu gosto muito quando a **professora PARceira** fala do trabalho dele com jornal-mural e carta. Eu não tive contato, mas é uma coisa que eu pretendo um dia buscar. Parece ótimo (Estagiária do Projeto Incluir, set./2022, **grifo nosso**)

Sua fala ressalta aspectos como a escuta, construção coletiva, autonomia das crianças e a importância da mediação docente como promoção do pensamento crítico e da consciência social. Tais elementos dialogam diretamente com a reflexão de hooks (2021, p.45) para quem “[...] a Educação democrática se baseia no pressuposto de que a democracia funciona, de que é a base de todo o ensino e toda a aprendizagem genuína”.

A prática pedagógica observada e descrita pela Estagiária do Projeto Incluir revela essa perspectiva democrática em que as crianças são reconhecidas e valorizadas em sua capacidade de refletir, de construir conhecimentos e de posicionar-se diante das questões do mundo.

Vale destacar que, ao longo dos anos, tivemos a oportunidade de desenvolver outros projetos em parceria, construindo uma relação baseada no respeito, na admiração e na amorosidade mútua. Por isso, tecer uma pesquisa de forma colaborativa e participativa com essa professora contribuiu significativamente para o fortalecimento de uma mudança de paradigmas nas pesquisas científicas superando a lógica de neutralidade, da separação entre sujeito/objeto, do distanciamento e da hierarquização entre pesquisadora e professora. Assumimos, assim, a nossa implicação e proximidade crítica no percurso da pesquisa.

Após o aceite da professora, nosso primeiro contato ocorreu por WhatsApp para combinarmos um local, dia e horário para conversarmos sobre a pesquisa e iniciarmos a fase exploratória e de planejamento.

Falamos principalmente sobre ressignificar os espaços de diálogos, reflexões e trabalhos e definimos o Parque do Sabiá<sup>76</sup> como locus da nossa primeira reunião, atrelando diálogos iniciais, possibilidades de parcerias com uma caminhada de cinco quilômetros na pista, em torno do parque.

---

<sup>76</sup> O Parque do Sabiá é um dos principais pontos turísticos de Uberlândia. Possui uma extensa área verde com pista de corrida, caminhada e ciclismo, quadras, piscinas, campos, parque infantil, represa, zoológico e aquário. A pista de caminhada e corrida possui uma extensão de 5.100 metros.

Figura 4 Registro sobre o processo de pesquisa #memóriasafetivasdoutorado



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. (Ago./2022)

Enquanto ajustávamos os passos para que ficasse em um ritmo confortável para cada uma de nós e adaptávamos a nossa fala à respiração e à máscara facial<sup>77</sup>, conversávamos sobre as atualizações de nossa vida pessoal (eu na condição de uma professora afastada para a qualificação e ela, como uma professora que retornava à escola após a fase crítica da pandemia). Nós duas vivenciamos o ensino remoto no período da pandemia.

Entre um passo e outro, a professora fez a contextualização da turma; compartilhou suas reflexões sobre os processos de escolarização das crianças; o retorno à escola após o período crítico pandêmico e as suas preocupações em relação às

<sup>77</sup> No período pandêmico o uso de máscaras foi obrigatório também em espaços externos, como o Parque.



aprendizagens de cada criança. Contou também sobre os projetos que estava desenvolvendo como professora e como pesquisadora e quais eram as suas necessidades atuais.

Na ocasião, seu maior desafio era pensar conjuntamente em maneiras de alfabetizar as crianças, visto que dos(as) quinze estudantes, onze ainda não se encontravam alfabetizados(as) e estávamos no final do mês de agosto. A professora relatou as dificuldades com as quais se deparou no início do ano letivo e os ajustes que precisou fazer para adaptar as necessidades das crianças às suas expectativas como docente.

Entre diversos desafios, estava o fato de as crianças não terem experienciado o cotidiano da Educação Infantil na Escola Ubuntu, ou seja, os anos de 2020 e 2021 foram feitos de modo remoto. Outro desafio era a construção da rotina com as crianças e o aprendizado envolvido nas relações.

Assim, ajustando as expectativas da professora PARceira e da pesquisa, a principal ação na fase inicial seria o auxílio no mapeamento das potencialidades e dificuldades apresentadas pelas crianças da turma; o planejamento conjunto considerando as individualidades; as ações mediadoras (individuais e coletivas) e; a parceria nas aulas de Apoio Pedagógico.

Acordamos que o cronograma do estudo de campo seria decidido semanalmente, assim como os planejamentos, reuniões, propostas de acompanhamento e de ação mediadora. Dessa forma, a partir do mapeamento inicial, realizado nas primeiras semanas de estudo de campo, foram identificadas necessidades e estabelecidos os seguintes acordos:

- Definição semanal das atividades do estudo de campo, incluindo reuniões e planejamentos.
- Mapeamento individual das dificuldades e potencialidades, possibilitando a identificação dos potenciais e desafios de cada estudante.
- Apoio à adaptação das crianças na escola, considerando o período de transição do ensino remoto para o presencial.
- Planejamento de ações voltadas para a alfabetização das crianças que ainda não se encontravam alfabetizadas convencionalmente.
- Construção colaborativa dos planos de ação mediadora, respeitando as individualidades.

- Desenvolvimento de ações mediadoras e de retornos formativos individuais e coletivos, para fortalecer o processo de aprendizagem.
- Parceria nas aulas de Apoio Pedagógico, promovendo suporte direto aos estudantes com maiores dificuldades.
- Ações formativas e orientadoras com as famílias.
- Acompanhamento contínuo e ajustes das ações ao longo do percurso.

Assim como na caminhada inicial do parque, combinamos de ajustar nossos passos e decidirmos qual(is) percursos caminharíamos. Esse momento demarcou também um tempo de pequenos recomeços, conhecer uma antiga parceira e amiga em uma nova configuração até então não experienciada: a PARceira de pesquisa. Finalizamos a caminhada no parque e traçamos as novas rotas. Juntas!

#### 4.2.1.1 As primeiras impressões ao retornar à escola: reflexos da pandemia

*As roupas são preservadas; elas permanecem.  
São os corpos que as habitam que mudam.  
(Stallybrass, 2015 apud Freitag, 2022).*

Assim foi o retorno à escola após quase dois anos enfrentando o distanciamento social. Os uniformes eram os mesmos, mas os corpos, após essa difícil experiência eram outros e ainda precisavam de limitações impostas pelo contexto como a necessidade do distanciamento de um metro entre eles(as) e o uso de máscaras, por exemplo.

Foi um retorno atípico para todos os anos de ensino. O retorno das crianças na escola, a possibilidade de conhecer esse espaço, retornar o convívio ainda com limitações, foram desafiadores.

[...] É tudo novo! É como se ele estivesse no primeiro ano de vida escolar. Não teve **aquilo [refere-se a conhecer a rotina escolar e vivenciar a escola na Educação Infantil]**. Ele estava com quatro anos! **[no ano da pandemia]**. Foram dois anos só em casa, sem escola! (Mãe do Robô que dança, set./2022, **grifo nosso**)

Na parede da sala de aula, é possível ler parte dessas preocupações expostas nos combinados coletivos:

[...] 1) Ficar sempre de máscara e trocar sempre que estiver úmida; 2) Manter distância dos colegas para não pegar corona; 3) Respeitar a hora de falar, levantando a mão; 4) Contribuir com a organização das filas com distanciamento; 5) Sentar somente no X das mesas 1, 2 e 3 do refeitório na hora do lanche; [...] 8) Respeitar o corpo dos colegas e os seus materiais (Dados da pesquisa, Ago.2022).

Figura 5 Regras de convivência elaboradas pelas crianças do 1º ano durante o retorno presencial (contexto pandêmico)<sup>78</sup>



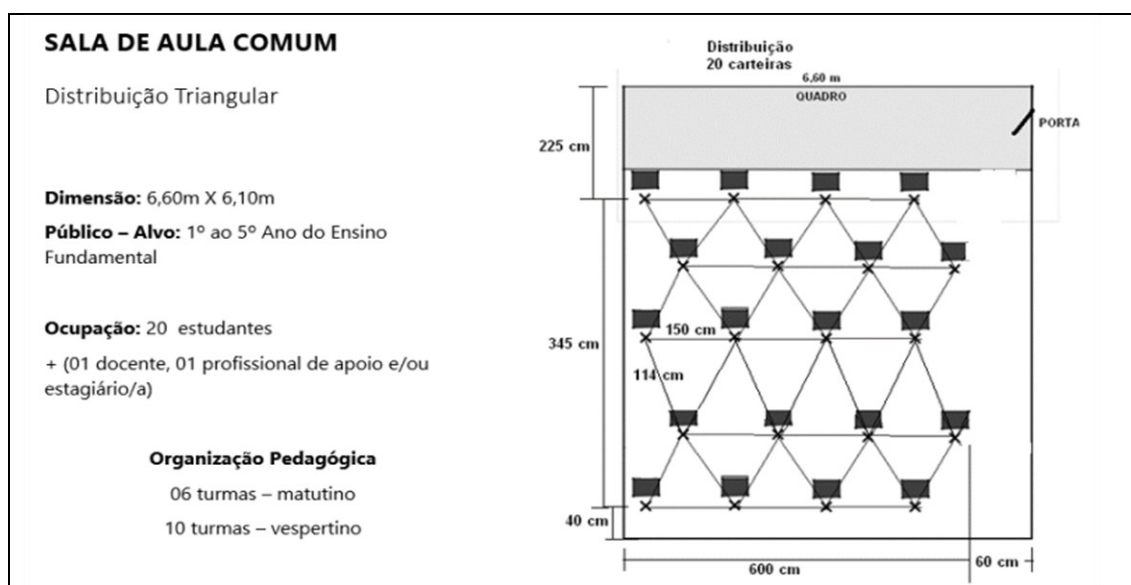
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. (Ago./2022)

A montagem reúne oito desenhos infantis que representam os acordos de convivência elaborados coletivamente, evidenciando a participação das crianças nos processos de diálogo e organização das práticas escolares.

<sup>78</sup> Montagem a partir de oito desenhos infantis reunidos em um cartaz coletivo.

Esses combinados foram construídos em consonância com as Orientações e Protocolos de Biossegurança da Escola Ubuntu, durante o período de transição entre o ensino remoto e o retorno presencial. Os acordos, centrados sobretudo no controle dos corpos, eram justificados pelo cuidado e pela necessidade de observância das medidas sanitárias, em um momento marcado pelo primeiro contato presencial das crianças na escola. Os desafios, nesse contexto, eram imensos, para todos(as), sem exceção.

Figura 6 Orientações para a organização das salas de aulas de acordo com o Protocolo de Biossegurança



Fonte: Documento Institucional 4 (Dez./2021)

O protocolo com medidas individuais e coletivas de proteção e prevenção à Covid-19 previa ainda:

[...] - Utilizar máscaras, conforme orientação das autoridades sanitárias e do Protocolo Geral de Biossegurança da Universidade e especificidades de cada atividade de forma a cobrir a boca e nariz. Entretanto, de acordo com a Lei n.º 14.019/2020, o uso de máscara de proteção terá seu caráter obrigatório dispensado para pessoas com transtorno do espectro autista, com deficiência intelectual, com deficiências sensoriais ou quaisquer outras deficiências que inviabilizem o uso adequado da máscara de proteção, conforme declaração médica.

- Manter a máscara (seja de tecido ou outro tipo) bem vedada ou firme no rosto, não deixando folgas no nariz. A troca de máscaras (seja de tecido ou de outro tipo) deverá ser feita após o lanche ou em casos de necessidade.

- Seguir as regras de etiqueta respiratória para proteção, em caso de tosse e espirros, inclusive a não remoção da máscara;
- Lavar as mãos com água e sabão ou higienizar com álcool em gel 70% sempre que possível;
- Evitar tocar os olhos, nariz e boca. Caso seja necessário coçar alguma dessas partes, usar álcool em gel 70% antes e depois;
- Evitar tocar superfícies caso não seja necessário;
- Cumprimentar com acenos (movimento da cabeça, olhos ou mãos), evitando cumprimentos com apertos de mãos, beijos ou abraços;
- Respeitar o distanciamento de pelo menos 1,0 m entre você e a outra pessoa;
- Não compartilhar objetos de uso pessoal, como copos e talheres, materiais de escolares, livros e afins.

[...] Como parâmetro para o distanciamento seguro, preconiza-se um distanciamento mínimo de 1,0m entre as pessoas/atividades presentes nos espaços, bem como nos espaços de circulação e de convivência coletiva.

[...] O lanche será organizado de modo que seja realizado o distanciamento, com horários de rodízio e com o fornecimento do lanche pela escola. O lanche trazido de casa pelo estudante não poderá ser compartilhado e deverá cumprir as normas que a escola apresentará junto às famílias quanto à higienização e armazenamento.

[...] Medição de temperatura na entrada: deve ocorrer nas entradas da escola, mesmo esta ação não sendo mais exigida em outros tipos de estabelecimentos. Essa medida justifica-se pelo fato de permitir se identificar, logo na entrada, não apenas pessoas com Covid-19, mas todo e qualquer processo viral nos estudantes pois a conduta de enviar as crianças gripadas e/ou em estado febril já acontece culturalmente em nossa escola (Documento Institucional 4, nov. 2021).

Além do controle dos corpos, outro desafio apresentado pela professora foi a construção da rotina e o aprendizado envolvido nas relações, visto que a base do trabalho da professora PARceira era a interação e diálogo. Questionamentos e situações advindos das ações das crianças se impuseram aos planejamentos da professora:

[...] Como funciona uma roda de conversa? Como se usa uma tesoura? Quem ainda precisa de ajuda no banheiro? Como organizar os materiais individuais? Quais são as regras de convivência? Quem conhece o que é régua e para que serve? Como usamos o caderno e para que serve? Além disso, os apontamentos contínuos e permanentes: é a vez do(a) colega falar; cubra seu nariz com a máscara, por favor; não pode dividir o lanche, ainda; não pode abraçar, ainda; vamos respeitar o corpinho do colega... (Professora PARceira, ago.2022).

As regras de convivência permaneceram tais como se apresentam na Figura 5, até a metade do mês de novembro, quando as orientações se tornaram mais flexíveis. A título de exemplo, o uso de máscaras foi obrigatório até a primeira quinzena de novembro de 2022.

#### *4.2.2 Estagiárias do Projeto Incluir e Estagiária do Programa de Bolsas da Graduação: diálogos e reflexões sobre os processos de formação e a cotidianidade experienciadas na escola*

Participaram da pesquisa duas estagiárias que frequentavam as aulas do primeiro ano todos os dias. A Estagiária do Projeto Incluir cursava História e era bolsista de um projeto de ensino que visa acompanhar e contribuir com o trabalho de crianças com deficiências. Sua função era acompanhar uma criança com deficiência, preparar relatórios de aprendizagens diárias da criança e colaborar com a produção de materiais adaptados.

A Estagiária do PBG cursava Pedagogia e era bolsista de um projeto de ensino voltado às práticas de alfabetização na perspectiva discursiva, coordenado pela professora PARceira. Ela apresentou uma relação mais técnica com o estágio, assumindo tarefas mais rotineiras como verificar os materiais das crianças, conferir bilhetes, organizar as impressões, organizar os armários, preparar atividades planejadas com a professora, entre outros.

As duas eram bastante participativas na sala de aula, colaborando com todo o trabalho da professora e aceitaram participar da pesquisa, quando foi apresentado para as crianças, sendo entrevistadas na sequência.

Durante as entrevistas, a Estagiária do Projeto Incluir comentou que se surpreendeu ao ler os TCLE's da pesquisa e com o fato de presenciar uma pesquisadora em sala de aula.

[...] Eu já li muito textos que falavam sobre **professor(a) pesquisando sala de aula**, mas foi a primeira vez que eu vi uma professora pesquisando sala de aula, de fato **[refere-se à minha presença como pesquisadora]**. Eu até pensei, será que isso só acontece nessas escolas que têm essa estrutura ou isso acontece em outras escolas também? Fiquei pensando nisso. Mas achei tranquilo, às vezes eu fico pensando que a Escola Ubuntu é diferente de outras escolas que eu imaginava, geralmente são salas com bastante adultos, né? Uma sala de aula com 4 adultos para mim é muita coisa (Estagiária do Projeto Incluir, set./2022, **grifo nosso**)

Esta observação desencadeou uma possibilidade de reflexão-ação na pesquisa: como estão as divulgações científicas das pesquisas realizadas na Escola Ubuntu? E nas demais escolas públicas? Por que a Estagiária do Projeto Incluir não associava a professora PARceira como uma pesquisadora, visto que ela também desenvolvia várias pesquisas?

Por outro lado, nem sempre o reconhecimento e o acesso às pesquisas garantem a construção de conhecimentos almejados. A título de exemplo comparativo, ao entrevistar a Estagiária do PBG, ela relatou reconhecer a professora PARceira como uma pesquisadora, visto que tinha tido acesso à sua tese em uma das disciplinas obrigatórias da Graduação, mas apresentava muitas dificuldades em relacionar os materiais teóricos com as práticas em sala de aula da professora, pois seu aproveitamento nas aulas da Graduação foi precário devido às condições do ensino remoto. Ela assistia às aulas, produzia relatórios e lia os textos utilizando o celular, o que dificultava bastante seus estudos, devido ao tamanho do aparelho, sua capacidade de processar as informações e os serviços bastante instáveis de internet.

Assim como as crianças da turma, o ano de 2022 era o seu primeiro ano presencial na universidade. Ela relatou que, aos poucos, a partir do curso de Graduação e do estágio presencial, foi-se apropriando mais da perspectiva da alfabetização discursiva.

Sobre a pesquisa e seu tema central, a Estagiária do PBG disse conhecer os preceitos da avaliação formativa, pois estava estudando no curso de Graduação (agora presencialmente) e considerava interessante aprofundá-lo com crianças. Já a Estagiária do Projeto Incluir, demonstrou inquietação:

[...] Li tanto a folha que você me entregou! Lá dizia que você ia estudar avaliação. Eu fiquei pensando, como estudar avaliação no primeiro ano? (risos) Porque as coisas que eu tenho contato com estudos sobre avaliações é muito ligado ao vestibular, esse tipo de coisa do Ensino Médio (Estagiária do Projeto Incluir, set./2022).

Conversamos sobre o que entendíamos por avaliação formativa e prosseguimos buscando identificar em quais momentos ela avaliava ou identificava qual era a avaliação que estava acontecendo. A partir disso, solicitamos um retorno sobre os aspectos gerais da escola e aspectos que ela considerava sensíveis e necessários de serem abordados na pesquisa.

Em relação aos pontos sensíveis identificados pela Estagiária do Projeto Incluir, foram apontadas questões importantes relacionadas às:

Necessidades formativas que a escola poderia promover sistematicamente para o coletivo de estagiários e estudantes de Graduação que participam do cotidiano da escola (ou seja, políticas institucionais de formação inicial):

[...] A primeira coisa que eu penso é a formação dos estagiários. **Quando chegamos na escola** a gente sentou numa sala, falaram ‘aqui é a Escola **Ubuntu**, a gente é uma escola que tem tal grade, faz tal coisa’, mas foi coisa de meia hora, muito rápido, e a gente já foi para as salas de aulas. A gente acaba não tendo uma formação, mesmo. Formação teórica mesmo, ou formação no presencial. A gente tem todo o apoio para buscar, por exemplo, se a gente tiver uma dificuldade, a gente pode procurar fulano, ciclano, etc., mas eu acho que a gente é meio jogado ali a Deus dará, e boa sorte (risos). Eu lembro que meu primeiro dia na **Escola Ubuntu** não foi com nenhum aluno da professora **PARceira**, foi com uma outra criança. Nossa, eu lembro que a primeira coisa que eu fiz foi sair da **Escola Ubuntu**, sentar na praça e chorar bastante, ligar para minha mãe, falando que eu me sentia muito incompetente, que eu não me sentia preparada. E ela falou, você não é obrigada a estar preparada para uma coisa que você nunca fez, etc. Por isso que eu digo que acaba não tendo tanta formação quanto o ideal. Não sei se é possível também. Então, essa é a primeira coisa que eu penso (Estagiária do Projeto Incluir, set./2022, **grifo nosso**).

Relação com as famílias: sobre a percepção da ausência de canais de comunicação diretos; a ausência (e desejo) de participação nas reuniões e as formas de interações indiretas;

[...] uma das primeiras orientações que a gente recebe como estagiário é não ter contato com a família. No quesito de que alguns sofrem assédio, no sentido de ficarem **[familiares]** perguntando... Enfim, eles sempre orientam a gente falar com o professor e o professor falar com a família. Eu entendo, mas ao mesmo tempo, não sei, eu acho que isso mina um poucas coisas, no sentido de que, a **professora PARceira** não está acompanhando o **Hulk** a todo momento, como eu estou acompanhando, na hora do recreio, na hora de todas as atividades e eu sei que tem coisas que a gente percebe porque é coisa mais rotineira. [...] Então talvez isso fosse uma coisa interessante! **Participar** numa reunião, por exemplo, com a professora **PARceira** e com a professora de Educação Especial. O que eu faço é produzir um relatório. Eu e a **professora PARceira** temos um grupo no *WhatsApp* que todo dia eu vou registrando as atividades do **Hulk** e vou descrevendo como ele executou aquela atividade, de forma contínua. E toda vez que ela vai se reunir com a mãe dele, eu faço um relatório mais detalhado, no papel mesmo. Mas a gente acaba não tendo esse contato com a família da criança, não (Estagiária do Projeto Incluir, set./2022, **grifo nosso**).

Atenção a alguns conflitos entre as crianças, observados por ela em momentos de recreio ou atividades coletivas.



[...] Olha, é uma turma com muito, muito menino, e todos os problemas que eu vejo, é relacionado a eles serem meninos. Uma coisa meio patriarcal, tipo violência generalizada. Eu sei que parece que estou 'lacrando', mas não é assim. Por exemplo, os meninos acabam excluindo as meninas. Eles não brincam conjuntamente. Repare, as meninas sempre estão brincando meio isoladas e os meninos brincando aqui. E, os meninos têm mania de chamar as meninas de burras. Ou eles têm mania de fazer com que elas se sintam mal mesmo, a ponto de elas não conseguirem responder. Eles ficam se batendo entre eles, competindo quem é mais homem (Estagiária do Projeto Incluir, set./2022).

Uma nota de campo realizada em um momento de avaliação individual (mapeamento) com uma criança complementa a observação da Estagiária do Projeto Incluir em relação ao lugar que os gêneros ocupam nas brincadeiras.

[...] Cachinhos Dourados comentou comigo, enquanto resolvia uma situação -problema de Matemática cuja comanda fazia referência a uma menina que havia escolhido o brinquedo mais barato da loja para comprar.

Cachinhos Dourados: O brinquedo mais barato é a bola mas eu iria comprar o ursinho de todo jeito!

Pesquisadora: Por que, Cachinhos Dourados?

Cachinhos Dourados: Porque as meninas não gostam muito de bola. Bola é mais para meninos e ursinhos para meninas.

Pesquisadora: Meninas não brincam de bola? E meninos não brincam com ursinhos?

Cachinhos Dourados: Sim, brincam, mas tem brinquedo que é mais para menina e brinquedo que é mais para menino. Eu tenho um baú cheio de ursinhos e eu brinco com todos! Não brinco com bola, porque é brinquedo de meninos. Só brinco de vez em quando.

Pesquisadora: Eu gostaria muito que conversássemos mais sobre esse assunto depois, que tal?

Cachinhos Dourados: Legal! (Nota de campo, out./2022)

Os pontos apresentados pelas estagiárias em relação à formação, às apropriações dos conceitos que embasam a pesquisa e a práxis docente, as condições de trabalho, a (não) participação delas nas reuniões com as famílias e a observação quanto às relações interpessoais das crianças (identificando comportamentos machistas e misóginos) passaram a ser pontos importantes para as observações, planejamentos e ações mediadoras futuras.

Além disso, destacamos também a importância de termos feito as notas de campo (registro) no momento de diálogo realizado com a criança, sobre a diferenciação que ela fez em relação aos brinquedos para meninas e para meninos. A partir do registro, pesquisadoras e professora PARceira puderam refletir sobre formas de abordá-los posteriormente, pois é função da escola problematizar, analisar e identificar ideias estereotipadas, visando a um ensino que considere as diversidades.

#### *4.2.3 As crianças: suas cores, preferências, escolhas e percepções*

As crianças participantes fazem parte de um grupo de quinze estudantes do primeiro ano da Escola Ubuntu, e possuem a especificidade de serem uma turma que teve acesso presencial na escola por cerca de vinte dias no ano de 2020 (com horário diferenciado devido ao processo de adaptação); depois a Educação Infantil (2020 e 2021) realizada de modo remoto, com aulas de uma hora, três vezes por semana e roteiros de propostas pedagógicas e somente o primeiro ano (2022) no modo presencial, mas com restrições e cuidados. Trata-se de uma turma que vivenciou muitas adversidades.

Elas têm entre seis e sete anos e são compostas de quatro meninas e onze meninos. Das quinze crianças, quatorze moram com a mãe e pai e uma criança mora com a mãe e com a avó. Três crianças têm irmãos(ãs) mais velhos(as); sete têm irmãos(ãs) mais novos(as), nascidos no contexto da pandemia; uma criança tem irmãos(ãs) mais novos e velhos e quatro crianças são filhos(as) únicos(as).

As crianças moram em bairros distantes da escola e seus deslocamentos são realizados por veículo próprio da família (nove) e transporte escolar (seis). Nenhuma criança realiza atividades no contraturno, exceto algumas que frequentam o Apoio Pedagógico no contraturno da escola, quinzenalmente.

A turma apresentou características bastante peculiares no processo de transição Educação Infantil– Ensino Fundamental, visto que não vivenciou presencialmente os tempos e espaços da EI. Além disso, esse grupo ingressou a partir do primeiro edital que previu cotas considerando critérios como perfil socioeconômico, raça/etnia e deficiência<sup>79</sup>, juntamente com as políticas institucionais para uma escola antirracista.

---

<sup>79</sup> As cotas para pessoas com deficiências já existiam.

O grupo é marcado pela diversidade étnico-racial, classe social e pela representação de estudantes com deficiência. Os ritmos de aprendizagem também são marcados pela heterogeneidade.

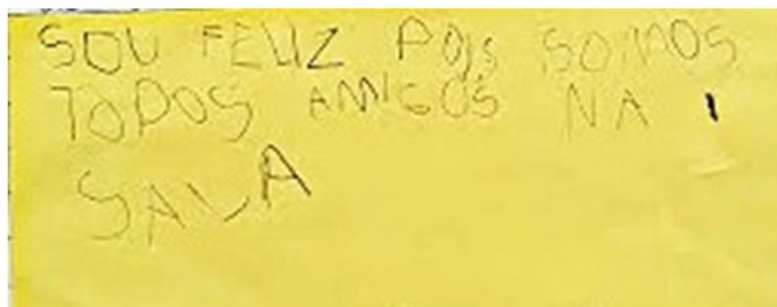
Figura 7 A s cores da turma do primeiro ano: crianças, estagiária do Projeto Incluir e professora PARceira



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. (Set./2022)

O grupo é muito unido, participativo e afetuoso, bem como seus familiares. A produção textual de Xicrinho a seguir (Figura 8), expressa sua percepção sobre a turma, bem como sentimentos de pertencimento e amizade no coletivo escolar.

Figura 8 Produção textual do Xicrinho

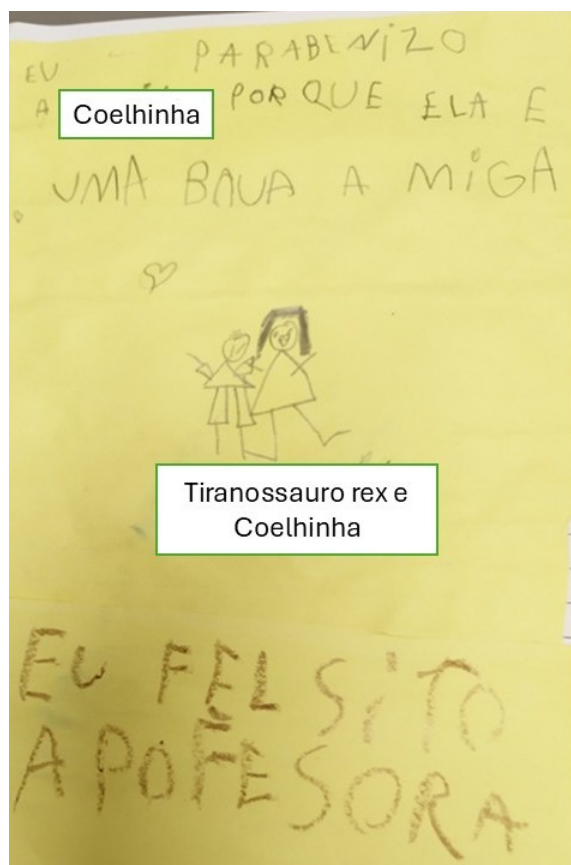


Sou feliz pois somos todos amigos na sala. (Xicrinho, Mai./2022)

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. (Set./2022)

A professora PARceira complementou a informação: “[...] Xicrinho considera que nossa turma é unida e carinhosa, por isso felicita todos” (Reunião de Cooperativa, professora PARceira, set./2022) Na mesma direção, Tiranossauro rex fez duas felicitações:

Figura 9 Produção textual do Tiranossauro rex



Eu parabenizo a Coelhinha porque ela é uma boa amiga.

Eu felicito a professora.

(Tiranossauro rex, Mai./2022)

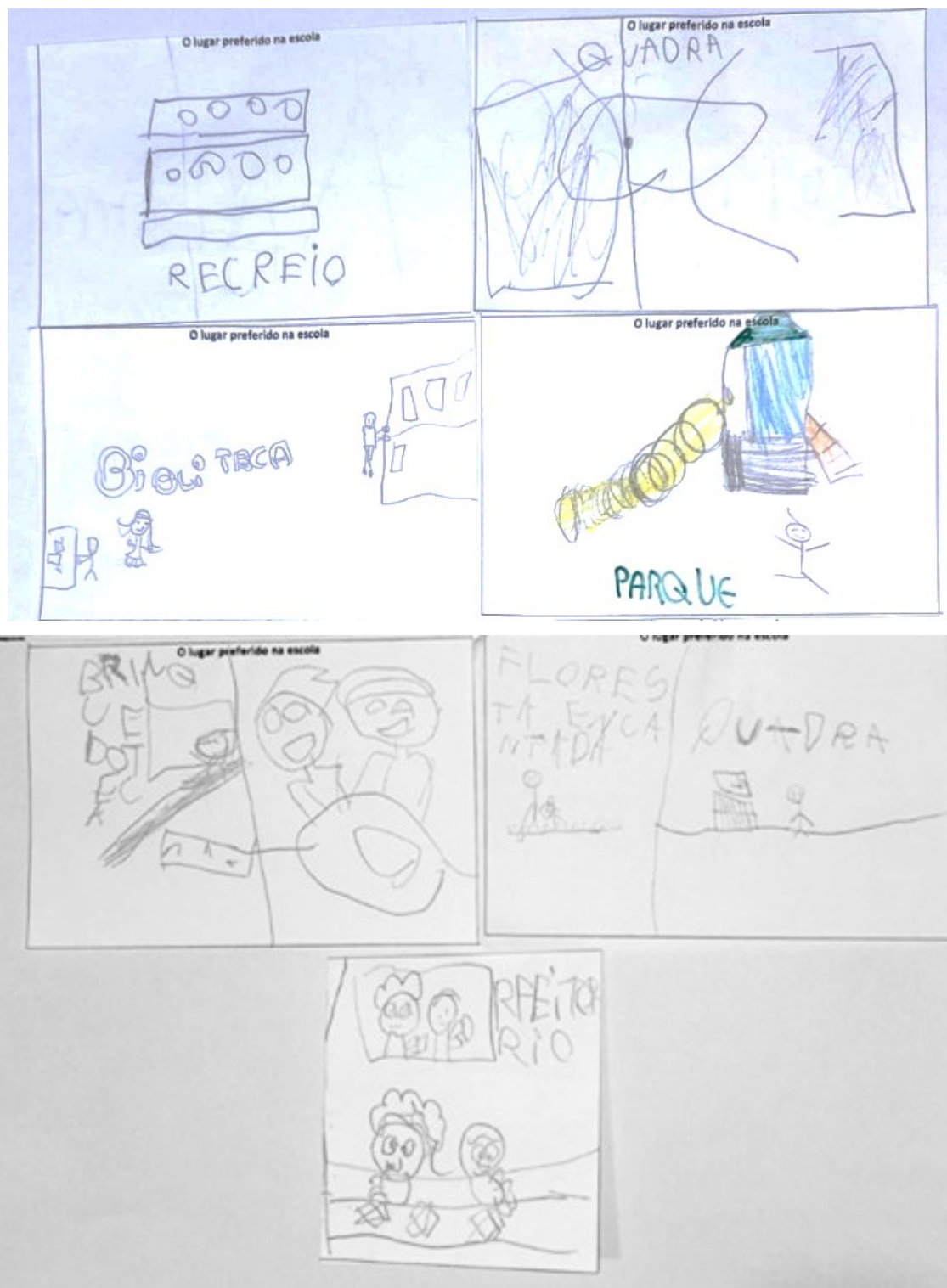
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. (Set./2022)

As crianças frequentemente envolveram-se nas propostas apresentadas, expuseram suas dúvidas e percepções, expressaram seus anseios e reflexões.

A escolha dos personagens para identificá-los colaborou para nos aproximar dos interesses individuais de cada criança. Após as escolhas, passamos a indagá-las sobre o que gostam de fazer. Logo responderam: “brincar”, “correr”, “jogar *game*”, “passar”.

Seus lugares preferidos na escola foram aqueles destinados ao livre brincar como parque, área verde externa do Campus Educação Física (Floresta Encantada), quadra, brinquedoteca ou refeitório. Quando solicitadas a registrarem este, doze crianças fizeram referências a estes espaços-tempos. Os outros dois registros mencionaram a biblioteca.

Figura 10 Amostras de desenhos: o lugar preferido na escola feito por quatro crianças do primeiro ano da Escola Ubuntu



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. (Out./2022)

Após conhecer mais sobre seus interesses, em diálogo com a professora PARceira, realizamos um mapeamento individual do aprendizado das crianças, tendo como base os objetivos do ano de ensino das disciplinas ministradas pela professora regente. O mapeamento, que pode ser entendido como sondagem inicial, foi realizado nas duas primeiras semanas do estudo de campo. Os resultados foram compartilhados com a professora PARceira. Na ocasião foram identificadas onze crianças que não estavam alfabetizadas. Os resultados coincidiram com as informações e preocupações apresentadas pela professora PARceira no primeiro dia de reunião.

Após reflexão e análise de cada caso, acordamos em planejar ações mediadoras e propostas de trabalho avaliativo diferenciadas e diversificadas nos Apoios Pedagógicos e sala de aula. Com isso, reunimo-nos com as famílias e convidamos para participar do Apoio Pedagógico no contraturno, nove crianças. Desse grupo, duas crianças foram convidadas a participarem também das Oficinas Psicoeducacionais que ocorriam no contraturno, em outro dia da semana com a equipe docente da Psicologia escolar. Das nove crianças, sete participaram ativamente do Apoio Pedagógico no período de setembro a novembro.

#### 4.3 FAMILIARES: DIÁLOGOS, DÚVIDAS E DESAFIOS

As famílias participantes eram compostas por diferentes números de integrantes: havia 1 família com duas pessoas, 5 famílias com três pessoas, 6 famílias com quatro pessoas e 3 famílias com cinco pessoas. Os adultos eram trabalhadores(as) e suas ocupações profissionais incluíam: cabeleireira, enfermeira, especialista financeiro, secretária, motorista, comerciante, policial civil, analista pedagógico, cuidadora de crianças, gerente administrativa de condomínios, empilhadeira, engenheiro civil, professora da Educação Básica, analista contábil, fiscal, técnico em informática, jornalista, psicóloga, engenheiro agrônomo.

Em relação ao mapeamento das necessidades apresentadas pelas famílias, destacaram-se: as dificuldades enfrentadas no ensino remoto; o desconhecimento das especificidades dos CAP's; as dúvidas sobre o processo de alfabetização e de avaliação da Escola Ubuntu, dúvidas sobre as formas de participação e de comunicação da família com a escola e dificuldades enfrentadas com o Apoio Pedagógico oferecido pela escola.

### Sobre as dificuldades enfrentadas no ensino remoto

A sobrecarga materna e a inversão de papéis (materno x docente) foi uma das situações enfrentadas no período pandêmico e relatadas.

[...] Mãe do Ben 10: Ele ficou uma parte da pandemia **na casa de uma** babá e uma parte ficou em casa. O pai dele ficou *home office*, 100%. Mas a responsabilidade ficou comigo. Então eu tive que fazer tudo que eu fazia, mais ele e o bebê. Eu não trabalhei *home office* pelos dois anos, então, eu ficava nessa transição escritório-casa, casa-escritório, mas depois que eu fiquei em casa ele já ficou só comigo. Aí ele já não ficou mais com a babá. **(grifo nosso)**

Mãe do Ben 10: Vocês respiram Educação e eu sou mãe dele. E aí eu viro a mãe-professora, e nem é uma professora, mas assim, faço o papel e às vezes a gente fica assim, gente, que mundo! É diferente para a gente, sabe? E às vezes eu mesma, eu até falei para a professora **anterior da Educação Infantil**, eu não tinha muita paciência com ele, porque ele não quer fazer, aí você tem que ter ‘aquela coisa’ **[paciência]**, e aí a panela está no fogo, menino gritando, não sei o quê, coisas da escola... Eram situações difíceis assim, quando era só em casa! **(grifo nosso)**

Sobrecargas como dificuldade em conciliar o horário de trabalho da família com os horários das aulas remotas; dificuldades em conciliar as multitarefas cotidianas como cuidados com outros(as) filhos(as), casa e trabalho; cuidados envolvendo a saúde de outros familiares, muitas vezes inviabilizaram a participação das crianças no ensino remoto, visto que, por se tratar de crianças de quatro anos, precisavam de acompanhamento permanente nas atividades.

[...] Eu não consegui **[acompanhar o ensino remoto]**. Eu trabalhava em dois empregos e aí eu tive o G. **[irmão mais novo]** que é alérgico, então eu sofri muito...Sofro ainda, mas ele estava mais novo. Agora ele está com dois anos e pouco e na época ele estava bebê, então eu falava para a professora **anterior da Educação Infantil**, “eu não consigo, infelizmente”. [...] É assim... Como a gente não teve uma participação efetiva com a Professora **anterior da Educação Infantil**, além de *on-line*, eu não consegui fazer direito, sinceramente, eu não consegui. **[Refere-se à participação da criança no ensino remoto quando estudante da Educação Infantil]**. Teve uma época que eu fiquei muito ausente e aí eu falei para a Professora que ao invés de estar ajudando, eu estou piorando, porque às vezes eu entrava por entrar, fazia correndo, pressionava ele para poder fazer até o final! Aí eu pensei, não, eu vou parar porque eu prefiro que ele não faça do que eu criar um trauma no menino e depois eu não conseguir desfazer. Aí a gente ficou sem. (Mãe do Ben 10, set./2022, **grifo nosso**)

Chamou-nos a atenção o final do relato da mãe do Ben 10, quando diz “a gente ficou sem” o ensino remoto, pois embora seu relato seja sobre a ausência da criança nas aulas ela se coloca no discurso, assumindo sua corresponsabilidade no processo de ensino. Nesse caso (representativo de tantos semelhantes) o contexto desfavorável e a centralidade nos cuidados integrais da família foram impeditivos.

Da mesma forma, há relatos em que as crianças participaram, mas na condição da mãe desenvolver atividade simultânea (trabalho e ensino remoto) ou, por meio do auxílio de outra pessoa.

[...] Mãe do Messi: Nesse período de pandemia ele ficou em casa fazendo só os remotos mesmo. Eu fiquei a maior parte do tempo em *home office*, então eu pude acompanhar ele nessas aulas. Praticamente em todas as aulas quem acompanhou foi eu.

[...] Mãe do Robô que dança: A menina que fica com ele hoje, fica com ele e com a minha menina, **[refere-se à babá]** é pedagoga, então ela me auxilia muito em questão de tarefa. A gente teve essa ajuda dela, que foi muito valiosa nesses tempos (**grifo nosso**).

Outros relatos de familiares identificaram as defasagens e lacunas no ensino como consequência da pandemia, todavia, crença de que no futuro e nas aulas presenciais “[...] vai dar tudo certo” (Mãe do Ben 10).

Durante o estudo de campo, em 2022, o acompanhamento escolar foi feito pelas mães (7), pela mãe e pai (5), mãe, pai e irmã mais velha (1) e pai (1). Ou seja, a participação das mães apareceu direta ou indiretamente em quatorze famílias. Vale destacar que quatorze famílias eram constituídas de pai e mãe casados(as) e as quinze mães são trabalhadoras.

Em relação ao fato de as mães serem maioria no quesito assumirem o acompanhamento da vida escolar dos(as) filhos(as), essa não foi uma realidade somente no ensino remoto. Dois anos depois, já no ensino presencial, das quinze famílias entrevistadas, seis mães foram responsáveis integralmente pelo acompanhamento das tarefas escolares; sete dividiram essa demanda com os pais; uma dividiu a demanda com a avó e um pai se responsabilizou integralmente.

A realidade dessa amostra é representativa das desiguais divisões do trabalho doméstico e dos cuidados não remunerados.

[...] A partir da análise de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/ IBGE** em 2019, verificou-se que as mulheres continuam sendo as principais prejudicadas pela desigual distribuição do tempo despendido com



trabalho doméstico e com cuidado não remunerado de crianças, idosos e enfermos. De acordo com o estudo, a presença de filhos amplia o tempo gasto neste tipo de trabalho em magnitudes diferentes, sendo o dobro para as mulheres na comparação com a variação verificada entre os homens. No mesmo sentido, a presença de idosos com 80 anos ou mais de idade produz efeitos distintos sobre mulheres e homens, ampliando a carga de trabalho reprodutivo delas, mas não gerando efeitos sobre eles. Ainda segundo o **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/ IPEA**, os encargos de família recaem sobre a mulher mesmo quando ela desempenha o papel de responsável pela provisão da renda familiar. Verificou-se que as mulheres ocupadas despendem mais tempo com trabalho doméstico e de cuidado não remunerado do que os homens desocupados (Corrêa; Carvalho, 2023, n.p.)

Estes dados revelam a omissão do Estado brasileiro em relação a isso, visto que a Constituição da República atribui o dever ao Estado, à família e à sociedade de assegurar direitos fundamentais para pessoas.

Os fatos servem como alerta para o tema participação (nesse caso das famílias), pois é preciso considerar que a ampla participação na escola pode ser mais um fator para potencializar as desigualdades e a sobrecarga das mulheres. Nesse caso, é necessário denunciar as desigualdades e buscar coletivamente possibilidades de participação mais igualitárias.

### **Sobre o desconhecimento das especificidades dos CAp's**

Outro item apresentado que nos chamou a atenção foi que, apesar do reconhecimento social da Escola Ubuntu na cidade e região, há ainda, perante a comunidade escolar, um desconhecimento da identidade da Escola Ubuntu como um Colégio de Aplicação e suas especificidades. No ingresso das crianças da Educação Infantil, é realizada uma reunião ampliada para as famílias, com o intuito de apresentar tais especificidades.

Assim, intrigamo-nos: se há uma intenção efetiva e sistemática da equipe gestora e profissionais da escola em apresentar e comunicar os princípios educacionais por meio das produções e documentações institucionais (digital ou física); espaços de formação para a comunidade; reuniões com as famílias; divulgação de ações nas mídias locais, entre outros, por quais razões estas informações não foram devidamente apropriadas por estas famílias?

Das doze famílias que participaram da primeira entrevista da pesquisa, todas disseram desconhecer a natureza e especificidade da Escola Ubuntu como um CAp. Devido a este fato, a primeira ação formativa feita na pesquisa foi, no momento da

entrevista, apresentar para as famílias quais são as funções, características e especificidades de um Colégio de Aplicação e, conseqüentemente, da Universidade.

Tal ação, ainda que não planejada, fez-se necessária principalmente porque essa pesquisa faz parte das políticas de qualificação institucional, bem como todas as demais pesquisas de naturezas diversas que estão presentes no contexto escolar.

Os(as) estudantes da Escola Ubuntu estão envolvidos(as) com atividades de pesquisa e extensão ao longo dos anos. Além disso, há a dimensão social e política das pesquisas, questionadas pela Estagiária do Projeto Incluir e identificadas na questão apontada pela mãe do Ben 10: “[...] Clarice, uma dúvida: essas pesquisas que são feitas na Escola Ubuntu são passadas para as outras escolas? Outras escolas têm acesso ao que seria uma melhora, alguma coisa assim?” Ou seja: para que se faz pesquisas? O que é feito com os resultados? Como as pesquisas contribuem com a sociedade? Qual é o papel social e político das pesquisas desenvolvidas?

Portanto, outras informações foram incluídas no momento da apresentação, como o compromisso social, político, educacional da escola/universidade, as políticas de qualificação docente, a docência/pesquisa e, especificamente, sobre a escola: a organização curricular, os princípios teórico-metodológicos da escola, as aulas de áreas especializadas de todos os ciclos, o sorteio público, o papel das estagiárias e seus diferentes vínculos, os horários de funcionamentos, entre outros.

No caso destas últimas informações, o desconhecimento foi parcial e, embora estejam presentes no Manual e Agenda do Estudante, e em parte da rotina escolar das crianças, por alguma razão não identificada na pesquisa, as informações não foram acessadas pelas famílias em sua totalidade. Para este desconhecimento, a expressão utilizada pela mãe do Ben 10 foi representativa: “É nebuloso (risos), mas a gente está indo!”

Diante das dúvidas apresentadas pelas famílias, questionamos quais foram seus interesses ou motivações para inscreverem seus(suas) filhos(as) no sorteio público da Escola Ubuntu e as famílias relataram motivação por meio de ex-estudantes da escola; confiança das impressões de outras pessoas; validação social e motivação financeira (devido ao fato de a escola ser pública).

A confiança e validação social abordaram aspectos como “É a melhor escola de Uberlândia!” (Mães do Ben 10 e Tiranossauro rex), “Todo mundo fala muito bem!” (Mães do Ben 10, Tiranossauro rex e Xicrinho) e “Eu super confiei no que todo mundo falou” (Mãe do Ben 10, Set./2022).

[...] Mãe do Xicrinho: A gente sempre ouviu falar muito bem, da Escola **Ubuntu**. A escola tem um bom nome. Todo mundo tem só coisas boas para falar e de todas as escolas que eu conheço, que eu ouço falar, para mim, é um privilégio ter o meu filho lá, com vocês. **(grifo nosso)**

[...] Mãe do Tiranossauro Rex: Eu sei muito pouco. Eu cheguei lá através de informação de amigos, falam sempre que a escola é muito boa, que é a melhor da cidade.

[...] Mãe do Ben 10: Eu sou do interior de São Paulo e eu me mudei para Uberlândia em 2014 e eu nem sonhava em ter filhos ainda. Eu vim trabalhar. Eu tenho uma amiga que ela já tinha filhos e ela me falava muito Escola **Ubuntu**. Ela estudou na Escola **Ubuntu**. Ela falava muito que era a melhor escola, que era melhor escola, que era muito difícil entrar. E todo mundo fala muito bem, então eu escutei dela e de todo mundo que eu escutei, escutei falarem muito bem. E eu falei:

- Quando eu tiver um filho ele vai estudar lá!

E em 2016 nasceu Ben 10. E assim que eu pude fazer a inscrição, eu fiz e ele conseguiu. Menina, e foi assim, no momento que eu estava grávida do meu segundo filho e o Ben 10 estava numa escola particular, mas não daria para a gente sustentar os dois numa escola particular. Uma gravidez... Era um momento que eu estava pensando, como é que eu vou pagar duas escolas? Porque com um só é mais tranquilo, né? E aí no dia do sorteio a gente fez aqui em casa um mutirão de orações (risos) e a gente conseguiu a vaga dele, então eu escutei todo mundo, e todo mundo que eu falo me fala super bem, então eu super confiei no que todo mundo falou, né? E eu venho gostando, então deu tudo certo! **(grifo nosso)**

No aspecto da pesquisa científica, indagamos as famílias se conheciam a produção acadêmica da professora da turma, visto que ela possui diversas produções sobre alfabetização, com livro publicado e com seu trabalho reconhecido no campo científico. Das doze famílias entrevistadas, dez disseram não conhecer e duas conheciam parcialmente o trabalho da professora por atuarem na Educação.

[...] Uma referência eu não sabia que ela era, mas eu estive com ela, conversando em uma reunião que ela marcou e ela me contou muito sobre as coisas que ela desenvolve e eu fiquei muito admirada com os trabalhos que ela vem desenvolvendo com a turma e o que anda fazendo, o que pesquisou... Ela tem algumas teses, não é? (Mãe do Xicrinho, Set./2022)

Na esteira da apresentação da função do CAp, e em relação ao desenvolvimento das pesquisas, levantamos algumas hipóteses para o desconhecimento das famílias como o fato de terem tido contato presencial com a escola apenas um mês do ano de 2020, na

Educação Infantil e depois em 2022, no primeiro ano. As crianças cursaram a EI de modo remoto.

Com isso, constatamos a necessidade de incluir esta temática nas demais fases da pesquisa, no sentido de contribuir para as famílias compreenderem o papel do ensino, pesquisas e extensão, a divulgação de inovações pedagógicas, a formação docente e a colaboração quanto ao fortalecimento da produção e divulgação científica, afinal este é, *à priori*, o principal objetivo de um CAp.

### **Os saberes e dúvidas sobre os processos de avaliação e alfabetização da escola**

Outros itens diretamente relacionados ao tema da pesquisa (alfabetização e avaliação) também apareceram. No caso da alfabetização, a mãe do Ben 10 apresentou dúvidas sobre o currículo do primeiro ano, sobre quais conteúdos são desenvolvidos e esperados, sobre as características do ano de transição e o papel da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Estas dúvidas apareceram em outras famílias de modo implícito ao longo da pesquisa.

[...] Deixa eu aproveitar esse momento para esclarecer uma dúvida, para ficar mais claro para mim, já que você tocou nesse assunto. **[No momento da entrevista eu mencionei qual seria o currículo da Escola Ubuntu até o nono ano]**. Eles estão no 1º ano. O Ben 10, eu acho que ele é o **[estudante]** mais novo. Ele fez seis esse ano, enquanto todo mundo está fazendo sete. O 1º ano ainda é uma transição ou ele de fato, iniciou a alfabetização? Por exemplo, iniciou, mas alfabetização ‘assim’ **[alfabetizada convencionalmente]**, é para o segundo ano? Minha dúvida, nem sei se eu deveria entrar nessas questões... Ele não lê! É assim... ele não deveria ler? Porque fica aquela coisa: deveria ou não deveria? É no primeiro ano ou no segundo ano? **[O primeiro ano atual]** é **[o antigo]** pré, mas não tem mais pré... aí eu fico assim. **[Faz uma expressão de confusão]** A professora PARceira conversou comigo na última reunião que a gente teve, e eu fiquei super tranquila com o que ela me falou, mas vira e mexe surge essa questão: o primeiro ano é transição ou é de fato alfabetização ou é um pouco dos dois? (Mãe do Ben 10, Set./2022, **grifo nosso**)

Outros relatos indicaram desconhecimento da metodologia desenvolvida pela professora PARceira e demais professores(as) especialistas, discrepância entre o que a escola e a família compreendem sobre alfabetização, sentimento de não saber como fazer ou contribuir com o processo de escolarização/alfabetização do seu filho ou filha (Mães do Ben 10, Messi, Purple, Robô que dança e Tiranossauro rex) e sentimento de que estava atrapalhando o processo de desenvolvimento do/a filho/a (Mãe do Ben 10).

[...] Mãe do Robô que dança: É tudo muito novo. Eu aprendi de outra forma, eu aprendi ba-be-bi-bo-bu, eu aprendi da-de-di-do-du, então pra mim é muito diferente, acaba que a gente está aprendendo também e se adaptando a esse novo ensino. É bem diferente, mas eu acho válido, tudo bem interessante. O Robô que dança já sabe escrever. Se você falar as letras para ele, ele não sabe ler a palavra inteira, mas ele conhece todas as letras, então é bem interessante.

[...] Pai do Messi: A professora **PARceira** não trabalha com silabas, não é? Ela me falou isso na última reunião, tanto que ela me explicou como ela trabalha e aí eu fiquei mais tranquilo. (**grifo nosso**)

Há ainda impressões que apontam o conhecimento de que o ensino da Escola Ubuntu é diferente das outras escolas; a metodologia da professora é diferente; um apego à crença e confiança no que as pessoas falam da escola; mas cujos resultados, que seriam as aprendizagens, nem sempre se configuram como aprendizagens visíveis.

[...] Hoje eu até estou estranhando o ensino dela, é bem diferente de todas as escolas. Eu sei muito pouco ainda. Aqui em casa a gente até brinca, a gente está confiando no que todo mundo fala, porque o resultado mesmo ainda não está vindo. Até conversei com a professora, e ela me disse que posso ficar tranquila que o método é diferente. Então a gente está na expectativa, está conhecendo a escola ainda. (Mãe do Messi, Set./2022)

Ao mesmo tempo em que as dificuldades são relatadas, há demonstrações de desejo em contribuir, compreender os processos de ensino e de aprendizagem para ajudar, para ser parceiro(a).

[...] Mãe do Messi: **Preciso** só desse suporte que escola está dando mesmo, porque é como eu tinha te falado, a gente fica com medo. É igual a mãe do **Tiranossauro rex** falou porque o **Messi** também está nesse ponto. A gente fica, ‘será que estou falhando?’ Porque a gente aprendeu **por** um método e hoje, na **Escola Ubuntu**, é totalmente diferente. Então, às vezes, o jeito que eu ensino aqui, é o jeito que eu aprendi. Então o jeito de ensinar da Escola Ubuntu é tudo novo para mim! O que você está dando [**refere-se aos esclarecimentos apresentados na reunião sobre a escola e o método de ensino**] eu acho essencial, porque às vezes eu fico sem saber como ajudar. (**grifo nosso**)

[...] Pai do Xicrinho: Essa questão da dificuldade... Eu falei para ela no dia que a gente fez a reunião, onde que a gente tem que trabalhar também? Porque eu penso que a gente só tem que ser um auxiliar da professora em casa. A professora está trabalhando numa linha e você dá continuidade naquele segmento, naquele mesmo movimento, não é? Então vai ser muito válido, para nós.

[...] Mãe do Xicrinho: Por trabalhar em escola, eu sei que quando é em casa é diferente! O ambiente é diferente, com pai, com mãe é diferente.

Então, tudo muda! Mas a gente quer ajudar também. Porque tem as atividades que a gente tem que desenvolver aqui em casa e é importante a gente saber mesmo o que que está acontecendo, se ele está indo bem, o que falta para ele estar indo melhor. O que que a gente pode fazer para estar ajudando vocês! E eu acho que essa parceria vai ser muito boa!

Com isso, mostraram-se com expectativas em relação às possibilidades de parcerias por meio de ações da pesquisa, como fator positivo que pode auxiliar a aprendizagem da criança (Mãe do Ben 10, Messi, Purple, Robô que dança, Tiranossauro rex, Mãe e Pai do Xicrinho). Mostraram-se também abertos(as) para se adaptarem às novas abordagens metodológicas, no intuito de aprender para alinhar propostas e caminhar junto, evidenciando a corresponsabilidade família-escola no processo de aprendizagem (Mãe e pai do Xicrinho).

[...] Mãe do Ben 10: O que vocês quiserem mandar de sugestão, de tentativas, eu estou super aberta. Eu acho até que é uma coisa que vai me tranquilizar. Porque eu fico perdida se é o certo, se é o jeito de fazer ou não, aí às vezes eu fico sem fazer, aí eu fico: não fiz e era para fazer, então eu acho que eu vou ficar mais tranquila se vocês orientarem. Eu acho importante.

[...] Mãe do Sonic: O que for somar para ele aprender mais fácil, ter mais facilidade com as coisas e aprender até mais rápido, eu acho que a gente só está ganhando, não está perdendo hora nenhuma.

Em relação à avaliação, neste primeiro encontro com as famílias, o desconhecimento em relação a como a escola avaliava foi recorrente. As famílias não demonstraram clareza em como a avaliação era realizada no primeiro ano da Escola Ubuntu.

[...] Mãe da Mulher Maravilha: Não, nesse período que ela está no primeiro ano, eu nem sei como é que funciona. Eu sei que mais para frente será através de provas, mas nesse ano que ela está, eu não sei como a avaliação é feita. Vai ser até interessante, porque ela nunca passou por avaliações. Não teve esse momento.

[...] Mãe da Mulher Maravilha: A gente teve uma reunião com a professora há um tempo atrás, mas eu acho que não veio relatório.

Esclareci que era por meio de retorno formativos nas reuniões individuais entre família e professora e também por meio do relatório individual de desenvolvimento, porém não compreendiam que tais recursos se configuravam como avaliação. “Só uma pergunta, por exemplo, o relatório final. Mas a gente como pais dele, vai receber, alguma coisa só dele? Alguma avaliação, ou algum documento?” (Mãe do Ben 10, set./2022).

Tais informações foram apresentadas na reunião coletiva com as famílias e também constam no Manual do Estudante, porém, as informações não foram acessadas por esse grupo, da mesma forma que não foram acessadas as informações referentes às especificidades do CAp.

Apesar de não nomeado como avaliação, o relato a seguir demonstra a importância do acompanhamento e observação.

[...] Eu me sinto muito apoiada! Nesses dias atrás a gente **[a mãe do Tiranossauro rex e a professora PARceira]** teve uma conversa. Ela me chamou, a gente teve uma conversa bem produtiva a respeito do Tiranossauro rex. Esse apoio é essencial! Confio! Eu confio demais, sabe? [...] Agora que o Tiranossauro rex está aprendendo mesmo a caminhar mais sozinho e a gente dando esse suporte. Mas antes o Tiranossauro rex não tinha isso, era sempre acompanhado. Eu falei: ‘não! agora você vai, você já consegue!’ Eu tive muita dificuldade com isso em relação ao Tiranossauro rex, sempre dessa dependência que ele tinha dos avós e meu. Então agora ele já caminha um pouquinho mais com as pernas dele sozinho, graças a Deus. Em questão a isso eu tive muito apoio das professoras, que começou com a **professora da Educação Infantil** e agora está com a professora **PARceira**. E, graças a Deus, a gente está caminhando junto! É só agradecer o apoio mesmo! (Mãe do Tiranossauro rex, Set./2022, **grifo nosso**)

Foi relatado que a Reunião individual da professora com a família propiciou:

- esclarecimentos (Mãe do Ben 10, Messi, Mulher Maravilha, Purple, Robô que dança, Tiranossauro rex, mãe e pai do Xicrinho);
- sentimento de acolhimento e tranquilidade (Mãe do Ben 10, Messi, Tiranossauro rex, Xicrinho);
- orientação e retorno formativo (Mãe do Ben 10, Messi, Purple, Tiranossauro rex, Xicrinho) e;
- possibilidades de proposições e parcerias (Mãe do Ben 10, Messi, Purple, Robô que dança, Tiranossauro rex, Xicrinho).

Outros temas relacionados à avaliação apareceram no relato da Mãe da Mulher Maravilha de modo explícito e perpassaram outros relatos também, como as experiências individuais com a avaliação; dificuldades e traumas, como a sociedade avalia para excluir; medo que os traumas pessoais sejam transmitidos para a filha e os desafios multifatoriais presentes na relação da avaliação com a criança, com a família, com a escola, conforme diálogo a seguir:

[...] Mãe da Mulher Maravilha: Eu venho passando esse ano através de uma avaliação - que eu nunca me dei bem com avaliações, isso sempre foi um problema para mim - e agora estou tentando tirar carteira de habilitação e não consigo passar, justamente porque é uma avaliação! Todas as vezes que eu preciso fazer algum tipo de avaliação é assim, eu já tenho noção. Esse fato me preocupa um pouco ela estar me vendo nesse momento. O que vai gerar na cabeça dela sobre avaliação, então vai ser interessante saber e ter um retorno sobre isso.

Pesquisadora: Fica tranquila! Acho que é bem legal você falar isso, porque você tem consciência, já tem essa preocupação de como sua filha vai lidar com isso a partir de como você tem lidado com a avaliação. A avaliação não é para punir ou traumatizar, mas sempre para melhorar o aprendizado.

Mãe da Mulher Maravilha: Então, para mim, já não consigo mais lidar. Toda vez que chega **[o dia de ser avaliada]**, piora. Eu falei da preocupação com ela também, porque, até então ela nunca nem tinha visto essa questão de me ver ficar nervosa, ansiosa com isso... Mas esse ano foi muito presente, porque repeti várias vezes **[habilitação para dirigir]** e ela sempre estava junto.

Pesquisadora: Na escola você também sofreu com as avaliações? Foi traumático?

Mãe da Mulher Maravilha: Sofri! Já teve vezes de eu não lembrar o meu nome.

Pesquisadora: Então vamos cuidar bem disso! É muito legal você trazer essas informações para que a gente consiga trabalhar juntas nos próximos anos, principalmente como vai ser esse processo para você. (Entrevista, Set./2022)

Isso posto, consideramos o mapeamento inicial um excelente procedimento para refletir e definir a estrutura da pesquisa, partindo das necessidades identificadas pelos coletivos e não de hipóteses das pesquisadoras. Os pontos destacados nesta seção demonstram a imprevisibilidade surpreendente dos caminhos que podem ser traçados quando dialogados e refletidos coletivamente.

#### *4.3.1 Pesquisadoras e professora PARceira: tecendo ações por meio dos planejamentos e sessões reflexivas*

Nossos encontros ocorreram de modo remoto e/ou presenciais. Os diálogos foram constantes e as trocas de informações sobre os processos de aprendizagens das crianças também. Trocávamos informações, impressões, ideias, sugestões e reflexões de propostas que poderiam ser desenvolvidas como ações mediadoras. Após encontrarmos consensos, a professora PARceira produzia as propostas das aulas para a turma e nós, pesquisadoras



produzíamos as propostas diferenciadas e/ou complementares, contribuindo com os planejamentos da turma, em momentos individuais ou em pequenos grupos.

As produções eram compartilhadas e organizadas (em quais momentos aconteceriam, qual seria o papel de cada uma durante o desenvolvimento das atividades, entre outros). Os planejamentos e sessões reflexivas buscaram construir ações tendo como base os princípios da Avaliação Formativa, como destaca o trecho a seguir.

[...] Além do **retorno formativo**, Fernandes (2005) retoma outros princípios necessários para que o professor desenvolva as práticas de avaliação formativa alternativa: integrar ensino, aprendizagem e avaliação; selecionar tarefas adequadas, contextualizadas; interativas e diretamente relacionadas com a aprendizagem; aplicar o princípios da triangulação: desenvolver a transparência nos processos avaliativos quanto aos objetivos, critérios e finalidade e; analisar as técnicas e procedimentos, os tempos, espaços e contextos da avaliação. A junção dessas características ligadas à avaliação formal, com os registros sistemáticos das informações obtidas por meio das avaliações informais são possibilidades reais de aproximação entre necessidade, demanda e avanços da aprendizagem e desenvolvimento dos(as) **estudantes** (Mendes; Camargo, 2013, p. 383-384, **grifo nosso**).

Isso posto, os resultados foram analisados entre professora e pesquisadora e traçamos ações conjuntas<sup>80</sup>, como:

Objetivo: contribuir para a promoção das aprendizagens por meio de ações mediadoras e retornos formativos

Realizar observação sistemáticas e acompanhamento coletivo das crianças durante as atividades propostas pela professora PARceira, a fim de identificar necessidades e potencialidades.

- Acompanhar individualmente crianças que apresentam dificuldades, respeitando seus ritmos e modos de aprender.
- Propor e desenvolver atividades diferenciadas e individualizadas, integradas ao contexto de aula.
- Ampliar o número de participantes do Apoio Pedagógico, respeitando os critérios pedagógicos e as necessidades observadas (de cinco para nove).
- Integrar as propostas e ações mediadoras do Apoio Pedagógico às práticas cotidianas da turma, promovendo continuidade e sentido às atividades.

---

<sup>80</sup> Tais ações não foram traçadas de modo linear, mas no decorrer dos dias, por meio das sessões reflexivas (reflexão a partir das ações planejadas e executadas); os avanços dos(as)estudantes; os planejamentos coletivos; os interesses apresentados pelas crianças no decorrer das aulas, entre outros.

- Estabelecer diálogo com as famílias para apresentar sobre a importância do Apoio pedagógico, os objetivos previstos, fortalecer a parceria e favorecer a adesão consciente.

Objetivo: Favorecer a compreensão da importância da ciência e das pesquisas científicas, bem como das práticas de pesquisa, articulando os temas de interesse das crianças ao currículo:

- Compreender o gênero textual científico por meio de exposição de revistas científicas para crianças e materiais didáticos relacionados, conforme o currículo.
- Coproduzir uma revista científica com as crianças, a partir de temas de interesses das crianças (que surgiram nas rodas de conversa e rodas da novidade) e dos conteúdos previstos para o ano letivo, incentivando a pesquisa, a autoria e o letramento científico.
- Apresentar às crianças um artigo científico produzido pela professora PARceira publicado em revista científica; e livros de sua autoria, como forma de construir a percepção da professora como cientista.
- Apresentar elementos da pesquisa desenvolvidos pelas pesquisadoras para a comunidade em geral (crianças, familiares e estagiárias).

Objetivo Promover aprendizagens com visibilidade aos processos avaliativos formativos e participativos

- Apoiar as crianças na identificação de suas potencialidades e dificuldades, estimulando a autoavaliação, autorreflexão e a autorregulação.
- Promover a participação das crianças nos próprios processos de aprendizagens.
- Nomear e explicitar as práticas avaliativas em sala de aula, garantindo a compreensão e as contribuições das crianças.
- Realizar o mapeamento das dificuldades e avanços com base em rubricas avaliativas e retornos formativos.
- Promover encontros mensais com as crianças para refletirem sobre o que aprenderam e as dificuldades, e como os(as) adultos podem contribuir.
- Sistematizar coletivamente os saberes construídos ao longo do ano para compartilhar com as crianças da Educação Infantil que irão ingressar no Ensino Fundamental.

- Produzir registros descritivos das sondagens realizadas com as crianças.
- Participar ativamente dos Conselhos de Ano/Ciclo; trazendo a perspectiva da criança e as ações desenvolvidas.
- Coconstrução dos Relatórios de Aprendizagem.  
Objetivo: Fortalecer os vínculos, a comunicação e as parcerias com as famílias, em uma perspectiva dialógica e colaborativa.
- Participar das reuniões com as famílias, tanto individuais quanto coletivas, escutando e dialogando sobre os processos de aprendizagem e avaliação.
- Colaborar para que as famílias compreendam as especificidades dos CAPs, as metodologias de ensino, as práticas avaliativas desenvolvidas na escola.
- Divulgar e fortalecer a produção científica do CAP.
- Criar e manter um canal de comunicação contínuo com as famílias, promovendo corresponsabilidade e participação.

Objetivo: Promover a partilha de materiais, reflexões e registros sobre os processos de aprendizagem das crianças, fortalecendo a escuta, a documentação pedagógica e a construção coletiva do conhecimento

- Compartilhar com os(as) participantes da pesquisa registros fotográficos e audiovisuais que evidenciam os percursos de aprendizagem.
- Construir espaços e momentos de troca para reflexão conjunta sobre as observações realizadas.
- Utilizar a documentação pedagógica como instrumento de visibilidade das aprendizagens, das práticas avaliativas, das propostas pedagógicas e das ações mediadoras.
- Estimular a reflexão e análise coletiva dos materiais produzidos pelas crianças, reconhecendo seus saberes, interesses e modos de aprender.

As ações delineadas e aqui sistematizadas foram orientadas pelo compromisso ético e político com a escuta, com a participação e com a valorização das pessoas envolvidas no processo educativo, reafirmando a avaliação formativa como um movimento coconstruído, atento às singularidades, às interações e aos sentidos atribuídos por crianças, famílias e professora PARceira.

## 5 ENTRE ENCONTROS E DESENCONTOS: OS CAMINHOS DA ESCOLA UBUNTU COM A AVALIAÇÃO FORMATIVA

Nesta seção, apresentamos os princípios que orientam o trabalho pedagógico da Escola Ubuntu, com destaque para a concepção de avaliação formativa e sua implementação. Buscamos, ainda, localizar as possibilidades, os desafios e/ou as contradições existentes entre a concepção de avaliação formativa expressa nos documentos institucionais e as práticas avaliativas efetivamente desenvolvidas na escola, em especial no contexto da alfabetização<sup>81</sup>.

Para isso, analisamos os documentos: o Projeto Político Pedagógico (PPP) 2019<sup>82</sup>, o adendo ao Regimento Interno (2019)<sup>83</sup>, o *site* da escola (2022), o Manual do Estudante (2022) e; os Planos de Curso de Ciências, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Música, Filosofia, Educação Física, Psicologia Escolar dos 1º aos 3º anos (2022)<sup>84</sup>, especialmente às referências sobre a avaliação.

No que se refere especificamente à avaliação desenvolvida com o grupo participante da pesquisa, tomamos como base as produções avaliativas dos(as) estudantes, os Relatórios de aprendizagem individual e as Atas dos Conselhos de Classe.

Também recorremos às pesquisas e às publicações anteriores que dialogam diretamente com os temas desta investigação, como nossa Dissertação de Mestrado (Camargo, 2014) e uma coletânea de artigos e publicações de docentes da Escola Ubuntu que foram produzidos a partir de suas práxis no ensino, pesquisa e formação (Duarte; Camargo, 2019).

Adicionalmente, utilizamos os materiais empíricos de estudo de campo como entrevistas, roda de conversa, observações, reuniões com os familiares, participação nos Conselhos de Classe, Reunião de Diálogos, Planejamento coletivo; entre outros, bem como nossa própria experiência como docente da instituição pesquisada.

---

<sup>81</sup> Aspectos como localização, contextos, estrutura física, organização curricular e institucional já foram apresentadas na Seção 3.

<sup>82</sup> Participamos da presidência colegiada da comissão do PPP nos anos de 2018 e 2019. A versão elaborada e aprovada em Assembleia em 2019 permanece como o documento de referência no ano da pesquisa sem modificações posteriores. Por isso, recorremos também a documentos e/ou informações complementares e atualizadas para enriquecer a análise.

<sup>83</sup> A última revisão e atualização do documento foi realizada em 2019, permanecendo como referência institucional até o período da pesquisa.

<sup>84</sup> Os Planos de curso são divulgados e publicizados para toda a comunidade escolar e foram identificados como Documento Institucional 5 a 9 e 12 a 16.

Vale destacar que, tendo em vista que o estudo de campo ocorreu em um período de retomada atípica das atividades presenciais, foi necessário considerar também documentos específicos que marcaram o contexto pandêmico e a transição para o ensino presencial. Entre eles, incluem-se bilhetes, orientações, informes da gestão enviados para docentes, discentes e familiares; o Protocolo Interno de Biossegurança da Escola Ubuntu em interação com o Comitê de Monitoramento à Covid-19 da Universidade; entre outros.

E, para compreender como a avaliação formativa se manifesta na prática pedagógica da professora PARceira, destacamos duas propostas desenvolvidas por ela: Livro da Vida e Jornal-mural, dialogando com as contribuições das autoras Silva (2022), Lima (2022) e Abreu (2022).

### 5.1 PRINCÍPIOS, OBJETIVOS, FINALIDADES E FORMAS DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA UBUNTU

A Escola Ubuntu tem como função social o “[...] respeito à promoção de uma Educação laica, gratuita e de qualidade, baseada no ensino, pesquisa, extensão e gestão” (Documento Institucional 2, 2019, p. 6). Seus princípios e finalidades estão sistematizados no Adendo ao Regimento Interno:

[...] Art. 4º. A **Escola Ubuntu**, pautado nas legislações e diretrizes educacionais vigentes e nos princípios presentes em seu projeto político pedagógico, tem por finalidade:

I. Desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação discente e docente;

II. Promover os princípios de uma Educação Inclusiva;

III. Respeitar e valorizar a pluralidade cultural e linguística que contempla as questões da inclusão social, étnico-raciais e seus princípios éticos e políticos no contexto do desenvolvimento de uma sociedade democrática;

IV. Refletir criticamente sobre o seu papel na escola, na sociedade e no mundo;

V. Mediar eticamente seus interesses individuais com os coletivos, em situações que exijam a definição de valores morais, estéticos e espirituais para a resolução de problemas sociais;

VI. Contribuir para que os sujeitos apresentem-se perante a comunidade de forma segura, reconhecendo-se pertencente e partícipe de um coletivo;

- VII. Contribuir para o processo de apropriação dos conhecimentos construídos historicamente e culturalmente;
- VIII. Estabelecer relações entre conhecimentos provenientes de diferentes campos do conhecimento científico, filosófico e artístico;
- IX. Protagonizar propostas inovadoras, mantendo uma postura crítica, autônoma, criativa e curiosa;
- X. Utilizar diferentes linguagens no processo de formação;
- XI. Contribuir com a identificação e valorização do patrimônio material e imaterial e;
- XII. Aplicar e respeitar as normas estabelecidas e as criadas coletivamente (Documento Institucional 1, 2019, p. 6).

No que se refere ao Ensino Fundamental, os objetivos gerais da escola são:

[...] Art. 7º. O Ensino Fundamental tem por objetivo geral proporcionar ao discente a formação humana e integral mobilizando conhecimentos, habilidades e competências, atitudes e valores para resolver demandas complexas do cotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Documento Institucional 1, 2019, p. 7)

Além disso, o Ensino Fundamental almeja atingir os seguintes objetivos:

- [...] I. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo e a realidade.;
- II. Colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- III. Exercitar a curiosidade intelectual para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base em diferentes conhecimentos;
- IV. Valorizar, participar e propor manifestações artísticas, científicas, esportivas e culturais.;
- V. Utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos;
- VI. Compreender, utilizar e criar tecnologias de forma autônoma para comunicar, produzir conhecimentos, resolver problemas e protagonizar na vida pessoal e coletiva;
- VII. Valorizar a diversidade de saberes e vivências;
- VIII. Apropriar de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações do mundo do trabalho, o exercício da cidadania e seu projeto de vida;

IX. Argumentar e exercitar o respeito à diversidade, aos direitos humanos, a consciência socioambiental e ao consumo responsável;

X. Agir e propor soluções com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Documento Institucional 1, 2019, p.7-8)

Esses princípios revelam o compromisso da instituição com a promoção de uma Educação democrática, inclusiva e emancipadora, fundamentada na valorização dos sujeitos e na formação integral.

A administração da Escola Ubuntu é exercida por uma equipe gestora composta por um(a) diretor(a) e dois assessores(as). A gestão é democrática, formada por servidores(as) que integram chapas e apresentam cartas-programas. O processo eleitoral ocorre a cada quatro anos e envolve a participação de toda a comunidade escolar assegurando o princípio da gestão participativa e coletiva.

A título de exemplo, apresentamos um recorte do processo composição da gestão, ocorrido no período em que o estudo de campo foi realizado. A gestão eleita para o quadriênio 2020-2024, por meio do voto da comunidade escolar, denominou-se “Coletividades e(m) diálogos” e foi composta por um docente da área de Arte/Dança na direção, uma docente da Educação Infantil e uma docente da Educação Especial na Assessoria.

A escolha do nome buscou representar valores como o trabalho coletivo e a dialogicidade e a democracia. Como *slogan* da campanha, foi inspirado no conceito de Ubuntu que significa: “Eu sou porque nós somos” ou, em outras palavras “Eu só existo porque nós existimos” (Domingues, 2015).

[...] Do ponto de vista político, o conceito de ubuntu é usado para enfatizar a necessidade da união e do consenso nas tomadas de decisão. É a síntese de um conhecido provérbio xhosa da África do Sul que diz o seguinte: “*Umuntu Ngumuntu Ngabantu*”, que significa “Uma pessoa é uma pessoa por causa das outras pessoas” (Domingues, 2015, n p.).

O *slogan* da campanha dialogava com os princípios da escola apresentados no PPP da escola. Nesse sentido, o plano gestor buscou construir uma proposta coerente com esses valores. A chapa “Coletividades e(m) diálogos” foi eleita e iniciou seu mandato no ano de 2020. Contudo, quando iniciávamos a construção de dados, e retornávamos à escola como pesquisadoras em 2022, o diretor se despedia da instituição, para continuar sua trajetória docente em outra universidade. A equipe, então, foi reorganizada, conforme indicado na carta aberta à comunidade:

[...] Em situações como essa, de vacância do cargo de diretor, é necessário a nomeação pelo reitor, de um(a) diretor(a) *pro-tempore* para assumir de forma imediata a gestão da unidade, até que novas eleições aconteçam. Considerando a urgência da situação e a parceria já desenvolvida como assessora pedagógica junto ao diretor **XXXX**, a **Docente da Educação Infantil** disponibilizou o seu nome para contribuir com esse trabalho. Nome que foi validado pelo Conselho Pedagógico e Administrativo (CPA) em 12 de julho de 2022. A partir dessa data iniciamos o processo de transição da gestão e a nomeação se deu em 08 de agosto. [...] Nessa reorganização da equipe gestora, a nova composição da gestão fica assim organizada a partir do mês de setembro: **Docente da Educação Infantil 1** (cargo de diretora), **Docente da Educação Infantil 2** (Assessora do 1º ciclo/tarde), **Docente da Psicologia Escolar** (Assessora Pedagógica do 2º, 3º e 4º ciclo/Manhã). (Documento Institucional 11, 2022, **grifo nosso**)

Dessa forma, ainda que reconfigurada, a equipe gestora reafirmou o compromisso com a carta-programa eleita pela comunidade escolar. “[...] Os princípios que ancoraram o trabalho de nossa equipe nesses dois anos e meio ainda se sustentam com esse novo grupo que embora, tenha outra composição, ainda buscará essas metas. (Documento Institucional 11, 2022)”. Nesse sentido, a escolha de Ubuntu para nomear o *lôcus* da nossa pesquisa foi inspirada tanto em seu significado quanto no contexto de sua adoção institucional.

Retomando a participação da comunidade escolar, ela se efetivava por meio da atuação de docentes, técnicos(as), estudantes e familiares em decisões colegiadas, com direito a voz e voto tanto no CPA, quanto nas Plenárias do PPP.

As deliberações administrativas pedagógicas, orçamentárias e estruturais eram realizadas em reuniões mensais (ou extraordinárias) do Conselho da Escola Ubuntu, considerando o “[...] órgão máximo de função normativa, deliberativa, consultiva e de planejamento” da escola, composto por: um(a) diretor(a), quinze coordenadores de áreas de conhecimento e modalidades de ensino, dois assessores(as), três técnicos-administrativos em Educação, dois pais, mães e/ou responsáveis, um(a) discente maior de 16 anos ou representante do 4º ciclo e um(a) discente da Proeja.

A Escola Ubuntu contava, ainda, com a Associação de **Mães/Pais** e Docentes e Grêmios Estudantil. Ambas definidas como “[...] entidades civis de direito privado, sem fins lucrativos, sem caráter político-partidário e religioso com atribuições específicas no âmbito de suas atuações” (Documento Institucional 1, 2019, p. 23, **grifo nosso**), com autonomia para definir suas normas de organização e funcionamento.

A Associação representava responsáveis e docentes, e visava a promover a aproximação e a articulação entre famílias e escola, contribuindo para o aprimoramento



do ensino. Já o Grêmio Estudantil representava os(as) estudantes, sendo organizado por uma diretoria eleita pelos próprios discentes, conforme previsto em estatuto próprio.

Segundo o PPP (2019, p. 8-11), o currículo da escola é orientado por princípios ético-políticos relacionados à Educação humanista, a democracia, a autonomia, a criticidade, a inclusão e a diversidade.

No ano de 2020, a escola assumiu uma perspectiva antirracista de Educação. Esse princípio não foi atualizado no PPP, entretanto, a escola desenvolveu ações por meio do projeto intitulado “Construindo uma escola antirracista: o ingresso e permanência de cotista na Educação Básica”. O projeto de pesquisa da Escola **Ubuntu** foi selecionado entre os 863 projetos inscritos no edital Equidade Racial e Educação Básica, Programa que busca identificar e apoiar pesquisas que apontem soluções para os desafios da equidade racial na Educação Básica brasileira”. (Dados on-line, 19/10/2020, **grifo nosso**). Desse modo, diversas ações de ordem estrutural, formativa, didático-metodológica foram e estão sendo realizadas ao longo desse período (2020 a atual).

O Documento Institucional 1 (2019, p. 35) define os fundamentos do Ensino Fundamental:

[...] Art. 119. O Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica da Escola **Ubuntu**, proporcionará ao discente a formação humana e integral enquanto cidadão mobilizando conhecimentos, habilidades e competências, atitudes e valores para resolver demandas complexas do cotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Art. 120. O Ensino Fundamental terá uma duração mínima de 9 anos, obedecendo a legislação federal vigente, tendo como finalidade:

I. Contribuir para a formação de seres humanos capazes de apropriarem-se, gradativamente, do conhecimento histórico e culturalmente acumulado, pautando-se no ideal de Educação humanitária que valorize não apenas a transmissão de conhecimento científico-técnico-formal, mas a formação de sujeitos-cidadãos, preocupados em construir uma sociedade democrática, por meio de escolhas e ações autônomas e conscientes.

II. Propiciar a reflexão crítica sobre valores, ética, respeito, convivência, solidariedade e outros princípios fundamentais para a construção da cidadania.

III. Contribuir para a formação de seres humanos capazes de apropriarem-se do conhecimento com criticidade e criatividade, bem como de respeitarem e valorizarem a pluralidade cultural.

O PPP também ressalta que a participação deve ser base orientadora do trabalho pedagógico, por meio de “[...] ações voltadas ao caráter ativo, intencional e participativo do(a) estudante” (Documento Institucional 2, 2019, p. 14) com propostas que incentivem as manifestações criativas investigativas, interativas e participativas.

Além disso, nos documentos da Escola Ubuntu são valorizados a formação docente, o intercâmbio de saberes, a interface entre diferentes níveis e modalidades de ensino, a autonomia didático-metodológica, as inovações metodológicas, o trabalho com projetos, o conhecimento científico, técnico e a formação ética (Documento Institucional 2, 2019, p. 8-11).

Identificamos esses princípios para além dos documentos institucionais. Eles se materializam nas produções dos docentes e discentes, nos eventos, nos encontros formativos com as famílias, com crianças e com estudantes da Graduação, nos comunicados e nas produções discentes colados nos muros externos e internos da escola ou nas paredes dos corredores. Estão presentes nos registros feitos nos cadernos, nas pautas das reuniões, nos portfólios, nos projetos de ensino, de extensão e nas pesquisas de iniciação científica.

Todos esses materiais, em conjunto, parecem dar certa concretude aos princípios anunciados nos documentos, revelando uma escola com muitos desafios, mas em movimento, viva e comprometida com a construção coletiva de conhecimentos. Na esteira dessa compreensão, os documentos revelam que a Escola Ubuntu tem assumido uma “[...] perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano [...] como base para o projeto escolar” (Documento Institucional 2, 2019, p. 29), conforme se lê:

[...] adotou-se a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano como base orientadora para articular os princípios estabelecidos para o desenvolvimento da matriz curricular institucional, reconhecendo nos estudos relacionados ao desenvolvimento humano fundamentos e parâmetros significativos para o desenvolvimento no contexto escolar, de natureza linguística, cognitiva, motora, afetiva, de relação interpessoal, emocional e comportamental (Documento Institucional 2, 2019, p. 12).

Nesse sentido, a formação dos(as) estudantes é orientada pelo conceito de Dimensões de Desenvolvimento Humano (DDH's),

[...] as DDH's não têm como finalidade e não pretendem descrever com exatidão o que esperar de cada aluno em determinados momentos do seu desenvolvimento, mas, sim, buscar compreender quais são as principais características e funções cognitivas, de interação social, comunicativas e emocionais presentes no decorrer da existência

humana. Isso com a finalidade central de auxiliar na construção de uma prática pedagógica que venha a ser coerente com a proposta de formação definida pela **Escola Ubuntu** (Documento Institucional 2, p. 12, **grifo nosso**).

Com base nesse entendimento, a escola propõe-se a atuar de forma contínua e dialética em quatro campos de formação humana: Ético/Estético; Afetivo/Emocional; Epistemológico; Político/Dialógico. Esses campos orientam a construção formativa do estudante. Para alcançar esses objetivos, propõe-se o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Contudo,

[...] foi mantida a organização do corpo docente em áreas de Conhecimento, sendo: Alfabetização Inicial, Arte, Ciências, Educação Especial, Educação Física, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática e Psicologia Escolar, com diálogos interdisciplinares entre elas, sem, todavia, anular suas especificidades (Documento Institucional 2, 2019, p. 9).

O comprometimento com práticas interdisciplinares foi evidenciado em uma publicação organizada por Camargo e Duarte (2019), na qual são apresentadas as práticas e experiências desenvolvidas na Escola Ubuntu que ilustram a concretude dos princípios institucionais. Entre elas, destacam-se: a iniciação científica desenvolvida com estudantes da Educação Básica; o reconhecimento da importância das linguagens infantis; os trabalhos voltados às relações étnico-raciais; a Educação inclusiva e diversidade; o ensino de leitura na escola e as estratégias de leitura como possibilidades metodológicas. Neste último, são apresentados os gráficos organizadores como possibilidade avaliativa.

Também foram apresentadas práticas relacionadas à Educação estética, cultural e política; ao ensino de Filosofia para crianças; às práticas de avaliação formativa os desafios de sua implementação na escola ao ensino de língua estrangeira e à construção de uma rede colaborativa; à aprendizagem da leitura e da escrita com ênfase na subjetividade e na criatividade; ao uso das Tecnologias Digitais de Informação (TDI's), mídias e cibercultura no ensino e na pesquisa na Educação Básica e, aos jogos pedagógicos como estratégias para atividades interdisciplinares.<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> Os(as) nomes a seguir referem-se aos(as) autores(as) dos capítulos que abordam as temáticas mencionadas na obra em questão, sendo citados aqui exclusivamente para fins de contextualização. São eles(as): (Silva; Faria; Braga et al, Dias et al, Silva et al, Costa et al, Castro et al, Camargo; Martins, Arantes. Muniz; Lima, Franco; Duarte; Peixoto et al, 2019) Como seus textos não foram utilizados(as) diretamente na elaboração do presente trabalho, apenas os capítulos efetivamente mobilizados foram incluídos nas referências bibliográficas.



com as pessoas com as quais nos encontrarmos. [...] Esperamos que essa transformação possa estar marcada pelo aprendizado e pelo convívio diário de melhor qualidade, regado de respeito pelo outro, pela diversidade, pelos aspectos individuais atravessados pela coletividade (Documento Institucional 10, 2023, p. 3).

Assim, o Manual do Estudante (2023) não apenas apresenta as orientações institucionais, mas se configura como um material simbólico, que busca traduzir os valores e os afetos que perpassam o cotidiano escolar.

Durante o estudo de campo, realizamos uma entrevista com a Estagiária do Projeto Incluir que também explicitou de que modo ela percebia a materialização dos princípios defendidos pela escola.

Segundo as suas percepções, destacou a organização curricular, as relações democráticas, o desenvolvimento da autonomia, os eventos formativos para uma Educação antirracista, bem como as interações cotidianas na entrada e saída das crianças e familiares na escola.

[..] A grade curricular foi a primeira coisa que me impressionou bastante, porque as crianças de 6, 7 anos falaram que têm Filosofia e Psicologia. Como eu estou acompanhando **uma criança com deficiência**, eu acompanho todas as aulas. Então, por exemplo, eu fico muito encantada com a aula do professor de Psicologia Escolar. Eles ficam trabalhando a questão emocional, “Onde você sente raiva, que forma você sente?” Eu fico pensando: “Gente, se eu tivesse aprendido isso quando criança, eu não precisaria de tanta terapia, agora” (risos). Eu considero a **Escola Ubuntu** uma escola muito democrática. Os alunos estão sempre podendo escolher, e não numa falsa instrução, mas realmente conseguem construir uma autonomia, sabe? São muitos fatores. Os trabalhos que a Escola Ubuntu desenvolve, como por exemplo a Semana Preta, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, é tudo isso muito democrático. Até o fato da família buscar o filho na porta da sala de aula e necessariamente ter o contato com a professora eu já acho isso encantador. A escola não solta as crianças que nem uma boiada na frente de um portão. Sei também que isso provém de uma estrutura financeira maior. Mas são essas as muitas coisas que me encantam nessa escola. (Estagiária do Projeto Incluir, set./2022, **grifo nosso**)

O relato evidencia a apropriação de princípios institucionais por meio da observação e da vivência cotidiana da estagiária, demonstrando que tais valores se expressam não apenas nos documentos da escola, mas também nas relações, práticas e na cultura escolar.

A percepção da estagiária, ainda que permeada pelo encantamento com uma proposta educativa distinta de outras vivenciadas por ela, pode não revelar os desafios

enfrentados pela escola. No entanto, como todo espaço educativo atravessado por sujeitos, a Escola Ubuntu também é marcada por contradições, limites e possibilidades.

Assim, o excerto compartilhado não pretende idealizar a existência de uma escola sem falhas ou críticas, tampouco ignorar seus encantos. Reconhecemos que, assim como o Manual do Estudante, as percepções cotidianas também são produtoras de sentidos.

Em síntese, os documentos analisados apontam que a Escola Ubuntu fundamenta sua proposta pedagógica em princípios democráticos, inclusivos e humanizadores, articulando formação integral, participação coletiva e compromisso social.

Sua atuação busca integrar saberes, promover o pensamento crítico e contribuir para uma Educação transformadora, “por meio da perspectiva democrática de concretização de uma prática educativa com qualidade e socialmente referenciada”. (Documento Institucional 1, 2019, p. 2).

## 5.2 OS DESAFIOS, AS CONTRADIÇÕES E AS APROXIMAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA EXPRESSA NOS DOCUMENTOS E A PRÁTICA AVALIATIVA DA ESCOLA UBUNTU

As fontes da pesquisa compostas por documentos, produções, relações, relatos da Escola Ubuntu, revelam muito de suas concepções, princípios, anseios e desafios. Observou-se que muitas práticas já se consolidaram e se aproximam dos princípios defendidos pela escola, como: as propostas pedagógicas significativas baseadas no interesse dos estudantes; as práticas de pesquisa e iniciação científica desenvolvidas com estudantes da Educação Básica; a oferta de componentes curriculares diversificados e pouco comuns no cenário educacional brasileiro, os atendimentos às famílias com o foco formativo e a atuação articulada entre a formação inicial e continuada, entre outros. Contudo, a avaliação se constituiu como um dos grandes desafios enfrentados pela escola, marcada por contradições e por tentativas de trilhar caminhos alternativos à lógica classificatória de avaliação.

Nesse sentido, para identificar as concepções e o sistema de avaliação da Escola Ubuntu, analisamos os seguintes documentos institucionais: PPP (2019), Adendo ao Regimento Interno (2019), Critérios de Avaliação disponibilizado no *site* da escola (2021), Planos de Curso das disciplinas ministradas na alfabetização, especialmente nos primeiros anos (2022) e Sistema de avaliação indicado no Manual do Estudante (2022 e 2023).

Esta análise apresentou desafios, uma vez que as informações documentadas nem sempre correspondiam às práticas efetivamente realizadas durante o período de desenvolvimento da pesquisa, ou seja, em 2022<sup>86</sup>. Diante disso, tornou-se necessário complementar a análise documental com outras fontes, a fim de atualizar e localizar os sistemas avaliativos então vigentes na Escola Ubuntu. Para tal, recorreremos à nossa participação em reuniões, aos registros dos Conselhos de Classe, às entrevistas realizadas durante o estudo de campo e nossa atuação prévia como docente da escola.

Além das divergências de informações entre os documentos, cabe destacar que os sistemas de avaliação adotados pela escola variavam e se diferenciavam entre os segmentos: EI, alfabetização (primeiros anos), os segundos e terceiros anos e os ciclos posteriores (quarto ao nono ano ou segundo, terceiro e quarto ciclos) do EF.

Por esses motivos, elaboramos o Quadro 10, a seguir, com o objetivo de identificar como a avaliação é apresentada em cada um dos documentos analisados, possibilitando analisar as informações institucionais com as práticas efetivamente observadas.

Quadro 10 Avaliação apresentadas nos documentos da Escola Ubuntu

Documentos analisados	Concepção de avaliação
PPP (2019)	<p>“tendo como objetivo a transformação da prática avaliativa em prática de aprendizagem; a organização e promoção das mudanças nas práticas pedagógicas” (Documento Institucional 2, 2019, p. 27).</p> <p>“realizar um sistema de avaliação e autoavaliação da aprendizagem com ênfase na produção, elaboração reflexiva e individualizada do conhecimento” (Documento Institucional 2, 2019, p. 14)</p>
Site da escola (2021)	<p>A avaliação do primeiro ano é “contínua, qualitativa e processual” (Dados on-line, 2021, n.p.) e do segundo ao nono ano “contínua, qualitativa, processual e cumulativa” (Documento Institucional 2, 2019, p. 42)</p> <p>No primeiro ano, “As atividades avaliativas realizadas durante o período letivo, são convertidas em 100 pontos no final do ano”</p>

Continua

<sup>86</sup> Tais informações desatualizadas permaneciam nos documentos e no *site* da escola até o término da pesquisa, no primeiro semestre de 2025, evidenciando assim, a necessidade de discussão e de atualização, em prol de maior definição e clareza quanto aos processos avaliativos efetivamente desenvolvidos na escola.

## Continuação Quadro 10 Avaliação apresentadas nos documentos da Escola Ubuntu

Documentos analisados	Concepção de avaliação
Regimento Interno (2019)	<p>A avaliação na Educação Infantil é “contínua, qualitativa e processual” (Documento Institucional 1, 2019, p. 41) e no Ensino Fundamental são considerados “aspectos de frequência e aproveitamento do discente no processo escolar, ambos eliminatórios por si só” (Documento Institucional 2, 2019)</p> <p>“[...] apuração do aproveitamento do estudante, por meio de avaliações que serão pontuadas de maneira a totalizar cem pontos durante o ano letivo, preponderando os aspectos quantitativos sobre os qualitativos”, sendo considerado aprovado o estudante que obtiver aproveitamento” igual ou superior a sessenta por cento dos pontos distribuídos em cada componente curricular e a frequência igual ou superior a setenta e cinco por cento das atividades obrigatórias em cada componente curricular da escola” (Documento Institucional 2, 2019, p. 42)</p>
Planos de Curso de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Brinquedoteca da alfabetização 1º ao 3º anos (2022)	<p>“As propostas de trabalho avaliativa têm como premissa a avaliação formativa, que visa: promover aos(as) estudantes uma aprendizagem com compreensão, autorregulação e autonomia do próprio percurso de desenvolvimento e; possibilitar aos docentes a análise, a reflexão e a intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos(as) estudantes. Entende-se, portanto, a avaliação em sua amplitude de formas, recursos e linguagens”. (Documento Institucional 5 – 9 e 16 2022, n.p)</p> <p>“No âmbito institucional, a Alfabetização se insere no sistema avaliativo da escola, apresentando à comunidade os conceitos” semestrais nos 1º anos e trimestrais, nos 2º e 3º anos. (Documento Institucional 2, 2019, p. 42).</p>
Plano de Curso de Filosofia do 1º ano (2022)	“O trabalho avaliativo será processual” (Documento 12, 2022, p. 2)
Plano de Curso de Psicologia escolar do 1º ano (2022)	“A avaliação será qualitativa, formativa, processual e contínua” (Documento 13, 2022, p. 5).
Plano de Curso de Música do 1º ano (2022)	“A avaliação no componente curricular Arte se dá em caráter processual [...] As considerações sobre o desenvolvimento dos/das estudantes são compartilhadas periodicamente com a equipe pedagógica e integradas aos processos avaliativos promovidos no âmbito dos conselhos discentes” (Documento 14, 2022, p. 2).
Plano de Curso de Educação Física do 1º ano (2022)	“O trabalho avaliativo será processual” (Documento 15, 2022, p. 2)

Continua



Continuação Quadro 10 Avaliação apresentadas nos documentos da Escola Ubuntu

Documentos analisados	Concepção de avaliação
Manual do Estudante (2023).	<p>A avaliação “contínua, qualitativa e processual” (Documento Institucional 10, 2023, p. 22) para a Educação Infantil, 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e “contínua, qualitativa, processual e cumulativa” Documento Institucional 2, 2019, p. 42, p. 23) do 4º ao 9º ano.</p> <p>O Manual destaca também que “A avaliação na escola, de forma geral, constitui-se como contínua, qualitativa, processual e cumulativa, sendo que a promoção do estudante se dará ao final do ciclo” (Documento Institucional 2, 2019, p. 42, p. 22).</p> <p>“Aos conteúdos de Informática, Arte, Educação Física e Filosofia não são atribuídas notas, porém realiza-se avaliação qualitativa e processual por meio de observações e participação dos estudantes em atividades diversas”.</p>

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

Além das citações destacadas, no Adendo ao Regimento Interno, são apresentados os aspectos relacionados à frequência, ao rendimento escolar, aos critérios de aprovação, de recuperação e de reprovação escolar.

No *site* da escola são apresentados os princípios da avaliação formativa e os procedimentos avaliativos utilizados na EI. No EF são apresentados princípios e procedimentos avaliativos especificamente no primeiro ano. A partir do segundo ano, é apresentado o sistema de avaliação do Regimento Interno, com uma alteração no que diz respeito ao EF.

Os critérios avaliativos apresentados no site da escola (2021) são equivalentes aos do Regimento interno (2019), com exceção das informações referentes ao primeiro ano do EF. Para esse ano de ensino. O site também informa que, “[...] As atividades avaliativas realizadas durante o período letivo, são convertidas em 100 pontos no final do ano” (Dados on-line, 2021) e que, para a aprovação anual, é necessário alcançar um total de 60,0 (sessenta) pontos em cada componente curricular, conforme a distribuição de pontos trimestrais para o Ensino Fundamental apresentadas a seguir (Quadro 11):

Quadro 11 Distribuição das pontuações das avaliações escolares

TRIMESTRE	TOTAL DE PONTOS	PONTUAÇÃO DAS PROVAS (podem ser recuperadas)	PONTUAÇÃO DAS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS (não podem ser recuperadas)	MÍNIMO PARA APROVAÇÃO SEM RECUPERAÇÃO
1.º	30	18,0	12,0	18,0
2.º	35	21,0	14,0	21,0
3.º	35	21,0	14,0	21,0

Fonte: Documento Institucional 10, 2023.

Localizamos o mesmo quadro no *site* da escola e no Manual do Estudante (2023). No entanto, no Manual, o quadro refere-se ao sistema de avaliação do quarto ao nono ano enquanto no *site* da escola (2021), está associado do segundo ao nono ano. O quadro 11 confere a esse sistema notacional, o caráter cumulativo, caracterizada pela perspectiva somativa e classificatória de avaliação.

O Manual do estudante (2023) também destaca que o sistema avaliativo do primeiro ao terceiro ano é baseado em conceitos. “[...] As atividades avaliativas realizadas durante o período letivo, são convertidas em conceitos de acordo com o aproveitamento dos estudantes, conforme tabela abaixo” (Documento Institucional 10, 2023, p.22):

Quadro 12 Correspondência entre conceito e aproveitamento

CONCEITO	CORRESPONDÊNCIA NO APROVEITAMENTO
<b>A</b>	81% a 100% de aproveitamento
<b>B</b>	61% a 80% de aproveitamento
<b>C</b>	41% a 60% de aproveitamento
<b>D</b>	21% a 40% de aproveitamento
<b>E</b>	Até 20% de aproveitamento

Fonte: Documento Institucional 10, 2023, p.23.

Nos Planos de Curso (2022) de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Brinquedoteca consta a informação que “No âmbito institucional, a Alfabetização se insere no sistema avaliativo da escola, apresentando à comunidade os conceitos” semestrais nos primeiros anos e trimestrais, nos segundos e terceiros anos.

Contudo, de acordo com os dados construídos empiricamente, identificamos que no primeiro ano, o conceito do(a) estudante é atribuído ao final do ano letivo e para os segundos e terceiros anos, os conceitos são atribuídos trimestralmente, conforme a correspondência equivalente entre os conceitos e o aproveitamento acadêmico.

No Plano de Curso de Música (2022) consta que “as considerações sobre o desenvolvimento dos/das estudantes são compartilhadas periodicamente com a equipe pedagógica e integradas aos processos avaliativos promovidos no âmbito dos conselhos discentes” (Documento 14, 2022, p. 2). Nos demais Planos de Curso não consta a informação sobre a periodicidade nem os conceitos que atribuídos ao final do ano, embora sejam realizados e incorporados no histórico escolar dos(as) estudantes.

O Documento Institucional 1 (2019) estabelece que, no Ensino Fundamental, a avaliação ocorre por meio da

[...] apuração do aproveitamento do estudante, por meio de avaliações **[diversas como provas, testes, tarefas de casa, trabalhos, seminários, portfólios, exercícios feitos em sala, produção de textos, entre outros]** que serão pontuadas de maneira a totalizar cem pontos durante o ano letivo, preponderando os aspectos quantitativos sobre os qualitativos” (Documento Institucional 1, 2019, p. 41, **grifo nosso**)

São considerados aprovados, os(as) estudantes que

[...] obtiver aproveitamento igual ou superior a sessenta por cento dos pontos distribuídos em cada componente curricular e a frequência igual ou superior a setenta e cinco por cento das atividades obrigatórias em cada componente curricular da escola” (Documento Institucional, 2019, p. 42).

Essa lógica, de caráter classificatório, é complementada pela discussão de desempenho nos Conselhos de Classe, ocorridos trimestralmente, reforçando o papel deliberativo do processo avaliativo.

O mesmo documento prevê, ainda, que a participação dos(as) estudantes com baixo desempenho na Recuperação de Conteúdo seja realizada durante o ano letivo e ao final de cada trimestre. A Recuperação trimestral tem como finalidade a recomposição de notas, ou seja, é possível revisar e aumentar as notas obtidas, por meio de novas avaliações realizadas na recuperação trimestral.

[...] Na recuperação de notas, a quantidade de pontos a ser recuperada no trimestre refere-se, única e exclusivamente aos pontos destinados às provas individuais, ou seja, a sessenta por cento dos pontos distribuídos no trimestre. Dessa maneira, a pontuação destinada às atividades diversificadas (equivalente a quarenta por cento dos pontos distribuídos

no trimestre) não é recuperada. §2º O resultado da avaliação realizada na Recuperação do trimestre é somado, quando superior, aos pontos obtidos pelo discente nas avaliações diversificadas (Documento Institucional 1, 2019, p. 43).

No histórico escolar, registra-se a maior nota obtida pelo(a) estudante em cada trimestre, considerando as avaliações regulares e as respectivas recuperações trimestrais, realizadas ao final de cada período. A nota final anual é calculada pela soma das notas dos três trimestres. Caso essa somatória não alcance o mínimo de 60 pontos, não é oferecida recuperação ao final do ano letivo.

Em relação ao sistema de distribuição de pontos, o texto disponível no *site* da escola e no Manual do Estudante (2023) informa que “[...] aos conteúdos de Informática, Arte, Educação Física e Filosofia não são atribuídas notas, porém realiza-se avaliação qualitativa e processual por meio de observações e participação dos estudantes em atividades diversas”.

Após a análise de todos os documentos, observamos que as informações que constam no Manual do Estudante (2022, 2023) representam a versão mais atualizada do que efetivamente tem sido realizado na escola no período da pesquisa.

Como mostrado no Quadro 11, observa-se que a prova, inserida nas práticas dos segundos aos nonos anos, ocupa um status privilegiado em relação às demais atividades avaliativas, mesmo em um contexto que valoriza práticas diversificadas. Além de manter um lugar de destaque no processo de aferição das aprendizagens, a possibilidade de recuperar as pontuações somente das provas, e não nas outras atividades, reforça sua centralidade e o peso simbólico atribuído a esse procedimento.

[...] Uma avaliação tradicional materializada por provas objetivas, aplicação de testes e o de exames arbitrários, sem sentido e significado e que conduzem a marginalização e exclusão social é também criticada por Méndez em Avaliar para conhecer, examinar para excluir publicado em 2002. Assim como Moretto (2001)<sup>87</sup>, o exame como um fim em si mesmo é considerado pelo autor como um artefato sem sentido, um instrumento avaliativo vulnerável, pouco sustentável ao medir o conhecimento e que produz a segregação e classificação dos estudantes. Em contraposição, o autor apresenta a avaliação formativa como alternativa ideológica em condições de potencializar a intenção qualitativa da ação docente e o direito democrático de todos os estudantes aprenderem. Certo de que a natureza e o sentido da variação estão intrinsecamente relacionados à concepção de educação, conhecimento e currículo Méndez (2002) sublinha a importância da coerência epistemológica interna no processo ensino aprendizagem

---

<sup>87</sup> As autoras referem-se ao livro Moretto, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2001.

para o desenvolvimento de procedimentos avaliativos. Para isso, é relevante compreender quais argumentos sustentam novos conceitos, práticas e ideias enunciadas para não ‘cair na armadilha de uma utilização com ressonâncias ideologicamente progressistas que oculta práticas e usos de caráter conservador, senão reacionários’ (Méndez, 2002, p. 57 apud Villas Boas et al, 2022, p. 112).

Tal configuração merece problematização, sobretudo quando se considera o contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a aprendizagem se constrói predominantemente por meio de experiências múltiplas, lúdicas, colaborativas e dialógicas, muitas vezes distantes do formato tradicional de prova individual e sem consulta.

Nessa etapa, a ênfase em procedimentos padronizados tende a reduzir a complexidade do aprender, podendo deslocar o foco da reflexão e da participação para a reprodução e a memorização. Discutir o papel da prova nesse cenário implica reconhecer seus efeitos formativos (ou limitantes) sobre as crianças e compreender como ela continua a organizar práticas escolares que, por vezes, contrariam os princípios da avaliação formativa, voltada à observação processual, à escuta e à construção coletiva de sentidos sobre o aprender. Nesse sentido, a prova poderia ser utilizada como um dos procedimentos avaliativos, e não necessariamente o único.

Destaca-se que dois documentos: PPP (2019) e Planos de Curso da Alfabetização (2022), assumem a concepção de avaliação formativa na Escola Ubuntu, que tem por objetivo

[...] promover aos(as) estudantes uma aprendizagem com compreensão, autorregulação e autonomia do próprio percurso de desenvolvimento e; possibilitar aos docentes a análise, a reflexão e a intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos(as) estudantes (Documento Institucional 5 - 9, 2022, n.p).

Este objetivo está de acordo com a concepção de avaliação formativa. Os planos de curso informam, ainda, que esse processo se dará por meio das propostas de trabalho avaliativas.

[...] A utilização do termo “proposta de trabalho” foi suscitado durante a visita do professor Domingos Fernandes, que lecionou na Pós-Graduação na disciplina Tópicos Especiais em Estado, Políticas e Gestão da Educação III, por uma semana em novembro de 2016 e deu-se pela necessidade de se substituir as expressões “tarefas avaliativas”; “instrumentos avaliativos” ou “atividades avaliativas”, haja vista que, em consenso, concluímos que esses termos não seriam a terminologia mais adequada para tais situações, levando em conta a pretensão de uma avaliação formativa para as aprendizagens.

[...] Consideram-se “propostas de trabalho” como um convite ao aprender, ao pensar, que será desenvolvido por um grupo de pessoas, sem necessidade de uma hierarquia pré-definida, porém com um objetivo a ser alcançado. A “proposta de trabalho” seja ela qual for, está ligada a uma ação em processo, necessita de uma estrutura para que o seu desenvolvimento seja compreensível e exequível. Para esse termo ser compreendido, acreditamos que o planejamento dessas propostas é importante para dar sentido e valorização à aprendizagem a ser desenvolvida. Nesse ponto de vista, “as propostas de trabalho” podem ser elaboradas tanto por professores/as quanto pelos próprios/as estudantes.

[...] Em outras palavras, as “propostas de trabalho” pensadas em uma perspectiva da totalidade, contextualizam os caminhos necessários para as pessoas aprenderem, compreenderem, darem sentido aos conhecimentos, tornando-se assim o eixo primordial para uma avaliação formativa para as aprendizagens (GEPAE, 2015).

Outro aspecto que deve ser considerado é que não se trata de uma substituição de termos apenas. O uso de propostas de trabalho avaliativa está imbricado em uma decisão conceitual consciente que envolve planejamento e intencionalidade. Essa contradição evidencia a tensão entre o entendimento da avaliação como parte do processo pedagógico e algumas práticas institucionais que ainda reproduzem formatos tradicionais e padronizados de verificação.

[...] Às vezes, nossas práticas podem diversificar-se quanto à escolha dos instrumentos a serem utilizados, mas geralmente o tratamento com os resultados não costuma variar muito, ou seja, o nosso procedimento metodológico resume-se em transmitir o conteúdo, marcar a data da ‘prova’ (que pode ser trabalho, seminário, exercício, pesquisa), aplicar a atividade avaliativa, corrigir, entregar o resultado e depois, recomeçar mais uma vez o nosso trabalho acadêmico e pedagógico. Apesar de definirmos essa prática rotineira como um procedimento avaliativo, segundo Luckesi (1995)<sup>88</sup>, ela não é. O que fazemos é uma mera verificação dos resultados obtidos por nossos alunos (Mendes, 2005, p. 176).

O sentido atribuído à avaliação como verificação da aprendizagem é apresentado no Adendo ao Regimento Interno. Assim, a autora (Mendes, 2005) alerta que

[...] O ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão. Avaliar exige uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação. O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese de dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da

---

<sup>88</sup> A autora refere-se à obra de LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

comparação da configuração do objeto avaliado (Mendes, 2005, p. 176).

O PPP enfatiza, inclusive, uma preocupação com que a avaliação supere a concepção classificatória, para assumir a concepção formativa<sup>89</sup>.

[...] tendo como objetivo a transformação da prática avaliativa em prática de aprendizagem; a organização e promoção das mudanças nas práticas pedagógicas. A avaliação, enfim, deixa de ser um recurso pontual de verificação de aprendizagem, de conferir se algo está correto, para se constituir em um processo que permita ao professor efetivar mudanças na prática pedagógica em prol da aprendizagem [...]. Com isso, busca-se aproximar nossa prática à concepção de avaliação formativa, definida por Villas Boas (2013)<sup>90</sup> como um processo que ocorre de forma concomitante com a aprendizagem, de modo que ao aprender se avalia e ao se avaliar aprende (Documento Institucional 2, 2019, p. 27-28).

Nesse sentido, o documento aponta que a escola pretende “[...] realizar um sistema de avaliação e de autoavaliação da aprendizagem com ênfase na produção, na elaboração reflexiva e individualizada do conhecimento” (Documento Institucional 2, 2019, p. 14). O PPP aponta, ainda, a necessidade de repensar as práticas de aprovação/reprovação escolar, bem como fortalecer o sistema ciclado adotado na escola, que visa a garantir a ampliação do tempo de/para as aprendizagens. O documento tece críticas às práticas adotadas que se assemelham ao sistema seriado.

Contudo, embora o PPP defina e anuncie uma busca pela superação da lógica classificatória de avaliação, o sistema avaliativo de alguns segmentos da escola apresentados nos demais documentos parece reforçar tal lógica quando apresenta os sistemas avaliativos e a forma de aprovação e reprovação, especialmente do EF. Isso fica mais evidente quando analisamos os procedimentos avaliativos apresentados nos documentos.

Embora a autonomia das áreas e dos segmentos tenha sido preservada e respeitada, não se chegou a um consenso, ou melhor, o caminho da unidade quanto à forma de desenvolver e materializar a avaliação no sistema escolar. Por esse motivo, cada segmento

---

<sup>89</sup> As discussões e definição da perspectiva formativa de avaliação ocorreram no ano de 2019 por meio de plenárias com a comunidade em geral. Antes da definição a escola dedicou-se a dialogar e inserir o tema avaliação educacional, externa e institucional nas reuniões, conselhos deliberativos e consultivos, comissões e formações em diversos momentos de sua trajetória (PPP, 2019; Camargo, 2014; Duarte; Camargo, 2019).

<sup>90</sup> O Documento Institucional 2 faz referência à obra de **Avaliação para aprendizagem na formação de professores**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE – Brasília – DF, julho de 2013.

da escola – e/ou área do conhecimento - adotou um formato próprio de registrar os resultados. Assim, uma mesma escola opera com quatro formas distintas de organizar e registrar os resultados avaliativos, apresentando aproximações e distanciamentos em relação às escolhas das propostas de trabalho avaliativas e aos formatos avaliativos desenvolvidas no ano letivo.

Essa diversidade de apresentar os dados/resultados revela que, dentro de um mesmo ano de ensino ou ciclo, coexistem diferentes formas de avaliação: por notas e por conceitos, em regimes trimestrais, semestrais ou anuais. Tal configuração pode gerar dificuldades na compreensão tanto de critérios utilizados quanto do próprio sistema avaliativo em vigor.

Além disso, em participações de reuniões envolvendo a equipe da alfabetização, foi manifestado o descontentamento em relação ao lançamento dos conceitos no sistema escolar, tarefa atribuída aos/às docentes, pois (as) os professores(as) lançam as notas numéricas no sistema, que são convertidas automaticamente em conceitos. Esse processo mantém, na prática, a lógica notacional, além de gerar retrabalho para os(as) docentes da alfabetização e das áreas especializadas, que findam por realizar o procedimento em duplicidade.

Este descontentamento é de ordem técnica. Houve tentativas de ajustes no sistema com o Departamento de Tecnologia da Universidade, mas ainda não foi possível a configuração do sistema escolar para o lançamento direto de conceitos.

Além disso, é necessário refletir criticamente sobre o sistema de avaliação adotado, seja ele expresso em notas ou conceitos, pois, embora alguns documentos se posicionem favoráveis à concepção da avaliação formativa, sua estrutura normativa, somativa e certificativa (Fernandes, 2009) ainda mantém dispositivos que permitem, e até reforçam, práticas tradicionais de avaliação, centradas na quantificação do desempenho.

A substituição de notas por conceitos, por si só, não configura uma mudança substancial, se os conceitos forem aplicados de forma classificatória. Em outras palavras, quando os conceitos operam como equivalentes simbólicos das notas, mantêm-se as mesmas lógicas de ranqueamento, verificação e de controle, esvaziando o potencial emancipatório da avaliação formativa, voltada às aprendizagens.

A diferença entre ambas as abordagens está menos na nomenclatura e mais na intencionalidade pedagógica, na forma de conduzir o processo de acompanhamento das aprendizagens e no reconhecimento do(a) estudante como pessoa ativa nesse percurso.



Assim, embora o uso de conceitos, como a letra/conceito A, que abrange uma faixa de 8,1 a 10,0 pontos, por exemplo, permita conferir maior flexibilidade e menor rigidez do que a nota exata, a lógica subjacente de classificação e hierarquização das aprendizagens permanece a mesma.

Diante de situações como essas, surgem questionamentos como: o que exatamente está sendo avaliado? Quais são os critérios adotados para cada segmento e componente curricular? Qual é, afinal, o sistema avaliativo adotado pela escola?

As análises dos documentos da escola Ubuntu, em vez de trazerem clareza, suscitam múltiplas indagações diante das contradições e fragmentações observadas. Nesse sentido, Fernandes (2009, p.73) contribui com as reflexões acerca da importância de definir critérios, a partir do entendimento de que a natureza da Avaliação Formativa

[...] é criterial, porque, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, professores e alunos analisam as aprendizagens à luz de critérios que se definem previamente; isto é, as aprendizagens dos alunos não são comparadas com algum padrão ou norma, mas analisadas em termos dos critérios definidos (Fernandes, 2009, p.73).

No Ensino Fundamental, do quarto ao nono anos, o documento institucional passa a apresentar descrições mais genéricas dos procedimentos avaliativos: “[...] a avaliação é organizada levando em conta o desenvolvimento do/a estudantes nos seus aspectos qualitativos e quantitativos, por meio de observações, registros e instrumentos que viabilizam este acompanhamento” (Documento Institucional 10, 2023, p. 23). Apesar disso, percebe-se uma ausência de aprofundamento em relação aos critérios avaliativos, uma vez que o PPP não os explicita, o que compromete a transparência e a clareza necessárias ao processo de avaliação.

Ao considerar os pressupostos de Fernandes (2009), é possível observar uma lacuna entre os princípios e práticas institucionais. Para o autor,

[...] A avaliação tem de abranger processos complexos de pensamento, tem de contribuir para motivar os(as) alunos(as) na resolução de problemas e para a valorização dos aspectos de natureza socioafetiva, e tem também de se centrar mais nas estratégias metacognitivas utilizadas a serem usadas pelos(as) alunos(as). Torna-se necessário: a) recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas; diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos empregados na coleta de informação; c) desenvolver uma avaliação que informe tão claramente quanto possível acerca de que, em cada disciplina, todos(as) os(as) estudantes precisam saber e ser capazes de fazer; e d) analisar de forma deliberada e

sistemática a informação avaliativa obtida com os(as) alunos(as) (Fernandes, 2009, p. 35, **grifo nosso**).

No entanto, na prática institucional observada, tal diversidade não se concretiza de maneira efetiva. Nota-se, por exemplo, que a avaliação escrita individual (geralmente representada pela prova) vai sendo gradativamente inserida como procedimento central a partir do segundo ano.

Além disso, entre outros desencontros identificados, destacam-se dois pontos presentes no Manual do Estudante (2023). O primeiro refere-se à afirmação de que “[...] a promoção do estudante se dará ao final do ciclo” (Documento Institucional 10, 2023, p. 22). No entanto, todos os demais documentos analisados e a prática observada apontam para a exigência de que o(a) estudante obtenha um aproveitamento igual ou superior a 60% para ser aprovado(a) em cada ano de ensino. Esse requisito evidencia que a lógica adotada pela escola é seriada, e não ciclada, uma vez que a avaliação considera os objetivos de ensino estabelecidos para o ano letivo, e não para o ciclo como um todo.

O segundo aspecto é que, embora o Documento Institucional 10 (2023) afirme que na Alfabetização “[...] O processo de avaliação é realizado de forma contínua, qualitativa e processual”, a aplicação de conceitos trimestrais com exigência de aproveitamento maior que 60%, ou ainda, de conceito igual ou superior a C para aprovação, confere a esse sistema o caráter cumulativo, reforçando também a lógica somativa e classificatória.

No que se refere aos procedimentos avaliativos, as informações foram localizadas no Manual do Estudante (2022, 2023) e/ou nos Planos de Curso da Alfabetização (2022). A Educação Infantil destaca que o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes

[...] é um processo construído coletivamente pelas crianças e professores por meio de observações, registros e reflexões das atividades desenvolvidas resultando em um portfólio e relatórios descritivos. Os processos de construção de conhecimento, bem como os resultados são socializados com os responsáveis pela criança, em reuniões realizadas ao longo do ano ou sempre que se fizer necessário (Documento Institucional 10, 2023, p. 22).

No *site* da escola (2022) as informações sobre os processos de avaliação realizados na EI apresenta a seguinte descrição:

[...] A Avaliação na Educação Infantil tem sido um recurso importante para o/a professor/a, um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens e garantir o desenvolvimento integral das crianças. Pois ao avaliar o seu grupo de crianças poderá diagnosticar e reorganizar sua ação, realizando assim uma reflexão-ação-reflexão de seu trabalho

junto às crianças. Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), a finalidade básica da avaliação na Educação Infantil é que “[...] sirva para intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula”.

Procedimentos que visam a garantir a avaliação:

Acompanhamento da participação das crianças nas atividades propostas, a partir de avaliação diária e processual, em diferentes momentos;

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, a análise e a síntese dos aspectos afetivos, cognitivo, motor e sociocultural das crianças;

Elaboração de relatório do grupo e individual feito semestralmente, contemplando todos os aspectos do desenvolvimento da criança. O referido documento é e compartilhado com todas as famílias em atendimentos individuais;

Utilização de múltiplos registros realizados pelo professor regente e especialistas (relatórios, portfólios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), organizados pelo professor em forma de registros fotográficos, filmados e textos descritivos dos momentos realizados pelas crianças nos diversos ambientes da escola, ou seja a Educação Infantil produz todos os anos um material único referente ao grupo de alunos deste determinado ano, não utilizando de apostilas, nem mesmo materiais previamente prontos; tudo é construído pelas crianças e pelos professores;

Possibilidade de conhecer o nível de desenvolvimento [...] das crianças, orientando e redimensionando o fazer docente;

A participação dos pais sempre que necessário ao longo de todas as semanas do ano letivo e sistematicamente ao fim de cada semestre em reuniões individuais. Pois, acreditamos que os pais, também, têm o direito de acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças, se inteirando dos avanços e conquistas, compreendendo os objetivos e as ações desenvolvidas pela instituição;

Também proporcionamos aos professores, aos pais e/ou outros responsáveis momentos formativos ao longo do ano referente a temas observados pelos professores nas avaliações feitas no cotidiano junto às crianças (Dados on-line, 2022).

#### A Alfabetização destaca que

[...] O acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem-avaliação é realizado de forma contínua, qualitativa e processual. A intenção é identificar os conhecimentos adquiridos e oportunamente diminuir possíveis dificuldades encontradas ao longo do processo de uma forma dialógica, humana, respeitando os direitos e o tempo de cada estudante. Este trabalho é realizado por meio de observações e registros das atividades desenvolvidas pelos(as) estudantes o que possibilitará

acompanhar seu progresso ao longo do ano letivo. Os processos de construção de conhecimento bem como os resultados são socializados e discutidos com os pais, mães ou outros responsáveis pelo aluno, em reuniões realizadas ao longo do ano. As atividades avaliativas realizadas durante o período letivo, são convertidas em conceitos de acordo com o aproveitamento dos estudantes (Documento Institucional 10, 2023, p. 22).

Ao longo do ano serão desenvolvidas diversas propostas que possam contribuir para materializar o percurso individual de desenvolvimento dos estudantes, tais como sondagens; trabalho com sequências didáticas; portfólio ou processofólio; pesquisas, trabalhos em grupo; seminários; cartazes; estudos de campo; entrevistas; provas; portfólios; dossiês; produções de texto; apresentação oral; atividades avaliativas diversificadas; atividades diferenciadas ou adaptadas; rodas de conversa; projetos de sala; registros fotográficos e audiovisuais das aulas, entre outros e podem ser configuradas como avaliações individuais; com/por pares, coletiva, colaborativa, processual e contínua (Documento Institucional 5-9, 16, 2022, n.p.).

No que se refere às propostas de trabalho avaliativos que constam nos Planos de Curso das diferentes áreas, dos primeiros anos (2022), observamos avanços em direção a práticas mais processuais e diversificadas, ainda que mantenham, em alguns casos, traços de uma cultura avaliativa tradicional. Nos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, observa-se a inclusão de uma variedade de procedimentos — sondagens, sequências didáticas, portfólios, pesquisas, trabalhos em grupo, seminários, produções de texto, projetos de sala, registros fotográficos e audiovisuais — que se configuram como avaliações individuais, coletivas, colaborativas e contínuas.

Tal diversidade de propostas de trabalhos avaliativos sinaliza um movimento de ampliação de formas de acompanhar a aprendizagem, aproximando-se de uma avaliação formativa, ainda que sem romper a lógica da mensuração. O mesmo se observa das práticas avaliativas desenvolvidas na EI, contudo, sem o caráter quantitativo determinado para o EF.

O Plano de Curso de Brinquedoteca (2022) prevê “roda de conversa e registros fotográficos. De uma forma ampla o processo avaliativo pode ser configurado como avaliações individuais; autoavaliação, com/por pares, coletiva, colaborativa, processual e contínua” (Documento Institucional 16, 2022, p. 2).

Nos Planos de Cursos de Filosofia (2022) o enfoque foi na “[...] participação nas discussões em sala de aulas e nas atividades de registros escritos em sala de aula” (Documento Institucional 12, 2022, p. 2) e, no de Educação Física, o enfoque foi semelhante sendo “[...] observação das aulas e reações dos estudantes às atividades

propostas; registros escritos, desenhos e vídeos apresentados em aula ou postados no canal; atividades assíncronas; participação/motivação” (Documento Institucional 15, 2022, p. 2). Observa-se que, no Plano de Curso, constam elementos avaliados no contexto de ER, portanto alguns itens estavam desatualizados.

No Plano de Curso de Música (2022), constam os mesmos procedimentos de Filosofia e Educação Física incluindo a observação, a autoavaliação e a avaliação por pares (elaboração coletiva).

[...] o desenvolvimento dos/das estudantes é acompanhado por meio da observação de seu envolvimento e participação nas aulas, bem como de suas respostas pontuais às atividades em sala de aula, sejam em caráter prático e/ou reflexivo. A autoavaliação também é incluída nos processos avaliativos, com os/as estudantes sendo estimulados a se atentarem aos seus próprios feitos e às elaborações coletivas (Documento Institucional 14, 2022, p. 2).

No Plano de Curso de Psicologia Escolar (2022), a participação foi considerada, assim como nos Planos de Curso da Filosofia, Música e Educação Física e a observação, como consta no Plano de Curso da Música.

[...] pretende-se acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento dos/das alunos/as por meio da observação e verificação: dos registros e outras formas de realização de atividades propostas, da compreensão das atividades, da capacidade de expressão e verbalização, das diferentes formas de participação ao longo das aulas, da demonstração, por meio de expressão oral e/ou escrita, de enriquecimento do repertório cultural, entre outros (Documento Institucional 13, 2022, p. 5).

Nos Planos de Curso de Filosofia, Música, Educação Física, Brinquedoteca e Psicologia Escolar (2022), a ênfase desloca-se para os aspectos qualitativos, especialmente a participação, a autoavaliação e a observação do envolvimento dos estudantes. Em Filosofia e Música, destaca-se a atenção à participação nas discussões e às produções coletivas, enquanto em Educação Física o foco recai na observação das reações e registros produzidos nas aulas, incorporando atividades síncronas e assíncronas. Já em Brinquedoteca, a avaliação se apoia na roda de conversa e nos registros fotográficos, concebendo o processo como individual, coletivo, colaborativo e processual (Documento Institucional 16, 2022, p. 2). Essas áreas, mais ligadas ao campo das expressões e interações, demonstram aproximações aos princípios da avaliação formativa, ao priorizarem o envolvimento, a escuta e a autorreflexão dos sujeitos.

No Plano de Curso de Psicologia Escolar (2022), a concepção avaliativa integra a observação, compreensão, capacidade de expressão e verbalização, além de considerar o

enriquecimento do repertório cultural dos(as) estudantes (Documento Institucional 13, 2022, p. 5). Entretanto, a presença do termo verificação suscita questionamentos à luz da literatura da avaliação formativa, uma vez que, conforme Villas Boas et al. (2022) referindo às produções de Luckesi (1994)<sup>91</sup> destaca que a verificação “[...] envolve apenas a obtenção de dados, sem implicar uma ação transformadora sobre eles” (Villas Boas et al., 2022, p. 85), conforme já mencionamos anteriormente.

Assim, o uso desse termo pode indicar a permanência de uma dimensão técnica e estática da avaliação, em contraste com a concepção processual e dialógica que a avaliação formativa propõe, que implica agir intencionalmente a partir das evidências para promover (novas) aprendizagens.

De modo comparativo, percebe-se que, embora os documentos mais recentes (2022) tragam ampliação dos procedimentos e propostas de trabalho avaliativas, persistem tensões entre a cultura avaliativa normativa e a abordagem formativa. Enquanto o Documento Institucional 1 (2019) ancora-se em parâmetros numéricos e percentuais de aprovação, os Planos de Curso (2022) avançam na direção de uma avaliação mais reflexiva, diversificada e contextualizada, revelando, porém, a coexistência de concepções distintas no interior da mesma instituição.

Essa heterogeneidade evidencia tanto os movimentos de mudança quanto as contradições estruturais no processo de implementação da avaliação formativa nas práticas escolares, especialmente quando se observa que, embora a mensuração em forma de conceitos anuais ou semestrais não seja explicitamente destacada nos Planos de Curso dos primeiros anos, ela continua presente nas práticas institucionais.

Em relação às avaliações compartilhadas com as famílias, na Educação Infantil, são adotadas práticas avaliativas centradas na produção e na divulgação de portfólios e em Relatórios Descritivos de Aprendizagem, que são elaborados semestralmente.

No primeiro ano do EF, são empregadas as propostas de trabalho avaliativo já mencionadas, que incluem procedimentos avaliativos diversificados e, também, os Relatórios Descritivos de Aprendizagem, que são elaborados anualmente.

No sistema avaliativo da escola, que divide as avaliações em dois momentos: diversificados e individuais, observa-se que, a partir do segundo ano, a diversificação de propostas de trabalhos avaliativas tende a ocorrer, sobretudo, nas chamadas avaliações

---

<sup>91</sup> A autora refere-se à obra de LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

diversificadas, enquanto as atividades avaliativas individuais passam a ser majoritariamente realizadas por meio de provas.

No primeiro ano, especialmente, são aplicadas também duas Avaliações Processuais da Aprendizagem (APA) desenvolvidas no início e no final do ano letivo. Embora não atribuíssem notas ou conceitos e aproximassem de sondagem ou mapeamento das aprendizagens, essas avaliações mantêm, em sua forma, às sondagens e em sua aplicação, semelhanças com provas tradicionais. Apesar de se integrarem à rotina avaliativa e comporem os materiais compartilhados com as famílias, não são mencionamos nos documentos institucionais.

Os Planos de Curso do primeiro ano apresentam um texto padronizado entre as diferentes áreas do conhecimento, com apenas duas exceções significativas: a exclusão da prova como procedimento avaliativo – prática introduzida apenas a partir do segundo ano – e a periodicidade da divulgação dos conceitos que ocorre de forma semestral no primeiro ano, em contraste com a divulgação trimestral nos segundo e terceiro anos. Nos Planos de Curso das áreas especializadas não constam menção às provas, Relatório Individual de Aprendizagem e conceitos.

O fato de as APAs serem aplicadas em períodos previamente definidos e padronizados (semestralmente) contradiz a própria noção de avaliação processual, uma vez que limita sua realização a um período fixo, em vez de integrá-la ao acompanhamento contínuo e formativo das aprendizagens. Nesse sentido, entendemos que a expressão processual está equivocada, sendo mais adequado o termo mapeamentos.

O segundo e terceiro anos atribuem um conceito em avaliações diversificadas e individuais para cada estudante trimestralmente a partir de critérios relacionados aos objetivos destinados ao ano de ensino. Do quarto ao nono ano, são distribuídos pontos em avaliações diversificadas e individuais a cada trimestre, conforme mencionado anteriormente.

A organização das práticas de recuperação também evidencia uma segmentação por nomenclaturas e objetivos: Paralela (primeiro, segundo e terceiro anos), Simultânea e Plantões (do quarto ao nono ano).

As propostas contemplam diferentes estratégias para atender às necessidades dos(as) estudantes, organizadas conforme a etapa de ensino e os objetivos pedagógicos. Essas recuperações ocorrem mediante convocação dos(as) docentes.

Na Alfabetização (primeiro ao terceiro ano), a recuperação acontece de forma paralela, sendo denominada Apoio Pedagógico e acontece ao longo de todo o ano, no

contraturno, quinzenalmente. O objetivo é “[...] auxiliar o/a estudante nas dificuldades identificadas durante o processo de ensino aprendizagem” (Documento Institucional 10, 2023, p. 27).

Os Plantões são organizados semanalmente no contraturno e destinados aos estudantes do quarto ao nono anos com o objetivo de “[...] recuperar a aprendizagem sem substituição de notas”. Os Plantões visam a “solucionar as dúvidas e dificuldades identificadas durante o processo de ensino aprendizagem” (Documento Institucional 10, 2023). A Simultânea é voltada para a

[...] recuperação de notas do estudante que não conseguir o mínimo de 60% (sessenta por cento) dos pontos de cada trimestre, quanto à recuperação de frequência do estudante que tiver mais de 25% (vinte e cinco por cento) de faltas em cada trimestre. Essas recuperações são realizadas em horário de contraturno, ao longo de cada trimestre, com horários organizados de acordo com cada faixa etária (Documento Institucional 1, 2019).

Observa-se que o Apoio Pedagógico e os Plantões buscam garantir tempo e acompanhamento diferenciados para estudantes com necessidades específicas. Ambas as modalidades possuem caráter preventivo, contínuo e com foco na aprendizagem, contribuindo para sanar dúvidas ou aprofundar conteúdos durante o processo. Por estarem centradas no acompanhamento e na aprendizagem, sem vínculos com as notas, aproximam-se da concepção de avaliação formativa e podem configurar-se como um importante recurso de ensino corresponsável e flexível.

Por outro lado, essa segmentação, embora possa atender a especificidades de cada etapa, carece de articulação com uma concepção mais ampla de avaliação que valorize a aprendizagem contínua e o acompanhamento processual.

Especificamente sobre a Alfabetização, a equipe docente organiza coletivamente, espaços e tempos voltados ao atendimento das dificuldades ou necessidades identificadas entre as crianças do primeiro ao terceiro ano, conforme ações a seguir (Quadro 13):



Quadro 13 Organização de espaços e tempos para o trabalho das dificuldades ou necessidades apresentadas pelas crianças do 1º ao 3º ano.

Ações	Periodicidade	Responsáveis pelo desenvolvimento das ações	Participantes
Apoio pedagógico	1h30 quinzenais, durante todo o ano	Docentes regentes	Estudantes com dificuldades pedagógicas. O ingresso, permanência e saída da criança ocorrem conforme a necessidade identificada.
Atendimento Educacional Especializado	1 hora semanal Durante o ano todo	Docente da Educação Especial	Estudantes com deficiência
Oficina Psicoeducacional	2 horas quinzenais, durante todo o ano	Docente da Psicologia Escolar	Estudantes com dificuldades socioemocionais
Atividades adaptadas ou diferenciadas	Conforme a necessidade	Docente regente	Estudantes da turma
Acompanhamento individual ou em pequenos grupos e auxílio durante as atividades	Diariamente	Docente e estagiários(as) curriculares	Estudantes da turma

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora. (2022)

Essas ações são permanentes e têm como objetivo ajustar os planejamentos pedagógicos e o currículo às necessidades específicas dos estudantes, favorecendo a melhoria das aprendizagens, no entanto, não aparecem nos Planos de cursos (2022), exceto no Plano de Curso da Psicologia Escolar que descreve que o objetivo e as ações do

[...]Acompanhamento Psicoeducacional envolve Intervenções Psicoeducacionais em sala de aula, Oficinas Psicoeducacionais; Avaliação Psicoeducacional a estudantes com queixa escolar e/ou dificuldades no processo de escolarização; encaminhamentos, quando necessário, para avaliações e discussão de casos com equipe multidisciplinar externa à escola; orientação a famílias e professoras/es; orientação e acolhimento às/aos estudantes, apoio à gestão escolar visando contribuir com o processo de escolarização formal de todos/as os/as estudantes. (Documento Institucional 13, 2022, p. 1)

Feitas essas considerações, os debates, as discussões, as reflexões e as formações sobre a avaliação educacional mostram-se de grande relevância, dada a natureza polêmica e abrangente do tema. Nesse sentido, a inclusão da concepção de avaliação formativa nos

documentos institucionais representa um avanço, no sentido do que a escola almeja e se propõe a realizar.

Partindo desse pressuposto, buscamos, nesta seção, apresentar os principais desafios, contradições e/ou aproximações identificados entre a concepção de avaliação expressa nos documentos e canais de comunicação/divulgação institucionais e as práticas avaliativas efetivamente desenvolvidas na escola.

Ressaltamos que o processo de análise enfrentou limitações, especialmente em razão de informações desatualizadas ou desencontradas nos documentos oficiais. No entanto, outros limites surgiram na vivência e execução dessa concepção, especialmente diante da ausência de um acompanhamento sistemático e contínuo que identifique as contradições entre o discurso e a prática docente e que favoreça as aproximações necessárias.

A partir das análises dos documentos, da nossa experiência como docente e dos dados construídos no estudo de campo, pudemos identificar que, no ano de 2022, havia maior convergência entre a concepção e a prática de avaliação formativa na EI e em parte das práticas realizadas nos anos iniciais do EF (primeiro ao terceiro ano), no que se refere aos procedimentos avaliativos, especialmente as propostas de trabalhos avaliativos diversificados, o Apoio Pedagógico, as Oficinas Psicoeducacionais, as reuniões com as famílias e os Relatórios Individuais de Aprendizagem.

Essa aproximação também se alinhava à concepção teórica de infâncias e de alfabetização, pautada na valorização de “[...] ações que envolvem experiências lúdicas, situações reais e significativas para que os(as) estudantes vivenciem os conteúdos e alcancem os objetivos de cada eixo que compõe a Proposta Curricular de Ensino (PCE)”. (Documento Institucional 10, 2023, p. 20).

Contudo, ao analisarmos as informações presentes no Manual do Estudante (2023) e no *site* da escola (2022), documentos e canais de ampla divulgação à comunidade escolar, identificamos contradições evidentes, como a presença de quatro sistemas de avaliação distintos coexistindo em uma mesma instituição, conforme apresentado anteriormente.

Tal constatação reforça a necessidade premente de que a Escola Ubuntu revise e atualize seus documentos institucionais, bem como os canais de comunicação e de divulgação voltados à comunidade interna e externa.

Entretanto, para além da dimensão de ajuste, a contradição se apresentava no fato de que as formas pelas quais a avaliação ocorre revelam as práticas, concepções e seus embasamentos teóricos, por vezes distantes da perspectiva formativa de avaliação.

A ausência de uma política avaliativa institucional, a coexistência de diferentes sistemas e critérios, bem como o uso equivocado do conceito de avaliação formativa, revelam contradições que comprometem a efetivação dos princípios anunciados nos documentos institucionais.

Além disso, identificamos descontinuidade, divergências e variações significativas entre os ciclos, as áreas do conhecimento e até mesmo entre professores(as) de um mesmo ano de ensino tanto de práticas avaliativas como no uso, lançamento de notas, conceitos e distribuição de pontuação no sistema escolar, o que dificulta a consolidação de uma prática formativa integrada, coerente e experienciada plenamente em todas as suas dimensões e fundamentos.

[...] Parece claro que os(as) professores(as) e as próprias escolas precisam estar menos sós com as suas avaliações. Em síntese, a ausência de políticas de ensino e de avaliação nos projetos educacionais das escolas parece ser uma importante dificuldade que merecia ser cuidadosamente enfrentada. **Os(as) professores(as)** parecem estar um pouco entregues a si próprios numa questão que tem grande relevância pedagógica, didática e educacional, mas tem também grande relevância social e política. [...] Talvez por isso mesmo **os(as) professores(as)** experientes dizem sentir-se relativamente inseguros e acabam por fazer seu trabalho avaliativo sem ter uma visão ampla e clara acerca do que realmente poderá estar em causa na organização do complexo processo de ensino-aprendizagem-avaliação (Fernandes, 2009, p. 109, **grifo nosso**)

Constatamos, assim, as dificuldades enfrentadas pela Escola Ubuntu no que se refere ao alinhamento entre a concepção e prática avaliativa formativa, entre elas:

- a manutenção da lógica da reprovação escolar a partir do segundo ano, perpetuando uma estrutura seriada e classificatória de ensino, mesmo com a adoção oficial do regime de ciclos (“a promoção do estudante se dará ao final do ciclo”, p. 14);
- a centralidade atribuída às atividades avaliativas individuais, especialmente por meio de provas, o que limita a diversidade necessária à concretização de fato de avaliações coerentes com os princípios da avaliação formativa;

- a fragmentação temporal da avaliação, como tempos estanques de verificação (trimestrais, semestrais e anuais) e entrega de resultados, em desacordo com a concepção de avaliação como processo contínuo e formativo;
- a impossibilidade de recuperar notas nas atividades avaliativas diversificadas, o que representa uma contradição, se o propósito da avaliação formativa é promover a melhoria das aprendizagens, restringir a recuperação apenas às avaliações individuais limita a função pedagógica dessas atividades. Avaliações diversificadas também oferecem oportunidades valiosas de reflexão, de análise e de aprendizagem e, por isso, deveriam ser igualmente reconhecidas como parte do processo contínuo do desenvolvimento dos(as) estudantes;
- a urgência de atualização e unificação dos textos que regulam o sistema e os critérios de avaliação na escola, a fim de garantir maior clareza e coerência aos processos;
- a necessidade de adequar o sistema informacional e tecnológico da escola, de modo que estejam a serviço das práticas pedagógicas e não que sejam enrijecidos, que burocratizam e dificultam o trabalho docente;
- a importância de reconhecer as reuniões formativas com as famílias, amplamente realizadas no primeiro ciclo, já incorporadas à rotina do trabalho docente, como parte importante das práticas avaliativas, visto que por meio dessas reuniões são estabelecidos vínculos, parcerias e objetivos que podem favorecer a melhoria do desenvolvimento das crianças;
- a necessidade de retomar o debate coletivo sobre a avaliação que a escola assume em todos os anos de escolaridade, de modo a aproximar e fortalecer sua coerência com as práticas efetivamente desenvolvidas;
- a necessidade de rever o uso indevido do conceito de avaliação formativa na prática pedagógica, muitas vezes reduzido a procedimentos classificatórios, em contradição com os pressupostos formativos anunciados e distanciando-se de seus princípios fundamentais.

Estes apontamentos nos revelam que, embora a Escola Ubuntu assuma, especialmente no PPP (2019), o compromisso com a concepção de avaliação formativa, voltada para o acompanhamento contínuo, dialógico e processual da aprendizagem, essa diretriz ainda não se materializa de forma plena e coerente com as práticas escolares.

Apesar dos avanços e esforços em direção a uma abordagem formativa, as práticas avaliativas implementadas nem sempre correspondem aos princípios anunciados.

Nesse sentido, é oportuno lembrar o alerta de Paulo Freire (2021, destaques do autor) ao refletir sobre os sistemas de avaliação:

[...] Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com* (Freire, 2021, p. 113-114, *grifos do autor*).

Desse modo, ao observamos o que listamos como desafios e refletimos sobre os apontamentos a partir da citação acima, constatamos que embora a obra de Freire tenha sido publicada pela primeira vez em 1996, a sua reflexão continua atual e explícita algumas formas de avaliação ainda presentes na Escola Ubuntu.

Diante disso cabe indagarmos: É possível alcançar o caminho da unidade?

Se considerarmos que a concepção de aprendizagem:

[...] no âmbito da perspectiva assumida pela **Escola Ubuntu**, é compreendida para além do predomínio da reprodução e da memorização. O ato de aprender, nessa proposta, é entendido como ação e parte de um processo subjetivo que envolve elementos simbólicos e emocionais, rompendo com a ideia de conhecimento a ser apropriado como verdade única. Assumimos que aprender é um processo do sujeito e está associado ao caráter gerador do humano frente às informações do contexto, concepção que aponta para práticas dialógicas, desafiadoras e flexíveis (Documento Institucional 2, 2019, p. 13-14, **grifo nosso**)

A partir dessa definição, propomos novas perguntas: Como transformar a avaliação em meio efetivo de promoção das aprendizagens, em consonância com a concepção de ensino e de sujeito que a escola afirma defender?

Ainda há um percurso a ser trilhado pela Escola Ubuntu para que a avaliação se constitua como prática coerente com uma Educação dialógica e emancipadora. Trata-se de uma construção coletiva, que demanda reflexão constante, articulação entre os segmentos, formação continuada e disposição para (re) inventar caminhos.

Isso não significa que não existam práticas de avaliação formativa na Escola Ubuntu. Elas estão presentes no cotidiano das salas de aula, embora nem sempre sejam reconhecidas como propostas de trabalhos avaliativas, tampouco consideradas nas atribuições de conceitos ou pontuações.

Na próxima subseção, apresentamos duas propostas pedagógicas desenvolvidas pela professora PARceira que dialogam com os fundamentos da avaliação formativa, coconstroem com as crianças, práticas avaliativas participativas e apresentam caminhos e possibilidades para as perguntas que fizemos.

#### 5.4 A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA PRÁTICA DA PROFESSORA PARCEIRA

Buscamos identificar como a avaliação formativa era desenvolvida em turmas de alfabetização, com foco especial na turma participante da pesquisa da escola Ubuntu e também localizar se e como se evidenciavam nas práticas da professora PARceira, os elementos da tríade aprendizagens-avaliações-ensinagens.

Nesse sentido, foi possível identificar que a professora PARceira desenvolveu todas as práticas avaliativas previstas institucionalmente, como tarefas de casa, atividades avaliativas individuais (sondagens) e Relatórios de Aprendizagem.

A partir das evidências e observações realizadas, a professora ofertou Apoio pedagógico no contraturno, adaptações de atividades, atendimentos às famílias, construção de plano de desenvolvimento individual para crianças público-alvo da Educação Especial, participação e encaminhamentos de ações coletivas para crianças que apresentam dificuldades nas aprendizagens. Tais ações são previstas no plano de ensino e PPP da escola.

Além dessas práticas avaliativas institucionais, foram observadas diversas ações mediadoras, como os momentos de autoavaliação e os retornos avaliativos realizados de diferentes formas e promovidos pela professora PARceira. Tais práticas são descritas e/ou apresentadas ao longo desta tese, uma vez que foram incorporadas nas ações desenvolvidas no âmbito da pesquisa colaborativa.

Contudo, na ocasião do estudo de campo, a professora PARceira também desenvolvia uma prática própria, alinhada aos princípios adotados na Escola Ubuntu, mas que era conduzida somente por ela na área da Alfabetização: tratava-se do Livro da Vida e o Jornal-Mural (Reuniões de Cooperativa), realizados a partir de seus estudos, pesquisas e inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Humanizadora.

Ao entrarmos em contato com essas práticas – de abordagem freinetiana — identificamos nelas um expressivo potencial avaliativo-formativo. Por essa razão, optamos por selecioná-las e apresentá-las nesta subseção.

Reconhecemos a amplitude e complexidade teórica que envolvem tais experiências, no entanto, sem a intenção de reduzi-las ou limitá-las, faremos aqui uma apresentação/descrição breve, com foco nas características que convergem mais diretamente com os princípios da avaliação formativa.

O Livro da Vida constituiu-se em um material encadernado com folhas tamanho A3, composto por textos produzidos coletivamente pelo grupo de crianças e pela professora PARceira e relatavam situações significativas vivenciadas na escola com uma ou mais crianças. Após produzirem o texto, os(as) discentes incluíam registros fotográficos e desenhos para ilustrar o ocorrido, como no exemplo a seguir:

[...] Uberlândia, 16 de setembro de 2022.

Estávamos ontem, na nossa Reunião de Cooperativa e o Xicrinho avisou que o dente tinha arrancado e que a boca estava sangrando e ele levou para professora.

O dente saiu porque ele estava mexendo no dente sem a máscara. [...] Todos ficamos assustados, curiosos e impressionados e queríamos ver o dente.

A Cachinhos Dourado falou:

– Hum, que delícia! Sanguinho!

É que a Cachinhos Dourado gosta de chupar o próprio sangue e ela disse que se alguém cortar o dedo da mão e oferecer para ela chupar o sangue ela aceita também.

O Sonic falou que então ela era vampira, mas a professora explicou que ela não é, pois, ela não chupa o pescoço de ninguém.

A professora Clarice explicou também para Cachinhos Dourado que ter contato com sangue das outras pessoas pode transmitir doenças.

Aí a professora Clarice teve a ideia de tirar a foto do dente e da boca do Xicrinho e só depois todo mundo voltou para a roda para continuar a nossa Reunião de Cooperativa e a estagiária arrumou uma sacolinha para guardar o dente e ele levou e entregou o dente para a mãe dele.

Depois que fizemos esse texto várias crianças da nossa turma disseram que também chupam o próprio sangue (Livro da Vida, produção coletiva, Set./2022).

O registro foi escrito no quadro branco pela professora enquanto as crianças relatavam acontecimentos. Ao final, o texto foi lido para a turma e ajustado conforme as sugestões das próprias das crianças, como exclusões, acréscimos ou reformulações de frases. Após essa construção e revisão coletiva, o texto foi digitado, impresso e entregue a todos(as).

A professora PARceira acolheu os relatos de forma respeitosa, valorizando integralmente as falas das crianças e buscando dar materialidade ao que foi expresso. Ao escrever e reler o texto diante e com o grupo, favoreceu a compreensão da estrutura do gênero textual, contribuindo tanto para o entendimento da organização da escrita quanto para o aprendizado do código escrito. Além disso, assegurou às crianças a possibilidade de intervir no texto, promovendo sua participação ativa no processo.

Com o avanço da proposta, as crianças passaram a compreender que seus sentimentos, ideias, opiniões e decisões eram considerados naquele espaço, fortalecendo o vínculo entre eles e com a produção coletiva. A versão final do texto foi anexada ao Livro da Vida Coletiva e aos exemplares individuais, acompanhada de ilustrações e fotografias.

Figura 12 Registro fotográfico do texto coletivo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Set./2022.



Figura 13 Ilustração do texto coletivo sobre o dente do Xicrinho feita para o Livro da Vida Coletivo



Fonte: Livro da Vida coletivo. Set./2022.

Cada criança recebeu uma cópia para realizar sua própria ilustração do acontecimento. As produções foram, então, organizadas em uma pasta catálogo, com plásticos individuais. Assim, foram construídos tanto o Livro da Vida Coletivo quanto os livros individuais, compostos por registros autorais e personalizados.

Figura 14 Ilustração do texto coletivo sobre o dente do Xicrinho feita por Coelhinha, para o seu Livro da Vida Individual



Fonte: Livro da Vida da Coelhinha. Set./2022.

Textos coletivos, como o do dente do Xicrinho, oferecem múltiplas possibilidades pedagógicas, podendo ser retomados posteriormente como ponto de partida para novas conexões e aprendizagens.

Esse episódio, por exemplo, permite a ampliação de reflexões sobre: o estabelecimento de acordos coletivos vinculados ao convívio saudável; a problematização dos cuidados adequados e necessários em situações de ferimentos; a prevenção e segurança no contato com sangue e machucados; a associação com histórias literárias, como a do personagem vampiro, mencionada pelas crianças e professora PARceira; o uso do registro fotográfico e das produções das crianças como forma de narrar, documentar e preservar a memória do grupo. Trata-se de uma produção que emerge do vivido e do espontâneo, sendo acolhido como tema de reflexão, partilha de saberes e produção textual.

A proposta desenvolvida pela professora PARceira está de acordo com que Silva (2022, p. 48), pontua, a partir do trabalho de Freinet,

[...] Textos que apresentavam questões do cotidiano vivenciadas pelas crianças compunham o Livro da Vida. As responsabilidades pela organização do livro, a correção dos textos e a inserção de ilustrações eram compartilhadas entre as crianças em um movimento de ricas trocas, diálogos e aprendizagens (Freinet, 1979)<sup>92</sup>.

O registro revela uma situação de aprendizagem em que a narrativa é construída coletivamente a partir de um acontecimento cotidiano e significativo, despertando interesse, curiosidade, medo, surpresa e outros sentimentos.

Nesse sentido, a elaboração coletiva dos textos permite que as crianças aprendam a organizar seus pensamentos, negociar sentidos e produzir discursos em parceria. Desse modo, os registros imprimem os acontecimentos da vida escolar, emocional, relacional e cidadã que se escreve e se reinscreve nesses acontecimentos, como relata a professora PARceira.

[...] Escolhi trabalhar com esse recurso do Freinet porque o Livro da vida oportuniza as crianças a registrarem suas vivências utilizando a escrita em favor da vida, ou seja, elas possuem a oportunidade de aprender a registrar suas experiências, na fase da alfabetização, aprendendo que a escrita serve também para registrar as suas vivências. Dessa forma as produções dos textos, elaboradas coletivamente, vão dando corpo a um livro recheado dos registros sobre o que as crianças viveram no espaço escolar. Além de valorizar a forma de pensamento

---

<sup>92</sup> FREINET, Élise. **O Itinerário de Celéstin Freinet**: a livre expressão na pedagogia Freinet. Tradução de Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1979.

sobre o vivido das crianças a sua produção auxilia sobre a função social da escrita em função da vida (Professora PARceira, Fev./2023).

As produções a seguir exemplificam o que a professora ressaltou. São três relatos sobre um mesmo tema (porta do armário) que foi construído coletivamente em dias diferentes, de acordo com o desfecho. No primeiro, o grupo relata sobre um acidente com a porta do armário da sala de aula. O texto explicita a necessidade de manutenção, descreve a tentativa de conserto e o desfecho desse momento:

[...] A professora ontem foi guardar os cadernos na porta número 6 do armário da nossa sala e a porta caiu e bateu nas costas da Coelhinha que estava indo pegar a lancheira. Ela chorou e todo mundo ficou muito assustado. Depois que a Coelhinha se acalmou, a nossa ajudante da semana, Cachinhos Dourados, levou ela na enfermaria para colocar gelo no machucado e a professora pediu para o chaveiro arrumar a porta.

O chaveiro veio hoje e disse que a porta não tem mais conserto então a professora pediu para ele tirar e o armário ficou sem a porta número 6.

Aí a Zumbi teve a ideia de dar um nome para o armário sem porta já que ele não era mais a porta 6. Então alguns de nós pensamos num nome que daria certo para essa parte do armário. Esses foram os nomes que demos:

Zumbi: A porta mágica

Xicrinho: A porta invisível ou A porta transparente

Coelhinha: A porta da imaginação

Mulher Maravilha: A porta assombrada

Messi: A porta desaparecida ou A porta do sumiço

Robô que dança: A porta do buraco negro

Cachinhos Dourados: A porta do arco-íris

Tiranossauro rex: O armário assombrado

Pikachu: A porta do Minecraft

Sonic: A porta do alvo negro

Homem-Aranha: A porta fantasma ou A porta do terror

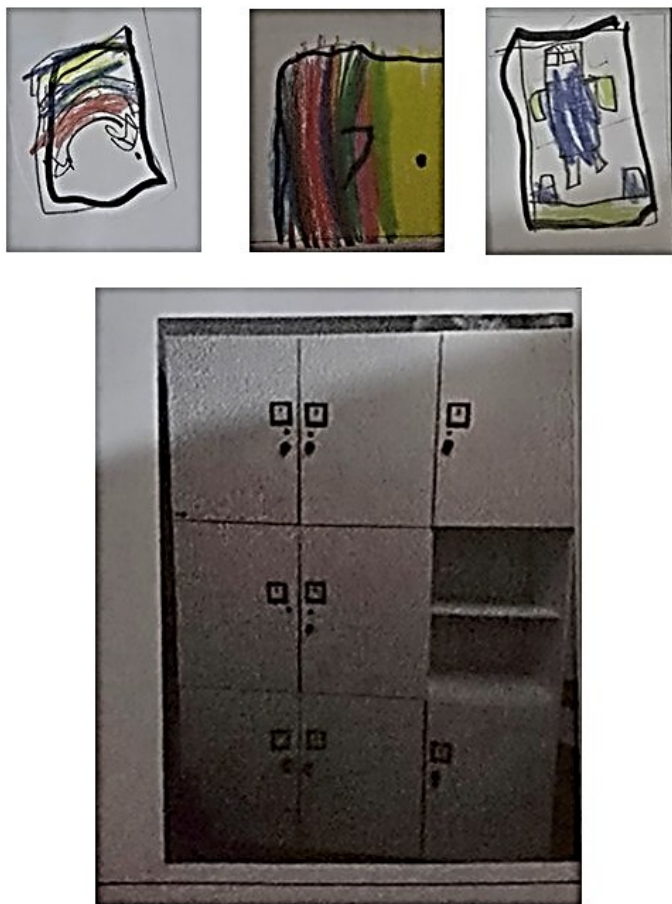
Hulk: A porta 7

Quatro-braços: A porta sinistra

Ben 10: A porta de neve

(Livro da Vida, produção coletiva, Mar./2022).

Figura 15 Registro do primeiro relato sobre a porta do armário 6



Fonte: Livro da Vida Coletivo, Mar./2022.

Dois meses após o primeiro relato, as crianças registraram um novo acontecimento-surpresa:

[...] No início da aula, quando a professora chegou na nossa sala, ela teve uma bela surpresa: a porta do armário 6 havia voltado!

Ela então testou para ver se estava mesmo funcionando e não contou nadinha para nós.

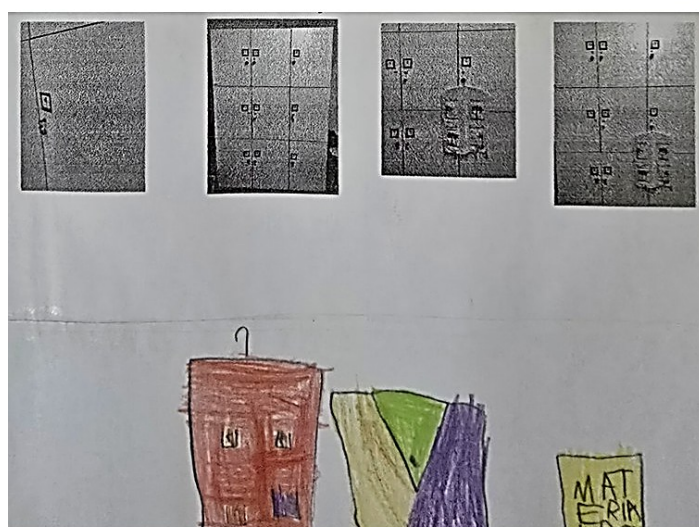
Após a nossa reunião de cooperativa, ainda na roda, a professora disse que tinha algo diferente na sala e perguntou o que era. Aí nós reparamos que a porta 6 havia voltado e nela estava dependurada a chave. Ficamos muito felizes e surpresos porque todo mundo, até a professora achou que ela nunca mais iria voltar.

Resolvemos então escrever uma carta para o **funcionário da manutenção** que trabalha no almoxarifado da nossa escola e para o nosso diretor, em agradecimento pelo conserto porque no dia que a porta caiu nas costas da Coelhinha, o **funcionário da manutenção** não estava e a professora entregou a **porta** para o **diretor** e explicou que a

porta faria muita falta mas que estava muito perigoso deixar na sala pois poderia machucar outras crianças.

Como estamos usando muito o Material Dourado, combinamos que dentro do armário da porta 6 ficarão guardados os materiais dourados. E como o nosso Jornal Mural que usamos para: felicitar, criticar, propor e perguntar está num prego muito alto e toda vez que queremos colocar ou pegar algum dos bolsos temos que pedir para um adulto. Nós combinamos que ele ficará dependurado na maçaneta da porta número 6. Agora que a porta 6 está de volta nosso armário voltou a ficar completo e ainda encontramos uma forma de deixar nosso jornal mural na nossa altura (Livro da Vida, produção coletiva, Mai./2022, **grifo nosso**)

Figura 16 Registros do segundo relato sobre a porta do armário 6



Fonte: Livro da Vida Coletivo, 2022.

Na mesma semana, as crianças e a professora PARceira redigiram uma carta coletiva agradecendo o desfecho da história.

[...] Uberlândia, 12 de maio de 2022.

Prezados diretor e funcionário da manutenção da escola:

Nós, do 1º ano, fizemos essa carta para vocês porque nos sentimos muito felizes com o conserto da porta número 6 do nosso armário.

Desde que ela caiu nós ficamos sem espaço para guardar alguns dos nossos materiais.

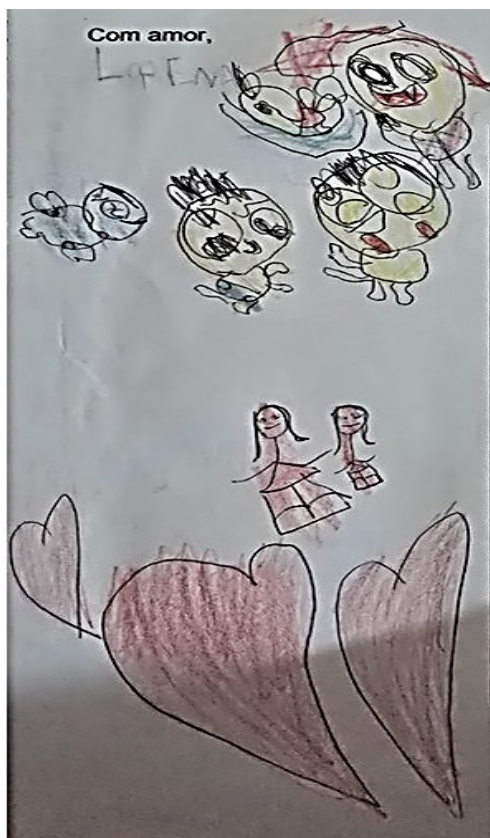
Decidimos juntos que iremos guardar nessa porta as caixinhas dos nossos materiais dourados e que dependuraremos nessa maçaneta o nosso Jornal Mural.

Muito obrigado por ter nos ajudado a recuperar o nosso armário! Sem a ajuda de vocês nós não conseguiríamos.

Com amor,

1º ano Assinaturas dos(as) estudantes e professora (Livro da Vida, produção coletiva, Mai./2022).

Figura 17 Registro na carta coletiva de agradecimento



Fonte: Livro da Vida Coletivo, Mai./2022.



Como podemos observar nos textos das crianças, ao registrarem a sequência do episódio da porta do armário 6, elas tiveram a oportunidade de recontar os acontecimentos, buscar soluções, atribuir significados simbólicos, acompanhar o desfecho do problema e redigir uma carta de agradecimento. Ou seja, as crianças puderam perceber-se como participantes de sua própria história escolar.

Assim, a sequência de acontecimentos, marcada por um incidente inesperado e sua resolução colaborativa revelou como as narrativas cotidianas oferecem ricas oportunidades para o exercício da autoria, da reflexão e da construção coletiva de conhecimento.

Desse modo, o conjunto dessas narrativas nos possibilita compreender que a escola pode ser um espaço onde a escuta ativa das vivências das crianças podem-se transformar em aprendizagens significativas:

[...] O ato de escrever quando priorizado nas ações vivenciadas com as crianças e por elas motiva a construção de enunciados mergulhados em diferentes situações discursivas experienciadas nas relações com os outros, numa perspectiva da utilização da língua viva, preconizada por Freinet, e experienciada cotidianamente dentro e fora do contexto escolar (Abreu, 2022, p. 199).

A autora ressalta ainda que propostas educativas como essa, partem da perspectiva de que “a criança não é só respeitada e valorizada no seu direito de aprender, mas **pelo** seu papel ativo no plano escolar contribui significativamente com o planejamento de aulas voltadas para a vida, que fazem sentido para elas” (Abreu, 2022, p. 198, **grifo nosso**).

Desse modo, o Livro da Vida constituiu-se como um recurso centrado na escuta ativa da professora PARceira a partir das falas das crianças, promovendo ampla participação e valorização de suas subjetividades. Ao possibilitar o registro de temas que emergem de suas vivências e saberes, essa prática permite o desenvolvimento de aprendizagens no processo.

Para Silva (2022, p. 53) “[...] esses pressupostos são embasados em uma Educação humanizadora e cooperativa de instituições educativas como espaços de interação, de trocas e de aprendizagens significativas para a vida”.

Por isso, entendemos que seus princípios estão em consonância com os fundamentos da avaliação formativa, ao priorizar a construção coletiva do conhecimento, o acompanhamento contínuo das aprendizagens, o diálogo, a problematização e a interação (Hoffmann, 2018b).

Outra proposta desenvolvida pela professora PARceira foi a Reunião de Cooperativa. Trata-se de uma prática que favorece a participação das crianças nas decisões do grupo e na organização do cotidiano e do trabalho escolar. A Reunião de Cooperativa ocorria a partir de registros escritos espontaneamente pelas crianças relacionadas às críticas, proposições, felicitações e perguntas. Esses registros eram armazenados em um painel denominado Jornal-mural.

O Jornal Mural, mencionado no segundo e no terceiro texto do episódio da porta do armário 6, era um painel com quatro bolsos. Cada bolso representava um tipo de ipê - árvore amplamente encontrada em Uberlândia – bordado manualmente. Nos bolsos foram colocados papéis nas cores correspondentes aos ipês representados: amarelo, rosa, lilás e branco. A cada bolso também foi destinado um tipo específico de manifestação: eu critico, eu felicito, eu proponho e eu pergunto.

Figura 18 Painel Jornal- Mural



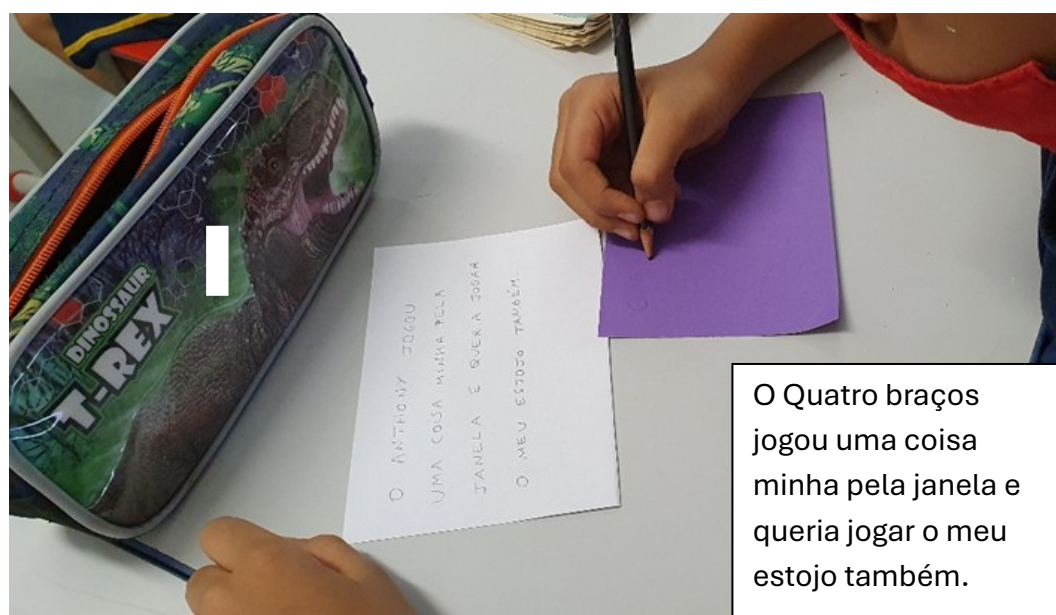
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Set./2022.



O painel ficou exposto na sala de aula, na maçaneta da porta do armário 6, em uma altura acessível às crianças, permitindo que, a qualquer momento em que sentissem necessidade ou desejo, produzissem seus registros e os depositassem nos bolsos específicos. Em diversas ocasiões, presenciamos momentos como esse: crianças que registravam de forma autônoma ou que solicitavam o auxílio de algum adulto (professora, pesquisadora, estagiária ou colega já alfabetizado/a para realizar o registro.

A Figura 19, a seguir, apresenta um desses momentos, em que o Robô que dança solicita auxílio de um(a) adulto para escrever a sua queixa sobre o comportamento de um colega. A possibilidade de “[...] falar, ser capaz de nomear, é uma forma de reclamar para si a posição de sujeito” (hooks, 2021, 83).

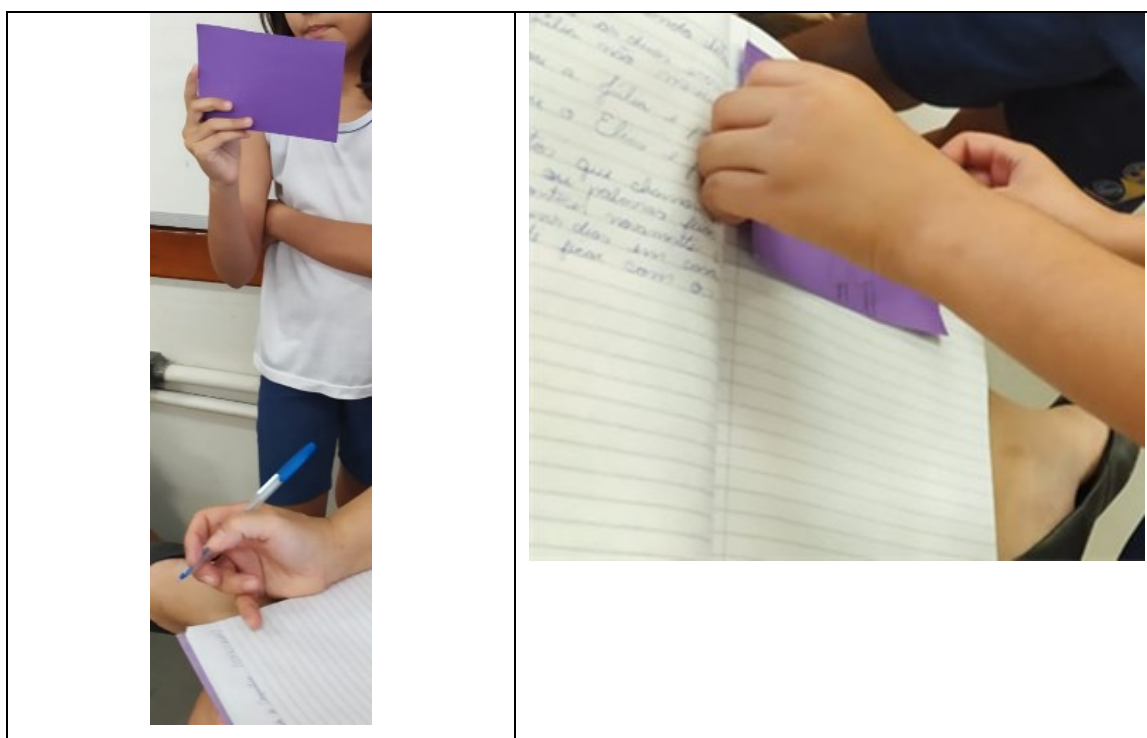
Figura 19 Crítica registrada pelo Robô que dança. Escrita realizada por um adulto e transcrita por ele



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. (15 set./2022)

Após o registro, as crianças devolviam o papel ao bolso correspondente de onde haviam retirado. Ao final da semana, o grupo se reunia para a Reunião de Cooperativa, momento em que, sentados em roda, dialogavam sobre os conteúdos registrados nos papéis. Para conduzir esse momento, a professora elegia um(a) secretário(a), geralmente o(a) ajudante da semana que a auxiliava na leitura dos registros.

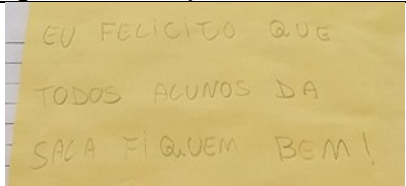
Figura 20 Cachinhos Dourados lê uma crítica para a turma e Zumbi cola a crítica na ata.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. (03 out./2022)

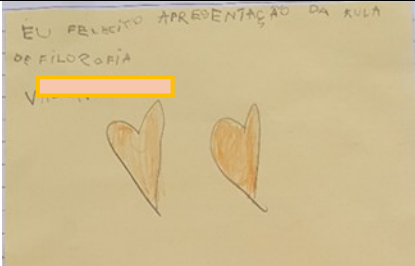
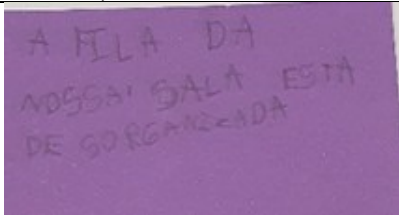

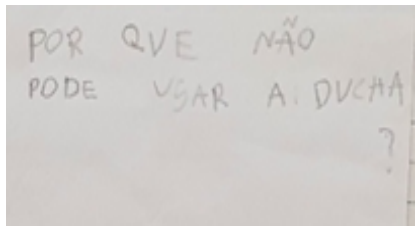
Quando os registros diziam respeito às críticas, proposições ou perguntas, a professora coordenava os debates, promovia reflexões e encaminhamentos de decisões coletivas. Uma vez alcançado o consenso, ela redigia uma ata com a síntese do que foi definido e fazia a leitura para o grupo, como forma de estabelecer um compromisso ético com as decisões tomadas coletivamente. Em geral, a professora registrava o nome da criança e sua fala na íntegra, valorizando o pensamento e a autoria infantil.

#### Quadro 14 Amostras de registro e observações realizados na Reunião de Cooperativa

Registro da criança	Registro da ata
 <p>Eu felicito que todos da sala fiquem bem! (Ben 10, Abr./2022)</p>	<p>Foi perguntado para o Ben 10 sobre a felicitação e ele disse que ficou muito triste de ter passado mal na escola no início da semana e ficou triste também porque o Homem-Aranha depois ficou doente.</p>

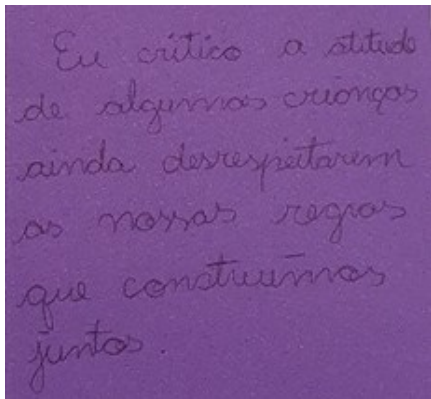
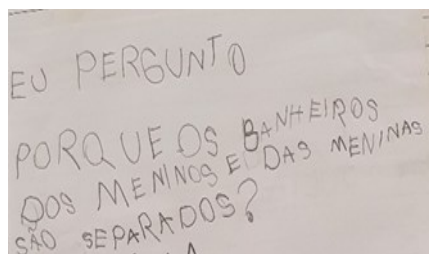
Continua

Continuação do Quadro 14 Amostras de registro e observações realizados na Reunião de Cooperativa

Registro da criança	Registro da ata
 <p>Eu felicito apresentação da aula de Filosofia. (Mulher Maravilha, Abr./2022)</p>	<p>Mulher Maravilha gostou muito da apresentação do Quatro braços (sapo de pelúcia), objeto que gosta e do Homem-Aranha que trouxe a luva do Thor.</p>
 <p>A fila da nossa sala está desorganizada. (Mulher Maravilha, Mai./2022)</p>	<p>Proposta (Eu proponho): Mulher Maravilha: Deixar ela mais organizada seria a solução para isso, se todos concordarem. Todos concordaram.</p>
 <p>Eu critico as pessoas jogarem lixo no chão. (Xicrinho, Mai./2022)</p>	<p>Xicrinho: Eu critiquei porque tem gente da nossa sala jogando lixo no chão. Professora: É legal ficar num ambiente sujo? O que podemos fazer para melhorar essa questão? Propostas (Eu proponho): Homem-Aranha: Jogar lixo no lixo. Xicrinho: Podemos deixar a pessoa que sujou limpando após o recreio. Cachinhos Dourado: Ela poderia limpar até o final da aula. Mas pensando bem, seria muito cruel, né? Deixa só após o recreio.</p>
 <p>Por que não pode usar a ducha? (Mulher Maravilha, Abr./2022)</p>	<p>Discutimos sobre o uso da máscara na ducha e do tempo de inverno que temos vivido intensamente na nossa cidade. Todos entenderam que temos que esperar o clima melhorar e também as condições da pandemia melhorarem em nossa cidade e no mundo para que possamos usar esse espaço sem máscaras. Ficaremos na torcida para que logo mais possamos todos voltar a usar a ducha, que nós praticamente não vivenciamos desde a entrada na escola em 2020.</p>

Continua

Continuação do Quadro 14 Amostras de registro e observações realizados na Reunião de Cooperativa

Registro da criança	Registro da ata
 <p>Eu critico a atitude de algumas crianças ainda desrespeitarem as nossas regras que construímos juntos. (Professora PARceira, Mai./2022)</p>	<p>Críticas realizadas a partir das críticas da professora PARceira:</p> <p>Cachinhos Dourados tem observado crianças de nossa turma que estão empurrando os colegas e deixando o estacionamento de mochilas bagunçado.</p> <p>Xicrinho: Tem gente que bate no recreio e é da nossa turma</p> <p>Homem-Aranha: Tem gente empurrando e batendo.</p> <p>Quatro Braços: Tem gente brincando de soquinho.</p> <p>Tiranossauro Rex: Tem gente jogando areia para cima no tanque de areia.</p> <p>Robô que dança: Tem crianças descendo atrás do colega de cabeça no escorregador.</p> <p>Zumbi: Tem gente que sobe na cesta de basquete na quadra.</p> <p>Ben 10: No Recreio tem gente brincando de agarrar.</p> <p>Messi: Tem gente brincando de lutinha.</p> <p>Propostas (Eu proponho):</p> <p>Homem-Aranha: Eu proponho que se não obedecer às regras fica no outro dia sem o direito de fazer alguma coisa. Por exemplo: desrespeitou a fila, vai ficar fora da fila.</p> <p>Acordamos que iremos seguir a proposta do Homem-Aranha.</p>
 <p>Eu pergunto por que os banheiros dos meninos e das meninas são separados? (Coelhinha, Mai./2022)</p>	<p>Pikachu pediu para responder e disse que era porque senão os meninos veriam as bundas das meninas e as meninas iriam ver as bundas dos meninos.</p> <p>Quatro braços: Porque seria muito bagunçado.</p> <p>Mulher Maravilha: Porque os meninos podem ver as meninas.</p> <p>Cachinhos Dourado: Não daria certo, porque se alguma criança fizer coisa errada...</p> <p>A professora trouxe para os alunos que no decorrer da história as sociedades começaram a se organizar assim e isso virou uma convenção, mas que, com certeza, existiram épocas em que os homens e as mulheres faziam o uso dos mesmos espaços para se lavarem e fazerem as suas necessidades.</p> <p>Foi ainda perguntado para a Coelhinha sobre a pergunta e ela explicou que era apenas uma curiosidade que ela tinha.</p> <p>Coelhinha: Concorda com foi construído historicamente.</p>

Fonte: Livro da Vida. Nov./2022.

Os exemplos destacados compostos pelas manifestações das crianças e registros das falas e das interações entre crianças e professora durante as Reuniões de cooperativa,

trazem uma rica diversidade de temas relacionados à vida escolar, convivência, formação cidadã. É possível identificar:

- a valorização da convivência e dos vínculos afetivos, sentimento de pertencimento, bem-estar coletivo;
- a participação ativa na organização da rotina e do espaço escolar, a corresponsabilidade e os cuidados com o espaço comum;
- a possibilidade de fomentar a participação ativa dos(as) estudantes na gestão da sala de aula e na tomada de decisões sobre projetos e atividades;
- as regras de convivência e a construção coletiva de acordos, cidadania;
- interesse sobre as normas e convenções sociais;
- a discussão de problemas e a busca de soluções de forma coletiva;
- medidas de segurança e regras sociais em período pandêmico;
- expressão de sentimentos, desejos e opiniões, escuta ativa, formação ética e emocional.

As possibilidades formativas a partir dos diálogos são inúmeras; hooks tece considerações sobre essa prática, que denominou de conversação:

[...] A pedagogia engajada produz aprendizes, professores e estudantes autônomos capazes de participar inteiramente da produção de ideias. Como professores, nosso papel é conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem. [...] Em grande parte, a aquisição de conhecimento chega até nós, na vida diária, por meio de conversas. Como ferramentas de ensino, dentro e fora da sala de aula, a conversação é incrivelmente democrática. Todas as pessoas falam, todas as pessoas se envolvem em conversas (hooks, 2020, p. 81-82).

A Professora PARceira justificou sua escolha em trabalhar com essa proposta, destacando os sentidos pedagógicos e formativos que ela atribui à prática:

[..] A opção que tenho feito, já há algum tempo, pela Reunião de Cooperativa baseada no Jornal Mural proposto por Freinet nas turmas em que tenho atuado, se dá pelo reconhecimento dos benefícios dessa prática na formação humana das crianças. Por meio dessa prática as crianças possuem a oportunidade de se posicionarem e se responsabilizarem pelas decisões e verem suas escolhas se materializarem na prática escolar. Esse recurso oportuniza a criança por meio da linguagem escrita, icônica e oral se posicionar perante o grupo sobre as questões que as tocam do cotidiano escolar. Dessa forma, as crianças também possuem a oportunidade de decidirem sobre questões

organizacionais da escola e especialmente da sala de aula. As reuniões de cooperativa ainda ajudam muito na convivência, na disciplina porque elas podem expor as situações desagradáveis que elas vivenciam na escola e tentar resolver esses conflitos no coletivo. Por último, eu ainda apontaria como benefício a contribuição que as crianças oferecem aos docentes com suas propostas, perguntas, felicitações e críticas, pois elas apresentam questões importantes que muitas vezes nós, docentes, não havíamos pensado ou percebido (Professora PARceira, fev./2023).

A proposta desenvolvida pela docente está em consonância com a perspectiva freinetiana, conforme descreve Silva (2022, p.51), ao relatar como essas práticas eram conduzidas nas experiências inspiradas por Freinet, destacando-as também como recursos avaliativos do trabalho docente.

[...] Uma alternativa construída para avaliar todo o trabalho realizado era o Jornal Mural, em que as crianças tinham a oportunidade de se expressar acerca das experiências vivenciadas no ambiente escolar (Freinet, 1975). As propostas para expressão, segundo Freinet (1978)<sup>93</sup>, eram: ‘eu critico’, ‘eu felicito’, ‘eu gostaria’ e ‘eu realizei’. Semanalmente eram organizadas as reuniões de cooperativa, nas quais se criava um clima na sala para a tomada de consciência sobre o processo educativo desenvolvido e as possibilidades de melhorias em ações e trabalhos futuros (Freinet, 1978).

Acordamos que se trata de um recurso que contribui significativamente com a avaliação formativa, visto que possibilita o abarcar quatro dimensões no entrelaçamento dos processos de aprendizagens-avaliações-ensinagens: 1) as felicitações, que evidenciam o que é significativo para as crianças; 2) as críticas, voltadas às ações que dificultam o cotidiano escolar e que demandam reflexão; 3) as perguntas, que expressam dúvidas, mobilizam interesses e podem impulsionar a ampliação dos temas e conteúdos curriculares e; 4) as proposições, que mobilizam e articulam ações voltadas ao bem coletivo e à melhoria das relações no grupo.

Além disso, essa prática está alinhada aos princípios da Educação democrática, humanizadora, colaborativa e participativa, pilares do que buscamos evidenciar com essa pesquisa.

[...] Ao valorizar a Livre Expressão nas relações pedagógicas o professor proporciona uma democratização das expressões da vida humana na sala de aula que situa cada sujeito num papel ativo que tem o tempo e o espaço garantido para expressar o que sabe, o que pensa e

---

<sup>93</sup> Neste parágrafo a autora faz referências às obras: FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1975. FREINET, Élise. **Nascimento de uma Pedagogia Popular: os métodos Freinet**. Lisboa: Estampa, 1978.

o que sente seja por meio de gestos, falas, desenhos e escrita de forma democrática e colaborativa. Da mesma forma, é oportunizado a escuta e o aprendizado mútuo com colegas e professora, ao proporcionar e valorizar a manifestação da vida na sala de aula. As expressões, e, especialmente o uso da palavra, seja na forma escrita ou verbal, atribuem o poder às crianças de se manifestarem e se desenvolverem quando a sala de aula apresenta o espaço para elas viverem e trocarem as experiências por meio do texto oral e do escrito (Abreu, 2022, p.206).

Ao apresentarmos as práticas desenvolvidas pela professora como expressões concretas de avaliação formativa e de uma Educação democrática, evidenciamos uma outra lógica de aprendizagens-avaliações-ensinagens, isso porque

[...] Todo o empreendimento freinetiano é contrário ao autoritarismo. Em uma de suas obras mais conhecida entre nós, a já citada, Para uma escola do povo, não muitas páginas são dedicadas exclusivamente às reuniões de Cooperativa ou de Jornal de parede; no entanto, em textos disponibilizados nas páginas do movimento francês<sup>94</sup> encontramos bastante material sobre estas práticas, bem como sobre as questões às quais elas são ligadas: a democracia, a cooperação, a auto-organização dos estudantes, o direito à palavra, entre outros (Lima, 2022, p. 119).

As propostas apresentadas reverberaram no contexto escolar, especialmente no que diz respeito às Reuniões de Cooperativa. Essa prática foi mencionada por alguns familiares como significativa na experiência escolar de seus(suas) filhos(as), conforme apontado nas respostas à entrevista aberta, como parte das ações das Parcerias Avaliativas Formativas. Ao serem questionadas, em outubro de 2022, se houve alguma atividade realizada pela criança na escola que tenha chamado a atenção, as mães relataram:

[...] Mãe do Homem-Aranha: Hoje mesmo ele me falou de uma Reunião de cooperativa que ele pôde expor um colega que estava batendo nele. Achei muito legal saber dessa reunião e ele soube me mostrar o quanto acha importante essa cooperativa e se sentiu importante em participar e poder expor sua ideia.

Mãe do Pikachu: Acredito que a reunião de cooperativa é de grande aprendizado, porque é um momento de compartilharem suas experiências e debater sobre diversos assuntos, assim exercitando o respeito a opinião do outro e aprendendo uns com os outros.

Pai e mãe do Xicrinho: Sim! Sobre os debates que fazem na roda sobre criticar, concordar e perguntar. Achamos ótima essa atividade!

A mesma pergunta foi reaplicada em dezembro de 2022 e, mais uma vez, a mãe do Homem-Aranha destacou a Reunião da Cooperativa como uma prática significativa

---

<sup>94</sup> Nota de rodapé destacada na citação: “O movimento francês é chamado *Institut Cooperatif de l'École Moderne* (ICEM) e seu site é <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives-recherche-guidee>. ”



na experiência escolar de seu filho. Ela relatou que “Houve um acontecimento e Homem-Aranha disse que eles levaram para a Reunião de Cooperativa e tinha temas como: crítica, perguntas, reclamações e cada aluno escrevia no papel o que seria cada tópico levantado”.

Diante do reconhecimento recorrente dessa proposta por parte das famílias, propusemos que elas mesmas realizassem uma avaliação do ano letivo utilizando como referência o recurso do painel do Jornal-mural, desenvolvido pelas crianças ao longo do ano. Para isso, formulamos a seguinte consigna: “Vamos preencher nosso painel (jornal-mural) assim como as crianças fazem na sala de aula? Pensando neste ano vivenciado na escola: eu felicito\_\_\_\_, eu critico \_\_\_\_\_, eu proponho \_\_\_\_\_ e eu pergunto \_\_\_\_\_. (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez./2022)

As respostas das famílias a essa proposta serão apresentadas na Seção 7 por constituir um material que sintetiza os pontos analisados ao longo desta pesquisa, evidenciando as potencialidades e os desafios dos processos de aprendizagens-avaliações-ensinagens revelados por meio da avaliação formativa coparticipativa, bem como o fortalecimento da Educação democrática e dos vínculos entre escola e família.

Assim, ao apresentar duas propostas desenvolvidas pela professora PARceira tivemos como objetivo fortalecer práticas existentes e ampliar as possibilidades de percursos, pois entendemos que são práticas que apontam para perspectivas mais dialógicas, problematizadoras e flexíveis.

Além disso, consideramos que são práticas que favorecem as aprendizagens de modo amplo (na tríade aprendizagens-avaliações-ensinagens) e que se aproximam da concepção de aprendizagem definida pela escola, propiciando:

[...] a criatividade, a investigação, a profundidade, os interesses cotidianos, as interações; prezar pela qualidade dos conteúdos trabalhados em sua profundidade e não pela quantidade, favorecendo a imaginação, a curiosidade, o caráter investigativo e a geração de ideias próprias; [...] realizar um sistema de avaliação e autoavaliação da aprendizagem com ênfase na produção, elaboração reflexiva e individualizada do conhecimento (Documento Institucional 2, 2019, p. 14-15).

Diante do exposto, entendemos que é justamente nesse entrelaçamento entre discurso e prática que residem tanto as possibilidades de transformação quanto os desafios de sustentar, na ação cotidiana, os princípios que orientam sua proposta pedagógica da Escola Ubuntu. Nem que, para isso, seja preciso refazer e reinventar os caminhos inúmeras vezes, afinal, essa é, talvez, a essência mais autêntica de viver e de expressar o Ubuntu: eu sou porque somos.



## 6 A AVALIAÇÃO FORMATIVA COPARTICIPATIVA NAS NARRATIVAS DOS COTIDIANOS: ALINHAVANDO FRAGMENTOS E SENTIDOS

Buscar meios para que houvesse coparticipação na avaliação formativa foi nosso objetivo, por entendermos que a avaliação ocorre simultaneamente com os processos de ensino e de aprendizagem. Por isso existe a tríade aprendizagens-avaliações-ensinagens que, se realizada conjuntamente, pode contribuir para a melhoria das aprendizagens.

Nesta seção, buscamos apresentar as reflexões sobre a participação das crianças e das famílias nos processos avaliativos em busca da promoção da melhoria das aprendizagens de crianças em processos de alfabetização.

Esta fase da pesquisa contou com ações contínuas, permanentes e que se retroalimentaram, sendo elas: mapeamento, planejamento/sessão reflexiva, ações mediadoras, retorno formativo, avaliação feita pelas famílias, replanejamento/sessão reflexiva a partir da triangulação de dados (avaliação das pesquisadoras/professora, crianças e familiares), produção de novas propostas, entre outros.

Por meio das narrativas como recurso reflexivo no campo da Educação, propusemo-nos a apresentar os percursos e as coconstruções desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Contribuíram para a nossa fundamentação autores(as) como Varani, Ferreira e Prado (2007), Prado e Damasceno (2007), Andreolla, Bragagnolo e Dickel (2007), cujas reflexões abordam a importância das narrativas nos processos formativos. Também dialogamos com abordagens participativas (Ribeiro, 2023), que ampliaram nossas compreensões das práticas educativas avaliativas em contextos colaborativos. No que se refere às práticas de observação e registro, destacamos as contribuições de Madalena Freire (1997, 2003, 2009), cujas obras foram fundamentais para desenvolver o olhar sensível, a afetividade e o registro como ação pedagógica e política.

### 6.1 A IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS DOS COTIDIANOS

São muitas as histórias que um escritor pode contar. Mas ele escolhe uma possibilidade, um recorte entre infinitos outros que poderia ter feito, e compõe um texto (Cadermatori, 2009, p. 45 *apud* Tebaldi, 2022, p. 41).

As escolas são feitas de e por histórias das pessoas, cotidianamente. Essas histórias são construídas, contadas e experienciadas em diversos momentos simultaneamente e de diferentes modos. As produções e papéis colados nas paredes contam histórias; os escritos

e rabiscos das portas dos banheiros; o cumprimento e a despedida das crianças e familiares na rua da escola; as rodas de conversas; os sussurros nos cantos das salas; as brincadeiras livres e direcionadas; as disputas de quem chega primeiro; o passo lento da criança que ficou lá atrás; as articulações políticas nas reuniões administrativas e pedagógicas; as risadas, os relatos, os abraços e o cansaço expresso na sala das professoras; os planejamentos; as propostas; os projetos; os cadernos; os silêncios e as vozes; o sinal que informa os começos e os términos das aulas; as festas; os intervalos; as avaliações; as conversas entre professoras que acontecem nas beiradas das portas ou corredores; os convites para brincar; as crianças que não brincam; os choros e as gargalhadas; a relação com as plantas; as brigas; as disputas e conciliações de narrativas, de espaços e de representatividades; os documentos; os registros feitos nos pedacinhos de papéis; a paisagem vista pela janela da sala; as ausências físicas e as ausências na presença; os ditos, os não-ditos e as reticências...Tudo isso comunica, conta histórias e produz culturas. Os tempos pedagógicos, os espaços físicos, os ambientes e, principalmente, as relações, marcam a historicidade construída.

As narrativas visam a se apropriar de sentidos e significados; compreender e redesenhar os espaços-tempos escolares; alinhar o protagonismo das pessoas participantes; o respeito às crianças como sujeitos de direitos; as diferentes formas de participação; as múltiplas interações estabelecidas; as leituras de mundo e as escritas deste mundo; o diálogo e a construção de um currículo vivo e em movimento; a “[...] docência como ação poética, intencional e artesanal” (Lombardi, 2022, p. 10); e a avaliação como elemento que visa a ampliar a compreensão dos fenômenos e melhorar as aprendizagens.

[...] Procede não linearmente, ao interpretar, reconstruir crítica e criativamente, percebendo, para além do regular, o irregular, o surpreendente, o dissonante, aquilo que chama atenção pela singularidade; ocorre isso na linguagem que é capaz de dar conta de duplos sentidos, reticências, silêncios, ausências, por obra do *insight*, suposição, dedução, indução, inferência a partir de dados esparsos e/ou mutilados; assim é também a poesia ou obra de arte: exalta o surpreendente e singular; corresponde também à dinâmica natural, que não só se “repete”, mas igualmente se “recria” (Demo, 2011, p. 69).

Por isso, as narrativas subvertem as Pedagogias baseadas na concepção transmissiva; na uniformização e na padronização dos tempos, dos espaços e dos currículos; “[...] a despersonalização das pessoas envolvidas nos atos pedagógicos” (Lombardi, 2022, p. 10); a partir de repetição e reprodução de modelos prontos e na ausência de autoria.

Assim, consideramos os(as) professores(as) que narram suas histórias docentes como cronistas (Benjamin, 1987 *apud* Prado e Damasceno, 2007, p. 23) pois, ao documentarem e compartilharem suas vivências, preservam a memória e a historicidade de seus trabalhos.

Segundo Prado e Damasceno (2007), contar e narrar experiências possibilitam aos(as) professores(as) compartilharem saberes e conhecimentos, promover encontros significativos nos quais emergem reflexões, questionamentos e reelaborações sobre a própria prática docente.

A sua utilização como recurso reflexivo no campo da Educação tem sido discutida por diversos(as) autores(as), como Varani, Ferreira e Prado (2007), Prado e Damasceno (2007), Andreolla, Bragagnolo e Dickel (2007), entre outros, em especial nas pesquisas abordagens participativas (Ribeiro, 2023). Tais perspectivas coadunam com nosso trabalho.

Contudo, a narrativa não apenas registra acontecimentos, mas possibilita a ressignificação das experiências, fortalece a autonomia docente e permite que suas ações sejam analisadas criticamente. Além disso, a partir da ressignificação, é possível que ajustem suas metodologias e promovam novas formas de ensino e aprendizagem e, no nosso caso, novas formas de pensar e produzir.

As narrativas docentes, nesse contexto, constituem-se como um recurso pedagógico e (auto)formativo que possibilita a produção de novos sentidos, tornando-se fundamentais para a construção coletiva do conhecimento e para a humanização das relações (Andreolla; Bragagnolo; Dickel, 2007; Prado; Damasceno, 2007).

Elas também se relacionam com o conceito de currículo em ação, compreendido como o conjunto de aprendizagens vivenciadas pelos(as) estudantes ao longo de sua trajetória escolar, sejam elas planejadas ou não pela escola (Prado; Damasceno, 2007). Este conceito fortalece a ideia da prática pedagógica como prática discursiva, tecida em uma trama de significados e de discursos que articulam diferentes saberes e experiências.

[...] Neste sentido a narrativa – contar o que aconteceu – permite o reconhecimento de todos os participantes deste acontecimento pelos professores e permite também que eles reconstruam, para si, os diferentes sentidos desta ação no âmbito da escola. Professores, professoras e estudantes são sujeitos da experiência. São territórios onde as coisas acontecem, atravessam e alcançam (Prado; Damasceno, 2007, p. 23).

Como sugere Larrosa (2004 *apud* Prado; Damasceno, 2007), ao narrar, os(as) professores(as) não apenas relatam acontecimentos, mas também criam possibilidades para novas interpretações e significados. A narrativa, nesse sentido, ressignifica o cotidiano escolar, amplia os horizontes da Educação, contribui para a construção de um conhecimento coletivo da escola, que se consolida como patrimônio da escola e reafirma seu compromisso social.

O que e como as histórias vividas dentro e no entorno da escola revelam? É possível pensar nas narrativas das crianças também? E das famílias? Por que não investimos nessa proposta pedagógica e desafiadora?

Esta pesquisa nos permite pensar sob essas perspectivas, com foco na participação de pessoas sujeitas em um processo coletivo de aprendizagem. Assim, as narrativas que seguem são resultados da montagem do quebra-cabeça de algumas cenas escolhidas por nós, vivenciadas na fase exploratória do estudo de campo. Nessa fase, buscamos compreender as marcas subjetivas e coletivas (culturais) apresentadas nos cotidianos escolares.

Para cada cena, dispomos de diversos registros produzidos ou coletados enquanto ela acontecia. Fizeram parte das nossas coletas: as memórias do vivido, as observações intencionais e atentas, as narrativas das crianças, de familiares, de estagiárias e da professora PARceira (nas entrevistas, nas gravações de diálogos, nas fotografias e nas filmagens), as breves ou extensas anotações, as produções das crianças, os objetos compartilhados, os elementos da natureza, o clima e até os aromas. Tudo isso, quando revisitado, ajudou-nos a recontar e, cada vez que recontamos, novos sentidos foram atribuídos. Portanto, transformar a cena em texto predispôs reescrever o texto discursivo vivenciado nos cotidianos passados, com o objetivo de ampliá-lo e compreendê-lo.

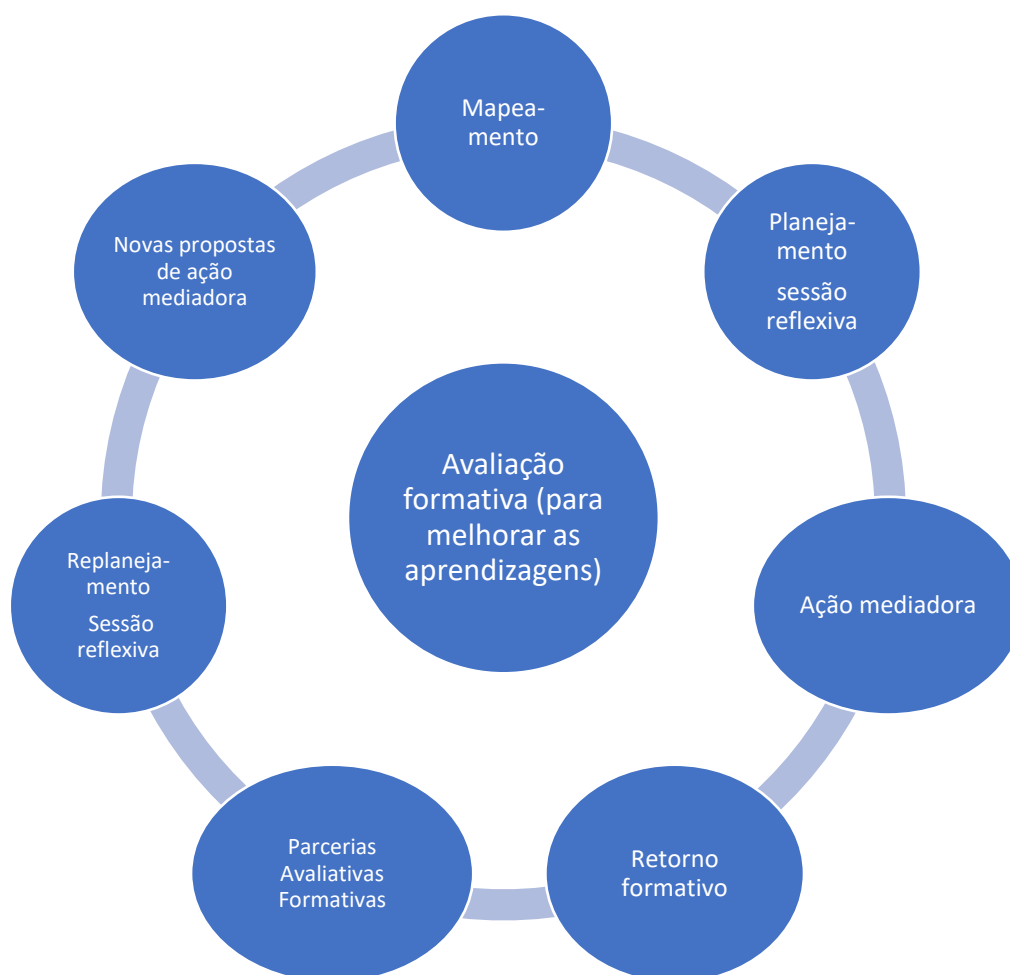
[...] A leitura que fazemos do que está fora revela o que vai por dentro de nós, diz o que nos identifica, o que nos confunde. Assim, pensar a visibilidade que temos do espaço escolar, das interações estabelecidas nele, estando imersos nele, implica pensar o próprio leitor inserido nessa leitura (Silva, 2007, p. 97).

Tivemos como premissa que “[...] cada aprendizagem se dá em contexto próprio que é, portanto, o cenário próprio da avaliação. Ao se desarticular esses cenários, não é possível avaliar a aprendizagem” (Hoffmann, 2018b, p. 86). Contudo, vale ressaltar que as narrativas descritas a seguir não aconteceram ordenadamente, seguindo o formato linear e cronológico, nem foram todas planejadas ou previstas.

Ao contrário, algumas cenas se justapuseram a outras e se emaranharam, sendo desafiador separá-las. Por isso, nossa tentativa foi de “costurá-las” considerando diferentes tempos e espaços em que aconteceram, mas buscando revelar as pistas e as manifestações de aprendizagens, de avaliações e de ensinagens contidas nas cenas pois, embora não sejam lineares, conectaram-se à medida que, intencionalmente, foram documentadas e alinhavadas.

Desse modo, as histórias compartilhadas nesta seção foram selecionadas a partir das conexões estabelecidas entre as cenas vividas e as reflexões a que nos propusemos na pesquisa, buscando identificar e reconhecer os movimentos cíclicos da AF e seus impactos no processo de aprender, ensinar e avaliar. A imagem a seguir (Figura 21) representa esse ciclo contínuo da AF voltada às melhorias das aprendizagens.

Figura 21 Ciclo da Avaliação formativa



Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

O ciclo se inicia com o mapeamento, momento em que se identificam os conhecimentos prévios, as dificuldades e as potencialidades das crianças. A partir desse mapeamento inicial, passa-se ao planejamento e à sessão reflexiva, nos quais são pensadas as ações mediadoras necessárias para promover aprendizagens significativas. Na sequência, ocorre o desenvolvimento das ações mediadoras, em que nós (pesquisadoras e/ou professora PARceira) intervimos de forma intencional, buscando favorecer a construção e consolidação do conhecimento.

Posteriormente, realiza-se o retorno formativo, etapa fundamental de escuta e diálogo, que permite às crianças compreenderem seus avanços e dificuldades. Esse retorno alimenta as Parcerias Avaliativas Formativas, que envolvem pesquisadoras, professora PARceira, estagiárias, crianças e famílias na coanálise das aprendizagens, fortalecendo a corresponsabilidade, a coconstrução e a coparticipação nos processos de aprendizagens-avaliações-ensinagens.

Com base nas reflexões compartilhadas nessas Parcerias, ocorrem o replanejamento e as novas sessões reflexivas, em que se repensam percursos e se ajustam as propostas. Por fim, surgem as novas propostas de ações mediadoras, que reiniciam o ciclo e dão continuidade ao processo de transformação pedagógica.

Assim, o movimento representado na Figura 21 expressa o caráter processual, participativo e reflexivo da avaliação formativa, em que cada etapa sustenta a anterior e impulsiona a seguinte, constituindo um fluxo permanente de investigação, aprendizagens e coautorias.

Com base nessa compreensão, as subseções seguintes apresentam as etapas do ciclo de AF a partir de narrativas organizadas em três blocos: 1) mapeamento, retorno formativo, coparticipação, autoavaliação e currículo vivo; 2) Parceria Avaliativa Formativa: diálogos, escuta ativa e participação e 3) Parcerias Avaliativas Formativas: diálogos e partilhas sobre avaliação com as famílias. Essa organização busca evidenciar como a dimensão do ciclo se articula, revelando os movimentos de escuta, reflexão, participação e coconstrução das práticas avaliativas.

## 6.2 MAPEAMENTO, RETORNO FORMATIVO, COPARTICIPAÇÃO, AUTOAVALIAÇÃO E CURRÍCULO VIVO

Nesta subseção buscamos apresentar narrativas que abordam as práticas de mapeamento em diversas situações, bem como as ações desencadeadas a partir dos

aspectos que foram observados. Destacamos, nesse contexto, os modos pelos quais os retornos formativos foram desenvolvidos, como a coparticipação e autoavaliação foram inseridas nas práticas pedagógicas e de que forma o currículo vivo – aquele que se constrói no diálogo com os interesses das crianças e o currículo da escola e – se transforma cotidianamente.

### *6.2.1 Conhecer as crianças, escutá-las e identificar as possibilidades de um currículo vivo*

Nosso primeiro contato com a turma foi na Roda da Novidade. Era a primeira proposta da semana e a consideramos como uma prática de acolhimento.

[...] um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição. Acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar (Oliveira-Formosinho; Andrade, 2011, p. 73).

Na ocasião, a professora utilizou esse momento para nos apresentar como pesquisadora, sendo nós (pesquisa, pesquisadora e parceria) a novidade compartilhada pela professora.

[...] Vou apresentar a professora Clarice. Ela é professora igual a mim, aqui na **Escola Ubuntu**. Ela está afastada para se qualificar, e está fazendo o Doutorado. Ela voltou agora, nesse período do ano, para fazer uma pesquisa e nós fomos presenteados. Ela vai ficar junto com a gente aqui na nossa sala. Ela estuda sobre alfabetização, aprendizagem da leitura e da escrita, avaliação e ela também é professora de crianças das mesmas idades que vocês. Ela dá aula para o primeiro, o segundo e o terceiro ano. Então, pode ser que, às vezes, lá no segundo ano ou no terceiro ano, vocês sejam alunos dela. Olha que legal! (Professora PARceira, Roda da Novidade, Set./2022).

Na oportunidade, contei um pouco sobre minha<sup>95</sup> vida pessoal: filhas, animais, estudo, amizades, entre outros. Mostrei fotografias. Uma das crianças aproveitou a fala sobre animais e contou que tinha uma bisavó que morreu com 91 anos e ela tinha muitos bichinhos. Na sequência, as crianças começaram a falar sobre os animais que também tinham: peixe, tartaruga, cachorro e gato.

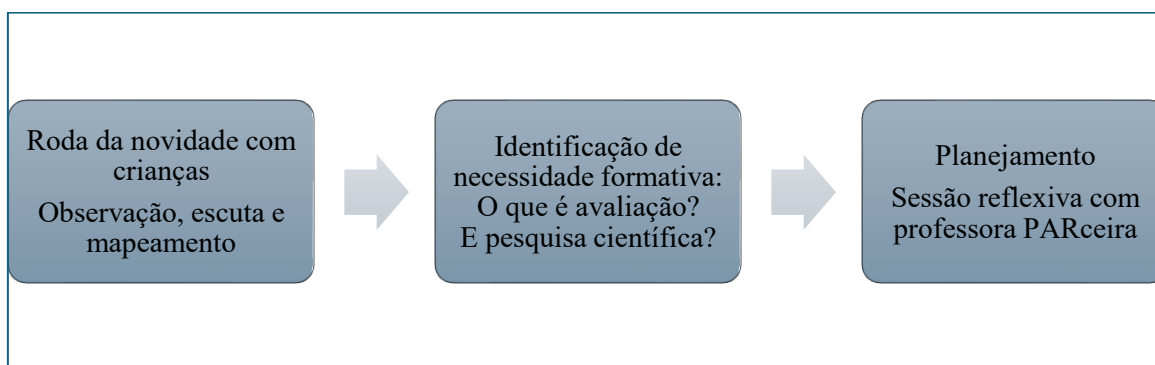
---

<sup>95</sup> O uso de pronome possessivo na primeira pessoa do singular justifica-se devido à apresentação da pessoa de uma das pesquisadoras da pesquisa: Clarice Carolina Ortiz de Camargo.

As crianças tiveram uma ótima recepção e suas reações expressavam sua familiaridade com a presença de mais adultas além de sua professora na sala de aula. Elas indagaram se eu seria professora da turma também e nós apresentamos a pesquisa, esclarecendo dúvidas, abrindo espaço para explicar o que era uma pesquisa científica e o que era Mestrado e Doutorado. A professora PARceira aproveitou para contar sobre suas próprias pesquisas e seu processo como estudante na Pós-Graduação.

Todas as crianças aceitaram participar e apresentaram dúvidas em relação aos temas avaliação, a participação e a natureza da pesquisa científica. Este foi um ponto anotado como possível necessidade formativa.

Figura 22 Etapas iniciais do Ciclo de Avaliação Formativa: da observação, escuta e mapeamento às sessões reflexivas e planejamentos



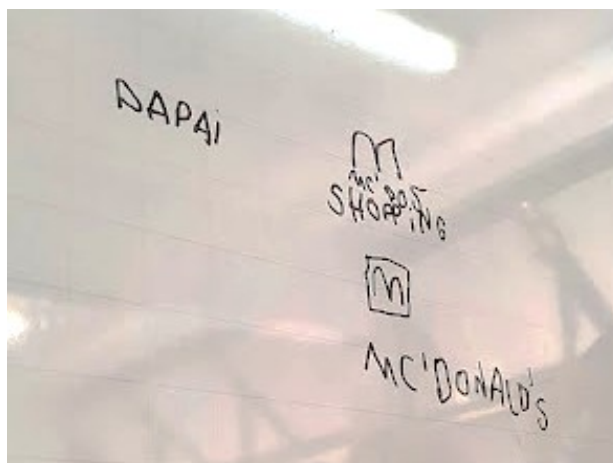
Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

Combinamos de conversar com as famílias para a autorização. No mais, pudemos imergir nas novidades que as crianças apresentavam entusiasmadas para os(as) colegas: foi à pizzaria com o pai e a mãe; foi ao cinema assistir ao filme Sonic, comeu pipoca, comprou uma planta, fez uma receita; foi na casa dos(as) avós; foi ao parque; jogou *videogame*. No momento de o Hulk participar, a professora pediu para ele escrever no quadro, pois a criança escreve convencionalmente, mas não se comunicava oralmente<sup>96</sup>.

<sup>96</sup> Trata-se de uma criança com espectro autista.



Figura 23 Registro escrito da novidade feito pelo Hulk



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

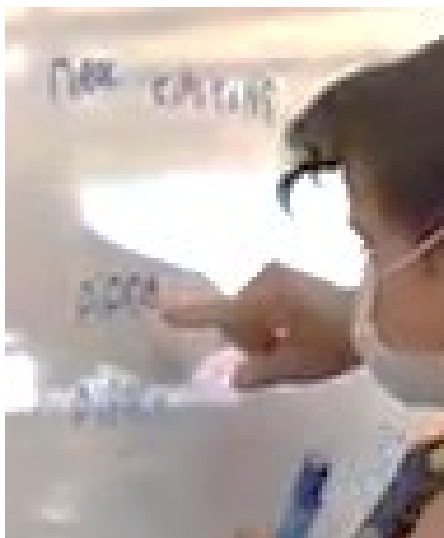
Assim que a criança escreveu, voltou para a roda e a professora pediu para as demais crianças lerem o que o colega tinha escrito. As crianças já alfabetizadas leram em voz baixa e aguardaram que as crianças não alfabetizadas convencionalmente realizassem a leitura. A palavra McDonald's foi citada pelo reconhecimento do símbolo; a palavra papai também foi facilmente identificada devido ao repertório de palavras memorizadas; e *shopping* foi a palavra mais difícil. Hulk acenava afirmativamente para cada leitura correta.

A leitura das palavras no quadro evidencia que, antes de aprender a ler e a escrever, ou mesmo de a criança ser alfabetizada convencionalmente, é importante que, primeiramente, se proponha a leitura do mundo que está a sua volta, amplie o entendimento do seu contexto e construa uma ponte entre a linguagem e as realidades.

Após a leitura, a professora motivou as crianças a criarem uma narrativa: para onde o Hulk foi? O que ele fez? Com quem ele foi? Conforme as crianças falavam, Hulk afirmava ou negava. Desse modo, as crianças chegaram à palavra *shopping* e levantaram várias hipóteses: ele foi ao *shopping* com o papai dele, comeu no McDonald's e fez compras; foi no parque, ao cinema ou ao circo que estava instalado na área externa do *shopping*. Hulk balançou negativamente para as três primeiras hipóteses completadas pela turma e acenou positivamente quando chegaram à hipótese do circo.

Nesse momento, levantou-se novamente e foi ao quadro escrever: King Kong e pipoca.

Figura 24 Reescrita da palavra

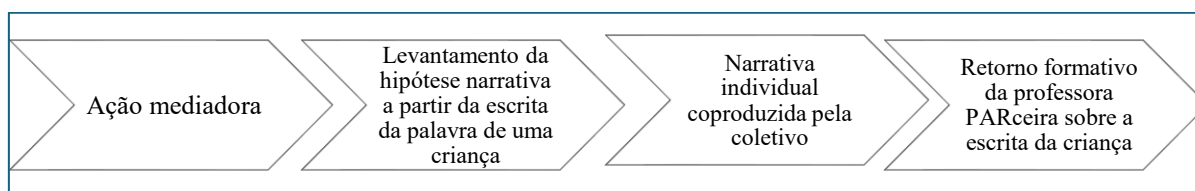


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

A professora aproveitou para corrigir com a criança a palavra pipoca, escrita inicialmente como “pipca”. Para isso, ela escreveu a palavra corretamente abaixo da escrita feita por ele e chamou a atenção para todos os caracteres. Ele identificou o erro e reescreveu a palavra para a turma ler.

A professora perguntou para ele se o King Kong era bravo e se ele havia ficado com medo. A criança respondeu sim para bravo e medo. A professora enfatizou o uso da letra maiúscula para o personagem. Ao ser questionado com quem ele foi ao cinema, escreveu papai novamente. Foi questionado se bebeu suco de uva (pois a turma já sabe que é seu suco preferido), ele balançou a cabeça afirmativamente. A professora pediu para ele escrever, mas ele não quis mais.

Figura 25 Etapas do Ciclo de Avaliação Formativa: a ação mediadora individual e coletiva nas oportunidades não previstas



Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

A roda continuou até todas as crianças contarem suas novidades. Três crianças não quiseram falar e, embora tenham sido estimuladas pelos colegas e professora, não falaram e seus silêncios foram respeitados.

Nesse dia era também o Dia do brinquedo e as crianças mostraram, com empolgação, os brinquedos que haviam trazido de casa: espada de plástico; cartas dos jogadores de futebol<sup>97</sup>; um leão de pelúcia; um Minion de plástico; dois rádios comunicadores; um caminhão; um carrinho; e uma caixa do personagem Shrek. A apresentação dos brinquedos favorece a ampliação do repertório do mundo simbólico e cultural das crianças, ampliando também a nossa compreensão sobre suas identidades, a partir da relação que elas estabelecem com estes objetos.

Após a Roda da Novidade as crianças foram à Floresta Encantada<sup>98</sup> e levaram seus brinquedos para brincarem.

Na volta para a sala, muitos presentes foram oferecidos para a pesquisadora e a professora, somando-se aos objetos que as crianças já carregavam.

Figura 26 Presentes coletados pelas crianças na Floresta Encantada



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

<sup>97</sup> Carta de jogadores com os rostos dos jogadores de futebol masculino da Copa do Mundo. Organizado pela Federação Internacional de Futebol, a Copa do Mundo FIFA de 2022 ocorreu no Catar. Trata-se da vigésima segunda edição desse torneio internacional de futebol masculino. Devido ao grande envolvimento da sociedade neste evento, a escola fez ajustes no seu calendário escolar e o tema foi inserido no currículo da Educação Física com algumas propostas interdisciplinares.

<sup>98</sup> Nome designado pelas crianças para a área externa arborizada que fica em um dos *campi* da universidade, ao lado da Escola Ubuntu. Destinado ao livre brincar, as crianças frequentam este local semanalmente.

Nestas duas cenas do primeiro dia de estudo de campo na sala de aula, observamos que a vida da criança foi parte integrante do currículo, assim como seus interesses e preferências. O que as crianças fizeram ou fazem na escola e fora dela foi compartilhado e tornou-se um tema potencial para aulas futuras. As crianças trocaram impressões e complementaram informações umas das outras – por exemplo, os animais que tinham, o filme a que também assistiram, o lanche que também comeram, entre outros.

Destacam-se os momentos de participação das crianças na roda (crianças que queriam participar ou não), formas de participação inclusiva (crianças com e sem deficiência, crianças alfabetizadas ou não alfabetizadas, pessoas adultas e crianças).

As escritas do Hulk (Figuras 23 e 24) configuraram-se como uma oportunidade para o desenvolvimento de estratégias de leitura. Foi proposta a criação de um texto oral coletivo que traduzisse as palavras escritas em histórias.

[...] A voz do aluno seriam as suas histórias, suas reflexões sobre o mundo em que está inserido, pois, como nativo da língua, a utiliza em situações significativas culturalmente constituídas. [...] O momento da negociação de sentidos se apoia na construção coletiva em que a escrita do aluno se faça compreendida ao outro; que significados, impressões e marcas se fizeram presentes para aquele grupo social? O que queremos dizer com o que escrevemos? Em qual relativização de sentidos podemos pensar? Em que circunstâncias escrevemos? Como e para quem? (Macedo, 2020).

Nesse processo, as palavras e os símbolos foram lidos, ressignificados e transformados em novos textos. Emprestaram-se vozes para o(a) colega que não conseguia verbalizar integralmente o que escrevia; permitindo que as narrativas circulassem e se entrelaçassem, compondo-se coletivamente nas próprias histórias individuais.

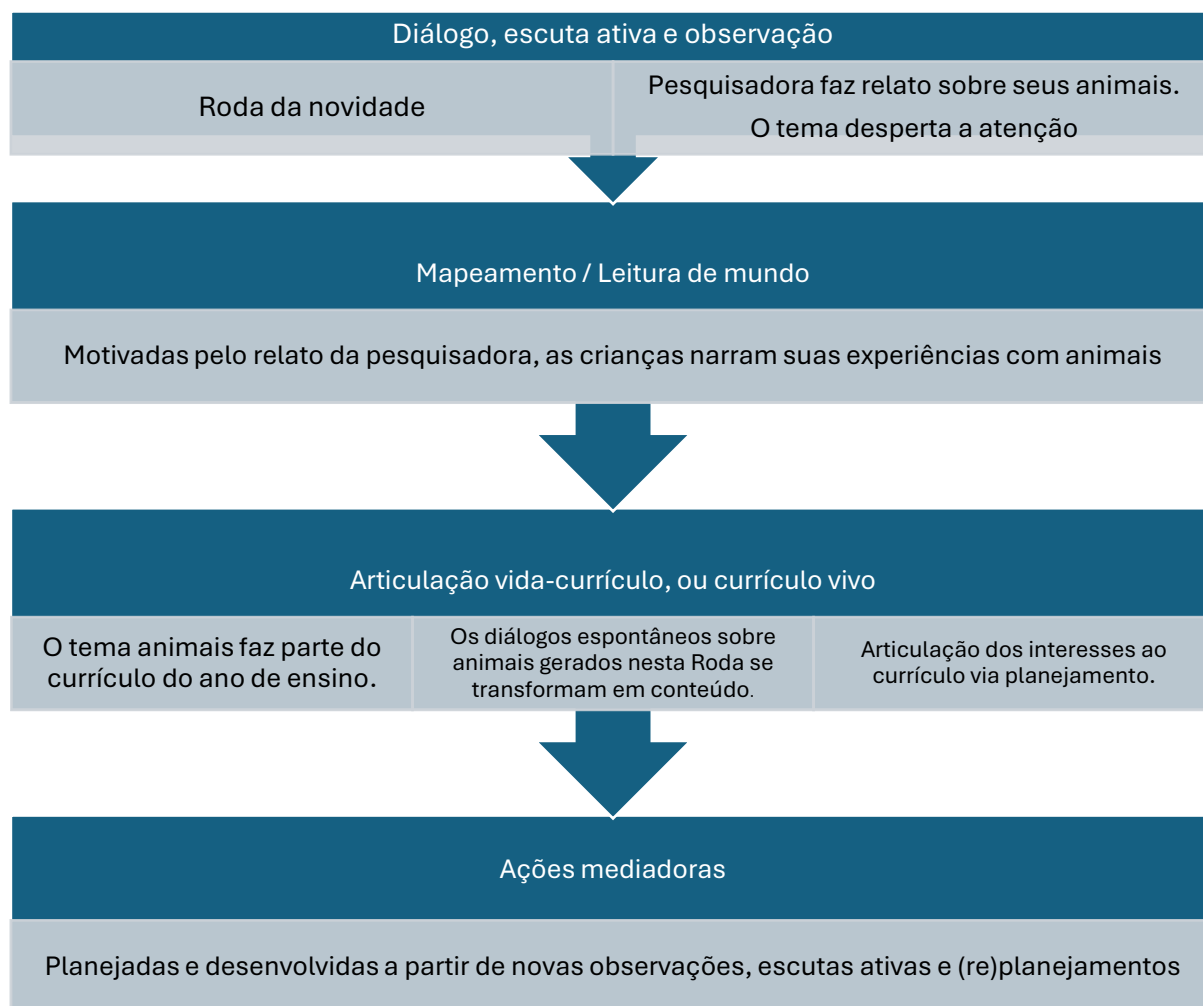
A novidade desconhecida (pesquisa científica, Doutorado, Mestrado, avaliação, aprendizagem da leitura e da escrita, professora que está pesquisadora e professora que é pesquisadora) viraram novos temas para serem explorados posteriormente.

Na Floresta Encantada, os brinquedos fabricados e os brinquedos não estruturados se integraram e complementaram com brincadeiras corporais. Elementos da natureza foram encontrados e se tornaram presentes para as pessoas adultas. Os interesses foram registrados nas notas de campo e pelos registros fotográficos.

Nas sessões reflexivas, buscou-se alinhar os temas significativos para as crianças com os conteúdos definidos para o ano de ensino. Nos meses seguintes, esses temas

retornaram, articulando-se ao currículo e sendo revisitados de tempos em tempos, ampliando sua complexidade e o relacionando com as aprendizagens, conforme descreve a Figura 27, a seguir.

Figura 27 Etapas do Ciclo de Avaliação Formativa: do diálogo à ação mediadora



Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

### 6.2.2 A importância do mapeamento e das rubricas na identificação dos saberes para os retornos formativos e ações mediadoras

Imaginemos uma ponte que liga o que já sabemos, o que ainda não sabemos e o que podemos vir a saber. Esta conexão que liga um ponto a outra(s) formas, um mapa, que nos permite observar a cartografia de modo mais amplo, explorar possibilidades e traçar percursos que parecem fazer mais sentido para cada um(a), considerando nossas potencialidades e limitações.

Na avaliação formativa, os mapeamentos podem ser representados por esse traçado do percurso singular que forma um mapa tornando esses caminhos visíveis e nos ajudando a entender o que precisamos levar nessa jornada, sempre com a possibilidade de ajuste e de mudança de direção conforme necessário. Queremos caminhos mais longos, rápidos, curtos, com atalhos, com paisagens mais bonitas? Buscamos segurança e conforto ou preferimos desafios e estímulos?

Os caminhos não são únicos; mas há aqueles(as) que melhor atendem às necessidades do momento. O mapeamento dos saberes permite compreender o que os e as estudantes já sabem, o que ainda precisam aprender e quais são suas potencialidades e dificuldades em relação aos objetivos de ensino definidos.

Eles ocorrem em pontualmente, como a identificação e o levantamento dos saberes prévios frente à abordagem de novos temas e conteúdos, mas também de modo processual, por meio da identificação e acompanhamento das aprendizagens ao longo do percurso. Para que cumpram com seu objetivo, é necessário, além de identificar, propor ações a partir do que foi identificado.

No estudo de campo, foram realizados diversos mapeamentos em situações diversas a partir de propostas construídas pelas pesquisadoras, a partir do currículo previsto ou de temas de interesse das crianças. Tais propostas foram avaliadas pela professora que, em parceria, auxiliou no processo de construção.

As propostas eram desenvolvidas pela pesquisadora de forma individual, em dupla ou em pequenos grupos de crianças durante o período da aula (dentro da sala de aula e no Apoio Pedagógico também), com duração de vinte minutos por dia com cada criança ou agrupamento e uma hora e trinta minutos no Apoio.

As atividades diferenciadas aconteceram em formato de circuito, alternando as crianças que, quando terminavam, continuavam as outras propostas desenvolvidas em sala com a professora PARceira.

As pesquisadoras ficavam responsáveis pelo registro das etapas desenvolvidas e avaliações realizadas nas atividades diferenciadas. e compartilhavam posteriormente com a professora.

No Apoio Pedagógico, as pesquisadoras e a professora atuavam com as ações mediadoras e registros. Todos eles configuravam-se como dados para análise, reflexão e replanejamentos. Para registrar o que percebíamos, fizemos uso de registros: notas de campo, fotografias, vídeos, jogos, desafios, atividades e rubricas de avaliação.

[...] A rubrica é um **procedimento/recurso** de avaliação apresentado na forma de tabela, construída e modificada com base nos critérios específicos (relacionados a uma atividade ou qualquer outra tarefa) que se deseja avaliar. Para elaborar uma rubrica, é importante saber claramente quais critérios são importantes para você avaliar o estudante e, caso haja, qual a ordem de importância de cada um desses critérios (você poderá atribuir pesos diferentes a eles). Uma das principais características desse **procedimento/recurso** é tornar os critérios de avaliação objetivos e explícitos. Se possível, é importante escrever uma pequena descrição para que o aluno entenda quais são os níveis intermediários em relação ao objetivo esperado. Além disso, ela deve ser apresentada e discutida com os alunos antes de ser aplicada a um determinado contexto para que eles saibam quais serão os critérios de avaliação e possam direcionar sua aprendizagem para cumpri-los (Gobbi, 2020, n.p., **grifo nosso**).

A Figura 28, a seguir, ilustra um modelo que construímos para registrarmos as aprendizagens das crianças em Matemática.

Figura 28 Exemplo de rubrica utilizada para o mapeamento de Matemática

**Avaliação a partir da sondagem de matemática – Período de 26 a 27/09/2022**

Critérios:

- 1- A criança não consegue realizar a atividade proposta
- 2- A criança consegue realizar parcialmente a atividade proposta, com intervenção
- 3- A criança consegue realizar parcialmente a atividade de modo autônomo
- 4- A criança realiza a atividade proposta integralmente, com intervenção
- 5- A criança realiza a atividade proposta integralmente, com autonomia
- 6- A criança apresenta domínio do conteúdo e realiza as atividades com rapidez e facilidade

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	Seriação (diferenciação de letras, números e objetos)															
2	Classificação e seriação (cores, formas, tamanhos)															
3	Sucessor e antecessor até 10															
3 e 4	Sucessor e antecessor até 20															
3 e 4	Sucessor e antecessor até 30															
5	Relaciona números e quantidades (até 10)															
6	Lê os números até 50															
6	Reconhece os números até 50															
6	Ordena os numerais até 50															
7, 10	Resolve situações -problemas que envolvem Ideias da adição: juntar, acrescentar.															
7, 10	Resolve situações -problemas que envolvem Ideias da subtração: retirar, comparar e completar.															
8, 9,	Compreende e resolve operações de adição até 10															
8, 9	Compreende e resolve operações de subtração até 10															

Continua

## Continuação da Figura 28

[illegible]

**Conteúdos do 3º trimestre que não foram contemplados nesta sondagem:**

### Números e Compreensão do significado de operações com base na resolução de problemas

- Estimativas.
- Contagem de 2 em 2; 3 em 3, 5 em 5, 10 em 10
- Sequências numéricas até 100.
- Escrita e leitura de numerais até 100
- Números ordinais até 10;
- Maior que, igual a, menor que, até 99
- Sequência numérica até 100.

## Espacio e forma

- Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado

## Grandezas e medidas

- Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário
- Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas

### Tratamento da informação

- Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples
- Coleta e organização de informações

Fonte: Elaborada por esta pesquisadora.

A rubrica contava com seis critérios de avaliação, objetivos de ensino e colunas numeradas de um a quinze (um número para cada criança). A rubrica era anexada às propostas de intervenção construída. Cada atividade era identificada por um número e inserida ao lado do objetivo de aprendizagem, na primeira coluna. Por exemplo, as Propostas sete e dez que aparecem nas linhas onze e doze, estavam relacionadas ao objetivo “[...] resolve situações-problemas que envolvem as ideias da adição: juntar e acrescentar e; resolve situações-problemas que envolvem as ideias da subtração: retirar, comparar e completar”.

Conforme as crianças realizavam as propostas, eram informadas dos objetivos e participavam da avaliação com as pesquisadoras, refletindo se conseguiam fazer sozinhas ou se precisavam de ajuda, se foi fácil ou difícil, e a quais recursos recorreram para resolver as situações-problemas ou desafios (nesse caso, cálculo mental, desenho, contagem de objetos, entre outros).

Após a avaliação ocorrer de modo conjunto, pesquisadoras e crianças anotavam o número correspondente ao critério nas rubricas. O objetivo era situar em qual critério se encontravam e o que poderíamos fazer para melhorar, se fosse necessário.



Por exemplo, em um jogo de trilha, cujo percurso envolvia um caminho de 1 a 30, observamos que o Robô que dança interrompia a contagem após o número 15. Em outras situações, como nas propostas de ordenação numérica até 20 ou 30 – a exemplo da escrita do calendário mensal – ele apresentava dificuldades em registrar após o 12. Diante dessas observações, registramos na rubrica que a criança realizava parcialmente a atividade envolvendo a leitura, a escrita e o reconhecimento de números.

A partir disso, traçamos um objetivo específico para seu acompanhamento, articulando propostas diferenciadas em sala de aula e estabelecendo parceria com a família, a fim de favorecer o seu avanço neste conteúdo.

Na imagem a seguir, Figura 29, segue o exemplo de um jogo on-line realizado com a criança em sala de aula e enviado também como atividade para realizar em casa, com a família. Junto com a proposta foi enviada uma pequena anotação informando o que havíamos observado em relação aos saberes do Robô que dança.

Figura 29 Atividade diferenciada para o Robô que dança após mapeamento, rubrica e retorno formativo.

No desafio abaixo o **Luana** precisará de auxílio. É importante que ele conte, leia e ordene os numerais até 50 com autonomia, mas isso ele fará aos poucos. No momento ele consegue contar até 15 e ordenar até 12.

**Sequência numérica ate 50**

<https://wordwall.net/pt/resource/2510711/sequ%C3%Aancia-num%C3%A9rica>

39	26	21	37	44	29	33
8	30	35	31	42	47	18
15	3	12	5	50	24	

1, 2, , 4, , 6, 7, , 9, 10, 11, , 13, 14, , 16, 17, , 19, 20, , 22, 23, , 25, , 27, 28, , , , 32, , 34, , 36, , 38, , 40, 41, , 43, , 45, 46, , 48, 49 e

Enviar Respostas

Sequência Numérica

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, set./2022

Vale mencionar que uma mesma criança poderia apresentar, na mesma área de conhecimento, facilidades em determinados objetivos e dificuldades em outros. Nesse caso, as rubricas auxiliaram no foco das necessidades e potencialidades.

As rubricas foram uma possibilidade de registro e acompanhamento, mas para identificarmos os saberes relacionados à leitura e escrita, recorreremos com maior

frequência às notas de campo, às filmagens e às gravações de voz. A título de exemplo dos registros, segue o relato de um mapeamento realizado entre o final do segundo e início do terceiro trimestre de três crianças: Purple, Pikachu e Cachinhos Dourados.

#### **6.2.2.1 Eu só sei somar com números menores. Eu não sei escrever nada**

Propusemos, como parte das ações da pesquisa, o mapeamento dos saberes prévios das crianças frente aos conteúdos previstos, por meio da seleção de diversas atividades interdisciplinares como situações-problemas, jogos on-line temáticos, leitura de textos e pequenas produções escritas.

O objetivo foi que as crianças realizassem as atividades individualmente, mas verbalizando suas reflexões durante a execução, ou seja, interagindo com a pesquisadora por meio do diálogo. Mais do que resolver corretamente os exercícios, interessávamo-nos pela forma pela qual as crianças as resolviam e quais recursos utilizavam.

[...] Purple analisava uma situação-problema que envolvia somar quantidades de animais, mas para isso, era necessário identificar, selecionar e agrupar as imagens dos animais, que se misturavam a outras figuras. Ao agrupá-las era possível formar um único agrupamento de animais ou quatro agrupamentos (de quatro espécies de animais diferentes) para, depois, somá-los. Além dos conhecimentos envolvendo adição, classificação e relação número e quantidade, gostaríamos de saber o que as crianças sabiam sobre animais. Purple não falou sobre os animais. Seu foco foi resolver a situação-problema. Ele escolheu a forma de agrupar quatro conjuntos de animais, porém, ao invés de realizar a contagem, transformou seu pensamento em uma operação:  $4 + 4 + 4 + 4$ . Nesse momento, falou:

Purple: “Eu não consigo resolver isso porque eu não sei fazer uma conta assim. Aqui é  $4 + 4 + 4 + 4$  e como tem muitos quatros, eu não sei. Se tivesse três números quatro, assim  $4 + 4 + 4$  eu também não saberia. Agora, se tiver só dois números quatro,  $4 + 4$  aí eu sei que o resultado é 8. Eu não sei responder quando são números grandes. Números pequenos, tipo o número um, eu sei. Olha,  $1 + 1 + 1 + 1 = 4$ ,  $1 + 1 + 1 = 3$ ,  $2 + 2 + 2 = 6$ ”.

Pesquisadora: “Eu vi que você separou os tipos de animais e que há quatro grupos com quatro animais em cada grupo, por isso você pensou em  $4 + 4 + 4 + 4$ ? Você disse que não consegue responder quantos animais tem. Mas só tem essa forma de saber a quantidade de animais?”

Purple olha novamente para as imagens e conclui: “Ah! Eu posso contar!”

Começa a contagem um a um, se perde algumas vezes na contagem, recomeça e responde que há 16 animais. (Notas de campo e gravação de voz, 30 Out./2022).

Para registrar este momento utilizamos a gravação de voz, as notas de campo e uma rubrica de Matemática. Após o registro, transcrevemos parte do diálogo que nos chamou a atenção e complementamos o registro na nota de campo.

Em outra atividade, cujo objetivo era escrever os nomes dos animais, a mesma criança relata:

Purple: Eu não sei escrever. Eu só sei escrever o meu nome e o meu primeiro sobrenome, só isso.

Pesquisadora: Você sabe escrever o seu último sobrenome?

Purple: Não.

Pesquisadora: Mas e o nome do seu pai, você sabe escrever?

Purple: Não sei. Da minha mãe também não sei. Nem sei escrever o nome do meu irmão, nem da minha cachorra...

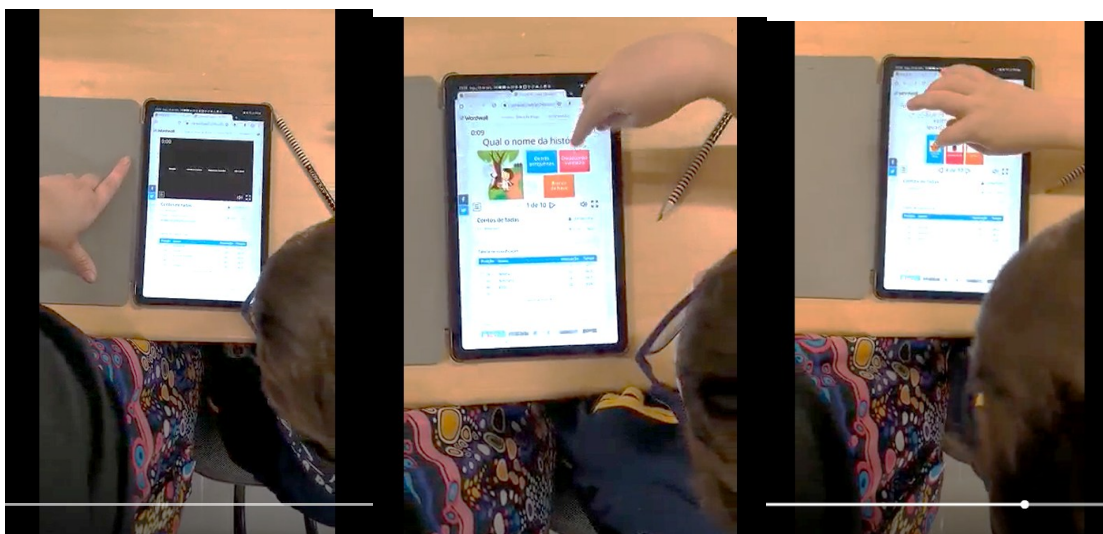
Pesquisadora: E se eu escrever os nomes em uma folha? Será que você consegue ler e identificar qual é o nome de cada um(a)? (Notas de campo e gravação de voz, 30 Out./2022).

Na primeira cena, a pesquisadora repete para a criança o que ela falou. Logo em seguida, elabora perguntas para ajudá-la a explorar outra forma de resolver o problema e a identificar onde reside a dificuldade. Na segunda cena, a ação mediadora consistiu em buscar identificar o que a criança sabe, mas que afirma não saber e, a partir disso, identificar suas estratégias de leitura para propor novas atividades.

A partir dessas observações, foram desenvolvidas atividades diferenciadas para o Purple tanto na sala de aula quanto no Apoio Pedagógico, incluindo atendimento individualizado e estabelecimento de parcerias com a família, por meio das orientações via Parcerias Avaliativas Formativas. Recorremos, ainda, ao uso de filmagens para ilustrar como as ações mediadoras estavam sendo conduzidas e de que forma contribuíam para que a criança avançasse em seus conhecimentos.

[...] Bom dia! Segue a tarefa do Apoio Pedagógico da semana e as filmagens do Purple jogando os jogos que estão propostos na atividade, com o objetivo de orientá-los quanto às intervenções possíveis durante o jogo. Agradecemos a parceria e estamos à disposição! Abraços, Clarice Carolina e professora PARceira (Bilhete para a família do Purple, Set./2022).

Figura 30 Atividade diferenciada com o Purple



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, set./2022.

A montagem de fotos retratadas na Figura 30 integram o conjunto de atividades diferenciadas realizadas com o estudante Purple, buscando promover o envolvimento ativo e o desenvolvimento da leitura, escrita a partir da consciência gráfica, utilizando a abordagem contextualizada, lúdica e digital.

A sequência de imagens mostra o estudante interagindo com o jogo online de perguntas e respostas sobre contos de fadas, gênero textual que vinha sendo explorado nas aulas da professora PARceira. O recurso digital foi utilizado como estratégia para diversificar as situações de aprendizagem, aproximando-as dos interesses e das experiências do Purple com as tecnologias, ao mesmo tempo em que contribuía para compreendermos melhor como ele aprendia.

Na primeira imagem, o objetivo foi ordenar as palavras para formar uma frase correta sobre determinado conto. Na segunda imagem, Purple precisou identificar o nome da história a partir de uma ilustração, mobilizando o reconhecimento visual, memória e associação entre imagem e texto. Já na terceira imagem, a tarefa consistiu em encontrar o nome ou característica da personagem, favorecendo a leitura e a identificação de elementos estruturais do gênero conto.

Propostas como essa contribuíram para o processo de alfabetização e oportunizou reflexões a partir do ciclo de AF, visto que foram realizados os mapeamentos, planejamentos, ações mediadoras tendo como base as necessidades do estudante. Além disso, oferecemos retorno formativo imediato, observamos as estratégias de resolução adotadas por ele e replanejamos ações.

Nesse sentido, as cenas ilustram duas situações, nas quais o mapeamento, a interação, o diálogo, o retorno formativo e a ação mediadora foram utilizadas para atender as necessidades identificadas.

#### 6.2.2.2 Eu sei fazer muito mais que cem, mas cansei!

O momento do mapeamento é muito propício para ampliar as possibilidades dialógicas e conhecer mais as crianças. Além da rubrica, fazer o registro em pequenas notas colabora para as reflexões e planejamentos futuros. Ambos se complementam.

Outro procedimento importante para realizar juntamente com os mapeamentos é a o retorno formativo, com o intuito de contribuir para a autoavaliação das crianças (o que aprendeu, como aprendeu, quais são as suas dificuldades e facilidades e o que podemos fazer para auxiliá-lo(a) a aprender melhor).

[...] o *feedback* se aplica a todos os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico (como avaliadores e avaliados) e tem como função apoiar, regular e melhorar a aprendizagem. O acompanhamento da aprendizagem dos alunos, o redirecionamento do trabalho pedagógico e a compreensão da trajetória de aprendizagem desenvolvida favorecem a tomada de consciência. Por ser integrado nos processos de ensino, avaliação e aprendizagem, o *feedback* ocorre a partir de procedimentos formais ou informais de avaliação (Villas Boas, 2022, p.26).

O relato a seguir é uma nota de campo de uma outra proposta de mapeamento – não se refere à rubrica da Figura 28, porém ilustra uma situação de registro na rubrica, na nota de campo e de retorno formativo.

[...] Cachinhos Dourados escreveu seu nome completo, recorrendo à ficha do nome. Na escrita do nome da professora, escreveu o nome da professora PARceira com acento, enfatizando-o.

Realizou a contagem e escrita corretamente. Representou quantidade. Identificou a maior quantidade. Fez a contagem três vezes. Necessitou de auxílio para a estratégia de marcar os desenhos já contados anteriormente.

Localizou as informações no calendário. Compreendeu as medidas de tempo.

Compreendeu ideias da adição a partir de situações-problema: juntar, acrescentar e ideias da subtração a partir de situações-problema: retirar, comparar e completar. Ao ler um problema, ela comentou feliz:

“Larissa é o nome da prima da minha mãe!”

Logo em seguida, contou e riu de histórias envolvendo a prima de sua mãe e de sua família.

Leu as tabelas e gráficos de colunas simples. Coletou e organizou informações. Comparou quantidades.

Resolveu situações-problemas envolvendo o sistema monetário. Representou e comparou quantidade. Fez a sequência numérica até 60, sem auxílio. Queria fazer até cem, mas se cansou. Ela disse que sabe fazer até muito mais que cem. (Notas de campo, 20 Out./2022).

Esta nota de campo evidencia diversos aspectos do desenvolvimento matemático e da participação da criança no processo avaliativo, tais como: conexão afetiva, autonomia na escrita, reflexão sobre as regras ortográficas, compreensão de conceitos matemáticos, participação ativa e engajamento frente às propostas. Destaca-se a relação que a criança fez com o nome da prima da mãe e o fato de deixar a tarefa incompleta (sequência numérica até cem) não porque não sabe fazer, mas porque a proposta a cansou.

O cansaço verbalizado no momento da execução da tarefa foi primordial para a avaliação. Caso a Cachinhos Dourados tivesse realizado a atividade individualmente e de modo incompleto, poderia criar uma hipótese equivocada de não saber.

[...] O caminho da aprendizagem deveria ser sempre considerado único, singular, como a vida de cada um. É preciso fazer o exercício de “aprender a olhar” aluno por aluno, conhecendo seu espaço de vida, suas iniciativas, seu fazer de novo, seus afetos e desafetos, dissonâncias, o inusitado tantas vezes (Hoffmann, 2018b, p. 59).

Evidencia-se, assim, uma avaliação formativa em ação, na qual o registro permite acompanhar não apenas o desempenho da criança em Matemática, mas também seu engajamento, suas estratégias, dificuldades e progressos. Isto reforça a importância de um olhar sensível e contextualizado na avaliação, unido à interação dialógica, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos da aprendizagem.

### 6.2.3 A importância do retorno formativo nos processos de (auto)avaliação

Pikachu esperava ansioso a sua vez de jogar os desafios on-line de Matemática e toda hora parava de fazer a atividade coletiva para conferir se sua vez já estava próxima de chegar. Tratava-se de uma seleção de jogos envolvendo cálculos, situações-problemas, percursos em trilhas, jogos de perguntas e respostas (*quiz*), entre outros.

Quando finalmente foi chamado, dispensou as orientações iniciais. Disse que sabia resolver todos os desafios, afinal era muito fácil. Ou seja, Pikachu já havia avaliado

os desafios, resolvido cada um deles mentalmente enquanto seus colegas jogavam e estava ali apenas para confirmar que aquelas propostas não eram desafiadoras para ele. Ao fazer sua autoavaliação e comunicá-la, Pikachu nos mostrava que ele já apresentava domínio de todos os conteúdos de Matemática previstos para o ano e necessitava de novos desafios, que o ajudassem a elaborar saberes e interesses que ele apresentava.

Pesquisadora: Você acertou todos os desafios de Matemática. Você achou fácil ou difícil?

Pikachu: Fácil!

Pesquisadora: Para você, o que seria uma atividade difícil em matemática?

Pikachu: Difícil?  $1.000 + 50.000$ ?

Pesquisadora: E qual seria o resultado de  $1.000 + 50.000$ ?

A criança pensa um pouco, calcula mentalmente e responde timidamente: Pikachu: Eu acho que 51.000.

Pesquisadora: Isso mesmo, Pikachu! Olha só, nesse momento a gente fez uma avaliação de Matemática. Você já sabe o que é avaliação? O que você acha que é?

Pikachu: Eu acho que é para saber como eu estou, se eu sou bom em Matemática.

Pesquisadora: Para saber se você é bom em Matemática ou não? Mas se fosse uma atividade de escrita, igual fizemos no Apoio? Seria uma avaliação também? Seria para saber o quê?

Pikachu: Se eu sei escrever!

Pesquisadora: Isso! O que você acha que tem dificuldades nas tarefas? Tem alguma coisa que você acha que é difícil demais para você?

Pikachu: Não!

Pesquisadora: E escrever? Está fácil ou está difícil?

Pikachu: Escrever está mais ou menos fácil e mais ou menos difícil.

Pesquisadora: E para ler?

Pikachu: Mais ou menos também!

Pesquisadora: Mas você melhorou muito! Você não acha? Na aula de Apoio de hoje você localizou as palavras no texto, encontrou-as com facilidade, conseguiu fazer tudo, não é? E em Matemática eu estou muito impressionada. Parabéns! Gostaria de fazer uma última pergunta: quando você não sabe alguma coisa, o que você acha que a gente pode fazer para te ajudar a aprender?

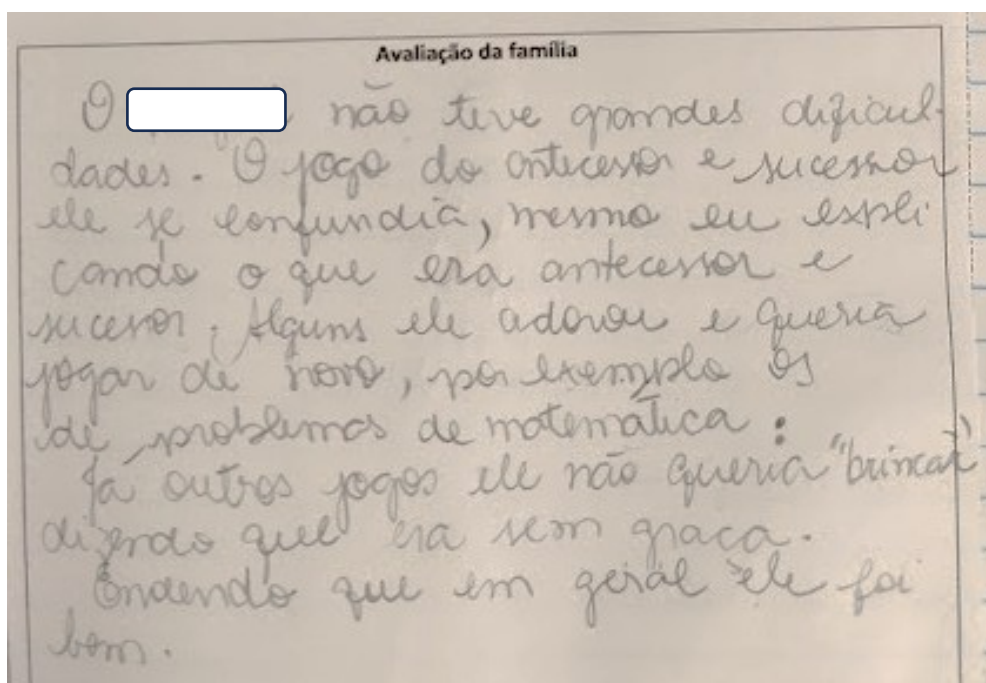
Pikachu: Deixar uma hora a mais nas aulas.

Pesquisadora: Deixar uma hora a mais nas aulas? Você acha que o fato de você vir de manhã, no Apoio pedagógico está te ajudando?

Pikachu: Está! (Notas de campo, 20 Out./2022).

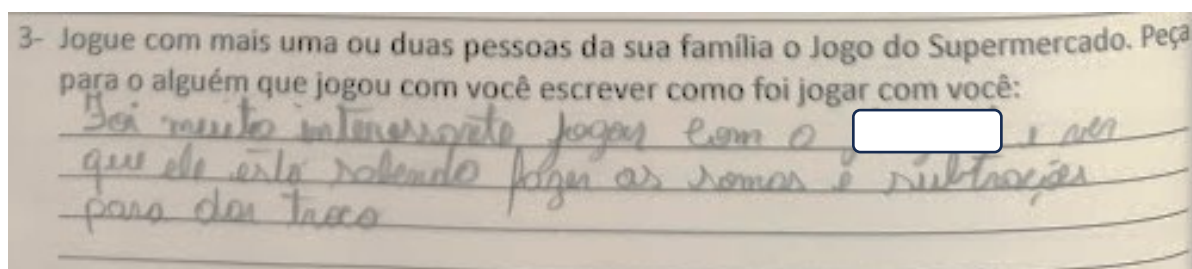
Este diálogo revela diversos aspectos importantes sobre a participação da criança na avaliação formativa e sobre suas percepções em relação à aprendizagem como a concepção de avaliação da criança, sua reflexão sobre a dificuldade das propostas, sua autopercepção em relação à aprendizagem e a importância do retorno formativo.

Figura 31 Avaliação da mãe do Pikachu em relação à aprendizagem da criança em Matemática



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Out./2022.

Figura 32 Avaliação da mãe do Pikachu em relação à aprendizagem da criança sobre sistema monetário e situações-problemas envolvendo adição e subtração



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Out./2022.



Fazíamos o mesmo processo avaliativo com as crianças e assim, a partir do cruzamento dos dados (família, criança, professora e pesquisadoras) traçávamos novos planejamentos e ações mediadoras.

Simultaneamente, em sala de aula, conforme a criança adquiria autonomia, retomávamos quais eram as suas dificuldades ou desafios, quais objetivos alcançou e o quanto avançou. Além disso, a criança passava a ser colaboradora de uma criança que apresentava dificuldades, tanto para explicar os jogos e desafios, como para auxiliá-la na busca por recursos para melhorar as aprendizagens. Dessa forma, a coparticipação ocorria em diversos momentos, retroalimentando o ciclo de avaliação formativa continuamente.

Vale destacar que os retornos formativos eram feitos pelas pesquisadoras durante o desenvolvimento dos mapeamentos, buscando localizar e informar para as crianças o que estava sendo avaliado e quais objetivos desejávamos alcançar. Combinamos também que conforme ganhavam autonomia nas autoavaliações, compartilhariam seus processos, visto que o retorno formativo poderia ser fornecido em inúmeras situações e contextos.

Em relação à avaliação, Pikachu fez uso da avaliação (autoavaliação) quando refletiu sobre a dificuldade das atividades, observou que é capaz de resolvê-las rapidamente e que necessitava de desafios mais complexos. Contudo, ao mencionar que a avaliação serve para saber "como ele está" e "se é bom em Matemática", isto sugere que ele ainda atribui a função da avaliação apenas a uma constatação, um processo de verificação, e não necessariamente um processo contínuo de aprendizagem ou um meio para aprender.

Ao mesmo tempo, sua autopercepção sobre o que sabia, sobre o que conseguia fazer e o que ainda precisava aprender foi observada após mediação. Quando perguntado sobre suas dificuldades, Pikachu inicialmente negava que tivesse algo difícil para ele. No entanto, ao ser questionado sobre escrita e leitura, ele observou que estas atividades “eram mais ou menos fáceis, mais ou menos difíceis”. Dessa forma, a mediação contribuiu para seu processo reflexivo e percepção gradual sobre suas aprendizagens, além de fornecer evidências mais concretas para a professora PARceira e pesquisadoras desenvolverem proposições mais assertivas e que favorecessem seu desenvolvimento.

No caso, Pikachu estava desenvolvendo-se em Matemática muito além do que os objetivos previstos para ele, solucionando os desafios, cada vez mais complexos, muito rapidamente. Ao mesmo tempo, ainda não lia nem escrevia convencionalmente. Assim, Pikachu necessitava de jogos e desafios matemáticos que o desafiassem e ampliassem

suas habilidades e propostas específicas que contribuíssem com o desenvolvimento de sua autonomia na leitura e escrita.

O diálogo, no momento do mapeamento, revela como a avaliação formativa se manifesta na interação entre a pesquisadora e a criança, a partir da valorização do seu pensamento, da identificação de suas dificuldades e da busca por soluções conjuntas para favorecer suas aprendizagem, no sentido de viabilizar a sua participação na construção das estratégias de aprendizagem.

Isto fica mais nítido quando, após identificar suas dificuldades, Pikachu é questionado pela pesquisadora sobre o que poderia ajudá-lo a aprender melhor e ele sugere “deixar uma hora a mais nas aulas”. Esta resposta indica que ele valoriza o tempo de estudo e percebe as contribuições do Apoio Pedagógico<sup>99</sup> para seu aprendizado. Além disso, sugere uma autopercepção e autonomia ao pensar em estratégias para sua própria aprendizagem (autoregulação).

Por fim, o retorno, que pode ocorrer de forma informal, promove o incentivo e o reconhecimento das aprendizagens, contribui para a construção da confiança da criança e reforça a importância da avaliação formativa como um processo de encorajamento.

Outro diálogo entre a Cachinhos Dourados e pesquisadora evidencia a apropriação de uma avaliação que contribui para a tomada de consciência dos próprios processos.

Pesquisadora: Cachinhos Dourados, hoje nós vimos quais palavras você já sabia ler. E o que nós identificamos?

Cachinhos Dourados: Que eu já sei ler quase todas! Na verdade, todas! (risos)

Pesquisadora: Aham! (risos) Você viu como você aprendeu rapidamente?

Cachinhos Dourados: É! Antes eu não conseguia ler uma palavra!

Pesquisadora: Verdade! E hoje você consegue todas as palavras de um texto enorme! Parabéns! (Nota de campo, out./2022)

Este diálogo buscou apresentar parte dos processos da avaliação formativa, pois envolve questionamentos que levam a criança a refletir e revisitar seu percurso de aprendizagem, promovendo a autoavaliação e fomentando a corresponsabilidade no processo educativo.

---

<sup>99</sup> Na ocasião, já havia participado de quatro encontros.

A avaliação não serve apenas para identificar o que não se sabe; serve para nos mostrar também o que sabemos e o que podemos ampliar para nosso desenvolvimento. Estas cenas mobilizam ações posteriores como planejar as ações mediadoras de acordo com cada necessidade (que podem ser facilidades ou dificuldades).

### 6.2.3.1 Você não viu nada ainda!

Era dezembro, início do mês – quase encerramento do ano letivo – e, por isso, naquele contexto o foco avaliativo foi identificar se as dificuldades das crianças, identificadas desde o início do estudo de campo, tinham sido sanadas, quais objetivos alcançaram o e o quanto avançaram.

O primeiro mapeamento realizado em setembro de 2022 identificou que das quinze crianças, nove apresentavam maiores dificuldades e duas, dificuldades em escala menor no processo de alfabetização.

Era possível observar avanços em diversas crianças, mas um novo mapeamento e retorno formativo com a participação da criança se fazia necessário. Pikachu foi o primeiro a ser convidado para dialogar sobre suas aprendizagens. Para isto, realizamos uma retrospectiva dos meses anteriores: o que ele sabia quando nos conhecemos, o que ele ainda não sabia e o que aprendeu. Relembramos também quais ações mediadoras foram realizadas nesse período para contribuir com suas aprendizagens. Pikachu já demonstrava, com entusiasmo, seus avanços na leitura e na escrita.

[...] Pesquisadora: Pikachu, eu reparei que você conseguiu fazer todas as atividades hoje [referindo-me à uma atividade de leitura e escrita realizada pela professora PARceira], e o que você me falou? “Você não viu nada ainda!”

Pikachu: Você não viu nada ainda mesmo! Quando eu fui no mercado com a vovó, ela me mostrou um montão de coisa e eu li tudo!

Pesquisadora: Você leu tudo? (expresso surpresa) O que mais você está conseguindo ler mesmo?

A criança começa a olhar os nomes dos objetos e pessoas ao seu redor e procura identificar os nomes que aparecem escrito em algum lugar. Logo ele avista um livro, abre a página e lê aleatoriamente Feijão. Janelas. Lucas.

Pesquisadora: Uau! Vou abrir novas páginas e te mostrar. Quantas palavras você consegue ler?

Pikachu: Todas!

Pesquisadora: No mês passado você conseguia resolver todos os desafios de Matemática e ficava com dúvidas para ler e escrever. No momento você está com alguma dificuldade?

Pikachu: Não! Já sei tudo! (Notas de campo, 7 Dez./2022).

Aproveitamos o relato do Pikachu para compartilhar a informação com seus(suas) colegas, na roda de conversa, de que sua avó o levava para o mercado, mostrava produtos e o incentivava a ler. A iniciativa da avó mobilizou algumas crianças que demonstraram vontade de fazer o mesmo. No mesmo dia, no horário de saída, comentamos com a avó sobre o relato do Pikachu, ao lado dele, e agradecemos o fato de a família ter inserido as práticas sociais de leitura em seu cotidiano.

[...] Professora PARceira: Obrigada pelo apoio e pelo incentivo!

Avó do Pikachu: Graças a Deus deu certo! Ele vai no mercado e já está lendo tudo e eu não acredito! Eu não acreditei!

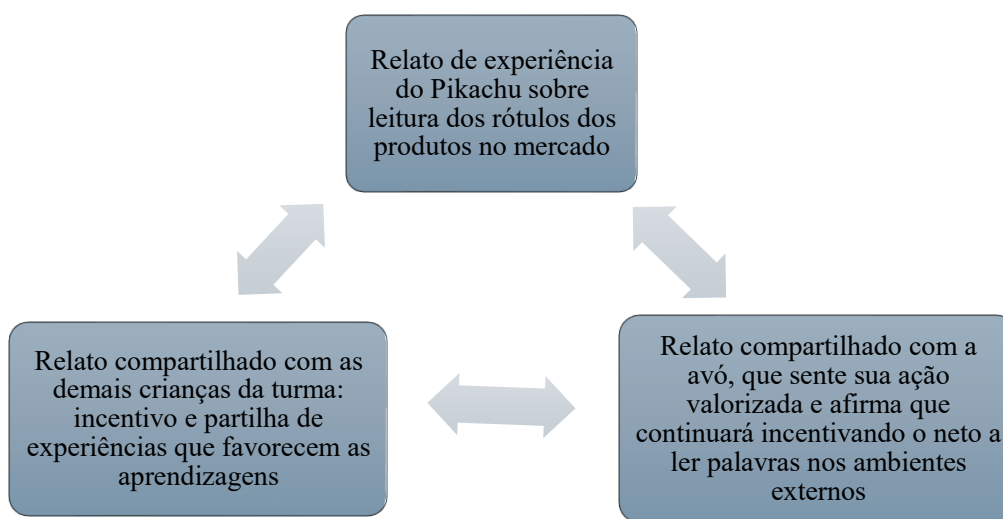
Professora PARceira: Sim! Inclusive, ela [pesquisadora] pediu para o Pikachu compartilhar a sua experiência na rodinha. “Conta para eles(as), Pikachu o que você e a sua avó estão fazendo no mercado!” Nós falamos para as crianças fazerem com as famílias a mesma coisa que a vovó do Pikachu está fazendo com ele no mercado.

Avó do Pikachu: Em casa, ele brinca de mercadinho. Pega as coisas, coloca preço e a gente tem que comprar dele. Ele faz desenho, a gente compra dele.

Professora PARceira: Coisa boa, muito bem! Isso faz toda a diferença! (Notas de campo, 7 Dez./2022).

Neste breve relato, a avó apresenta como integrou em sua rotina familiar as práticas de leitura e escrita e a criança incluiu em suas brincadeiras familiares uma proposta realizada em sala (mercadinho e loja de desenhos). Isso revela a dinamicidade da avaliação, rompendo com a lógica de percebê-la enquanto momento estanque e padronizado.

Figura 33 Informações compartilhadas retroalimentam a avaliação formativa



Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

Assim, foram atribuídos novos sentidos ao relato: evidências de aprendizagem, recursos sociais, ampliação do repertório de recursos para as crianças e valorização das partilhas de experiências familiares. Desse modo, a informação de uma experiência individual foi compartilhada e valorizada pelo coletivo, fazendo com que o ciclo avaliativo (o que a criança sabe, como aprende e a quais recursos recorre) se retroalimente.

Ou seja, os retornos formativos circulam e ganham vida à medida que são compartilhados e essas informações ajudam não só a própria criança a melhorar suas aprendizagens, mas também as demais crianças, que podem incorporar práticas semelhantes em seus cotidianos, as famílias que podem fazer uso dos interesses e recursos das crianças e da professora PARceira, nos planejamentos de suas aulas.

#### 6.2.4 A loja de desenhos: quando o interesse das crianças faz pulsar o currículo vivo

Nós abrimos uma loja de desenhos! (Pikachu)

Pikachu contou, entusiasmado, sobre a abertura de uma loja de desenhos feita por ele e por outros(as) colegas da turma. A hipótese levantada por nós (pesquisadora e

professora PARceira) é de que essa loja tinha correlação com o conteúdo de sistema monetário trabalhado em Matemática e também com o fato de Pikachu ter incluído em sua rotina familiar a leitura de rótulos de embalagens no mercado e/ou ter criado um mercado em casa, onde vende produtos feitos de papel.

No entanto, nos foi relatado depois, que a loja de desenhos foi criada a partir de uma história lida pela professora chamada “Monstrinhos da emoção”. Tudo começou quando o Xicrinho, olhando um dos desenhos de monstros das emoções (baseado na história), considerou que precisava produzir mais monstros, com mais diversidade de emoções. “[...] A ideia de ter uma loja era para que os desenhos produzissem os bichinhos da emoção que tinham sido lidos pela professora” (Cachinhos Dourados). Ou seja, tratava-se de manter vivos os vínculos afetivos com a história e personagens que havia sensibilizado o grupo. Assim, Xicrinho fez uso dos papéis disponíveis para livre produção e decidiu organizar uma loja de desenhos, mobilizando os(as) colegas. Esta informação chegou à professora PARceira, que relatou: “Clarice, eu achei muito engraçado que ontem a Zumbi falou assim: ‘Professora, você sabia que o Xicrinho pegou os papéis da caixinha branca que você deu pra gente desenhar e abriu uma lojinha? Ele pegou um punhado de papel pra fazer uma lojinha de desenhos!’”

Diante da informação, a professora PARceira identificou que naquela brincadeira havia aprendizagem em movimento, por isso, ela respondeu de modo encorajador: “Zumbi, está tudo certo! A caixinha com papéis é para produção livre. Se ele resolveu fazer a lojinha de desenho, ele está fazendo o correto. Ele pode fazer o que quiser!”

O comentário e a validação da professora PARceira fizeram com Zumbi passasse de informante para membro integrante: “Na verdade, eu também estou junto com ele de sócia, e a gente vai fazer a lojinha de desenhos”, se corresponsabilizando pela execução do projeto.

A partir da escuta, da abertura e do acolhimento da professora PARceira, a proposta foi-se complexificando, envolvendo cada vez mais crianças e atribuindo novos sentidos à atividade, fazendo germinar um processo coletivo e autônomo. As crianças rapidamente estabeleceram uma estrutura organizacional compartilhada com uma divisão de tarefas fluída e democrática:

Mulher Maravilha: Minha função é recortar.

Cachinhos Dourados: Na verdade, esta função é revezada a cada dia. A Coelhinha desenha. A Zumbi colore. O Xicrinho entrega os desenhos

para as pessoas e ele também contrata pessoas com o objetivo de agilizar o trabalho (Notas de campo, Out./2022).

Cada papel era assumido com seriedade e muito compromisso. A participação era ampliada por iniciativas individuais que potencializavam o alcance da proposta coletiva. Ben 10, por exemplo, não apenas produziu novos desenhos como também propôs uma estratégia de expansão da loja: “Ele trouxe vários desenhos para colaborar” e teve a ideia de “[...] levar seus desenhos para a quadra, para entregar para as crianças de outras turmas” (Xicrinho).

Questionadas sobre quem seria o(a) dono(a) da loja, as crianças responderam em uníssono: “Todos nós!” Importa destacar que, diferentemente de uma lógica mercantil de escambo ou venda, a circulação dos desenhos acontecia sob o signo da generosidade. Os desenhos não eram vendidos, mas doados pelo(a) entregador(a) a partir do interesse de cada pessoa.

Ben 10, inclusive, providenciou uma embalagem para facilitar a captação dos desenhos produzidos pelo grupo. Ele se tornou responsável por recolher as produções dos(as) colegas, guardá-las na embalagem, organizar e distribuir as doações, apresentando os desenhos para o público beneficiado.

Figura 34 Embalagem para guardar os desenhos para doação

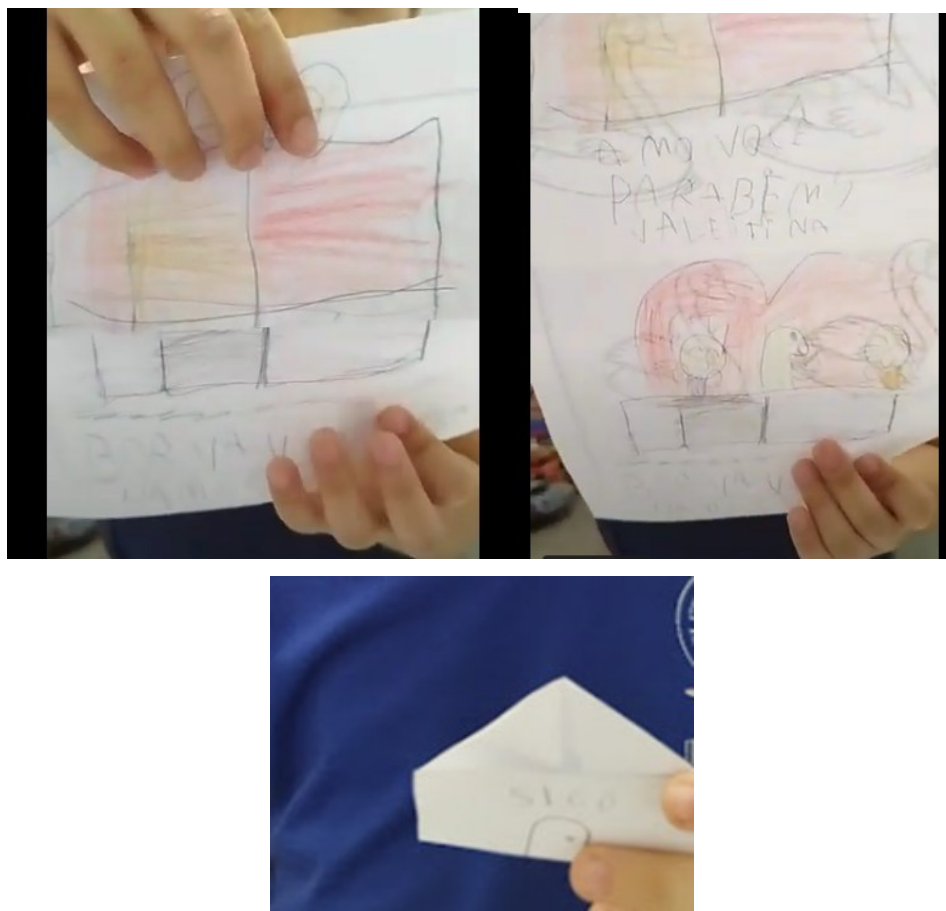


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Os beneficiários escolhiam os desenhos e informavam as cores com que o desenho deveria ser pintado. A criança responsável por colorir era informada e logo desempenhava

sua função. Uma das beneficiadas mostrou com entusiasmo um desenho que recebeu e transformou em cartão para a sua amiga.

Figura 35 Montagem de uma sequência de imagens que ilustram um desenho doado para Zumbi e transformado em cartão para presentear sua amiga



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Estávamos diante de uma iniciativa interdisciplinar e inventiva, com base em um currículo vivo e interseccionado a diferentes temáticas, coordenada pelas próprias crianças de modo autônomo, participativo e coletivo. Tratava-se de uma ação que se nutria os interesses genuínos das crianças e se desdobrava em situações de aprendizagem integradas e significativas.

Observava-se, na prática, a concretização da avaliação formativa como acompanhamento atento e valorizador dos processos, à medida que as crianças se avaliavam mutuamente, revisavam suas produções, discutiam as funções de cada um e ampliavam o projeto de forma colaborativa. A professora PARceira também contribuía com a iniciativa das crianças, motivando e incentivando-as a prosseguirem.



Neste cenário, a alfabetização acontecia em movimento, em contextos significativos de uso da linguagem: nomeavam produtos, produziam bilhetes e organizavam listas de entrega, tudo movido pelo desejo real de comunicar e participar. A Matemática se fazia presente nas contagens e na logística da distribuição. Mais do que isso, viabilizava-se uma aprendizagem afetiva e ética, fundada na cooperação e no respeito às decisões coletivas.

A loja de brinquedos de papel tornou-se, assim, metáfora viva do que se entende por práxis pedagógica sensível aos interesses infantis: aquela que reconhece nas brincadeiras e nas criações das crianças oportunidades legítimas de construção do conhecimento. Um espaço em que avaliação, alfabetização e currículo se entrelaçam, de forma orgânica e criativa, reafirmando que as práticas educativas mais transformadoras são aquelas que se constroem entre e com as crianças, e não apenas para elas.

#### *6.2.5 Currículo vivo: A viagem de Purple*

Fomos informadas pela mãe do Purple de que havia algum tempo que ela e sua família estavam planejando uma viagem de vinte dias para os Estados Unidos no mês de outubro. Sua preocupação era em relação aos trâmites institucionais: faltas escolares e perda das atividades escolares, especialmente porque Purple frequentava o Apoio Pedagógico. Como minimizar os impactos? O fato tornou-se tema de reflexões para a pesquisa e para o trabalho da professora PARceira e, por isso, o incluímos como propostas e ações mediadoras a serem desenvolvidas nas Parcerias Avaliativas Formativas.

As principais reflexões giraram em torno da participação da criança em situação de ausência programada, bem como as dificuldades em antecipar atividades ou enviá-las para serem realizadas em contexto diferente do cotidiano de sala de aula.

Foi ficando mais evidente, na construção de dados da pesquisa, que as aulas planejadas e desenvolvidas estavam imbricadas com aquilo que as crianças diziam, apresentavam, partilhavam e questionavam. Por isso, a ausência de alguns dias de aula não representava apenas a perda de conteúdos específicos, mas de experiências coletivas que serviam de base para articular os conteúdos.

Tais inquietações apresentaram-se em forma de perguntas. Faz sentido enviar atividades impressas para uma criança que estará imersa na cultura de outro país? De que forma podemos compartilhar com o Purple os temas abordados nas rodas de conversa, Roda da Novidade, projetos e assembleias? Como o Purple compreenderá as propostas

que surgirem destes momentos, sem ter participado do processo? De que forma podemos manter o sentimento de pertencimento, coletividade e seu vínculo no grupo e na escola? Como podemos usar este momento para continuar atribuindo sentido, significado e função à escrita e à leitura (de palavras e do mundo) para o Purple e para as demais crianças da turma? A partir dessas perguntas e reflexões, o desafio tornou-se possibilidade. Compreendemos que se tratava de uma oportunidade de integração e articulação entre vida, escola e outra cultura.

Era necessário subverter as lógicas preestabelecidas: o Purple poderia fazer-se presente, mesmo com sua ausência física, e sua experiência individual e familiar poderia se tornar coletiva, à medida que seus aprendizados fossem compartilhados. E se, em vez de perder as aulas, atividades e conteúdos, ele levasse a escola consigo? E se sua viagem também se tornasse uma experiência pedagógica, formativa, viva e conectada ao nosso projeto? Por que não estender a prática já desenvolvida na sala de aula, ajustando-a ao novo contexto?

Assim, nasceu a proposta de elaboração de um roteiro de atividades (Apêndice E), contendo quinze propostas, que articulava os conteúdos curriculares do primeiro ano com as experiências de viagem do estudante.

O roteiro não buscava reproduzir tarefas convencionais a distância, nem impor uma rotina de estudos durante a viagem. Tratava-se de uma proposta integrada ao cotidiano da viagem, com base na partilha de suas experiências. Criamos uma espécie de diário/semanário de bordo que acolhia relatos, desenhos, fotos, entrevistas com familiares, registros de paisagens, placas, sabores, passeios e curiosidades. O diário/semanário não tinha um formato fixo – ele poderia ser feito em caderno, folha, vídeo, áudio ou o que preferisse.

A viagem do Purple nos oferecia um fio condutor real e significativo para o nosso percurso coletivo. O objetivo do Roteiro era extrair informações relevantes da viagem e articular com os conteúdos que seriam trabalhados naquele mês ou trimestre, integrando diversas áreas do conhecimento de forma transversal e tornando a experiência de viagem um excelente recurso pedagógico.

Combinamos a entrega semanal via Parcerias Avaliativas Formativas (*chat* da equipe ou WhatsApp da pesquisadora), visando a garantir a partilha com as demais crianças, os vínculos e os aprendizados interculturais.

Entre as propostas, estavam: a produção de listas escritas, como a de objetos levados na mala; a leitura e interpretação de textos verbais e não verbais como placas e

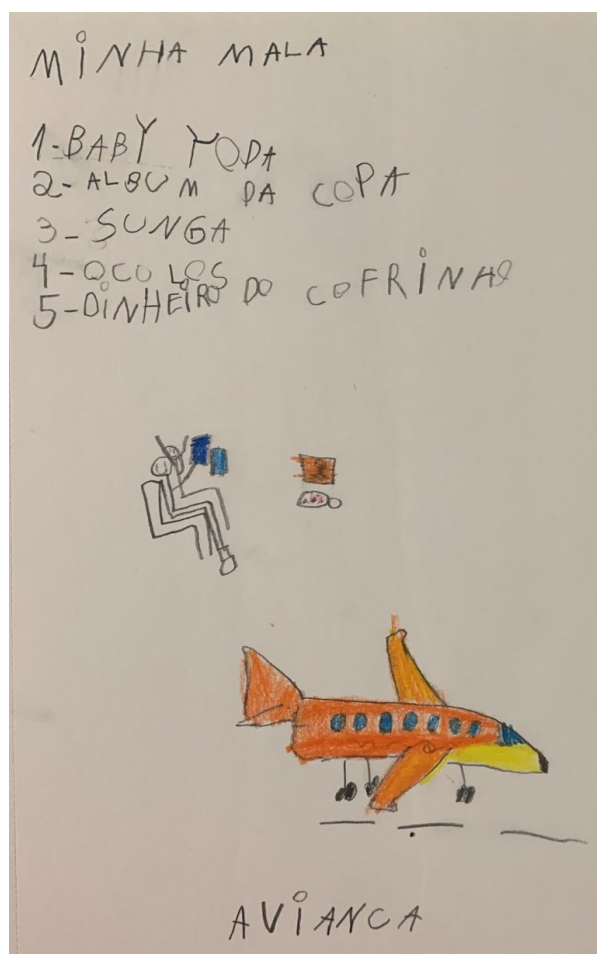
sinalizações, listas, nomes de cidades, cardápios e embalagens; a produção de textos orais e escritos, como listas, relatos e gravações; o uso funcional da linguagem em situações reais de comunicação como mensagens para colegas, relatos de experiências e identificação/localização de informações em ambientes diversos; situação-problema envolvendo o sistema de medidas do tempo, como o registro de horários de embarque, desembarque, percurso e cálculo da duração da viagem; as diferenças dos sistemas monetários (real e dólar); as noções de quantidade e valor a partir da comparação de produtos e preços nos mercados e/ou lojas; a localização e nomes de cidades visitadas; o idioma; os tipos de moradias e hospedagens; os diferentes tipos de transportes utilizados na viagem; a alimentação e os hábitos alimentares em diferentes contextos; as memórias e identidades; as diferenças entre regiões e grupos sociais; e as festas populares.

À título de exemplo, seguem as propostas 1 a 4 do Roteiro:

- Proposta 1: O que você está levando na mala? Escreva uma lista com 5 coisas especiais que você guardou na sua mala e envie para o WhatsApp ou MTeams. Sugestões: um brinquedo, um objeto afetivo, uma roupa especial, um alimento, etc.
- Proposta 2: Tire uma foto do avião que você pegou na ida e escreva junto com a foto o nome da companhia de voo.
- Proposta 3: Grave um vídeo no WhatsApp ou MTeams contando para a turma que horas você embarcou, que horas você chegou e quanto tempo demorou para você chegar ao seu destino.
- Proposta 4: Toda vez que você utilizar um transporte diferente, envie uma foto e o nome do transporte, por exemplo, carro, metrô, ônibus, táxi, Uber, avião, bicicleta, etc. Essas fotos podem ser enviadas ao longo da viagem. Não esqueça de escrever o nome do transporte.

A imagem a seguir (Figura 36) foi enviada junto com um vídeo mostrando o momento do embarque e um áudio de sua mãe explicando como as propostas 1 a 4 foram realizadas: “Estou mandando as primeiras orientações de vocês, que é o que ele trouxe na mala (**Baby yoda, álbum da Copa, sunga, óculos e dinheiro do cofrinho**). Ele fez um desenho do avião com a ajuda do papai, escreveu o nome da companhia aérea **Avianca**. Também fez um desenho dele sentadinho com a gente na poltrona do avião” (Mãe do Purple, Out./2022, **grifo nosso**).

Figura 36 Propostas 1 e 4 do Roteiro de viagem do Purple



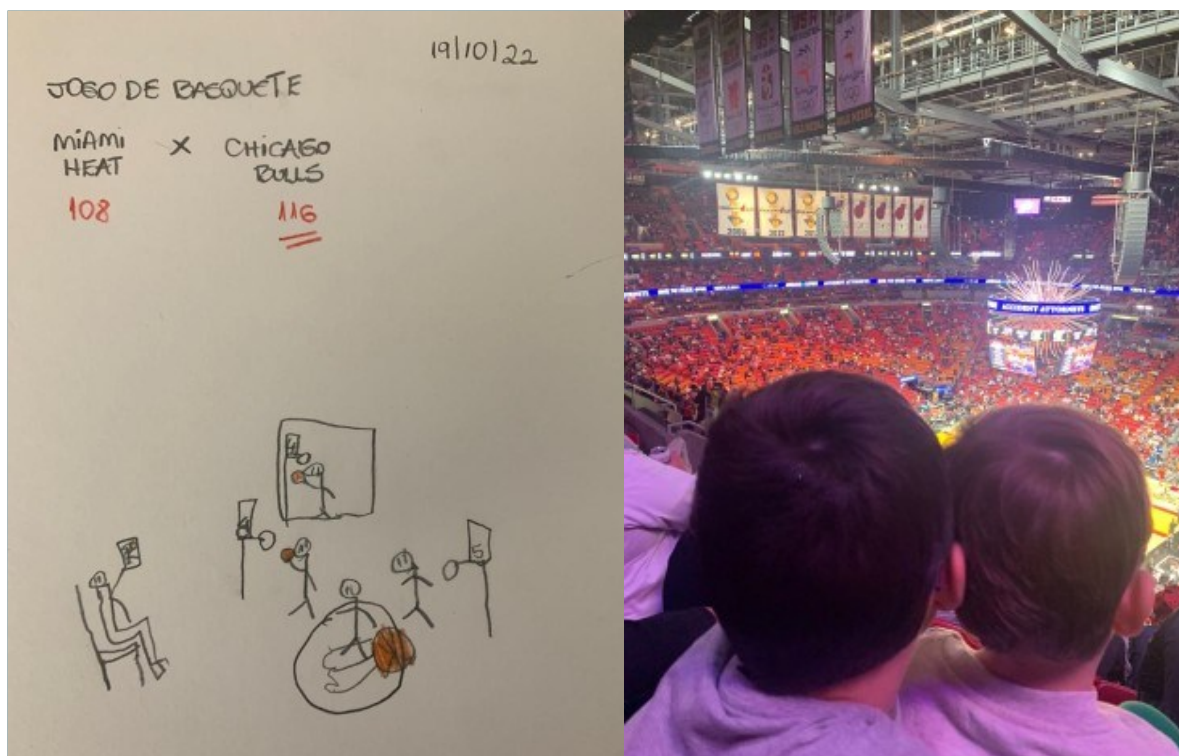
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Os conteúdos trabalhados ao longo da viagem articularam-se com os componentes curriculares previstos para o primeiro ano e contribuíram com uma avaliação contínua, mesmo à distância. Por exemplo, ao fotografar moedas estrangeiras, Purple antecipou um conteúdo que seria trabalhado pela turma: o sistema monetário. Nas visitas a mercados e lojas, pôde observar preços e embalagens, articulando conceitos de Matemática e práticas sociais de leitura, que dialogaram com as visitas ao mercado desenvolvidas por algumas crianças da turma, como já mencionado nesta seção.

Outras atividades permitiram explorar noções de identidade, cultura e memória, como a avaliação subjetiva de três passeios feitos, seguindo um roteiro semelhante ao que utilizamos na sala para registrar nossas vivências. (Apêndice E). Das experiências compartilhadas, relacionadas à passeios ou outras curiosidades, Purple compartilhou com a turma sua experiência ao assistir a uma

partida de basquete da *National Basketball Association (NBA)*<sup>100</sup> e registrou o placar do jogo.

Figura 37 Registro do jogo de basquete



Fonte: Diário de viagem do Purple. Out./2022

A partir dos desenhos apresentados nas Figuras 36 e 37 e dos vídeos complementares enviados por ele, foi possível explorar diferentes aspectos deste evento, como as configurações do estádio, o funcionamento do placar, a presença das torcidas e, ainda, problematizar o resultado da partida e as equipes envolvidas.

Ele também enviou vídeos e fotografias de um evento tradicional anual que ocorre em Key West, na Flórida, denominado *Zombie Bike Ride*, no qual milhares de participantes fantasiados de zumbis pedalam em bicicletas decoradas por cerca de seis quilômetros e meio.

[...] A gente descobriu que nesse lugar que estávamos, tinha essa pedalada de zumbi. Você via de criança pequenininha, bebê até senhor e senhora de 80 anos, pedalando, vestido de zumbi, de coisa de *Halloween*... Uma coisa impressionante! Mais de duas horas e meia e

<sup>100</sup> A NBA é a liga profissional de basquete mais importante dos Estados Unidos e figura entre as mais renomadas internacionalmente. Conta com 30 equipes. O Miami Heat é uma das equipes participantes, integrando a Divisão Sudeste da Conferência Leste.

não parava de aparecer gente. Então, foi muito legal! Muito cultural, sabe? (Mãe do Purple, Out./2022).

Além desse evento, Purple compartilhou a sua participação na tradicional festa de *Halloween* e sua visita a dois parques da Disney, sendo um deles o parque cujos personagens são do Toy Story, de Monstros SA e de Mickey Mago.

Outras curiosidades que ampliaram o repertório do grupo foram os meios de transportes utilizados e apresentados por ele: pedalinho, avião de grande e pequeno porte, *motorhome*, carro, barco, entre outros.

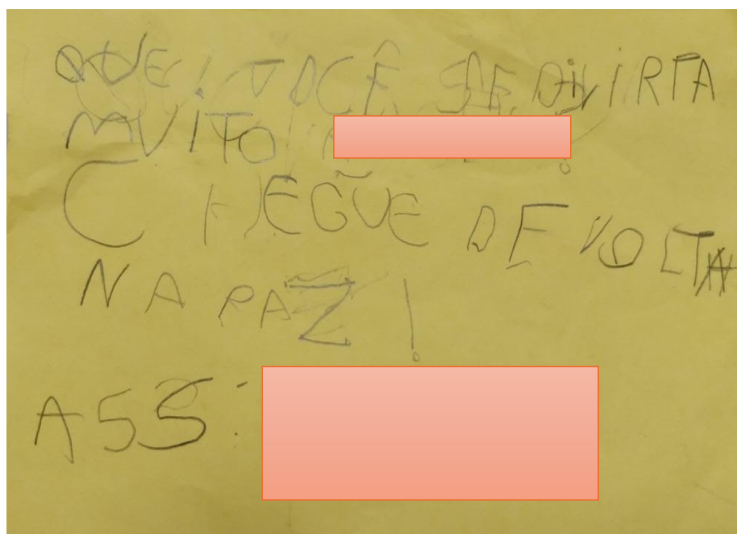
Figura 38 Partilha dos registros do Purple para o grupo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).



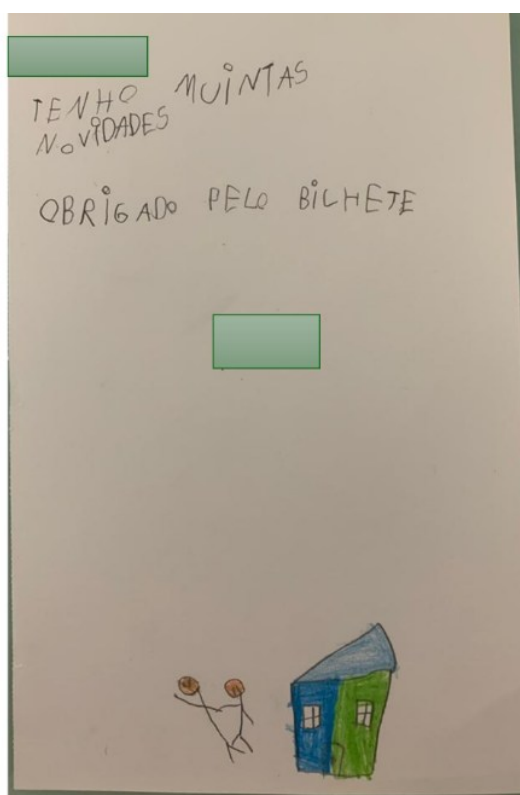
Figura 39 Bilhete do Ben 10 para o Purple, em resposta ao material do Diário de viagem enviado para a turma



**Que você se divirta muito Purple. Chegue de volta na paz! Ass: Ben 10**

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Out./2022).

Figura 40 Resposta de Purple para e Ben 10



**Ben 10**

**Tenho muitas novidades. Obrigado pelo bilhete.**

**Purple**

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Out./2022).

A flexibilidade na escolha dos recursos e das formas de registro foi fundamental para manter a comunicação e garantir a partilha dos materiais durante o período da viagem.

Em muitos momentos, os registros escritos não foram possíveis, mas vídeos e fotografias mostraram-se eficazes para alcançar os objetivos das propostas e manter o vínculo pedagógico ativo, como ilustra a transcrição do áudio da mãe do Purple, enviado na segunda semana de viagem.

[...] Eu não consegui fazer mais nenhum registro escrito desenhado pelo Purple porque estamos no *motorhome* e as malas ficam dentro de um compartimento, como se fosse um ônibus. É um pouco mais difícil para ficar tirando e colocando. Estamos vivendo dias muito intensos, mas tem sido muito proveitoso. Estamos ficando muito junto, dentro de um *camping* bem diferente. Percebo que o Purple até melhorou um pouco a sua fala. Inclusive, a gente já marcou consulta na volta para colocar um aparelho por conta da questão da fala, uma questão de tônus, muscular da boca. Mas enfim, eu achei que isso melhorou também. Tem sido muito proveitoso. Vou mostrar algumas fotos daqui para você compartilhar. (Mãe do Purple, Out./2022).

O uso das tecnologias também teve um papel importante, ampliando as possibilidades expressivas e a diversidade dos registros enviados, entendendo-as como formas legítimas de expressão e participação na avaliação.

Destacamos, portanto, a importância da escuta sensível da realidade e o respeito aos contextos de vida das famílias e das crianças – neste caso específico, as condições físicas do espaço e a rotina do *motorhome* – sem desconsiderar o processo formativo.

Foi possível observar que, durante a viagem, a família posicionou-se como parceira ativa na documentação e na mediação das aprendizagens da criança, o que é uma dimensão fundamental da avaliação formativa participativa. Identificamos cooperação, corresponsabilidade e partilha entre escola e família.

Em outro momento, a mãe demonstrou preocupação em relação ao processo de alfabetização de seu filho.

[...] Eu fico tentando estimular o Purple com alguma leitura ou outra, em português claro, mas ele realmente apresenta muita dificuldade de juntar as sílabas e eu fico toda preocupada. Mas eu acho que vai dar tempo de recuperar, né? Estou aqui em viagem, mas toda **preocupada** (Mãe do Purple, Out./2022)

As preocupações são legítimas, contudo, consideramos que as leituras e escritas de mundo e de vida ganhavam centralidade no momento e foram as propulsoras para que o Purple avançasse neste processo.



Os relatos da mãe nos evidenciavam a importância da avaliação formativa como práxis que reconhece as vivências fora da escola como oportunidades legítimas de aprendizagem. Nessa perspectiva, a viagem da família, longe de representar uma ruptura no processo educativo, foi compreendida como uma extensão formativa repleta de experiências significativas, visto que aprender é um percurso que se constrói também nos encontros com o mundo.

Ainda que a mãe manifestasse preocupação com possíveis lacunas e acreditasse que haveria tempo para o Purple “recuperar conteúdos”, nossa perspectiva dialogava com a de Hoffmann (2018a, p. 26-27) ao entender que “[...] o termo recuperação vem sendo tradicionalmente concebido como repetição, retrocesso, retorno, voltar atrás” contudo, “[...] recuperar não é voltar atrás, mas ir à frente, prosseguir com experiências educativas alternativas que provoquem o estudante a refletir sobre os conceitos e noções de construção. Evoluindo para novos patamares de conhecimento”.

Purple também recebeu do grupo diversos registros como relatos dos colegas, fotografias e vídeos de momentos especiais vivenciados na escola, como o dia especial na ducha, o dia da fantasia (com as escolhas dos personagens de cada criança), o piquenique, entre outros.

No Apoio Pedagógico, as crianças expressaram o desejo de fotografar os Pingos – personagens apreciados pelo Purple e trabalhados nas aulas do Apoio – para enviar a ele (Figura 41, a seguir). A troca de informações estabelecidas entre o grupo e Purple permitiu que ambos se apropriassem das aprendizagens e experiências que estavam em curso (Figuras 38, 39, 40 e 41).

Além disso, a iniciativa de enviar fotos, vídeos, áudios, imagens e pequenos textos para serem compartilhadas com a turma revela que a documentação pedagógica não se restringe à autoria individual e pode ser coletiva a partir das relações estabelecidas com o material, bem como os sentidos e significados que são atribuídos a eles.

Assim, Purple manteve-se presente na escola, por meio das rodas de conversa e das Rodas da Novidade, mesmo estando fisicamente distante. Seus registros atravessaram o cotidiano da turma e ampliaram os contextos de aprendizagem dos colegas.

Estes gestos revelam a preservação dos vínculos, a força das experiências coletivas, práticas inclusivas, acolhedoras e que possibilitam a construção do sentimento de pertencimento.

Figura 41 Foto dos Pingos para compartilhar com o Purple

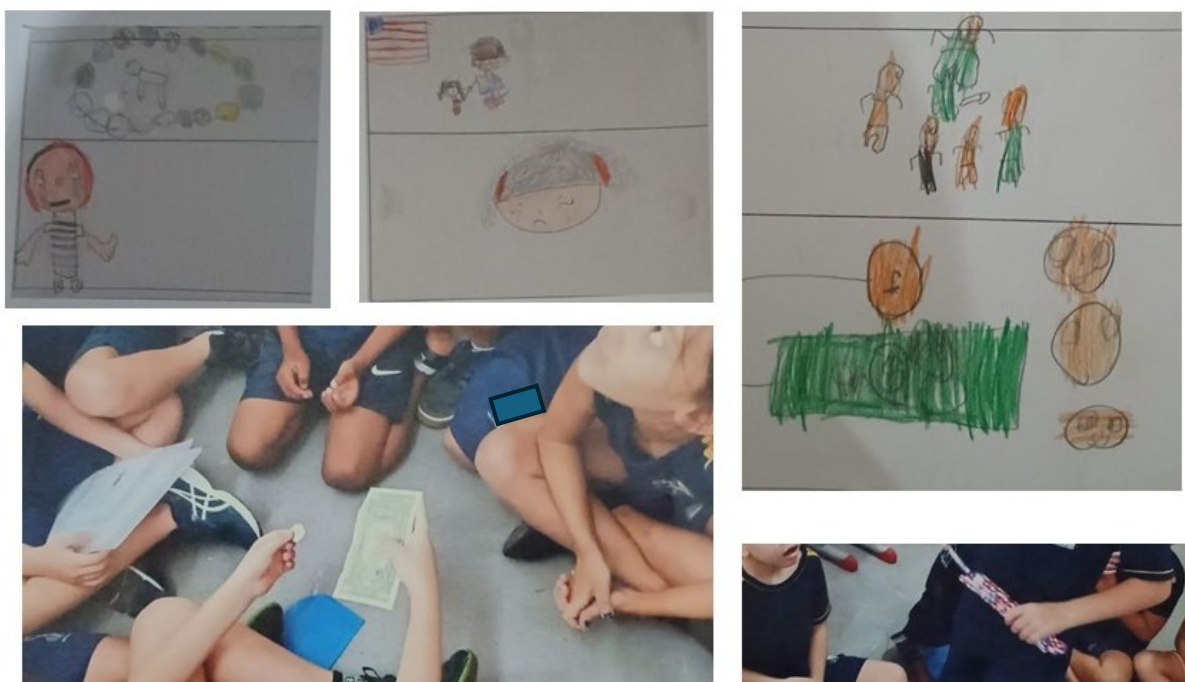


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Retomando a perspectiva freireana de leitura e escrita do mundo, a escrita teve a função de comunicar, expressar sentimentos e compartilhar acontecimentos. Ou seja, a escrita foi um recurso para dar materialidade à vida e às existências que se entrelaçam dentro e fora da escola, transformando-se em palavra do mundo – a escrita da própria palavra.

Purple retornou de sua viagem e fez seu relato para os colegas, resgatando as informações do Diário de viagem mostrando objetos do outro país e presenteando seus(suas) colegas. As crianças da turma puderam esclarecer suas dúvidas e relatar o que tinham feito em sua ausência.

Figura 42 O retorno do Purple: compartilhando histórias e experiências



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Nov. 2022

Desse modo, a imagem de Purple compartilhando sua experiência e histórias pessoais (Figura 42) nos indica que as narrativas são uma ponte entre mundos, experiências e subjetividades.

[...] Histórias nos ajudam a nos conectar com o mundo além da identidade. Ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias. Quando viajamos para países cuja língua nativa não conhecemos, a maioria de nós se comunica criando uma história que pode ser contada sem palavras. Podemos mostrar por meio de gestos o que queremos dizer. O que se torna evidente é que, na comunidade global, vida é sustentada por histórias. Uma forma poderosa de nos conectar com o mundo diverso é ouvindo as diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias (hooks, 2021,p. 94 )

Ao dividir suas experiências, Purple estabelece conexões com quem as escuta. Essa partilha transcende a identidade individual e se inscreve no tecido coletivo da experiência escolar.

É importante destacar, contudo, que o compartilhamento de histórias, de pensamentos, de impressões e de sentimentos foi uma prática observada com todas as crianças como parte integrante da práxis da professora PARceira e das relações estabelecidas entre as crianças.

A experiência do Purple revela a concretude de uma experiência em outro país, com outras línguas, paisagens e culturas, mas não é necessário atravessar fronteiras geográficas para que se estabeleçam pontes entre os universos de saberes e histórias que constituem cada criança. Histórias, quando partilhadas, geram conexões, provocam aprendizagens e ampliam os horizontes do comum.

Após o seu retorno, Purple foi inserido no cotidiano da sala de aula e, aos poucos, nos conteúdos que tinham sido trabalhados naqueles dias, relacionando com os materiais que havia produzido em seu Diário de viagem. Participou também do Apoio Pedagógico e teve acesso às atividades diferenciadas.

A proposta mostrou que o currículo pode (e deve) ser vivo, flexível e integrado ao mundo, e que a avaliação formativa é capaz de acompanhar percursos não lineares, respeitando os saberes e vivências das crianças, articulando-as com os saberes escolares, com intencionalidade pedagógica, seguindo os percursos do mapa que o próprio estudante ajudou a traçar.

### 6.3 PARCERIAS AVALIATIVAS FORMATIVAS: PARTICIPAÇÃO, DIÁLOGO, ESCUTA, PARTILHA E COCONSTRUÇÃO

Nesta subseção, buscamos apresentar narrativas que abordam as Parcerias Avaliativas Formativas. Destacamos, nesse contexto, os modos pelos quais as participações, os diálogos, as escutas ativas, as partilhas e as coconstruções foram sendo alinhavadas.

#### *6.3.1 De “vou deixar nas suas mãos” a “vamos dar as mãos?”: os entrelaces possíveis nas Parcerias avaliativas formativas*

A avaliação, o ensino e a aprendizagem parecem ter territórios e proprietários: o lugar de avaliar-ensinar-aprender é na escola e quem avalia-ensina são os(as) professores(as). Esta afirmação, sem ser generalista, surgiu em nossa escrita logo depois da entrevista com a mãe do Ben 10 que, no limite de seu sentimento de impotência, passou a acreditar que o seu modo de aprender e de ensinar o filho estava distante do que e de como a escola ensinava e, por isso, o melhor a fazer era seguir passivamente as

orientações da escola e deixar nas mãos da professora o poder de decidir o que e como ensinar.

[...] Chegou uma hora que eu falei: “Professora, então assim, eu vou deixar nas suas mãos, porque não adianta eu tentar de um jeito ou querer **que seja do jeito que eu sei** se na escola deve ser de outro jeito. Então eu vou fazer a parte que vem da escola, orientado pela escola, mas eu não vou tentar nada do jeito **que eu sei. Vou deixas nas suas mãos!**” (Mãe de Ben 10, Set./2022, **grifo nosso**).

A frase “vou deixar nas suas mãos” nos impactou, pois parecia não ter relação com outro trecho verbalizado minutos antes, na mesma entrevista em que ela dizia estar tranquila quanto à metodologia adotada: “**A professora** me falou na última reunião [**como era metodologia adotada**], tanto que ela explicou como trabalha, e aí eu entendi e fiquei super tranquila” (Mãe do Ben 10, Set./2022, **grifo nosso**).

O que nos parecia era existir um distanciamento entre confiar na metodologia da escola, sentir-se capaz de participar ativamente das atividades que eram enviadas e colaborar para o aprendizado de seu filho, de modo eficaz. Em outro momento da entrevista, ela fez referência ao que estava fazendo depois que recebeu as orientações da professora.

[...] **A professora PARceira** falou que tem outro método e que vai funcionar. Ela falou para eu ler bastante com ele. Eu não faço mais nada assim, BA BE BI BO BU. Nas leituras eu tento fazer com que ele tente identificar ali que o B com A é BA, tento fazer com que ele acompanhe a leitura do livro lido, não só escute. Mas também nem sei, porque, dependendo do livro ou dependendo do momento, ele não quer. (Mãe de Ben 10, Set./2022, **grifo nosso**).

Tínhamos a impressão de que não estava claro para a mãe do Ben 10 o quê e como fazer. Ela afirmava que não ensinaria mais a criança com o método fônico via memorização silábica (modo que foi alfabetizada), contudo, recorria a esta estratégia nos momentos de leitura com o filho e se sentia confusa se o que estava fazendo tinha significado para ele.

Em relação às atividades enviadas para casa, relatou que muitas vezes “eu fico perdida se é o jeito certo de fazer ou não, às vezes eu fico sem fazer e eu fico **me sentindo culpada**: por não ter feito sendo que era para fazer” (Mãe do Ben 10, Set./2022, **grifo nosso**).

Como não se sentia segura se sua estratégia estava funcionando, concluiu que o melhor a fazer era seguir à risca as orientações das atividades, evitando auxiliar seu filho

em como fazer. Foi assim que verbalizou que iria “deixar nas mãos” da professora o papel de alfabetizar.

Fomos afetadas por esta fala, pois remetia-nos a retratos comuns no cotidiano escolar. Os relatos da mãe de Ben 10 indicavam intenção e ação, mas também desistência de sua autonomia e sentimento de incapacidade em participar. Ou seja, existe o desejo de contribuir, de ensinar, de colaborar e de participar ativamente do processo de aprendizagens-avaliações-ensinagens envolvendo seu filho mas, de algum modo, barreiras foram construídas que a desencorajavam deste movimento. As barreiras eram da dimensão da concepção de alfabetização, de ensino e de avaliação, mas também das condições de sobrecarga materna.

[...] Vocês **[professoras]** respiram Educação e eu sou mãe dele. Aí eu viro a mãe-professora, e nem é uma professora, mas assim, faço o papel e às vezes fico pensando: Gente, que mundo! É diferente para a gente [mães], sabe? Eu até falei para a **professora anterior da Educação Infantil** que eu não tinha muita paciência com ele, porque ele não quer fazer, aí você tem que ter “aquela coisa” [paciência], e a panela está no fogo, menino gritando, coisas da escola, não sei o quê mais... (Mãe do Ben 10, Set./2022, **grifo nosso**).

As multitarefas também apareceram no momento da entrevista remota. Ela havia escolhido um horário à noite, momento em que estaria em casa e já teria feito o jantar e alimentado os filhos. No momento da entrevista, ela havia organizado um ambiente para os filhos brincarem enquanto era entrevistada. Cerca de vinte minutos depois, as crianças entraram no quarto e passaram a interagir.

Figura 43 Entrevista remota



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

[...] Ben 10 aparece na câmera, abre um sorriso e diz: “Oi, tudo bem?” Dou um sorriso e retribuo a pergunta. Há troca de sorrisos entre pesquisadora e criança. A mãe o acaricia e explica que ainda estamos conversando. Nesse momento o irmão mais novo, escutando a nossa conversa, aparece na câmera também. A mãe ri e diz “tudo que um faz o outro precisa fazer também”. Rimos. Brincamos um pouco com as crianças e logo em seguida, retomamos a entrevista. Após dois minutos, as crianças começam a brincar de ligar e desligar a lâmpada do quarto. Rimos e continuamos a entrevista com o pisca-pisca das luzes. Ora a imagem da mãe ficava nítida, ora a imagem ficava escura. Atentei-me à sua voz. As crianças riam ao fundo. A mãe relata os desafios observados e logo constata: “E na correria do dia a dia a gente vai tentando” (Nota de campo, Set./2022).

Ainda assim, apesar dos desafios apresentados e após suas considerações, ela finalizou apresentando sua abertura e disponibilidade em participar da vida escolar de seu filho: “O que vocês quiserem mandar de sugestão para eu tentar, eu estou super aberta. Eu acho até que é uma coisa que vai me tranquilizar. [...] Eu acho que eu vou ficar mais tranquila se vocês orientarem. Eu acho importante” (Mãe de Ben 10, 7 Set./2022).

Apresentamos, então, algumas propostas no intuito de “darmos as mãos” para trabalharmos juntas. Ela agradeceu, sorriu e complementou:

[...] O que vocês precisarem de mim, eu estou à disposição de vocês! É só marcar! A única coisa que eu ia te pedir é me enviar um lembrete antes das nossas reuniões. Eu sei que é corrido para vocês. Eu sei que eu tenho que me organizar, mas se der para dar uma lembradinha, vai me ajudar demais, tá bom? É só isso, mas eu estou super aberta, no que vocês precisarem, podem contar com a gente, tá bom? (Mãe do Ben 10, Set./2022).

Ao finalizarmos a entrevista, tivemos a sensação de que um fio tênue, mas potente, apresentava-se para nós. A frase que nos capturou e que nos transmitiu a ideia de inviabilidade, de incapacidade e de passividade parecia diluir-se nas tramas que o diálogo propiciou. Vislumbramos o entrelace das mãos. Sabíamos que só assim nosso trabalho seria possível.

Na esteira dessa reflexão, trazemos o relato da mãe de Tiranossauro rex, que se assemelha aos desafios da mãe do Ben 10: intenção, ação e desejo em ensinar, avaliar e, principalmente, propiciar aprendizado ao filho. Ao mesmo tempo, um sentimento de cansaço e de frustração pela ausência da resposta esperada.

[...] A verdade é que hoje foi um pouquinho triste. Tinha **tarefa de casa para fazer, e na tarefa** tem algumas letras do alfabeto que ele conhece,

tem umas que é mais difícil. Aí a gente fez um varal [...] com as letras **na ordem alfabética**.

“Tiranossauro rex, começa a ler **as letras, enquanto eu mostro**: A, B, C, D...” Aí ele vai **e recita letra por letra**, mas chega em algumas **que ele fica quieto**, sem saber responder. Aí eu falo, **indignada**:

“Mas não é possível!”

Foi isso. Hoje eu perdi um pouquinho da paciência. Não bati, nem nada, eu só falei alto:

“Mas até hoje você não sabe?!”

Aí ele começou a chorar e eu falei:

“Mas você não tem que chorar!”

Eu acho que ele chorou por causa do jeito que eu falei.

“Não tem que chorar! Se você não sabe, eu estou aqui para te ensinar! Então vamos lá!” (Mãe do Tiranossauro rex, Set./2022, **grifo nosso**).

Nesse caso, a mãe compartilhou o sentimento do filho, materializado em choro e em desmotivação, que em certa medida foram sentimentos que também a atravessavam. “Às vezes a gente sente e pensa assim: “Nossa, mas por que, meu Deus? Será que eu estou **falhando como mãe**? Será que eu não estou ensinando? Será que eu também não estou fazendo minha parte?” (Mãe do Tiranossauro rex, Set./2022, **grifo nosso**).

A mãe não conseguia entender por que o filho não memorizava as letras, afinal:

[...] Ele sempre lembra das coisas que a gente fala, tudo que a gente fala ele “a mamãe falou isso e isso”. Então eu aproveito essa parte que ele pega muitas coisas que a gente fala para alertar [as pessoas que convivem com ele em casa]: “Ó, cuidado com as coisas que você fala, porque o Tiranossauro rex é muito bom de memória. Ele grava tudo que você fala, então, presta bem atenção no que fala, porque ele é bom”. (Mãe do Tiranossauro rex, Set./2022).

Entre um minuto e outro, ela buscou transformar a desmotivação em motivação e se colocou à disposição do filho. “Se você não sabe, eu estou aqui para te ensinar! Então, vamos lá!”. Mas por que o filho não sabia identificar as letras? Como ela poderia ajudá-lo? Novamente esbarramos na concepção de alfabetização que enfatiza a memorização e a repetição, ressaltando a concepção bancária de ensino, usualmente utilizada em nossa sociedade. Também precisamos lembrar que ela, provavelmente, aprendeu assim.

Os relatos das mães de Ben 10 e de Tiranossauro rex são representativos dos dilemas de diversas famílias e só foram possíveis de serem compreendidos, refletidos,



analisados propositivamente e de modo coletivo porque houve espaço para o diálogo. Estes diálogos nos mostraram que a avaliação, o ensino e a aprendizagem não são territórios somente da escola. Esses processos acontecem rotineiramente nas casas, todavia, sem as partilhas necessárias.

As ações da escola impactam diretamente as famílias e as ações da família impactam diretamente na escola, mas cada qual faz uso dos recursos de que dispõe. Como ficam as crianças nestes dois espaços, escola-casa<sup>101</sup>? Quando o Tiranossauro rex chorou diante das letras que ele não identificava, nascia uma crença de que ele não era capaz de aprender, ao mesmo tempo em que nascia a crença na mãe de que ela não era capaz de ensinar, o que muitas vezes fortalece a crença de que não há parceria possível entre escola e família.

No entanto, quais são as necessidades formativas que se apresentaram a partir dos fragmentos de relatos das duas mães? Quais são as ações que podemos desenvolver que auxiliem e viabilizem a participação das famílias nos processos de ensinagens-avaliações-aprendizagens? Como construir formas em que as famílias possam participar dos processos, não como executoras, e sim participantes e por isso como pessoas que somam olhares, impressões e sugestões? Ou seja, fazer junto e ajustar os passos da nossa caminhada. Surgia, então, a proposta intitulada Parcerias Avaliativas Formativas (Apêndices B e C).

Sabemos que parcerias não são feitas sem diálogos, negociações e aproximações. As reuniões com as famílias são espaços importantes para que isso aconteça e, como já mencionamos, as reuniões na Escola Ubuntu estão previstas no plano de trabalho docente para ocorrerem de modo coletivo trimestralmente e individual, mensalmente. Durante o Estudo de campo, constatamos que as reuniões extrapolam e ocorrem com mais frequência do que está previsto institucionalmente.

Entretanto, será que a reunião é o único recurso disponível? Como fazer retornos formativos mais rápidos, pontuais e eficazes que não demandem reuniões extras? Com este questionamento, buscamos em nossa pesquisa mapear as oportunidades que a escola já dispunha. Vimos o horário da saída das crianças como uma boa oportunidade, visto que suas famílias as buscavam na porta da sala de aula. Outra oportunidade foram os *chats* da MTeams, como um recurso institucional que podia ser utilizado e administrado de forma autônoma pela professora PARceira e pesquisadora, a partir da criação de equipes Parceria

---

<sup>101</sup> Sem considerar os espaços destinados às atividades extracurriculares.

Avaliativa Formativa. O mesmo grupo foi criado utilizando o recurso WhatsApp – mas neste caso, sem a participação da professora PARceira, devido às regras institucionais de não utilizar o número pessoal como canal de comunicação institucional. A mediadora e administradora desses canais foi a pesquisadora Clarice Carolina.

O objetivo foi ampliar as formas de comunicação. Eles contribuíram para: propor orientações e sugestões de acordo com as dificuldades observadas; enviar os materiais das pesquisas; encaminhar propostas diferenciadas; promover retorno formativo; compartilhar vídeos, fotos e produções das crianças; acolher dúvidas e sugestões e fazer esclarecimentos. Além disso, por meio destes canais, enviamos entrevistas estruturadas para as famílias ao longo do semestre e organizamos reuniões com menor tempo de distância com as famílias.

### *6.3.2 A celebração das aprendizagens do Tiranossauro rex: a avaliação formativa mora nas miudezas dos detalhes*

De todo o grupo, Tiranossauro rex mobilizava em nós, adultos, mais reflexões e inquietações. Era muito difícil encorajá-lo. Diante das propostas, contorcia o corpo para dentro, quase que em uma postura fetal, seus olhos enchiam de lágrimas e iniciava um choro frequente, repetindo incessantemente “não dou conta!”. Buscávamos alternativas, apresentávamos outras formas de realizar as atividades e propostas diferentes, mas ele carregava a certeza de não conseguir.



[...] No começo do ano, eu ouvia muito ele falar, “eu não sei, eu não dou conta”. Eu nem terminava de explicar o que era para fazer e ele já chorava e dizia “eu não dou conta, eu não dou conta”. Parecia que estava muito assustado! Também, foi praticamente a primeira experiência escolar dele! (Professora PARceira, Out./2022).

Como desfazemos os nós das certezas de que não somos capazes de aprender? Já estávamos no segundo semestre. O objetivo era alfabetizar crianças, mas Tiranossauro rex parecia alheio ao mundo letrado. Reconhecia algumas letras, desconhecia a maior parte delas, não identificava nem escrevia palavras que fizessem parte de seu contexto, apenas o seu nome, com apoio de modelo. Tinha evoluído, quando comparado ao início do ano, mas ainda havia muito para avançar.

Nas primeiras semanas de aula, Tiranossauro rex fez uma atividade que envolvia três eixos principais: o reconhecimento e escrita dos numerais (calendário); sequência

numérica; e a relação entre número e quantidade (representação gráfica de quantidades). Ela estava organizada em uma proposta contextualizada: o uso do calendário da rotina e o registro de quantidades com desenhos, em continuidade ao estudo da história dos números.

Figura 44 Atividade avaliativa (sondagem) 1º trimestre – abril

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
 ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
 1º ANO " "

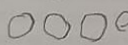





NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_ PROFª: \_\_\_\_\_ ATIVIDADE: APA

Cada dia da semana os ajudantes marcam no calendário o dia da nossa aula. Vamos completar a tabela abaixo com os numerais que estão faltando para completar o mês:

1	A	3	E	M	A	M
8	N	A	P	12	A	4
4	4	17	M	A	4	21
A	M	4	A	4	4	28

Estamos estudando os numerais e descobrimos que cada número representa uma quantidade. Agora vamos desenhar a partir de cada quantidade abaixo:

3		10	
8		6	
5		7	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (abr. 2022).

Nesta atividade (Figura 44) podemos observar que o Tiranossauro rex não escreveu seu nome; preencheu os dias faltantes do calendário com escrita espontânea dos numerais; e apresentou troca de números por letras, demonstrando que ainda não diferenciava suas funções. O uso de letras no lugar de números revela uma tentativa de representar algo que ainda está em consolidação. Demonstra familiaridade com o espaço



do calendário e intenção de completar a sequência, o que indica compreensão parcial da lógica sequencial dos números.

No segundo exercício, ele fez representações gráficas livres com círculos, traços e bolinhas. Tudo indica que o Tiranossauro rex reconhece que o número representa uma quantidade, mas ainda estava em processo de compreender que número e quantidade são conceitos relacionados, mas distintos. Além disso, demonstrou intencionalidade na marcação da quantidade, mesmo que o traço gráfico não representasse numericamente de forma exata. Usava estratégias pessoais de contagem e representação, o que é muito importante nesta fase de construção do pensamento matemático.

Esta produção revela uma criança esforçada e em processo ativo de construção de saberes sobre o sistema numérico e a linguagem escrita. Suas hipóteses, embora ainda não consolidadas, apontam caminhos significativos de aprendizagem. Destaca-se também seu empenho para registrar e tentativas de resolução, mesmo que com a mediação da professora PARceira.

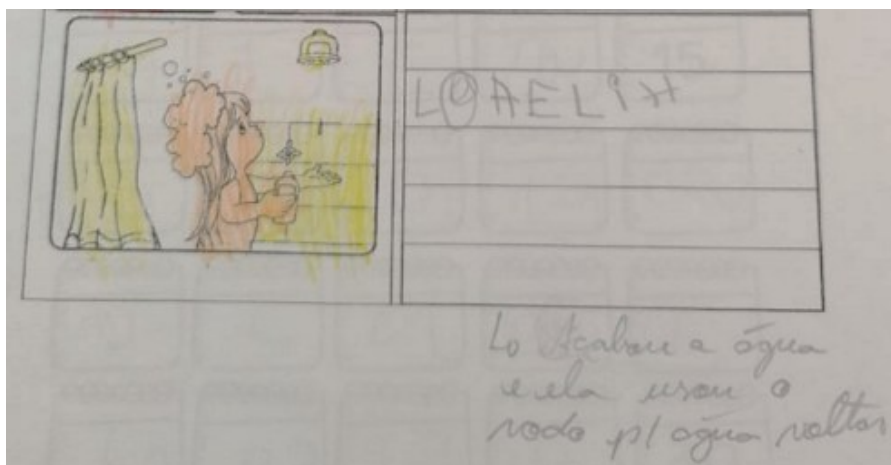
Em maio de 2022, Tiranossauro rex foi convidado a descrever uma sequência de imagens (três quadros com personagens tomando banho). Ele ditou a história para a professora: “A menina foi entrar no banheiro. Ela ficou com frio. Acabou a água e ela usou o rodo para a água voltar” (Tiranossauro rex, Mai.2022).

Figura 45 Atividade avaliativa (mapeamento/ sondagem) do 1º trimestre

Data: 10/05/2022	
Escreva a sequência da história:	
Título:	
	A menina foi entrar no banheiro
	Ela ficou com frio
	ASHL14
	L1A0702

Continua

Continuação da Figura 45 Atividade avaliativa (mapeamento/sondagem) do 1º trimestre



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (maio 2022).

A Figura 45 revela que o Tiranossauro rex demonstrou compreender a sequência temporal e causal da narrativa visual. A ordem das cenas foi respeitada: a menina vai tomar banho, se molha e, depois, encontra uma solução para a água que acabou.

Após descrever a sequência das imagens, produziu escrita espontânea, com apoio visual, utilizando letras, números e símbolos que ainda não correspondiam à escrita alfabética convencional. A organização espacial da escrita (escrever dentro dos quadros) indicava que a criança compreendia a função da escrita como forma de registrar uma narrativa. Destaca-se também o entendimento da lógica da história; a percepção de ações e consequências; a busca por soluções (“pegou o rodo quando a água acabou”); a capacidade de identificar personagens e ambientes; e a produção escrita espontânea.

As atividades de mapeamento/sondagens foram imprescindíveis para orientar o trabalho pedagógico.

[...] A função diagnóstica<sup>102</sup> da avaliação pode se incorporar à função formativa ou ser considerada à parte. No primeiro caso, costuma ser desenvolvida no início ao longo de todo o ano letivo, antes de serem introduzidas novas atividades, para que o professor conheça as aprendizagens já construídas e possa planejar o trabalho pedagógico. Várias estratégias podem ser desenvolvidas nesse sentido: conversas com os estudantes e pais/responsáveis, atividades escritas, observação, análise de resultados. A função diagnóstica, associada ou não à função formativa, dá segurança ao professor para organizar um trabalho que possibilite aos estudantes alcançarem os resultados esperados. Luckesi

<sup>102</sup> Já tecemos considerações sobre o uso do termo diagnóstica, anteriormente, mas mantivemos a expressão utilizada pela autora.

(2011, p. 179)<sup>103</sup> adverte que chamar a avaliação de diagnóstica pode parecer um pleonasmo, “porque toda avaliação é pelo próprio fato de ser avaliação deve ser diagnóstica. Trata-se de característica constitutiva sua (Villas Boas, 2022b, p. 27)

Entretanto, era setembro e, como bem dissemos acima, o tempo parecia passar depressa. Buscamos ampliar o olhar. Apesar de ter avançado em alguns aspectos, eram necessárias “lentes de aumento” para verificar o que o Tiranossauro rex sabia e não sabia. Precisávamos ampliar as miudezas dos detalhes e ajustar as nossas expectativas.

Traçamos ações mediadoras para elementos dificultadores do aprendizado: sua insegurança, resistência em aprender, lentidão, organização espacial, autonomia para organizar e manusear seus materiais e cuidados pessoais, como ir ao banheiro sozinho, dobrar o papel higiênico para assoar o nariz e/ou ao manusear folhas escritas, e reconhecer a direção/orientação correta. Esses detalhes, como a dificuldade em identificar a posição correta de manusear, ler e escrever na folha, foram registrados.

Entendíamos que as observações, escutas e diálogos precisavam acontecer simultaneamente: com o Tiranossauro rex, com seus(suas) colegas, com a família e entre nós, adultos que o acompanham, em um processo de descoberta, de colaboração, de compreensão, de acompanhamento e de ajuda mútua. Explicamos a ele e à família que chamamos isso de avaliação formativa.

[...] O processo de pesquisa é muito importante para nós, porque é o que nos ajuda nesse aprendizado. Nosso tema de estudo é a avaliação, mas não é qualquer avaliação. Nós estamos com o desafio de ter uma compreensão e uma experiência de pensar: conseguimos fazer uma avaliação diferente? Será que nós podemos caminhar mais no sentido de entender a avaliação como algo que ajuda? Avaliação que ajuda! Nós estamos estudando há muitos anos e percebendo que a avaliação é muito bacana. A gente está descobrindo isso. Não essa avaliação que todo mundo está acostumado, por exemplo, que faz a criança sofrer, tem medo de fazer prova. Não é dessa avaliação que estamos falando. É uma outra proposta que a gente chama de avaliação formativa, que tem princípios. Por que avaliamos? Porque queremos que a criança aprenda. Onde queremos chegar? Garantir que ela aprenda. E mais, estamos descobrindo que se nós fizermos em coletivo, a gente consegue um resultado ainda mais importante. Então, nosso entendimento é que também precisamos de ajuda. O que estou falando, é da avaliação feita pela professora **PARceira**, a Clarice como pesquisadora, as estagiárias, o Tiranossauro rex, a mãe e o pai do **Tiranossauro rex**, a orientadora e os próprios colegas da turma. Se conseguirmos avaliar junto, e perceber como o **Tiranossauro rex** está aprendendo, na sua casa, na sala de aula será excelente. Como a pesquisadora vê que ele está aprendendo? Como

---

<sup>103</sup> A autora refere-se à obra LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem**: Componente ao ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

é que você, mãe do **Tiranossauro rex**, vê que o seu filho está aprendendo? E se ele não está aprendendo, tem problema? Para nós, não! Se descobrirmos que ele não está aprendendo, qual o perigo? Nenhum. Ao contrário! A gente vai se juntar e se ajudar para ele aprender. (Pesquisadora Olenir Maria Mendes, Parceria Avaliativa Formativa, Out./2022, **grifo nosso**)

Passamos a encorajá-lo a fazer algumas coisas que em seu contexto familiar faziam por ele, para fazermos com ele e, depois, ele fazer sozinho.


Organizamos, portanto, um ciclo da Avaliação Formativa em torno dos desafios e das potencialidades do Tiranossauro rex. e apresentamos para todos(as).

Figura 46 Ciclo de Avaliação Formativa do Tiranossauro rex



Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

Figura 47 Nota de campo do Tiranossauro rex (Apoio Pedagógico)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---


**05/09/2022, das 8h às 9h30, Apoio Pedagógico**

- Leitura do livro Dia e Noite
- Escrita de palavras da história utilizando letras móveis: dia, noite, brincar, sonhar e balançar.
- Força

**Observações:** Conseguiu realizar as atividades somente com a intervenção da professora e pesquisadora. Não identifica todas as letras. Constantemente vira sua folha de atividades ou letras de cabeça para baixo e quando a pesquisadora menciona o fato para ele, a folha é virada novamente do modo convencional. Busca identificar as respostas a partir das atividades dos colegas e na maior parte das vezes tenta copiar a mesma resposta antes de responder individualmente.





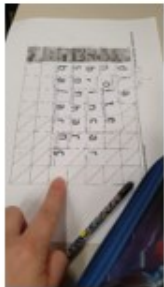






**Sugestões e encaminhamentos:** trabalho com lateralidade, diferenciação das letras e números e escrita de palavras utilizando as letras móveis.

Doutoranda: Clarice Carolina Ortiz de Camargo  
Orientadora: ~~Prof~~ Dra. ~~Olivia~~ Maria Mendes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

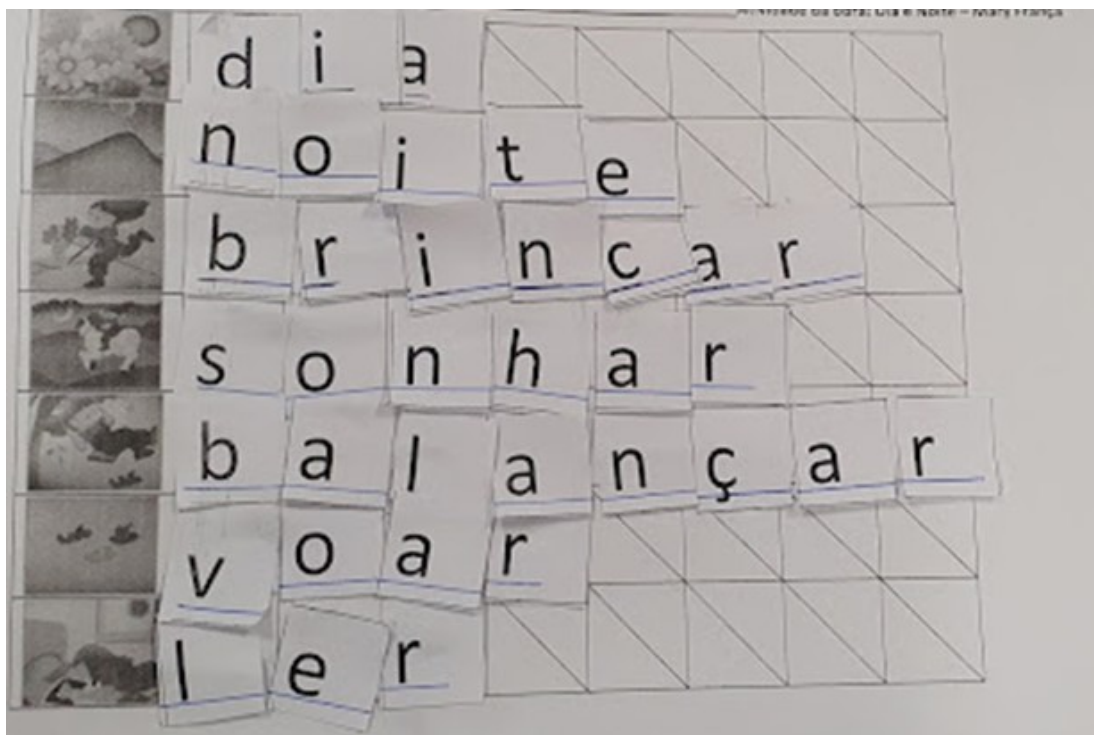












Doutoranda: Clarice Carolina Ortiz de Camargo  
Orientadora: ~~Prof~~ Dra. ~~Olivia~~ Maria Mendes

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).



Figura 48 Montagem de palavras utilizando os caracteres móveis - história dia e noite



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Set./2022).

Assim, Tiranossauro rex foi avançando em seus saberes.

[...] Professora PARceira: O Tiranossauro rex tem me surpreendido muito, na questão da oralidade, da fala. Reivindicando as coisas, questionando, se colocando! [...] Nesse percurso, notamos algumas coisas. A Clarice me ajudou demais, porque no apoio, estamos atuando juntas, então é possível um olhar mais individualizado. Por exemplo: a Clarice viu que às vezes ele virava a folha e tentava analisar a atividade de cabeça para baixo. Eu não tinha percebido isso. Aí a Clarice explicou para ele qual era a posição correta da folha. Então, são essas coisinhas pequenininhas, que a gente precisou fazer ajustes para ele evoluir e aprender. Hoje ele já pega a folha na posição correta e já sabe realizar as atividades seguindo a ordem correta da folha: da esquerda para a direita, de cima para baixo.

Mãe do Tiranossauro rex: Você está falando sobre a questão da folha! Hoje mesmo eu peguei uma folha sulfite para ir fazendo as letras do alfabeto e ele ir fazendo logo embaixo da minha. E eu percebi a diferença! Ele está pegando a folha corretamente agora! São coisas que a gente vê aqui também! Eu falei “Uai, filho, nossa, que legal, você está pegando a folha certinho!”. Aí, tem que ter uma oportunidade igual a essa, de termos uma reunião dessa para falar, porque a gente vê também a diferença em casa. Você falando da questão da folha, eu consegui ver isso hoje, ele pegando a folha corretamente. Então, mudou mesmo essa questão. Como é o nome dessa aprendizagem?

Pesquisadora Clarice Carolina: É orientação espacial.

Professora PARceira: No traçado também está mais firme. Antes, parece que ele era inseguro até para pegar no lápis. Os traçadinhos dele eram fininhos, muito clarinhos, e usava só as letras do nome. Hoje ele já arrisca! O “não sei”, que ele usava muito, não usa mais essa frase. Então, estou muito feliz com os avanços dele. (Parceria Avaliativa Formativa, Out./2022).

O diálogo com a mãe de Tiranossauro rex nos ajudou a percorrer alguns caminhos de seu filho. Um caminho que, como tantos outros, é feito de tropeços, mas também de saltos. “Ele está com dificuldade no F, no L e no M. A aula do Apoio pedagógico está me ajudando bastante. Cada vez mais, ele sabe mais coisas” (Mãe do Tiranossauro rex, Out./2022). Havia cansaço, mas havia, sobretudo, presença.

O currículo vivo foi a base para as ações mediadoras. Percebemos seu grande interesse por dinossauros e algumas histórias específicas, como dos Pingos. Passamos a identificar e nomear as suas potencialidades e dificuldades.

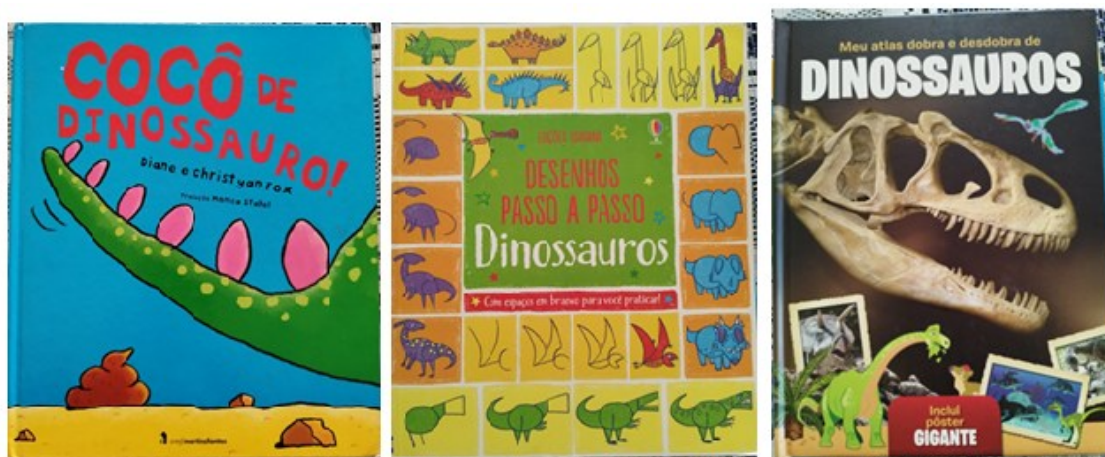
[...] Professora PARceira: Nós achamos que precisamos investir muito na literatura. Eu já tinha falado um pouco disso na primeira reunião. Precisamos aproveitar todas as situações: etiquetar as gavetas, fazer listas, ler histórias, ler letreiros..., porque ele precisa desse estímulo para ver sentido na escrita. Conversando com a Clarice, falei para ela: “Nossa, o **Tiranossauro rex** é apaixonado por dinossauro! Clarice, precisamos arrumar uns materiais de dinossauro para ele, porque eu acho que o dinossauro vai dar esse estímulo que ele precisa”. A Clarice então comentou: “Eu tenho alguns livros na minha casa que posso trazer e emprestar. Vamos falar com a mãe dele para ela cuidar direitinho do livro, não deixar estragar e de oportunizá-lo de explorar livros que falam de dinossauro, coisas de dinossauro, porque a gente vê que é um tema muito estimulante para ele”.

Pesquisadora Clarice: Isso! São três livros! Um dos livros possui um pôster gigante de dinossauro. Acho que ele vai ficar empolgado!

Mãe: Vai, com certeza.

Professora PARceira: Você pode explorar com ele também. Diga: “Olha, meu filho, vamos ver o que está escrito nesta página, na capa, etc.? Sobre o que este livro está falando?” Ele mesmo vai querer saber, pois é um tema que mexe com ele e que ele gosta! Acreditamos que isso vai auxiliar na parceria com você. Então, nos próximos dias vamos investir nessa proposta da leitura e da escrita dos livros com temas que despertam o interesse dele (Parceria Avaliativa Formativa, Out./2022).

Figura 49 Livros temáticos para o Tiranossauro rex



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Tiranossauro rex demonstrou grande interesse pelos livros. Fez alguns desenhos, relatou informações que aprendeu, recontou a história “Cocô de dinossauro!” e apresentou os livros na Roda da Novidade para seus colegas. A professora PARceira relatou essa proposta (como ação mediadora) na Ata do Conselho de Classe.

[...] Encaminhamento/Regente: Foi convocado para o Apoio Pedagógico sendo frequente desde o início. Além do Apoio pedagógico estão sendo desenvolvidas atividades diferenciadas para o estudante em sala de aula com o objetivo de ajudá-lo a avançar ainda mais em seu desenvolvimento e ofertado materiais sobre a sua temática principal de interesse, a saber Dinossauros. Foi realizada reunião com a família. (Conselho de classe do 2º trimestre, 2022).

Aproveitamos para ampliar a oferta de materiais e recursos didáticos a partir de seus interesses e, nas aulas do Apoio Pedagógico, exploramos também um dos livros da Coleção Pingos. Realizamos leitura compartilhada e trabalhamos alguns exercícios de escrita e localização de informação.

Figura 50 Atividade realizada no Apoio Pedagógico: Retorno ao texto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Ao apresentar essa atividade para a mãe do Tiranossauro rex e contar como ele estava mais autônomo e avançando nas aprendizagens relacionadas à leitura e escrita, ela se lembrou de um fato:

[...] Ontem nós saímos da escola, ele viu uma senhorinha sentada e falou, “olha, mamãe, eu vou dar boa tarde para ela!”. Ele passou e deu boa tarde para essa senhora! Ela ficou com uma felicidade! Eu não peço para ele fazer. São coisas que vêm dele, eu nunca pensei que ele ia passar e falar boa tarde para uma desconhecida. Ela ficou muito feliz. Ele é muito inteligente (Mãe do Tiranossauro rex, Out./2022).

Seu relato nos revelava que as ações mediadoras estavam cumprindo seu objetivo. Tiranossauro rex já via função na escrita e desenvolvia conexões importantes a partir dos materiais que apresentávamos. Cumprimentar a senhora na rua, na mesma semana em que trabalhamos com as histórias “Bom dia!” e “Os amigos da Coleção Pingos”, era motivo de celebração.

[...] Que interessante seu relato! Nessa semana lemos o livro Dia e noite. A partir dessa história, o Tiranossauro rex contou para os seus amigos o que ele gosta de fazer durante o dia, que é ir para sua loja. No Apoio Pedagógico contamos outra história chamada “O amigo”. Ele gostou muito! Na história, o personagem Pingo de Sol falava para seu amigo “Bom dia!” Ele vibrou neste momento! Na proposta de Retorno ao texto, demos três balões escritos bom dia, boa tarde e boa noite, e ele precisava identificar qual frase utilizar em cada cena. Ele conseguiu realizar a atividade sozinho. Então, quando você nos conta que ele falou boa tarde para a senhora desconhecida que estava na rua, podemos entender que ele se apropriou do sentido da história e do significado social deste cumprimento (Pesquisadora Clarice Carolina, Out./2022).

Ao escutarmos o relato e partilharmos a nossa impressão sobre o ocorrido, a professora PARceira aproveitou para sugerir ações que poderiam contribuir para o Tiranossauro rex perceber a função social da escrita, como chamar a atenção para as placas e *outdoors* que aparecerem na rua durante um passeio, ler livros com temas que ele gosta, solicitar ajuda para fazer uma lista de compras, ler e identificar os alimentos dos rótulos, entre outros.

Outra proposta realizada pela professora PARceira exemplifica a articulação entre os interesses da criança e o currículo. Ela organizou um jogo da memória com rótulos de chás funcionais da linha “Ficar de Boa!” que continham as palavras: relaxa, reequilibra, recarrega e reanima. A proposta surgiu depois de escutar o Tiranossauro rex cantar um *jingle* de uma empresa brasileira de comércio varejista e eletrônico<sup>104</sup>, que fazia referência a palavras como relaxar e achar, por diversas vezes durante a aula. O *jingle* dizia: “Relaxa, que na A<sup>105</sup>. você acha!”

[...] Quando eu ligava o *laptop* para mostrar algum vídeo, era comum aparecer a propaganda da loja. Nesse momento, o Tiranossauro rex sempre cantava o *jingle* e algumas vezes saía da mesa dele, cantava e dançava. Eu vi que ele gostava e cantava a musiquinha, então identifiquei que era um centro de interesse dele e fiz essa estratégia de leitura conexão texto-texto, baseada nos estudos da Renata Junqueira<sup>106</sup>. Foi você que me indicou esse Chá Relaxa. Eu gostei demais desse chá, comecei a tomar e um dia eu lembrei do relaxa cantado pelo Tiranossauro rex, li o rótulo relaxa e separei esses rótulos e os outros da linha do chá para fazer um jogo da memória (Professora PARceira, Parceria Avaliativa Formativa, Out./2022).

<sup>104</sup> *Jingle* com versões em ritmos como funk, sertanejo e pisadinha, feito pela agência WMcCann com campanha lançada em 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t7Z1ULI2LYA> Acesso em: 9 dez. 2024.

<sup>105</sup> Inicial do nome da loja.

<sup>106</sup> SOUZA, Renata Junqueira de *et al.* (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2010.



Figura 51 Atividade realizada no Apoio Pedagógico: Jogo da memória com rótulos de chás



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Esta atividade chamou a atenção da família. Na última entrevista estruturada realizada em dezembro de 2022, ao perguntarmos se houve alguma atividade que a criança realizou na escola ou contou para a família no mês de novembro e início de dezembro, que chamou a atenção, a mãe respondeu: “O jogo de memória Relaxa foi excelente, pois ele gosta muito da música, então achei muito interessante associar o jogo. Nós jogamos bastante!”.

Alguns episódios foram marcantes para identificarmos essas mudanças, como na semana em que ele foi ajudante<sup>107</sup>. Esse fato foi fundamental para ele experimentar o papel de liderança e, ao mesmo tempo, fortalecer sua autoestima.

<sup>107</sup> Toda semana duas crianças da turma eram responsáveis por auxiliar a professora e a organização interna da sala de aula, denominados de Ajudante da semana. A seleção das duplas acontecia respeitando a ordem alfabética. Todas as crianças participavam.

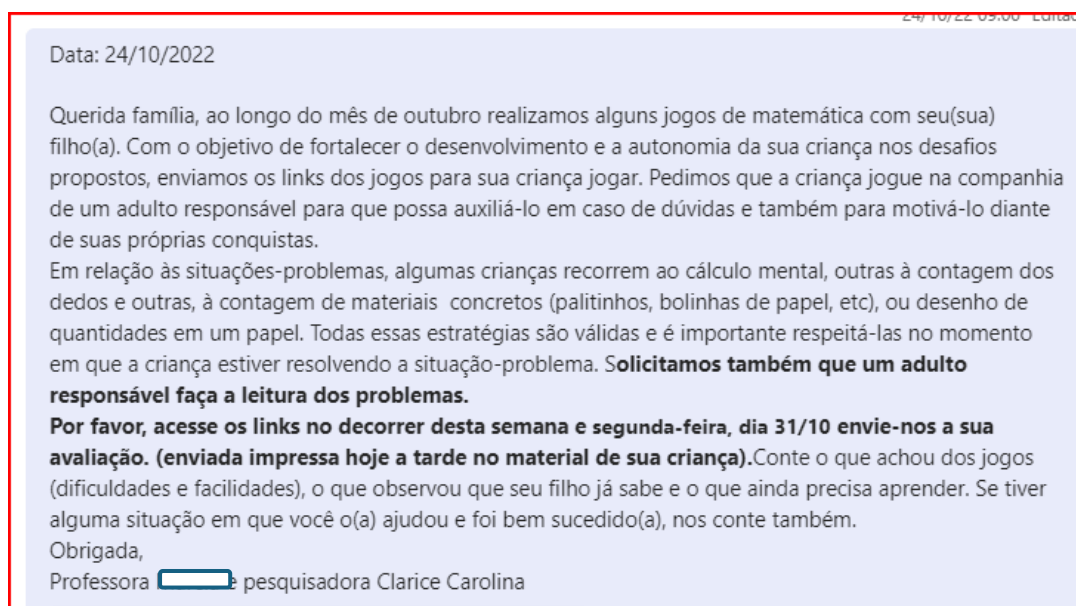
Conhecemos, com o tempo e com as ações mediadoras, um Tiranossauro rex organizado, que exigia do grupo organização e compromisso com o coletivo. Suas reivindicações passaram a ser pontuais e verbalizadas, não mais em forma de choro e insegurança. Isto impactou diretamente sua postura frente às propostas: mais confiança, coragem e abertura para aprender.

Nosso olhar coincidia com o olhar atento da mãe: um menino calmo, divertido, que carrega uma memória atenta e muita sensibilidade. Um menino que, pouco a pouco, foi aprendendo a caminhar com os próprios pés – literal e simbolicamente. Antes tão dependente dos avós, agora começava a anunciar sua autonomia: segurava a folha do jeito certo, pegava o lápis com mais firmeza, arriscava letras, montava palavras e reconhecia-se capaz.

Estes exemplos de ações mediadoras evidenciam a relevância do acompanhamento investigativo, da mediação pedagógica afetiva e da valorização das conquistas cotidianas. Atividades com jogos, leitura de contos de fadas e escrita com temas do interesse da criança (como dinossauros e *jingles*) foram propostas que conectam o pedagógico ao universo simbólico do estudante, potencializando sentidos para a escrita e a leitura.

A própria participação da família nesses processos, por meio de trocas via MTeams, encontros presenciais e remotos, foi um exemplo de como a tecnologia e o vínculo podem se aliar em práticas avaliativas mais dialógicas.

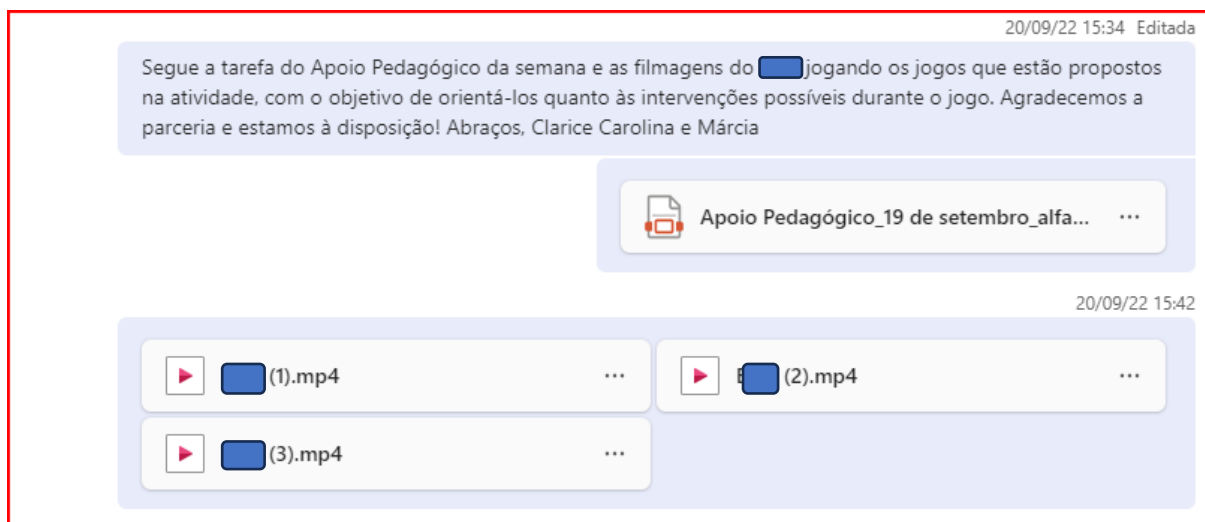
Figura 52 Práticas avaliativas com a família (Parceria Avaliativa Formativa)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Out./2022.

Junto com a proposta, enviávamos um retorno com nossas observações, em formato de textos, vídeos e/ou áudios.

Figura 53 Práticas avaliativas com a família. Exemplo de retorno formativo do Tiranossauro rex feito pelas pesquisadoras e professora PARceira



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Set./ 2022.

Solicitávamos que a família avaliasse ou apontasse elementos relacionados ao ensino que, porventura poderiam, ter sido dificultadores ou relacionados às aprendizagens das crianças.

Feitas essas considerações, são nesses passos miúdos que a avaliação se reinventa e por meio desses detalhes que a avaliação se materializa. Ela se apresenta no reconhecer-se avaliadora, quando a mãe que diz: “Olha como eu estou avaliando!”; no gesto espontâneo do Tiranossauro rex que, ao ver uma senhora idosa na rua, sentada, anuncia: “Mamãe, eu vou dar boa tarde pra ela”; no cuidado atento de quem percebe a diferença no traço, no jeito de virar a folha e no modo de dizer que “agora ele dá conta”.

A avaliação, neste cenário, tornou-se um campo fértil de encontros e de escutas. Cada participante ganhou voz e vez: a professora PARceira, a mãe, a criança, as pesquisadoras, as estagiárias e os colegas de sala. Todos com seus olhares únicos e indispensáveis.

A pesquisadora Olenir Mendes (2022), ao sintetizar para a mãe a importância dos conteúdos compartilhados por ela, expressou: “O seu relato é uma avaliação”. Essa afirmação vem do entendimento de que avaliar é acompanhar. É andar junto. É perceber os detalhes,



celebrar as vitórias, acolher e estar presente nos desafios e reconstruir caminhos com afeto e intencionalidade.

A mãe de Tiranossauro rex, ao reconhecer sua potência como parceira, ressignifica seu lugar. Ela se torna a mãe que avalia, que observa, que compartilha e que atua. “Quero estar mais presente nessa questão, porque é um conjunto” e complementa afirmando que depois do nosso encontro, sente-se mais motivada para fazer diferente.

Nas Parcerias Avaliativas Formativas que realizamos com todos os familiares das crianças do primeiro ano, ampliamos a compreensão de que avaliar é também cuidar. E cuidar, como nos ensina a própria mãe do Tiranossauro rex, é estar atenta até quando se cozinha, quando se passa por uma prateleira e encontra o “T” no extrato de tomate. Ensinam-nos, também, as reflexões e as escolhas feitas durante a pesquisa: os livros de dinossauro, os jogos de memória feitos com rótulos de chás, a proposição de atividades com palavras e imagens que fazem sentido na vida da criança, a identificação dos personagens de que ele gosta, as histórias que o encantam e os vínculos construídos com aquilo que o toca. É transformar cada detalhe do cotidiano em oportunidade de aprender, de estar junto, de acompanhar e fazer com.

Esta é a escola que se deseja. Uma escola que escuta, acolhe, compartilha e entende que toda criança precisa de tempo, de apoio e de acompanhamento. Uma escola que reconhece que todos(as) – criança, mãe e professora – podem aprender mais, quando caminham em parceria.

Foi por meio das Parcerias Avaliativas Formativas que a Educação se enraizou e floresceu, pois foi, antes de tudo, um modo de estar com os outros no mundo. Um jeito de dizer: nós te vemos, te escutamos e acreditamos em você.

### *6.3.3 Inventário de saberes e memórias: o que aprendemos no primeiro ano?*

O período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem sido apreciado de maneira cuidadosa entre a equipe do primeiro ciclo da Escola Ubuntu. A preocupação refere-se tanto às mudanças na estrutura física (do térreo para o primeiro andar) quanto no currículo, buscando garantir espaços e tempos que respeitam as infâncias.

Para tornar esta travessia menos incerta e mais partilhada, uma das iniciativas promovidas pela escola foi a visita guiada entre as turmas da EI e as dos primeiros anos, no ano anterior ao ingresso das crianças no EF, com o objetivo de esclarecer, orientar

e contribuir com esse período de transição. O relato a seguir refere-se à visita guiada que aconteceu no dia 7 de dezembro de 2022.

A preparação e a organização foram feitas inicialmente pelo grupo de EI. Em roda, as professoras do segundo período da EI conversaram sobre a finalização do ciclo na EI e o ingresso no EF. Para isto, dialogaram com as crianças sobre o que elas sabem e o que gostariam de saber sobre esta nova etapa, especialmente sobre o primeiro ano. Conforme as crianças apresentaram suas hipóteses, as professoras transformaram as dúvidas ou anseios das crianças em perguntas para serem respondidas pelos estudantes do primeiro ano e os estimularam a elaborar outras perguntas.

No ano de 2022, as dúvidas e os questionamentos centraram-se na dinâmica curricular, no uso de materiais, na relação professora-estudantes e na permanência (ou não) dos espaços lúdicos na rotina escola. As crianças perguntaram se as professoras eram bravas, se precisariam escrever muito e se havia grande quantidade de atividades. As crianças quiseram saber também se o primeiro ano é difícil, se tem prova, se ainda poderão frequentar o parque, se é permitido brincar no tanque de areia e na ducha e, em outras palavras, se ainda haveria espaço para ser criança.

Com isso, esclarecemos que os espaços de livre brincar estão inseridos no currículo dos anos iniciais e que tem como objetivo desenvolver os princípios da ludicidade, criatividade e autonomia.

Na semana que antecede a visitação, as crianças dos primeiros anos se organizaram para receber os(as) colegas. Para isto, sentaram-se em roda e lembraram da EI. Para esta turma, em especial, as lembranças eram das aulas remotas, devido ao período pandêmico. Um dos fatos marcantes é que não puderam experienciar na EI os espaços de livre brincar.

Após compartilharem suas experiências na EI, as crianças lembraram quais eram seus gostos e preferências no início do ano letivo do EF, o que sabiam e o que não sabiam. Recordaram que até o mês de novembro muitas coisas não eram possíveis de serem feitas na escola por causa da covid-19, como se sentar próximos um do outro, abraçar, beijar, dividir os pertences, ir à escola sem máscaras, entre outras coisas, conforme já mencionamos em seções anteriores. Ao mesmo tempo, as crianças expressaram alegria pelo fato de já poderem participar das aulas presencialmente.

Figura 54 Obrigatoriedade do uso de máscaras no ambiente escolar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Após esse momento de retrospectiva individual e coletiva, as crianças passaram a enfatizar suas aprendizagens e elencar o que seria importante apresentar para as crianças da EI. Pedimos que as crianças rememorassem as propostas e os conteúdos que foram significativos para eles(as).

Tal momento cumpriu uma função de avaliação coletiva do trabalho realizado e de tomada de consciência quanto aos processos de aprendizagens desenvolvidos ao longo do ano.

[...] Não se oportuniza a tomada de consciência do aluno sobre seus processos de aprendizagem senão pela ampla oportunidade de expressão do pensamento, sobretudo em relação a si próprio, aos seus sentimentos e sobre suas expectativas em relação ao ambiente escolar. Para que se desperte no aluno a “autoavaliação” de suas tarefas e saberes, é preciso garantir o tempo e o espaço do diálogo entre professores e alunos, uma interlocução efetiva, espontânea, de forma a captar o significado do pensamento criativo, da aprendizagem reconstrutiva (Hoffmann, 2018b, p. 77).

Propusemos um exercício de memória e reflexão: o que vocês aprenderam neste ano? Como foi esse processo para vocês? “O que você está aprendendo com isso? O que você pensa sobre isso? Está gostando dessas atividades que estamos fazendo? Essas tarefas foram difíceis de fazer? Por que você vem tendo esse tipo de atitude?” (Hoffmann, 2018b, p. 77).

Queríamos escutar o que elas tinham a dizer sobre o percurso que viveram até aquele momento. Não se tratava de listar conteúdo, mas de narrar experiências de aprendizagem.

[...] Quando professores dialogam continuamente com os alunos a respeito do fazer pedagógico, de suas tarefas e atitudes, desfaz-se o mistério e o temor que ronda o processo avaliativo, cria-se a empatia, reconhece-se a pluralidade de ideias e valorizam-se as individualidades. (Hoffmann, 2018b, p. 77).

Enquanto as crianças falavam, registramos no quadro branco. No primeiro momento o enfoque inicial foi mais genérico e centrado na leitura e escrita.

Sonic: No começo eu não sabia ler, agora eu já leio um pouquinho.

Robô que dança: Eu ainda não sei escrever bem todas as palavras, mas estou tentando.

Mulher Maravilha: Eu aprendi muitas coisas! Já estou lendo tudo!

Purple: Esse negócio de escrever, juntar as palavras, ainda é complicado para mim. (Nota de campo, out./2022).

Paralelamente, algumas frases como “Quando meus colegas me explicam como escrever, eu entendo melhor” (Homem-Aranha) nos davam pistas dos percursos de aprendizagem de cada um(a).

Mais adiante, o diálogo foi tomando nova forma. Cada criança foi, aos poucos, relembrando os conteúdos, os temas e as experiências que marcaram seu primeiro ano no EF e puderam dizer de si não apenas o que aprenderam, mas como aprenderam, quais foram os caminhos e desafios dessa aprendizagem. Materiais como os cadernos, os livros didáticos, os livros produzidos, os cartazes, os painéis, os jogos confeccionados e outras produções serviram como fonte para consulta e revisita.

As músicas foram as primeiras a serem lembradas. Enquanto se lembravam, cantavam em coro. Na ocasião, perguntamos: o que vocês aprenderam com essa música? As músicas e os temas citados estão listados no Quadro 15, a seguir:

Quadro 15 Músicas citadas pelas crianças

<b>Música</b>	<b>Cantor(a)/ Compositor(a)</b>	<b>Conteúdo/tema</b>
<b>Boneco de lata</b>	Bia Beldran	Corpo humano Rimas
<b>Lavar as mãos</b>	Arnaldo Antunes	Higiene e saúde
<b>Emília</b>	Baby Consuelo	Sustentabilidade Brinquedos artesanais e industrializados
<b>Sítio do Picapau Amarelo</b>	Gilberto Gil	Desdobramento do estudo da personagem Emília
<b>Pomar</b>	Palavra Cantada	Alimentação
<b>Multicolorida</b>	Matheus de Bezerra	Diversidade
<b>Chapeuzinho Vermelho</b>	Braguinha	Contos de fada
<b>Lobo mau</b>	Braguinha	Contos de fada
<b>Caçadores</b>	Braguinha	Contos de fada
<b>Ciranda do anel</b>	Bia Beldran	Festas populares Em parceria com o professor de Psicologia Escolar, no contexto de danças circulares.
<b>Leilão de jardim</b>	Cecília Meireles	Poemas e Rimas

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

A partir das músicas e dos temas levantados, as crianças elencaram outros conteúdos que aprenderam que não tinham relação com as músicas, conforme se lembravam ou faziam conexões entre um e outro. Registramos estes conteúdos no quadro branco de acordo com a sequência anunciada/lembrada.

Optamos por agrupá-los neste relato como forma de organização textual. Contudo, as propostas foram planejadas e desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar, mantendo um elo de conexão entre uma ou mais disciplina. Os jogos on-line, que perpassaram quase todos os temas, foram destacados pela maioria das crianças.

Em Matemática, elencaram: adição (soma); subtração; situações-problemas; escrita dos numerais; sistema de medidas; sistema monetário; e jogos on-line.

Em Ciências Humanas, as crianças fizeram referência ao trabalho com as regras e normas de convivência. Esse trabalho foi significativo para elas, pois as regras e normas de convivência se modificaram ao longo do ano letivo, acompanhando também as mudanças e os avanços sociais, sanitárias e políticas em relação à pandemia.

Em Ciências da Natureza as crianças destacaram: meio ambiente; alimentação saudável; animais; e água – em uma perspectiva interdisciplinar que abordou o estudo de textos científicos em Língua Portuguesa.

Figura 55 Palestra sobre revistas e exposição



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

A professora PARceira ministrou uma palestra sobre a história das revistas e Histórias em Quadrinhos (HQs) brasileiras e organizou uma exposição de revistas na Biblioteca escolar, com ênfase nas revistas científicas para crianças (Figura 55). O trabalho com os temas destacados pelas crianças foi realizado tendo como principal fonte de pesquisa a revista científica produzida pelas crianças.

Além disso, a partir das reflexões de parte dos dados da pesquisa, que mostravam que as crianças e seus familiares desconheciam a produção científica da professora PARceira, foi organizado um momento de apresentação de um artigo de sua autoria divulgado em uma revista científica de Educação e seus dois livros.

A partir destes estudos, foi produzida uma revista científica denominada “Amor pela Natureza” (Figura 56). O nome da revista, a fotografia da capa e a escolha, seleção e produção das matérias foram feitas a partir de votação e escrita coletiva.



Figura 56 Revista produzida pelas crianças participantes da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Outras propostas interdisciplinares foram destacadas pelas crianças, como o **álbum de figurinhas da Copa do Mundo**, realizado em parceria com os docentes da Educação Física; o **Painel das emoções**, que foi produzido a partir da história Monstrinhos das emoções e que teve como desdobramento a criação espontânea de uma **loja de desenhos**<sup>108</sup>, a partir da demanda de confeccionarem outros desenhos que representavam emoções que não foram contempladas no painel; o **estudo de campo**, cujo local de visitação foi o Centro Cultural da cidade; o **Livro da vida**<sup>109</sup>, desenvolvido pela professora PARceira com base nos trabalhos de Freinet e o **Diário de viagem do Purple**<sup>110</sup>, que possibilitou troca de experiências culturais e o fortalecimento da função social e afetiva da escrita.

Em Língua Portuguesa, foram referenciados: o aprendizado na leitura e escrita e as propostas envolvendo histórias (Literatura) e empréstimos de livros na biblioteca

<sup>108</sup> Conforme descrito na subsubseção 6.2.4

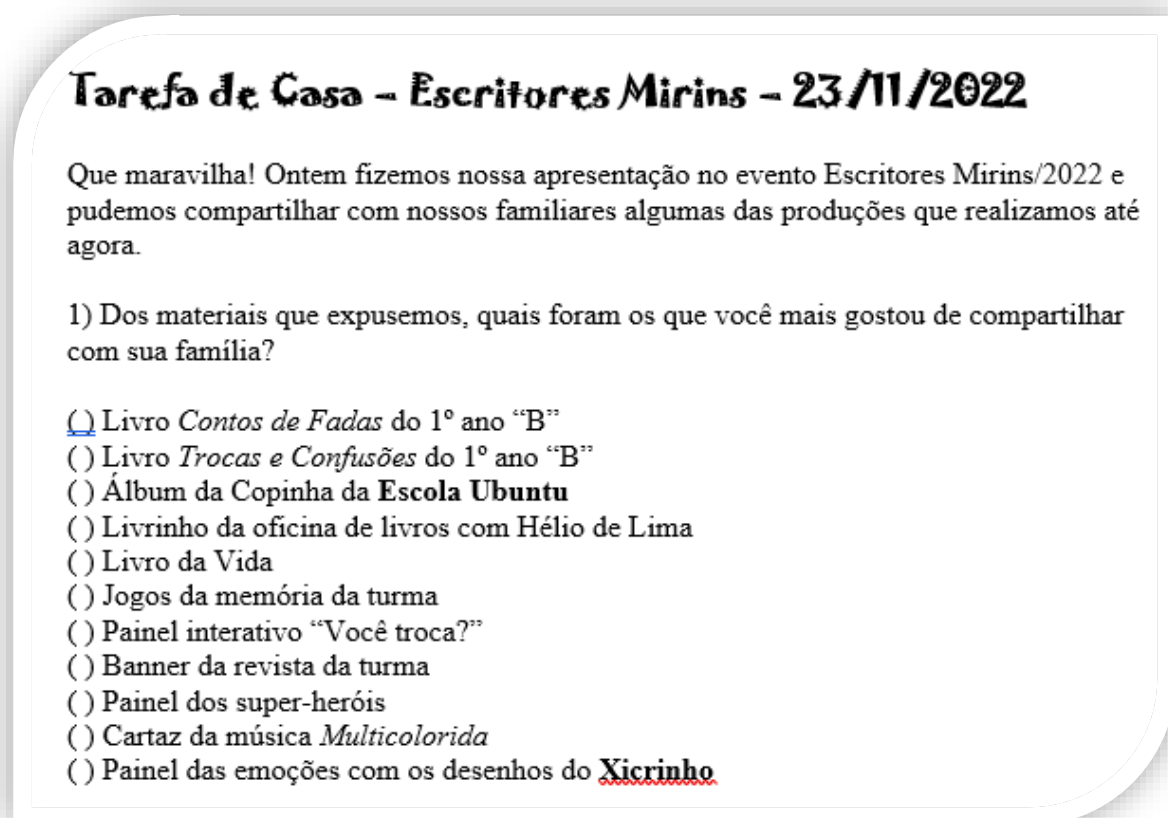
<sup>109</sup> Conforme descrito na seção 5.

<sup>110</sup> Conforme descrito na subsubseção 6.2.5

escolar; poemas; rimas; alfabeto maiúsculo e minúsculo; confecção do **painel interativo de sucatas “Você troca?”** inspirado a partir do livro “Você troca?”, da Eva Furnari; **produção coletiva do livro “Trocas e confusões”** inspirado pelo livro “Não confunda”, de Eva Furnari; e produção do **livro “Contos de fadas”**, contendo um conto de fadas de cada criança da turma.

Anteriormente a esse diálogo, as crianças haviam escolhido, junto com a professora PARceira, quais materiais seriam apresentados para a comunidade escolar no evento Escritores Mirins. A Figura 57 apresenta a lista das produções selecionadas:

Figura 57 Lista das produções desenvolvidas e apresentadas pelas crianças no evento escolar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (nov. 2022).

Ao lembrarem os conteúdos que aprenderam, as crianças relatavam como foi este processo, o que aprenderam sobre os temas ou conteúdos citados, com que tiveram dificuldades, o quanto já haviam se desenvolvido, e se havia algum conteúdo exposto pelos demais colegas que ainda era difícil para eles.



[...] Muito se fala em autoavaliação nas escolas. Pouco se efetiva uma autoavaliação que tenha significado para os alunos. O sentido desse processo é o da tomada de consciência de cada um sobre seu processo de aprendizagem, de se perceber aprendendo e de querer aprender mais. Autoavaliar-se (no sentido da autorregulação), significa responsabilizar-se pela própria aprendizagem buscando superar-se a cada dia, construindo novos conhecimentos (Hoffmann, 2018b, p. 76).

Desse modo, a partir de um espaço institucional de diálogo e de acolhimento, pudemos experienciar a construção de um inventário de saberes, de memórias e de aprendizagens significativas. As crianças se escutavam entre si, reconhecendo no relato do outro algo de si mesmas. Muitas vezes, ao ouvir o colega mencionar um conteúdo, alguém se identificava: “Ah, eu também aprendi isso!”, “Isso foi muito legal, mesmo!”, “Essa atividade foi chata!” ou então: “Nossa, isso ainda é difícil pra mim”.

Nesse espaço aberto para a fala e escuta ativa, o que se desenhava diante de nós era um mapeamento/inventário dos saberes, de aprendizados, de desafios e de superações. Essa proposta avaliativa coletiva realizada como finalização de um ciclo condiz com o entendimento de que

[...] o processo avaliativo é inesgotável. Algumas etapas do trabalho pedagógico são concluídas e dão origem a outras, mas a avaliação não se encerra nunca. Continua o seu percurso. Enquanto o estudante permanece na escola, tem suas aprendizagens acompanhadas e avaliadas” (Villas Boas, 2022, p. 110).

O encontro se deu por meio de uma grande roda de conversa, na qual as crianças do primeiro ano puderam responder as perguntas elaboradas pelas crianças da EI e apresentar o que haviam aprendido e o que lhes era significativo. Além disso, organizaram a exposição do painel “Você troca?” e da Chapeuzinho Vermelho feito com sucata para as crianças da EI tirarem foto e guardarem como lembrança.

Figura 58 Painel Você troca? e Chapeuzinho Vermelho – antes e depois



(continua na próxima página)

Continuação Figura 58 Painel Você troca? E Chapeuzinho Vermelho – antes e depois



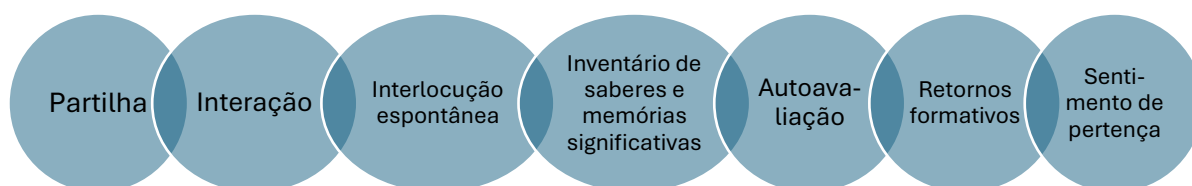
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (nov. 2022).

O encontro entre as turmas configurou-se como um importante momento de acolhimento das crianças que estavam chegando, mas também um fortalecimento do trabalho realizado no cotidiano escolar, ancorado em uma concepção de avaliação que reconhece os sujeitos em seus processos, com suas conquistas, suas dificuldades e seus modos próprios de aprender e de se expressar.

A partilha de dúvidas das crianças da EI unidas às partilhas de aprendizados das crianças do primeiro ano (inventário de saberes e memórias) por meio da interação e diálogo refletiram um processo de autoavaliação e retornos formativos que gerou, consequentemente, a construção de dados que possibilitaram reflexão, análise e novas ações que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Além disso, o sentimento de pertença ocorreu para todos(as), à medida que se reconheceram como parte de um processo e suas revisitas tornaram visíveis os trabalhos desenvolvidos. Desse modo, a AF se fez presente em todas as etapas, conforme mostra a figura a seguir (Figura 59), ocorrendo de modo simultâneo.

Figura 59 Elementos da Avaliação Formativa na práxis apresentada



Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

Assim, a avaliação formativa se faz e refaz das pequenas histórias, das escutas atentas, dos diálogos e dos encontros que cultivam sentido e desenvolvem aprendizagem unida ao sentimento de pertencimento, participação e coletividade.

### **6.3.3.1 O que as famílias avaliam que as crianças aprenderam no primeiro ano?**

Paralelamente a esse momento de escuta das crianças, estendemos o convite também às famílias, reconhecendo as suas percepções como parte fundamental do processo avaliativo.

Dando continuidade às Parcerias Avaliativas Formativas, enviamos, na mesma semana, um questionário aberto no qual cada responsável pôde indicar quais atividades, ao longo do ano, foram percebidas como mais significativas para seus filhos(as).

A entrevista estruturada continha perguntas sobre os momentos em que notaram maior engajamento, entusiasmo, ou mesmo superação de desafios, e abria espaço para que as famílias compartilhassem suas percepções sobre o percurso vivido por suas crianças.

Iniciamos a entrevista perguntando sobre as aprendizagens identificadas em um período de curta duração, com foco nas aprendizagens recentes. “Qual é a sua avaliação sobre o aprendizado de sua criança no período de novembro a início de dezembro? Quais aspectos você gostaria de compartilhar conosco? Lembrando que sua avaliação pode ser de aspectos que geraram aprendizagens, como também de não aprendizagens ainda alcançadas e de potencialidades identificadas em sua criança” (Pesquisadoras, Parcerias Avaliativas Formativas, Dez./2022).

As respostas destacaram os avanços e/ou dificuldades na leitura, escrita e matemática, e como os conteúdos foram incorporados pelas crianças em seus cotidianos.

[...] Mãe de Ben 10: Evoluiu na questão mais da Matemática, lógica, numeral. Apresentou independência de fazer atividade sozinho, em casa. Na parte de escrita e leitura, ele evoluiu, mas não atingimos 100% do objetivo de ler e juntar os sons da vogal com a consoante. Mas teve aquela atividade que eu mencionei para vocês, dos Pingos. Eu não sei se era pelo formato dos pingos, mas ele identificou a escrita das cores.

[...] Mãe do Tiranossauro rex: Vimos muita diferença nesses meses finais. Tiranossauro rex não sabia todas as letras e nesses meses, aprendeu. Teve um grande avanço.

[...] Mãe da Cachinhos Dourados: Ela desenvolveu bastante a leitura. Está lendo de forma mais rápida. Começou a interpretar o que está lendo. Em Matemática ela evoluiu muito. Está fazendo contas de cabeça com bastante facilidade.

[...] Mãe do Quatro Braços: Na Matemática ele é muito bom e ia muito bem. Mas no Português, para mim, continua com a mesma dificuldade, não teve mudança nenhuma.

Nas dimensões emocionais e subjetivas das aprendizagens, foram destacados elementos como segurança, autonomia, interesse e motivação. Além disso, observa-se também, por parte da família, maior compreensão dos processos, respeito aos ritmos de cada criança e a importância do apoio e do acompanhamento contínuo tanto da escola como da família.

[...] Mãe do Robô que dança: Nós notamos um grande avanço, em relação ao aprendizado. Ele evoluiu bastante! Hoje ele se sente mais seguro. Como nós acompanhamos ele no momento das tarefas, vimos que ele sanou bastante dificuldades. Esse acompanhamento da escola junto com a gente, acompanhando mais de perto, melhorou muito.

[...] Mãe do Homem-Aranha: Percebi um salto grande nessas últimas semanas. Percebi o esforço grande por parte dele e da escola também.

[...] Mãe da Mulher Maravilha: A Mulher Maravilha está super bem no aprendizado. Eu vejo que ela está super bem na escola, bem desenvolta.

[...] Mãe do Hulk: Ele aprendeu e se desenvolveu bastante. Em casa, temos notado o maior interesse pelas atividades, facilidade em fazer as tarefas de casa, maior vocalização e vontade de interagir com os pares.

Ao mesmo tempo, nem todas as famílias possuem condições de acompanhar a vida escolar de seus(suas) filhos(as), por motivos diversos como sobrecarga, ausência de recursos ou condições de diferentes ordens. Tais impedimentos afetam diretamente as percepções sobre as aprendizagens das crianças, como evidencia a resposta a seguir:

[...] Mãe do Quatro Braços: Eu não tive muito tempo de acompanhar meu filho nas tarefas. Nesses últimos dias foi muito puxado. Mas em questão de melhora, eu não vi mudança nenhuma. [...] No Português, para mim, continua com a mesma dificuldade, não teve mudança nenhuma.

A percepção da mãe não condizia com as observações feitas pela professora PARceira.

[...] Em relação à hipótese de escrita, no primeiro semestre o estudante iniciou o ano no nível pré-silábico conseguindo escrever utilizando-se de letras especialmente as do próprio nome. Foi convocado para o

Apoio Pedagógico, mas a família teve dificuldades para levá-lo e, por isso, assinou o Termo de desistência. Foram desenvolvidas atividades diferenciadas para o estudante em sala de aula a partir de setembro, conjuntamente com a professora pesquisadora da turma, com o objetivo de ajudá-lo a avançar em seu desenvolvimento e ele avançou bastante no processo de apropriação do sistema de escrita e atualmente já se encontra no nível silábico-alfabético em transição para a apropriação total do sistema de escrita. Na produção de textos orais e escritos é muito criativo e possui muita facilidade em organizar suas ideias. Na parte da leitura de textos pela professora, explica de forma assertiva o que compreendeu com suas próprias palavras. (Relatório Individual Final do estudante Quatro braços, Dez./2022).

A diferença na percepção nos revela que o acompanhamento dos processos contribui para uma melhor compreensão, identificação e avaliação dos saberes e dificuldades das crianças. Além do acompanhamento, os registros também são fundamentais, pois contribuem para que o processo seja evidenciado, acompanhado, orientado e não seja esquecido. “É tanta coisa que ela aprende todo dia que gente até esquece o que é!” (Mãe da Mulher Maravilha, Dez./2022).

É fundamental que a avaliação formativa reconheça essas assimetrias e desigualdades e busque, a partir das realidades diversas, meios de acompanhamento e participação que sejam acessíveis e viáveis dentro da realidade de cada um(a), e que não representem mais sobrecarga.

Ainda na mesma entrevista estruturada, fizemos uma pergunta semelhante, mas considerando um período mais longo (ano letivo). “O que a criança não sabia no começo do ano e agora sabe? O que ela ainda não sabe?” Novamente as respostas evidenciaram as aprendizagens em leitura, escrita e Matemática.

[...] Mãe do Tiranossauro rex: As letras do alfabeto, todas.

[...] Mãe da Cachinhos Dourados: Ela tinha dificuldade com a leitura e não sabia interpretar o enunciado das atividades. Agora ela sabe ler com mais facilidade e consegue interpretar.

[...] Mãe da Zumbi: Ela não sabia ler, agora ela já sabe ler muito bem.

[...] Mãe do Robô que dança: A gente notava que ele tinha uma certa dificuldade em relação à leitura, e hoje nós notamos que ele já consegue identificar. Por exemplo, ele sabe escrever “gato” e consegue identificar o “gato” onde está escrito “gato”. Ele ainda não sabe ler, mas consegue identificar vendo as palavras.

[...] Mãe da Mulher Maravilha: Ela está sabendo escrever muito bem. Ela está sabendo ler. Esse ano foi um ano de bastante desenvolvimento. Ela ainda não saber escrever cursivo, mas está aprendendo. Ela gosta bastante de tentar escrever cursivo.

[...] Mãe do Quatro Braços: Ele não sabia distinguir letra cursiva, letra de forma. Hoje ele já sabe distinguir uma da outra. Ele aprendeu bastante o som das letras e sílabas. Agora, o que ele não sabe é ler. Ler ele não aprendeu de forma alguma.

[...] Mãe do Homem-Aranha: Ele não sabia ler no início do primeiro ano e não sabia resolver questões de adição e subtração. Ele já sabe ler e escrever, só não sabe escrever sozinho algumas palavras.

[...] Mãe do Ben 10: O interesse pela literatura foi fortalecido com a escola.

Também foi relatado sobre as preocupações devido aos efeitos da pandemia, a importância da socialização e a superação dos desafios.

[...] Ele se desenvolveu bastante nesse ano. Iniciamos o período com muito receio, por ele estar indo para o Ensino Fundamental. Tive medo de como seria o processo de alfabetização, comunicação e interação, principalmente após o período de pandemia, quando as crianças ficaram mais restritas em casa, com pouca ou nenhuma convivência com outras crianças. No início do ano, ele ainda não sabia escrever muitas palavras e não tinha nenhuma noção de Matemática; verbalizava muito pouco, mas sempre foi muito afetuoso. Hoje ele se expressa melhor e está indo bem na escola, o que deixa a família muito feliz e esperançosa. (Mãe do Hulk, Dez./2022)

Em relação às impressões sobre as atividades que as famílias perceberam terem sido significativas para seus(suas) filhos(as), fizemos perguntas nas entrevistas estruturadas enviadas no mês de outubro e dezembro de 2022: “1) Teve alguma atividade que seu(sua) filho(a) fez na escola ou contou para você, que te chamou a atenção?; 2) Teve alguma atividade ou evento feito pela escola que chamou sua atenção? Se sim, conte um pouco; e 3) Teve alguma atividade que sua criança realizou na escola ou contou para você no mês de novembro e início de dezembro, que te chamou a atenção?” Tais perguntas são semelhantes às perguntas realizados para as crianças.

As famílias destacaram atividades propostas em outras disciplinas como Música, Arte, Educação Física e Psicologia Escolar. Em Música, a mãe do Messi relatou que “Ele sempre fala de uma aula de música onde ele aprende a conhecer os instrumentos”; por sua vez, a mãe do Pikachu destacou a “Semana de Arte”.

Já em Educação Física, foi realizada uma proposta interdisciplinar com a temática Copa do Mundo, tendo em vista a participação social na 22.<sup>a</sup> edição da Copa do Mundo. Com base nesse interesse, os(as) docentes da Educação Física organizaram diversas propostas envolvendo a Copa do Mundo: álbum da Copa, figurinhas com os estudantes e equipes/times, simulação de uma Copa do Mundo na escola, entre outros.

[...] Ele mencionou bastante a questão da copinha. Ficou muito ansioso. Outra coisa que ele mencionou bastante foi a questão do álbum de figurinha da copa, que ele ficou muito empolgado com a questão de fazer o álbum, de ter o dinheiro, de comprar, de trocar figurinhas e de conseguir preencher o álbum. A participação na copinha da escola entre as turmas e anos de ensino, nem se fala! Ele ficou muito ansioso! Ele ficou bem interessado! Nesse período eu notei que veio um joguinho que tinha que dar troco. A gente jogou e ele já estava atinando o raciocínio do troco, de comprar e vender figurinha (Mãe do Ben 10, dez./2022).

A Figura 60, a seguir, descreve a proposta desenvolvida.

Figura 60 Comunicado Copa do Mundo

**Caros familiares,**

Estamos em ano de Copa do Mundo! Culturalmente as ações e as narrativas dos nossos estudantes relacionados a Copa do Mundo têm se apresentado no cotidiano escolar. Atentos à essas movimentações a equipe de professores da área de Educação Física propôs para as turmas de 1º ao 3º anos, durante os meses de outubro e novembro, o projeto Copinha da [ ] com o objetivo de desenvolver os conhecimentos sobre um dos eventos mais importantes do mundo. Para isso várias ações serão realizadas para que vivenciem uma prática esportiva nos moldes da copa do mundo. Além disso, organizaram um álbum de figurinhas com nossos pequenos atletas. Vários temas que compõem este evento também farão parte da nossa atividade mascotes, personalidades do futebol, a história e a cultura do país sede.

Considerando essa temática - COPA DO MUNDO - e o cenário cultural de nosso país em relação ao esporte, faremos a seguinte adequações de horários para que todos possam acompanhar aos jogos, sem prejuízos as aulas na escola:

- 24/11 (quinta-feira) Brasil X Sérvia - 16h00: Aulas e outras atividades, no turno da tarde, ocorrerão até as 15h00.
- 28/11 (segunda-feira) Brasil X Suíça - 13h00: Aulas e outras atividades serão suspensas no turno da tarde;
- 02/12 (sexta-feira) Brasil X Camarões - 16h00: Aulas e outras atividades, no turno da tarde, ocorrerão até as 15h00.

Posteriormente a essa fase, para os jogos às 12h00 as aulas no turno da manhã ocorrerão até as 11h00 e iniciarão no turno da tarde às 15h00.

Atenciosamente,

**Equipe Gestora**

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).



Outros relatos apresentaram as contribuições dos estudos desenvolvidos na disciplina Psicologia escolar cujo eixo temático foram os sentimentos, buscando identificá-los, reconhecê-los e nomeá-los.

Mãe do Robô que dança: [...] Ele gostou muito das atividades dos medos.

Mãe do Ben 10: [...] Questões de sentimentos que ele às vezes até sabia, mas soube se expressar de uma outra forma, explicar e nomear esses conhecimentos que não são Português ou Matemática, sabe? (Parcerias Avaliativas Formativas, Out./2022)

Nas aulas de Psicologia Escolar, também foi realizado o trabalho interdisciplinar com jogos indígenas, africanos e xadrez. A mãe do Robô que dança relatou: “[...] Gosto bastante da dinâmica da escola e do trabalho com jogos. Ele contou bastante sobre o jogo de xadrez”.

As atividades propostas pela professora PARceira também foram citadas, como a Caixa de memórias: “Teve uma atividade de saber a sua origem, de escutar sobre a sua história, apresentar suas medidas, como altura, peso, número do sapato” (mãe da Cachinhos Dourados, Set./2022); “a confecção do painel Você troca?” (mãe da Zumbi); “os jogos de tabuleiro envolvendo o sistema monetário” (mãe do Pikachu).

[...] Mãe da Cachinhos Dourados: A atividade com o dinheiro. Brincamos bastante com o tabuleiro. Estimulou bastante a vontade de saber os valores das coisas e de fazer continhas.

[...] Mãe da Zumbi: Ela fez umas continhas de matemática em um jogo de tabuleiro e se saiu muito bem. Ela gostou muito! (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez./2022)

Parte desses relatos já tinham sido compartilhados no dia a dia da criança. Houve também destaques ao trabalho realizado pela professora PARceira denominado Reuniões de Cooperativa. Este tema foi abordado na seção 5.4.

Em relação às atividades externas, o Estudo de campo na Biblioteca Municipal foi citado como uma atividade significativa para as crianças.

[...] Mãe do Messi: Ele ficou muito empolgado com a ida à Biblioteca Municipal!

[...] Mãe da Cachinhos Dourados: O passeio à Biblioteca! Ela adorou sair com os colegas e chegou muito empolgada! Essas atividades sem os pais são muito importantes. Ela se sente responsável por si.



[...] Mãe do Robô que dança: O passeio à Biblioteca. Como se trata de algo que não fazemos mais, por conta da tecnologia, nos chamou muita atenção. É um lugar que pretendemos visitar, em família. (Parcerias Avaliativas Formativas, Out./2022)

O estudo de campo foi realizado em outubro de 2022, com o objetivo de conhecer o novo equipamento cultural público inaugurado na cidade no ano de 2020 em articulação com o eixo temático revistas científicas e contos de fada. Tratava-se também de um passeio realizado no contexto de abertura quanto aos protocolos sanitários da covid-19.

O espaço, localizado no Centro Municipal de Cultura, conta com espaço infanto-juvenil, móveis projetados para este público, brinquedoteca, acervo e equipamentos para pessoas com deficiências visual e físicas, espaço digital, gibiteca, hemeroteca, salas de oficina e literatura, parque sintético, sala de teatro e cinema, espaço para eventos culturais e exposições.

Garantir que as crianças e familiares conheçam os equipamentos sociais públicos e frequente-os é de grande importância para a formação integral, visto que possibilita a ampliação cultural, a convivência comunitária e o incentivo à valorização do patrimônio cultural, além de garantir o direito à cidade e à cultura. A presença das crianças em espaços como esse fortalece a infância cidadã e participativa.

O dia da fantasia, piquenique da turma, cinema e apresentações também foram destacadas:

[...] Mãe do Hulk: O piquenique da Educação Especial e o piquenique da sala dele, ambos eventos muito inclusivos e que ficarão marcados na memória.

[...] Mãe do Homem-Aranha: Gostei do piquenique coletivo, pois o Homem-Aranha conseguiu definir o que ele levaria de lanche. Pude ver que ele se interessa pela receita que faço para ele e, por isso, quis compartilhar com todos da escola. Faço por amor e acredito que ele conseguiu transmitir para todos o que é transmitido para ele através do alimento.

[...] Mãe da Mulher Maravilha: O dia da fantasia foi muito legal! Gostei da preparação e achei interessante a proposta de criar uma fantasia fazendo uso de coisas que já tinha em casa. (Parcerias Avaliativas Formativas, Out./2022)

A criação da loja de desenhos, proposta espontânea das crianças, também foi citada:


[...] Eu não sei se foi uma atividade proposta ou se eles que inventaram, mas eles estavam vendendo ou doando uns bichinhos que eles recortavam. Teve um dia que ele fez muitos bichinhos para levar para a

escola, falou que alguém tinha montado uma empresa. Essa eu não sei se eles inventaram entre as crianças ou se era uma atividade realmente proposta (Mãe do Ben 10, Dez. /2022).

As atividades desenvolvidas no Apoio Pedagógico foram muito citadas pelas famílias nos meses de outubro e dezembro.

A Figura 61 apresenta o registro das possibilidades de trabalho realizadas no momento sessão reflexiva/planejamento conjunto denominado Diário de Bordo-Alinhavos, no qual foram traçadas sugestões, ideias e propostas com o objetivo de contemplar as demandas identificadas, nesse registro específico com sugestões do trabalho no Apoio e sua continuidade. Foram divididas entre sugestões para evidenciar as contribuições científicas das professoras pesquisadoras no evento para a comunidade; sugestões de atividade envolvendo subtração e leitura; e sugestões de avaliação, com foco no processo.

Figura 61 Exemplo de registro no Diário de Bordo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

### DIÁRIO DE BORDO – ALINHAVOS

DATA: 05/09/2022 DIA DA SEMANA: segunda-feira Número: 01

**Apoio pedagógico:**

Proposta registrada pela Clarice como desdobramento da Aula do Apoio Pedagógico para apreciação da professora PARceira (intitulada 01\_Apoio Pedagógico)

- 1) Palavras escondidas encontradas pelo Sonic e Purple: balançar/bala; voar/vó/ar
- 2) Leitura de palavras
- 3) Criação de frases

**Novas propostas compartilhadas pela professora PARceira em 06/09:**

- 1) Realizar as atividades individualmente com as crianças, juntamente com a estagiária, para que ela dê prosseguimento ao longo da semana com o Hulk
- 2) Utilizar meu tablet pessoal e o da escola.
- 3) Empréstimo 7 livros Dia e noite para enviar para as crianças do Apoio Pedagógico com propostas de novas atividades para serem realizadas em casa.

**Novas propostas compartilhadas pela Clarice em 06/09/2022:**

- 1) Enviar sugestões de jogos pela plataforma *MTeams* para a família brincar.
- 2) Enviar um vídeo brincando com a criança para a família pela plataforma *MTeams*

**Escritores Mirins**

- 1) Possibilidade de fazer uma exposição das professoras autoras?

**Matemática**

- 1) Situações problemas envolvendo subtração usando as cartelas de bingo.
- 2) Ou, subtração com fichas. A professora pergunta a resposta do algoritmo e a criança mostra a ficha com o número que corresponde a resposta.

**Outros:**

- Avaliação *vapt vupt* ao final da aula: Perguntar: o que aprendemos ontem? O que aprendemos hoje?
- Estou com dificuldades, quais são as sugestões para superação? (registrar as sugestões feitas pelas crianças).

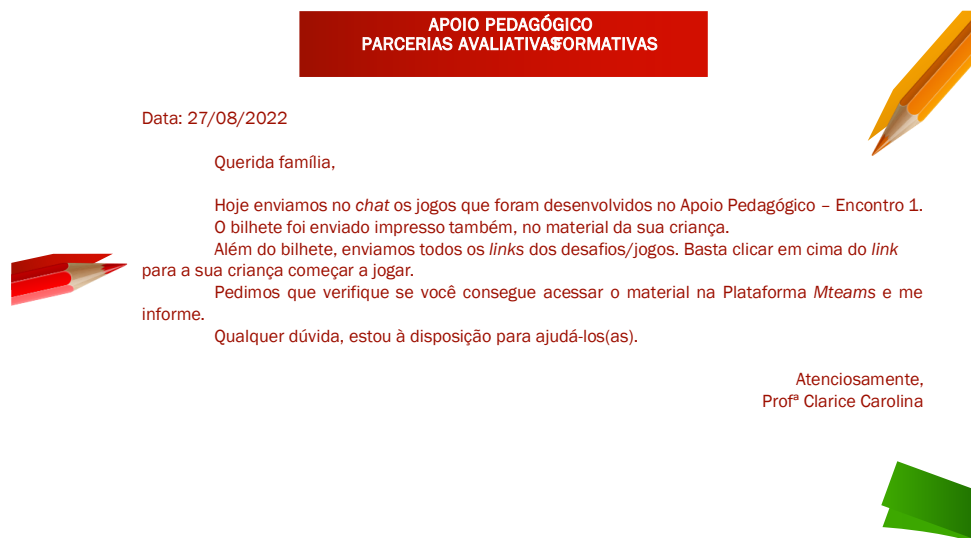
Doutoranda: Clarice Carolina Ortiz de Camargo  
Orientadora: Prof.ª Dra. Olenir Maria Mendes

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

Todas as propostas desenvolvidas para e no Apoio Pedagógico foram registradas e compartilhadas por *chat* Parcerias Avaliativas Formativas. Além das atividades, foram compartilhados vídeos demonstrativos da criança em situações de jogos, leitura, escrita

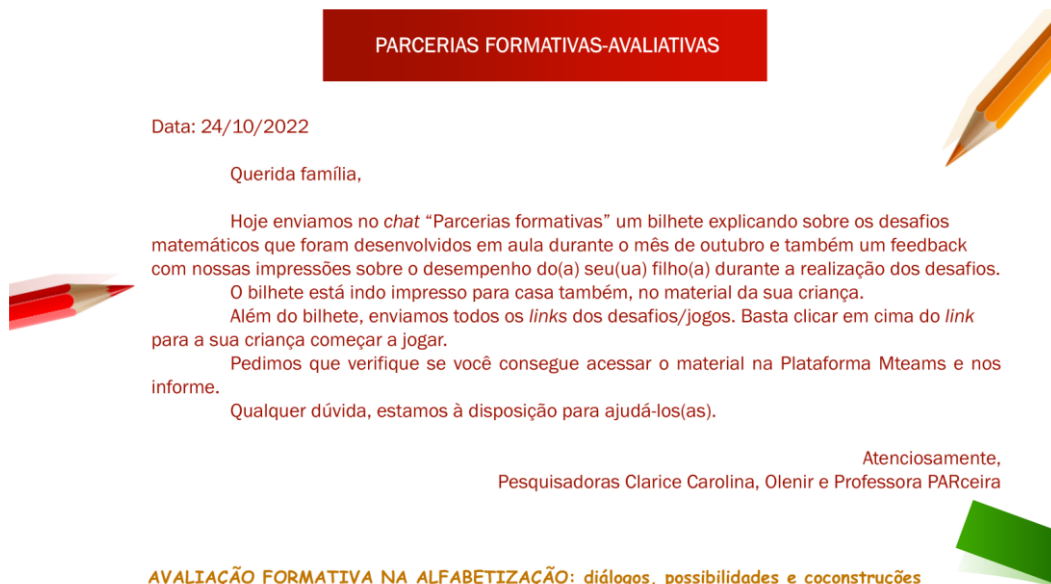
e/ou reflexões e *links* com jogos on-line, *sites* de histórias, entre outros, com o objetivo de continuidade aos estudos e fortalecimento da autonomia e segurança dos(as) estudantes na execução das propostas.

Figura 62 Bilhete Parcerias Avaliativas Formativas – agosto 2022



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (ago. 2022).

Figura 63 Bilhete Parcerias Avaliativas Formativas – outubro 2022



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Out./2022).

A continuidade das propostas foi garantida em horário regular de aula, em formato de rodízio ou circuito entre as próprias crianças, de forma que a pesquisadora desenvolvia

as propostas diferenciadas para cada criança, de acordo com suas especificidades e demandas.

[...] Muito bom da professora estar dando essa atenção especial para ele durante o horário da aula! Eu acho muito bom! Eu estava até querendo contratar um professor particular para ensinar o método **[de alfabetização]** antigo e a professora falou: “não, não precisa!” Porque nossa, não está fácil! Eu não estou conseguindo levar ele no Apoio Pedagógico, por isso ele acaba **precisando fazer as atividades diferenciadas** durante as aulas (Mãe do Messi, Set./2022, **grifo nosso**).

O relato da mãe do Messi demonstra que ela buscava alternativas, no caso, professor(a) particular, para melhorar o aprendizado do filho, e a professora regente reafirma seu compromisso com a aprendizagem da criança. O recurso digital foi amplamente utilizado nesses momentos. Contudo, ampliamos as propostas diferenciadas para todas as crianças da turma visto o grande interesse demonstrado.

Figura 64 Criança jogando jogo on-line de Matemática



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Out./2022).

De acordo com as famílias, as crianças apresentaram interesse nas seguintes propostas desenvolvidas no Apoio Pedagógico:

[...] Mãe do Hulk: Recentemente, foram enviados links para a criança jogar e estudar Matemática. Hulk adorou! Sempre gostou muito de eletrônicos e a utilização dessa tecnologia despertou o interesse dele. Que bom poder usar algo do interesse dele para ensinar!

[...] Mãe da Mulher Maravilha: Os jogos de Matemática feitos no computador, foi uma forma divertida de praticar.

[...] Mãe do Robô que dança: Ele sempre comenta com a gente dos jogos: jogos de matemática, jogo dos contos, jogos de força. Os jogos em relação à questão do dinheiro, dos valores... Ele acha muito interessante! Ele ficou todo animado, porque ele soube falar qual era a palavra. Nós achamos que, de novembro pra cá, ele subiu de nível bem rápido, superou rápido as dificuldades que ele tava. Na verdade, eu acho que de setembro pra cá, ele melhorou demais.

[...] Mãe do Tiranossauro Rex: O jogo de memória RELAXA, pois ele gosta muito da música das A., então achei interessante associar o jogo.

[...] Mãe do Ben 10: Ele fala bastante das atividades dos Pingos! Agora quer pegar todos os livros da coleção na biblioteca. Ele traz sempre retornos muito bons. É isso que chama atenção positivamente. (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez./2022)

O reconhecimento das atividades do Apoio Pedagógico como propostas significativas e que contribuíram com as aprendizagens configura-se como um dado importante e de mudança de concepção das famílias acerca deste atendimento, visto que, durante a primeira entrevista realizada com as famílias no mês de setembro de 2022, elas demonstraram grande preocupação com a solicitação da escola para a participação de seus(suas) filhos(as).

Observou-se, na época, um desconhecimento quanto à função do Apoio Pedagógico baseadas nas próprias experiências escolares, o que demonstra as concepções sociais envolvidas quando as dificuldades dos(as) estudantes são identificadas e/ou informadas, relacionando-o com notas vermelhas, reprovação, punição, falta de acompanhamento da família ou sentimento de que a família estava falhando no desenvolvimento da criança.

A mãe do Tiranossauro Rex relatou o seu sentimento quando viu o bilhete de participação de seu filho no Apoio Pedagógico:

[...] Nossa, mas meu Deus, Apoio Pedagógico é reforço? Por quê? Nossa, eu fiquei muito chateada e envergonhada quando chegou o bilhetinho falando desse reforço! [...] Que nem a mãe do Messi falou, no nosso tempo era diferente de agora. Era isso. Se você fosse para o reforço, nossa! Mas o tempo muda! Nós estamos em uma era diferente! (Mãe do Tiranossauro rex, Set./2022).

A professora buscou desconstruir estes estereótipos junto às famílias e obteve sucesso.

[...] Mãe do Tiranossauro rex: Às vezes a gente encara assim, de cara, nossa, mas por que, meu Deus? Será que eu estou falhando? Será que eu não estou ensinando? Será que eu também não estou fazendo minha parte? Mas não! Cada um tem suas dificuldades. Então, no início, eu

fiquei meio assim, mas depois, olha, a escola está dando um apoio e é muito interessante. [...] Depois eu fui entender que isso é bom, que não é todo mundo que tem esse privilégio! Então, em outros contextos ou escolas as crianças às vezes “vai assim mesmo e tal” **[refere-se a frequentar a escola sem aprender]**. E esse apoio que ele está tendo, eu já vejo diferença nesses dias que ele começou! Já dá pra ver diferença! Então é só gratidão mesmo!

[...] Mãe do Messi: Antes eu estava assim, igual a mãe do Tiranossauro rex falou: “nossa Messi, onde você está errando? Como assim, você está de recuperação?” Porque a gente cresceu com isso. Se está de recuperação tem alguma coisa errada, certo?

[...] Mãe do Tiranossauro rex: Às vezes a gente fica pensando alto: meu filho está com dificuldades... Mas aí você para para pensar e, gente, não é todo mundo que tem essa oportunidade de ter uma equipe escolar que fala “vamos pegar firme aqui com Tiranossauro rex”, entendeu? Então, é um privilégio para mim, vocês darem esse suporte para o meu filho! Eu fiquei muito feliz!.

[...] Mãe do Sonic: Vai ser muito bom, porque foram dois anos de pandemia, então, tem muitas crianças com dificuldades. O Sonic está na psicopedagoga. Ele fez dois meses de avaliação com ela, ela até foi na escola ontem, ela conversou com a escola, amanhã ela vai passar para gente quais são as áreas que o Sonic precisa. Vai ser muito bom porque vai ajudar até nisso, ela vai passar as áreas que precisam ser trabalhadas. Ele tem facilidade de Matemática, mas tem algumas dificuldades de algumas áreas, então vai ser muito bom (Entrevista, Set./2022)

O Apoio Pedagógico está intrinsecamente relacionado com os processos de aprendizagens-avaliações-ensinagens, porque objetiva garantir um atendimento mais individualizado, em grupos menores, para as crianças que, porventura, apresentem dificuldades.

Há flexibilidade em entrar e sair de acordo com os avanços e visa-se a melhorar as aprendizagens no processo. Contudo, a angústia gerada pela família e a relação com avaliação punitiva ou classificatória fez com que as famílias recebessem essa informação de modo negativo.

Mesmo em um ano de ensino que não avalia pelo sistema notacional, nem reprova seus(as) estudantes, a marca social é mais forte que os fatos. A ausência de clareza sobre o papel da avaliação é um fator que não contribui para o desenvolvimento da corresponsabilidade e coparticipação.

Por meio do relato observamos que a comunicação via bilhete gerou angústia e dúvidas quanto à natureza do Apoio Pedagógico, em parte devido à lógica punitiva da recuperação e à crença arraigada do Apoio pedagógico como recuperação ou risco de

reprovação. Entretanto, esse sentimento foi substituído por reconhecimento, valorização e parceria à medida que as crianças participaram dos encontros.

[...] Mãe do Purple: Eu percebi que o Apoio Pedagógico ajudou ele. Espero que ele possa continuar o máximo possível e que isso continue trazendo benefícios para ele. (Parcerias Avaliativas Formativas, Out./2022)

[...] Avó do Pikachu: Quando marcou aula de Apoio, eu falei, “Ah, essa aula de 15 em 15 dias não vai ajudar muito não! Mas eu estava enganada! Ajudou muito! Pikachu saiu lendo das aulas de Apoio!” (Notas de campo, Dez./2022)

Apesar dos benefícios, nem todas as famílias conseguem levar suas crianças para participar do Apoio Pedagógico no contraturno, sendo o horário um fator negativo apontado por algumas famílias. Foram citados: cansaço da criança devido ao deslocamento casa-escola e escola-casa; dificuldade em levar o(a) filho(a) para o Apoio Pedagógico no contraturno; dificuldade em conciliar o horário do Apoio Pedagógico e o trabalho da família; e dificuldade em organizar a rotina e o deslocamento da criança em dois turnos, até a escola, no dia do Apoio Pedagógico.

[...] Mãe do Ben 10: Não é uma crítica, mas é uma dificuldade que encontrei na questão do Apoio pedagógico: o horário. Eu sei que vocês tentam oferecer um horário viável, mas eu tive muita dificuldade de adequar a ida do Ben 10 nesses horários, porque tem que ir de manhã, depois voltar, ir à tarde novamente e voltar. Eu não consegui participar ativamente. Talvez se o Apoio fosse oferecido depois da aula, ou um pouco antes, seria melhor. Ou no final de semana... porque nossa rotina é corrida.

[...] Mãe do Xicrinho: É porque é tanta correria! Como ele vai e volta de van, ele sai daqui de casa muito cedo e volta muito tarde! Ele chega aqui 7 horas da noite todos os dias!

[...] Pai do Xicrinho: Pra gente isso é difícil, inclusive até umas aulas que marcaram do Apoio Pedagógico foi muito complicado. Acabou que não levamos ele nas duas primeiras aulas.

[...] Mãe do Xicrinho: Porque eu trabalho. Tem dias que eu trabalho de manhã, tem dias que eu trabalho à tarde. O pai agora voltou a trabalhar o dia todo e aí está meio complicado para a gente.

[...] Pai do Xicrinho: O horário da aula do Apoio é das 8h às 9h30. Vamos supor: a van dele pega ele 11h50, 11h40 em casa. Ou seja, para você ter uma ideia, eu tenho que organizar almoço, dar banho, organizar a mochila dele antes das 11h. Ou seja, tem que almoçar 10h30. O almoço tem que estar pronto às 10h para na hora da van chegar ele já estar pronto. Já pensei em levar ele e esperar lá no shopping até às 13h, porque não compensa a gente voltar para casa. Acho que nem daria tempo de eu vir para cá, arrumar ele para a van pegar, entendeu? Só que

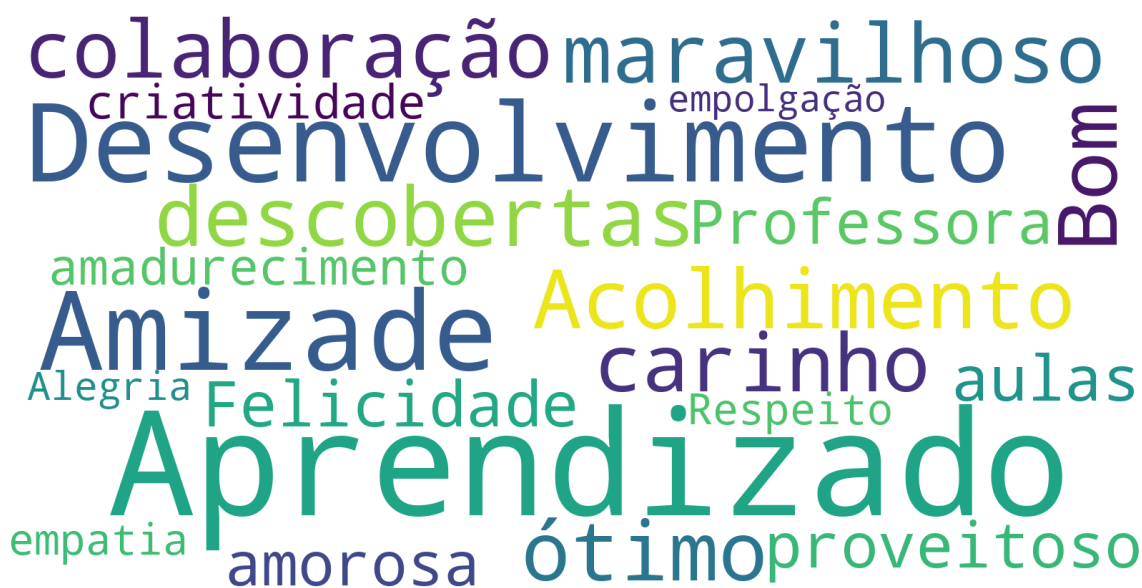


para isso eu também tenho que estar disponível no dia, não posso estar trabalhando. (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez./2022).

Os relatos apontam dificuldades reais de famílias da classe trabalhadora em viabilizar a participação da criança. Nesse sentido, consideramos que tais aspectos precisam ser analisados e revisitados pela instituição, com o objetivo de contribuir para maior participação e adesão das crianças que apresentam maiores dificuldades em seus processos de escolarização.

Sobre a percepção das famílias em relação ao ano letivo, solicitamos: se você fosse sintetizar em três palavras o que ou como foi o primeiro ano da sua criança, quais palavras escolheria? As palavras fornecidas por dez famílias em resposta às suas percepções quanto ao primeiro ano indicam aprendizado, desenvolvimento, colaboração, acolhimento, descobertas, entre outras.

Figura 65 Nuvem de palavras - percepção das famílias em relação ao primeiro ano de seus(suas) filhos(as)



Fonte: Elaboração desta pesquisadora.

As palavras expressas na Figura 65 revelam aspectos importantes das relações estabelecidas no cotidiano educativo, destacando a importância da convivência, do afeto e da construção coletiva do conhecimento. Além disso, observamos aspectos importantes relacionados às aprendizagens, aos vínculos afetivos e às vivências prazerosas e significativas, com ênfase na qualidade das relações e no desenvolvimento integral das

crianças, que podem ser mais bem identificados a partir do agrupamento de quatro categorias temáticas: aprendizagem e desenvolvimento; afetividade e relações humanas; sentimento de pertença, felicidade e bem-estar; e participação e colaboração.

Na categoria aprendizagem e desenvolvimento destaca-se as palavras aprendido (mencionado cinco vezes), novas descobertas, desenvolvimento, criatividade, amadurecimento e proveitoso (com sentido de aproveitamento escolar).

Embora a palavra aprendido/aprendizagem apareça como uma das mais mencionadas – o que reforça a centralidade do ensino-aprendizagem na percepção da experiência escolar –, esta categoria está intrinsicamente ligada às demais, aparecendo como resultado das outras, conforme aponta a mãe do Homem-Aranha: "Aprendizado não só de conhecimento pedagógico, mas sim de socialização, de saber o que é amizade, respeito aos colegas e ter empatia".

A mãe do Robô que dança também sinaliza o aprendizado de seu filho como resultado de um processo de amadurecimento que se deu a partir das relações afetivas experienciadas no coletivo que envolvem a amizade, a confiança, o respeito, a empatia, a partilha e a interação.

[...] Ele amadureceu muito em relação a compartilhar, a entender, a socializar. Amadureceu em interagir e superar seus medos. Quando eu falo em amadurecimento, é esse amadurecimento dentro da expectativa infantil, de desenvolvimento, de superação de medos, de aprender a compartilhar, de vencer receios, de interagir. Eu falo até que ele está mais custoso [risos]. Eu brinco com ele. Eu não acho ruim, eu acho bom ele ter essas iniciativas e questionamentos, porque era uma coisa que ele não tinha (Mãe do Robô que dança, Dez./2022)

Nesse sentido, o sentimento de pertencimento a um coletivo, entendendo-o como espaço seguro e confiável para se expor, errar e superar desafios e dificuldades é base para a construção de segurança interna, autorregulação e território propício para aprender.

[...] O sentido na raiz da palavra integridade é inteireza. Assim, a Pedagogia engajada cria uma sala de aula onde estar inteiro é bem-vindo, e os estudantes podem ser honestos, até mesmo radicalmente abertos. Podem nomear os medos, expor sua resistência a pensar, expressar-se e honrar os momentos em que tudo se conecta e o aprendizado coletivo acontece. Sempre que o genuíno acontece, as condições para autorrealização estão estabelecidas, mesmo quando não é esse o objetivo do nosso processo de ensino. Uma vez que a Pedagogia engajada ressalta a importância do pensamento independente e de cada estudante encontrar a sua voz, que é única, esse conhecimento geralmente empodera os estudantes (hooks, 2021, p.49).

Com isso, a afetividade foi fortemente valorizada pelas famílias, bem como o reconhecimento de que a escola proporcionou um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor, além da formação de vínculos sólidos.

[...] Ficamos muito felizes com a participação do Hulk nas duas apresentações que aconteceram em novembro. Além do desafio da própria participação, ele conseguiu fazer as atividades com sucesso e o que mais nos encantou foi o cuidado das crianças/coleguinhas de sala com ele. Ele é muito amado por todos e sua diversidade é respeitada. Realmente existe inclusão (Mãe do Hulk, Dez./2022).

Tais aspectos relacionam-se com a categoria afetividade e relações humanas a partir das palavras associadas: acolhimento, carinho, professora amorosa, empatia, respeito e amizade. Nesta categoria, a presença do afeto destacou-se como estruturante da experiência escolar, de forma que a empatia entre colegas e a valorização das amizades compõem essa dimensão, tendo a atuação da professora PARceira como profissional que propicia, organiza e medeia essas experiências, como bem enfatiza a mãe da Zumbi: “[...] Ela fala que a professora tem muito amor para ensinar”, entendida aqui como ação amorosa, tal como explicita hooks.

[...] Começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira somente assuma responsabilidade e comprometimento. [...] Quando amamos, expressamos cuidado, afeição, responsabilidade, compromisso e confiança. (bell hooks, 2021, p.55) É o amor que estabelece as bases para a construção de uma comunidade com estranhos. O amor que criamos em comunidade permanece conosco aonde quer que vamos. Orientados por esse conhecimento, fazemos qualquer lugar um local em que podemos regressar a. o amor (hooks, 2021, p.176).

Sendo assim, a convivência ética e as relações de cuidado também são destacadas, como a mãe do Hulk relembra como momento significativo “[...] quando o Hulk pôde entregar um bombom e um coelhinho para cada colega e foi muito especial”.

A conexão emocional com o ambiente escolar é apontada como fator motivador do engajamento nas propostas e, conseqüentemente, da aprendizagem. Com isso, a categoria sentimento de pertença, felicidade e bem-estar aliam-se às demais categorias. As famílias relatam, a partir da repetição de palavras que expressam entusiasmo e felicidade, que as idas à escola foram prazerosas e significativas.

[...] Mãe da Mulher Maravilha: As palavras escolhidas podem ser alegria e empolgação, porque a Mulher Maravilha sempre chega falando muito alegre e empolgada da escola! O assunto dela é a escola!

[...] Mãe da Zumbi: Feliz! Ela fica muito feliz com as aulas! (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez./2022)

Por fim, a categoria participação e colaboração aparece na palavra colaboração. O contexto em que foi mencionada refere-se à atitude solidária do Homem-Aranha em relação ao Hulk: “[...] Eu sei que o Hulk exigia um pouco mais de atenção. Acho lindo o carinho que o Homem-Aranha tem por ele, sempre querendo ajudá-lo. Sempre incentivo-o a ajudar o Hulk no que for possível”.

Embora menos mencionada diretamente, os princípios de colaboração, de ajuda mútua, de convivência ética e respeitosa, além do espaço seguro para se expor, aparecem de forma significativa nas respostas, indicando o reconhecimento de um ambiente com participação ativa e solidária.

[...] A ação humana deveria ser baseada em valores, na ação coletiva, com foco no bem comum da humanidade. Deveria ser baseada também no diálogo construtivo entre as pessoas, de forma horizontal, respeitando cada um em sua diversidade de pensamento e comportamento (Haddad, 2020, p. 14).

Na mesma direção, hooks aponta para uma participação colaborativa e dialógica e nos alerta que “[...] Devemos todos nos dar conta de que a colaboração é a prática mais efetiva para permitir que todas as pessoas dialoguem juntas, para criar uma nova linguagem de parceria comunitária e mútua” (bell hooks, 2020, p. 78).

Em consonância com essa representação, a citação de hooks (2021) nos convida a reconhecer a colaboração como uma prática essencial para a construção de um futuro mais justo e mais pacífico. Ao compreendermos a colaboração como uma linguagem de parceria comunitária e mútua, como propõe a autora, reafirmamos o papel da escola como espaço de encontros, de trocas e de construção de sentidos.

[...] Eu acho que a professora PARceira perpassa nessa questão de valorização do conhecimento das crianças. Eu a vejo sempre iniciando a atividade trazendo o que eles sabem. Também identifico as relações democráticas. Acho que democracia interna é muito importante. Construção coletiva. Avaliação de processo, minimamente. Acho que é isso, eu vejo acontecer na sala de aula uma Educação mais social. (Estagiária do Projeto Incluir, set./2022).

As práticas pedagógicas, como aponta a Estagiária do Projeto Incluir, evidenciam a valorização dos saberes dos(as) estudantes e um comprometimento com práticas democráticas. Nesse sentido, a colaboração, como propõe hooks (2021), se manifesta

como um ideal ético e como prática concreta que transforma o cotidiano escolar em espaço de emancipação.

Por fim, assim como descrevemos neste subitem, o processo de transição das crianças da EI para o EF, apresentando suas dúvidas e questionamentos acerca do primeiro ano, o encerramos relatando outra transição: do primeiro para o segundo ano.

O fato de as crianças permanecerem no mesmo segmento não elimina as perguntas e dúvidas; ao contrário, revela o movimento reflexivo que acompanha as transições escolares. Os questionamentos apresentados pelas crianças do primeiro ano em relação ao segundo assemelham-se às aquelas formuladas pela turma da EI. Já as famílias, por meio da entrevista estruturada (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez./2022), demonstraram preocupação que se organizaram em torno de diferentes eixos, como:

Quadro 16 Dúvidas das famílias em relação ao próximo ano letivo

Dúvidas e/ou preocupações	Participantes
Avaliação	Mãe do Ben 10: Eu queria entender se serão avaliados. Se sim, como é a avaliação? O que é esperado? Tem que atingir tantas notas, para não ficar de recuperação?  Mãe do Hulk: Terá avaliações escritas, notas, etc.?
Enturmação	Mãe da Zumbi: A pergunta de todas as crianças: vai manter a turma? Vai continuar com os mesmos coleguinhas?  Mãe do Robô que dança: Vai continuar a mesma turma? Eles continuam em 15 estudantes por turma? Continuará no turno da tarde?  Mãe do Tiranossauro rex: Quem será a nova professora do 2º ano B?  Mãe do Robô que dança: Quem vai ser a professora?  Mãe do Homem-Aranha: Curiosa para saber quem será a professora regente.
Alimentação	Mãe do Robô que dança: Vai continuar podendo levar lancheira? Porque o Robô que dança tem uma certa dificuldade de comer comida à tarde, então eu sempre mando um lanchinho. Nessa vida corrida, eu fico procurando o que mandar. Às vezes mando um pão, às vezes mando outra coisa, mas sempre mando.

Continua

## Continuação do Quadro 16 Dúvidas das famílias em relação ao próximo ano letivo

Preocupações	Participantes
Currículo	<p>Mãe do Ben 10: Quais as matérias eles passam a ter? São as mesmas ou não?</p> <p>Mãe do Homem-Aranha: O Homem-Aranha tem curiosidade se vai aprender Geografia.</p> <p>Mãe da Mulher Maravilha: Em relação ao segundo ano, o que a gente gostaria de saber é principalmente sobre o que terá de matéria. E também qual é a proposta de calendário de vocês?</p>
Profissional de apoio	Mãe do Hulk: Continuará tendo a professora de apoio (estagiária)?

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora. (2022)

Estas falas evidenciam que, embora seja a mesma escola, os estudantes e as famílias também transitam por momentos de incertezas e expectativas de um ano para o outro. A escuta atenta nos revela pistas sobre como as famílias veem a escola e se apropriam de seu funcionamento, do currículo e da estrutura.

Observamos, também, que as inquietações, apresentadas por meio das perguntas, abrem espaço para o acolhimento e diálogo, mas não necessariamente para uma participação conjunta, visto que foram perguntas diretas, cujas respostas foram fornecidas a partir de uma estrutura e organização escolar já previamente definida.

Ainda assim, acreditamos nas perguntas como caminhos legítimos de aproximação, de diálogo, de participação e de coconstrução.

## **7 DE MÃOS DADAS COM A AVALIAÇÃO FORMATIVA COPARTICIPATIVA: PERCEPÇÕES PARTILHADAS E SABERES CONSTRUÍDOS**

Nesta seção, apresentamos as percepções partilhadas e os saberes construídos, bem como os resultados e as reflexões acerca das ações da pesquisa que contribuíram para o desenvolvimento e o fortalecimento da participação das famílias no cotidiano escolar e nos processos avaliativos. Além disso, buscamos evidenciar o trabalho colaborativo e formativo no âmbito das Parcerias Avaliativas Formativas.

O título desta seção nasceu da narrativa compartilhada pela mãe do Ben 10 durante a primeira entrevista, apresentada na seção anterior (subseção 6.3.1). Na ocasião, ela expressou seu sentimento de impotência para contribuir com a melhoria da aprendizagem do filho e por isso, disse que deixaria as questões relacionadas à avaliação, à aprendizagem e ao ensino em nossas mãos.

Diante de tal colocação, em nossa posição de pesquisadora, fizemos um convite: que esse processo não estivesse apenas em nossas mãos (como docentes), nem apenas nas mãos dela (como mãe), mas em nossas mãos, juntas, entrelaçadas na construção de um caminho compartilhado.

Assim, inspiradas por essa imagem, retomamos as inquietações que impulsionaram este percurso investigativo, destacamos duas perguntas que orientaram nossas reflexões iniciais, ainda antes de irmos a campo: quando pensamos em avaliação, é possível que todas as pessoas envolvidas no cotidiano escolar avaliem ou participem das práticas avaliativas? A qual participação estamos referindo-nos?

Logo no primeiro contato com as famílias participantes da pesquisa, ou seja, na primeira entrevista, ocorrida no final de agosto e início de setembro de 2022 — cujo objetivo era apresentar a pesquisa, realizar o convite à participação e estabelecer os contatos iniciais — percebemos que nosso trabalho precisaria contemplar aspectos abrangentes da avaliação, como: as concepções de avaliação baseadas em suas experiências pessoais e familiares, divulgação do tipo de avaliação desenvolvida na escola, (in)formação sobre a abordagem do tipo de pesquisa e de avaliação desenvolvida nessa pesquisa, entre outros.

A nossa percepção ocorreu a partir dos relatos das crianças e também das pessoas responsáveis. Em nosso contato inicial, ao relatarmos que nosso tema de estudo era avaliação, as crianças reagiram com surpresa:

Pikachu: — Hã? Avaliação? Que isso?

Ben 10: — Ah, eu sei!! É quando você vai falar com as pessoas.

Sonic: — Com os pais!! Com as mães!!

Pesquisadora: — Ah, é? Avaliação é quando eu falo com essas pessoas? Falo o quê?

Ben 10: — — É quando fala com o pai ou com a mãe o que os filhos estão fazendo de errado.

Mulher Maravilha: E com os professores também!

Sonic: Avaliação é tipo: — Eu preciso conversar com os pais!

Pesquisadora: — Mas e as crianças? Eu não posso avaliar com as crianças?

Sonic: — Pode! Pode sim! É só falar com eles e com os pais.

Pesquisadora: — E você, Messi, sabe o que é avaliação?

Messi: — Sei sim, é quando é proibido.

Pesquisadora: — E você, Mulher Maravilha, sabe o que é avaliação?

Mulher Maravilha: — É falar quando a pessoa gosta de alguma coisa.

Pesquisadora: — E como que eu faço para saber se uma pessoa sabe ou não sabe de uma coisa? Como que você faz? Como que eu faço para saber o que uma pessoa aprendeu?

Cachinhos Dourados: — Fazendo uma avaliação.

Pesquisadora: — E como faz essa avaliação?

Cachinhos Dourados: — Você pede para eu fazer e eu faço.

Pesquisadora: — Veja se eu entendi. A professora pede para você fazer uma atividade e você faz?

Cachinhos Dourados: — É! Se você acertar, você sabe, se você errar, você não sabe (Roda de conversa, Set./2022).

Esse diálogo nos mostrava a necessidade primeira de incluirmos, nas ações mediadoras, as reflexões sobre o tema: o que é, para que serve e formas de avaliar. Já os familiares, quando indagados(as) sobre o mesmo tema, relataram experiências pessoais, revelando concepções de avaliação associadas à: verificação de resultados; à lógica de aprovação ou reprovação; aos sentimentos despertados como medo, trauma, punição (castigo) dependendo dos resultados, ou seja, vinculadas, de algum modo, às perspectivas tradicionais e classificatórias da avaliação.



Esse entendimento tornou-se ainda mais evidente, quando aprofundamos os diálogos e perguntamos sobre o significado da palavra avaliação para cada participante. Naquela ocasião, alguns familiares relataram vivências marcadas por dificuldades e traumas relacionados ao ato de serem avaliados(as), expressando sentimentos como medo, insegurança, angústia e nervosismo. Também manifestaram receio de que seus(suas) filhos(as) viessem a reviver experiências semelhantes às que enfrentaram na escola.

No caso das crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagens, as famílias relataram sentimentos de angústia, preocupação e vergonha ao serem convocadas para o Apoio Pedagógico. Tais sentimentos estavam frequentemente atrelados às próprias vivências escolares dos(as) familiares ou à construção social e simbólica em torno do tema.

Outro ponto evidenciado nas entrevistas foi o desconhecimento de algumas famílias em relação às práticas avaliativas da escola. Relataram que a professora PARceira havia informado sobre a prática de construção de relatório individual de aprendizado, mas nem todos(as) associaram o relatório descritivo com avaliação formal, comumente conhecida por eles(as).

Por outro lado, muitas famílias relataram aspectos positivos e benéficos relacionados às reuniões individuais e coletivas promovidas pela professora PARceira, destacando os retornos formativos, orientações, as descrições dos processos de aprendizagem e o acompanhamento dos(as) estudantes realizados nesses encontros. Ainda que tais práticas tenham sido reconhecidas e valorizadas, não foram nomeadas pelos(as) participantes como práticas avaliativas.

Entendemos, no entanto, que essas ações fazem parte de uma prática avaliativa institucionalizada pela escola — integrada aos planos de trabalho docente — situada no campo da avaliação formativa, pois se constituem como espaços fundamentais de escuta e troca, nos quais a coleta e devolução de informações, com cunho formativo, contribuem significativamente para os processos de aprendizagens.

Os relatos indicaram que esses momentos foram determinantes para a construção de vínculos, estabelecimento de confiança e segurança quanto ao trabalho desenvolvido. Inclusive, parte dos relatos indicou o desejo de ampliar esses espaços de diálogos, solicitando a realização de mais reuniões, momentos de interação com a equipe docente, bem como a criação de novos canais de comunicação.

Tais pedidos apontam para a relevância de construir uma relação contínua, e não esporádica, entre escola e família, reafirmando a avaliação como um processo compartilhado e formativo.

[...] O processo avaliativo nem sempre é discutido com os principais interessados, ou seja, com pais, responsáveis e estudantes. Isso acontece porque ainda não é costume desenvolver trabalho colaborativo nas escolas. Ao ser debatido entre os professores e a comunidade escolar, o processo se fortifica visto que se torna de responsabilidade de todos (Oliveira, 2022, p. 69).

A autora evidencia uma crítica à forma tradicional pela qual o processo avaliativo é conduzido nas escolas: de maneira centralizada, pouco participativa e, muitas vezes, restrita aos(as) professores(as).

[...] Infelizmente, muitos professores ainda encontram dificuldades em incluir os pais/responsáveis como partícipes do trabalho da escola. Sendo a avaliação a categoria do trabalho pedagógico que sinaliza os rumos a seguir, realçar seu lado formativo e democrático para os pais/responsáveis é imperioso, pois constitui um meio de inclui-los no processo de discussão e na tomada de decisões. Eles se beneficiarão duplamente disso: participarão do trabalho da escola e incorporarão os mesmos princípios à Educação dos filhos (Oliveira, 2022, p. 70-71).

Contudo, a dificuldade de ampliar a participação nos processos avaliativos não se restringe apenas a alguns ou a algumas profissionais. Os relatos dos(as) familiares participantes da pesquisa, durante a primeira entrevista, também evidenciaram essa limitação. As famílias, em sua maioria, reforçaram a crença de que a avaliação é uma atribuição exclusiva da escola, não se percebendo como parte integrante desse processo.

Nenhum(a) familiar indicou de que se reconhecia como pessoa que poderia participar do processo avaliativo de seu(sua) filho(a), nem que a avaliação poderia ocorrer de forma mais colaborativa e coletiva. Além disso, não houve qualquer associação explícita entre a avaliação e promoção da aprendizagem, revelando a permanência de concepções tradicionais, centradas na lógica da verificação e centradas no(a) docente (e escola) como avaliadores(as).

Para a professora PARceira, a mobilização e participação das famílias se constituía como um dos maiores desafios identificados por ela no primeiro semestre.

[...] Considero que a mobilização dos familiares para contribuírem com os processos das crianças, especialmente com o processo de alfabetização se apresenta como um desafio constante em nossa prática alfabetizadora (Professora PARceira, Fev./2023).

Diante dessas considerações, propusemo-nos a refletir sobre as possibilidades de participação das famílias na pesquisa colaborativa e na coconstrução de práticas avaliativas formativas, compreendendo-as como corresponsáveis na produção de conhecimento<sup>111</sup>. Além disso, buscamos vivenciar a avaliação em uma perspectiva dialógica e formativa, valorizando e ampliando a participação no cotidiano escolar.

Dessa forma, em consonância com as reflexões teóricas e com o reconhecimento das necessidades formativas e de fortalecimento da comunicação, emergiu a criação do canal de comunicação Parcerias Avaliativas Formativas, já mencionado ao longo do trabalho.

Essa iniciativa configurou-se como uma ação mediadora para ampliar a escuta, a troca, o entendimento e a participação nas práticas avaliativas adotadas, promovendo um diálogo contínuo e formativo entre o cotidiano escolar da turma participante da pesquisa e as famílias.

[...] Com o início da atuação da pesquisadora na minha prática cotidiana, aos poucos, as famílias começaram a ser mobilizadas nesse movimento de **mobilização e participação**. Além disso, foi nessa época que iniciamos o Apoio Pedagógico oferecido quinzenalmente no contraturno e a pesquisadora atuou ativamente nessa ação junto comigo. (Professora PARceira, Fev./2023, **grifo nosso**)

Limitamo-nos às ações mais diretamente vinculadas à apropriação, à compreensão e à participação nas práticas avaliativas formativas no interior do cotidiano escolar circunscrito à turma com a qual desenvolvemos o estudo<sup>112</sup>, contudo os benefícios da intermediação do diálogo entre a família e a escola por meio da pesquisa também foi ressaltada pela mãe do Robô que dança

[...] Nos chamou a atenção o fato de ter uma rotina de comunicação. O diálogo com a professora Clarice nos ajudou muito, intermediando as necessidades do nosso filho com a professora PARceira. Percebemos mais a forma como o Robô que dança aprende. Nós tínhamos dificuldade a ter esse acesso. Não sei dizer se por falta nossa, devido a rotina ou a rotina da escola, mas enfim, acredito que a comunicação e **parceria** foi um ganho. (Mãe do Robô que dança, Out./2022, **grifo nosso**):

---

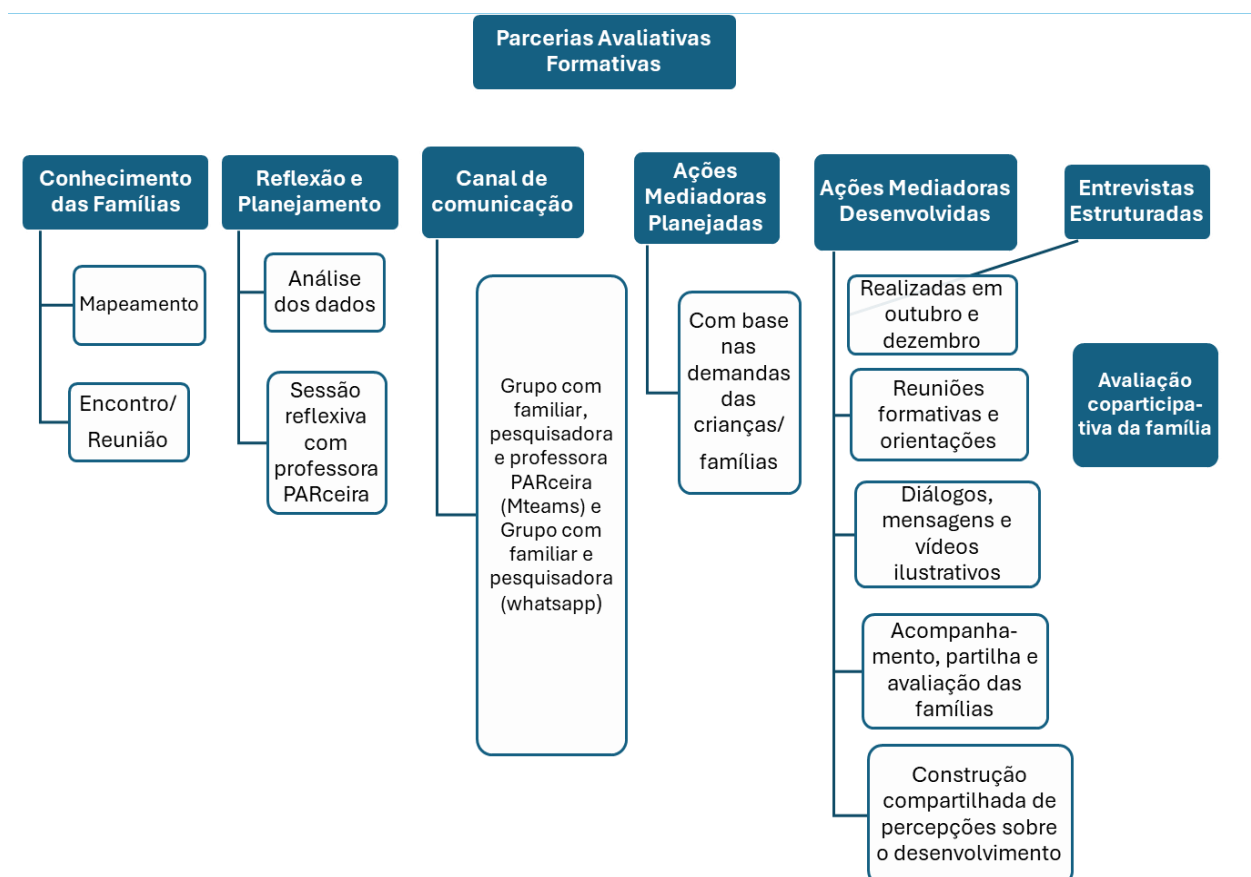
<sup>111</sup> De acordo com os preceitos apontados no item 2.3 Avaliação formativa (co)participativa: PARtilhar e PARTicipar dessa investigação.

<sup>112</sup> Não analisamos os demais espaços colegiados onde há outras formas de participação das famílias (como PPP, CPA, comissões, entre outras).

Vale ressaltar que, foi necessário situar os(as) participantes da pesquisa sobre qual concepção de avaliação estávamos propondo vivenciar coletivamente para que a participação ocorresse sob os princípios democráticos e inclusivos que orientam esta investigação.

Para ilustrar, elaboramos a Figura 66 intitulada “Caminhos da Parceria Avaliativa Formativa”, que busca representar visualmente o percurso construído ao longo da pesquisa no campo da avaliação formativa.

Figura 66 Caminhos da Parceria Avaliativa Formativa



Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

Todas as ações apresentadas na figura configuraram-se como importantes e necessárias, contudo, os caminhos não foram lineares, mas compostos por ações concomitantes, intermitentes e por vezes, pontuais. Por exemplo, atividades como mapeamento ou reuniões com familiares e outros profissionais da escola ocorreram de forma esporádica, conforme a demanda e as possibilidades contextuais. Em contrapartida, outras ações foram desenvolvidas de maneira articulada e contínua como os encontros de planejamento com a professora PARceira, as ações mediadoras com as crianças, a

comunicação por meio de grupos de mensagens e os processos de construção compartilhada de percepções sobre o desenvolvimento das crianças.

No que tange ao desenvolvimento de ações conjuntas, reflexão, análise e planejamento a partir dos dados construídos, destacamos a parceria e o trabalho coletivo.

[...] Pesquisadora: Um dos princípios da pesquisa colaborativa é ‘fazer COM’. Assim, após o seu aceite, iniciamos o diálogo para buscarmos uma forma de organização, construção de definições e de ações mediadoras que tivessem como objetivo a construção de uma pesquisa colaborativa. Você considera que este objetivo respaldado no princípio de ‘fazer COM’ foi alcançado?

[...] Professora PARceira: Sim, o objetivo foi alcançado. A partir do momento que a pesquisadora começou a sua atuação no meu trabalho, todas as ações foram pensadas e concretizadas em parceria. As ações foram sendo pensadas, analisadas, refletidas e reavaliadas em todo o processo de forma a garantir a qualidade das relações entre todos sujeitos envolvidos: professora, pesquisadora, crianças, estagiárias, familiares, corpo docente e técnicos da escola (Professora PARceira, fev./2023).

O reconhecimento da professora PARceira quanto à experiência do fazer COM revela a construção de uma relação baseada na colaboração entre pesquisadora e docente, além do trabalho coletivo, baseado na escuta e na corresponsabilidade.

Essa parceria se materializou em ações mediadoras planejadas, em retornos formativos e na qualificação das práticas avaliativas formativas. A experiência compartilhada possibilitou que acompanhássemos transformações significativas em diversas dimensões, incluindo a própria prática da professora PARceira, conforme apontado no relato a seguir:

[...] Os dados contribuíram duplamente de forma muito significativa para a minha prática educativa não apenas com essa turma. Contribuíram no sentido de me ajudar a avaliar a minha própria prática pedagógica. Tendo em vista que estava experimentando recursos novos, a professora pesquisadora foi para mim um termômetro que me ajudou a identificar e reforçar aspectos positivos no processo de experimentação dos recursos freinetianos. Partindo do princípio de que ‘O eu se constrói na relação com o outro’ (Vigotski), a pesquisadora no ano de 2022 foi o meu outro mais próximo que me ajudou a chegar ao final da jornada melhor do que iniciei. Nesse processo, todos, indistintamente, saímos diferentes deste processo. Contribuíram também no sentido de me possibilitar a pensar em situações e planejar novas estratégias de atuação com as crianças. Especialmente em relação às crianças que ainda se encontravam a caminho de se alfabetizarem a pesquisadora contribuiu auxiliando nas sondagens, nos planejamentos e execuções de ações e ainda na orientação conjunta dos familiares para

que as crianças avançassem em seus processos (Professora PARceira, Fev./2023).

É importante mencionarmos que as análises desta seção se basearam especialmente nos dados das entrevistas.

Quadro 17 Tipos de entrevistas realizadas nas Parcerias Avaliativas Formativas

Tipo de entrevista	Realizada em	Participantes (entrevistados/as)
Aberta e/ou informal	Agosto a dezembro de 2022	Professora PARceira, 15 crianças e 14 Familiares
Aberta e/ou semiestruturada	Final de agosto e início de setembro de 2022	14 Familiares e 2 estagiárias
Semiestruturada	Outubro de 2022	11 Familiares
Semiestruturada	Dezembro de 2022	10 Familiares
Semiestruturada	Fevereiro de 2023	Professora PARceira

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora Out./2023.

Fizemos uso desse procedimento para sintetizar nossa proposta de caminhada conjunta entre pesquisa científica, escola, criança e família, onde todos(as) foram convidados(as) a olhar, interpretar, participar e contribuir com os processos de aprendizagens-avaliações-ensinagens. Tal ação mediadora pretendeu acolher e construir sentidos coletivos sobre o pensar e fazer avaliação.

É possível observar, no Quadro 17, uma participação significativa por parte das famílias no envio de respostas, realizadas tanto por meio de texto escrito quanto de áudios. Esses retornos constituíram dados expressivos para análise comparativa, no que se refere à coconstrução participativa e às mudanças de percepções e conhecimento sobre as questões relacionadas ao ensino, à avaliação e às aprendizagens, possibilitando um panorama geral das percepções e das transformações das compreensões acerca dos temas abordados na pesquisa e de suas relações com a escola.

Em todas as entrevistas, pedimos para as famílias contarem ou descreverem características, preferências, informações de seus(suas) filhos(as) que considerassem, de algum modo, relevantes e que pudessem contribuir com suas aprendizagens.

Os relatos trouxeram informações muito importantes para o planejamento das ações mediadoras, pois revelaram recursos de aprendizagens que puderam ser incorporados nas práticas pedagógicas.

No Quadro 18, a seguir, apresentamos algumas das possibilidades pedagógicas que foram desenvolvidas tendo por base as respostas das famílias:

Quadro 18 Informações das crianças e possibilidades de ações mediadoras

Informações compartilhadas sobre as crianças	Possibilidades de ações mediadoras
<p>O nosso filho se desenvolve melhor com as atividades mais lúdicas. (Mãe do Pikachu, Out./2022)</p> <p>O Ben 10 gosta muito de coisas mais manuais como massinha. Ele gosta muito que desenhem com ele, pintem os livrinhos com ele. Ele gosta muito de joguinho da memória. (Mãe do Ben 10, Set./2022)</p> <p>Hulk é muito visual e aprende melhor com imagens, materiais concretos. (Mãe do Hulk, Out./2022)</p>	Um planejamento que inclua materiais concretos
É uma menina, para frente! Alto astral! Ela gosta de fazer amizade! Em qualquer lugar que ela chega, já se dá bem! Conversa bastante! (Mãe da Mulher Maravilha)	Agrupamentos que favoreçam a interação verbal
Notamos que as atividades de português deixam ele mais disperso, demonstrando pouco interesse. Se pudessem ajudar neste quesito agradeceria muito. (Mãe do Xicrinho, set./2022)	Propostas que contribuam para superar a ausência de motivação e interesse em Língua Portuguesa
Percebo que a Cachinhos Dourados tem uma dificuldade em entender o que leu. Quando a gente lê, ela entende, mas quando ela lê sozinha, as vezes fica sem saber, tendo que ler mais de uma vez para conseguir entender o que pede na tarefa. (Mãe da Cachinhos Dourados, set./2022)	Propostas que favoreçam a autonomia na leitura e interpretação de textos.
O Homem-Aranha gosta muito de matemática. Mas creio que já puderam perceber. (Mãe do Homem-Aranha, Out./2022)	Propostas que valorizem os interesses e habilidades das crianças
<p>Pode até não parecer, mas meu filho é muito tímido quanto ao expor sua dificuldade com determinadas coisas. Às vezes, ele fica tentando fazer sozinho não pede ajuda. (Mãe do Messi, Out./2022)</p> <p>Ela tinha dificuldade de pedir ajuda e hoje ela melhorou bastante. Já não vejo mais como era antes. Antes, realmente era preocupante, chegava a esconder machucados. (Mãe da Mulher Maravilha, Set./2022)</p>	<p>Propostas que favoreçam a participação, a (auto)confiança e o sentimento de pertença dos(as) estudantes</p> <p>Ações que contemplem observação e ações mediadoras docentes.</p>

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

Ao questionarmos a professora PARceira sobre algum episódio que tenha sido marcante para ela e representativo de uma ação mediadora planejada conjuntamente a partir da identificação, reflexão de alguma dificuldade ou necessidade apresentada por um(a) estudante, ela relatou que:

[...] Uma das inúmeras situações que aconteceram e que agora me recordo foi quando a mãe da Cachinhos Dourados confidenciou para a pesquisadora na porta da sala, no horário da saída, sobre o incômodo da filha por ter sido agredida verbalmente por uma colega da turma. A partir dessa situação ambas pensaram numa estratégia de conseguir com

que a criança agredida verbalizasse sobre a agressão e buscou-se recursos também para investigar os motivos que levaram a criança que agrediu a fazer tal ato (Professora PARceira, fev./2023).

A situação descrita pela professora ocorreu por meio de um diálogo com a mãe da estudante, em um momento de interação na saída da escola e demonstra que, após o estabelecimento do vínculo de confiança e de diálogo — realizados inicialmente por meio da entrevista semiestruturada — foi incorporada às práticas cotidianas.

No caso relatado, a professora mencionou uma situação de conflito e de agressividade, mas ocorreram exemplos de retornos formativos específicos que contribuíram com as aprendizagens curriculares.

Nesse sentido, as ações mediadoras coletivas foram baseadas nos princípios da avaliação formativa, visando a promover a autoria, o diálogo, a colaboração e a participação de todos/as os/as. De acordo com a professora PARceira,

[...] Uma ação **conjunta** que pode exemplificar **esses princípios** foi a construção do Diário de **viagem** construída para uma criança da turma. A construção deste recurso objetivou envolver a criança, seus familiares e a turma num processo de troca estimulando tanto o processo de alfabetização em que todas as crianças se encontravam como também as trocas de conhecimentos acadêmicos e culturais envolvidos na situação de viagem por um longo período que a forçou a se ausentar do contexto escolar (Professora PARceira, fev. /2023, **grifo nosso**).

A construção do Diário de viagem) proposta para o Purple, tal como relatada pela Professora PARceira, é expressão concreta da sabedoria prática, que articula pensamento crítico, afetividade e participação ativa no processo de conhecimento.

[...] Quando aceitamos que todo mundo tem habilidades para usar o poder da mente e integrar pensamento e prática reconhecemos que o pensamento crítico é uma forma totalmente democrática de saber. Ao nos convidar para examinar criticamente nosso mundo, nossa vida, a sabedoria prática nos mostra que todo aprendizado genuíno exige de nós uma abertura constante, uma disposição de se engajar na invenção e na reinvenção, de forma que possamos descobrir esses espaços de transparência radical onde o conhecimento pode empoderar. O educador Paulo Freire sempre defendeu a ideia de que, ao abordar o conhecimento dessa maneira, desenvolvemos um ‘comportamento permanente crítico’. Aprender a refletir, a expandir nossa visão de modo que possamos enxergar o contexto por inteiro, é um princípio básico da sabedoria prática. Por certo, um elemento da sabedoria prática que vem com o pensamento crítico consciente atento é a constante experiência do maravilhoso. A capacidade de se maravilhar, de se empolgar e de se inspirar por ideias é uma prática que abre a mente de forma radical. Empolgados com o aprendizado, extasiados com pensamentos e ideias, como professores e estudantes, temos oportunidade de usar o conhecimento de forma que transforma positivamente o mundo em que



vivemos. O pensamento crítico promove o entusiasmo pelo aprendizado vitalício. Imbuídas dessa compreensão está a sabedoria prática que nos ajuda a lembrar que ideias não são fixas e estáticas que elas estão sempre sujeitas a mudança. [...] Quando usamos efetivamente o conhecimento dentro e fora da sala de aula, desenvolvemos um relacionamento orgânico com pensamento crítico e utilizamos em todas as esferas da vida os recursos que ele nos proporciona (hooks, 2021, p.280-281).

Ao envolvermos a criança, sua família e a turma em uma proposta coletiva, valorizaram-se os conteúdos escolares e os saberes da experiência, as trocas culturais e a vivência da ausência como oportunidade de aprendizagem.

Dito isso, as entrevistas foram um convite à escuta, à abertura ao diálogo e ao reconhecimento de que as famílias também ensinam, identificam, constroem conhecimentos e suas percepções sobre o desenvolvimento de seus(suas) filhos(as) são parte fundamentais da avaliação formativa, contribuindo para a melhoria das aprendizagens.

Em relação aos dados que contribuíram para identificarmos a compreensão das famílias nos processos relacionados às aprendizagens-avaliações-ensinagens, baseamos-nos nas respostas realizadas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as famílias nos meses de outubro e dezembro de 2022.

Organizamos as respostas em um agrupamento possível – exemplificado no Quadro 19, a seguir — na intenção de organizar a nossa análise.

Quadro 19 Questões relacionadas aos processos de aprendizagens-avaliações-ensinagens

	Perguntas <sup>113</sup> relacionadas aos processos de ensino	Perguntas relacionadas à avaliação	Perguntas relacionadas aos processos de aprendizagem
Entrevista semiestruturada realizada em outubro de 2022	2) Você se sente seguro(a) com a proposta metodológica da escola? Por quê? 5) Teve alguma atividade ou evento feito pela escola que chamou sua atenção? Se sim, conte um pouco.	1) Você considera que a escola, de um modo geral, realiza uma boa avaliação do desenvolvimento de sua criança? 6) Qual é a sua avaliação sobre o aprendizado do(a) seu(sua) filho(a) no período de setembro a outubro? Quais aspectos você gostaria de compartilhar conosco? Lembrando que sua avaliação pode ser de aspectos que geraram aprendizagens, como também de não aprendizagens ainda alcançadas e de potencialidades identificadas em sua criança. 7) Como tem sido, para você, acompanhar o desenvolvimento escolar da sua criança? Você sente que precisa de auxílio em alguma situação? Se sim, qual? 8) O que você considera que nós, juntamente com a professora PARceira, precisamos saber sobre seu(sua) filho(a), que possa contribuir com suas aprendizagens? 9) Quais são as suas expectativas de resultados para o final do ano de 2022?	3) Você considera que sua criança está se desenvolvendo bem? Você consegue nos dar algum exemplo? 4) Teve alguma atividade que seu(sua) filho(a) fez na escola ou contou para você, que te chamou a atenção?
Entrevista semiestruturada realizada em dezembro de 2022		1) Qual é a sua avaliação sobre o aprendizado de sua criança no período de novembro ao início de dezembro? Quais aspectos você gostaria de compartilhar conosco? Lembrando que sua avaliação pode ser de aspectos que geraram aprendizagens, como também de não aprendizagens ainda alcançadas e de potencialidades identificadas em sua criança 3) O que sua criança não sabia no começo do ano e agora sabe? O que ela ainda não sabe? 6) Sobre a nossa forma de avaliar, houve algo que foi novo para você? Se sim, o que você não sabia e passou a conhecer? Há algo que gostaria de saber mais? 7) Se fosse sintetizar também em 3 palavras o que vem em sua cabeça quando pensa na avaliação que vivenciamos de setembro a dezembro, quais palavras escolheria? 8) A partir de nossas experiências de parceria, o que você entende sobre o que é Avaliação e para que ela serve?	2) Teve alguma atividade que sua criança realizou na escola ou contou para você no mês de novembro e início de dezembro, que te chamou a atenção?

Fonte: Adaptado dos Apêndices B e C, out./2022.

<sup>113</sup> As numerações estão idênticas às dos documentos enviados para as famílias.

A partir das repostas às perguntas destacadas no Quadro 19, identificamos modificações significativas — no período de setembro ao final de outubro — quanto à percepção das famílias quanto à metodologia da escola<sup>114</sup>.

Na primeira entrevista, algumas famílias mencionaram que confiavam na escola e na metodologia, mas associavam a confiança a fatores como equipe capacitada, boa inserção no mercado de trabalho e o prestígio e reconhecimento social que a escola possui na cidade e região.

[...] Mãe da Cachinhos Dourados: Nos sentimos seguros, pois possuem uma equipe pedagógica muito capacitada e experientes no assunto de Educação.

[...] Mãe do Homem-Aranha: Porque a Escola Ubuntu é uma escola de referência.

[...] Mãe do Pikachu: Porque temos conhecimento de alunos do Escola Ubuntu tiveram excelente aprendizado se tornando pessoas bem-sucedidas profissionalmente (Parcerias Avaliativas Formativas, Out./2022).

Já nos meses de outubro e dezembro, as respostas indicaram que as famílias se sentiam seguras quanto à metodologia da escola por diversos aspectos, entre eles o reconhecimento de que a forma de ensinar gerava aprendizagem. Algumas famílias apontaram ser uma abordagem diferente e desconhecida para elas.

[...] Mãe do Messi: Tem sido uma surpresa pois não achava que essa forma de aprender seria eficaz” (Parcerias Avaliativas Formativas, Out./2022).

[...] Mãe da Cachinhos Dourados: Não conhecia esse método de ensino, mas achei muito interessante. Ela aprendeu muito e de forma lúdica. É bem diferente da forma que aprendi (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez./2022).

[...] Mãe da Zumbi: Eu achei muito interessante o fato de que ela aprendeu bastante e que vocês foram bem práticos para ensinar. [...] Ensina de um jeito bem fácil, que as crianças conseguem aprender (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez./2022).

[...] Mãe do Homem-Aranha: Os projetos trabalhados me chamaram muita atenção. Conteúdo rico que despertou muita atenção do Homem-Aranha, a minha e nas pessoas de casa (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez./2022).

---

<sup>114</sup> As dimensões relacionadas aos processos de aprendizagem não serão abordadas nesse texto pois as repostas com as percepções das famílias e das próprias crianças já foram apresentadas no item 6.3.3 Inventário de saberes e memórias: o diálogo, a escuta e a partilha como parte do ciclo avaliativo.

Além disso, as famílias também destacaram aspectos relacionados ao desenvolvimento e bem-estar das crianças no contexto escolar. A mãe da Mulher Maravilha e do Robô que dança (out./2022) ressaltaram suas percepções sobre a evolução no desenvolvimento dos(as) filhos(as); a mãe da Zumbi (out./2022) observou que as crianças demonstravam estar mais confortáveis para aprender e; o pai e a mãe do Xicrinho (out./2022) afirmaram que os(as) estudantes “são muito respeitados, pois os profissionais escutam o que cada um tem a dizer” (Parcerias Avaliativas Formativas, Out./2022)

Na esteira dessas percepções, a perspectiva inclusiva da metodologia desenvolvida foi ressaltada, marcada pela convivência com a diversidade.

[...] Mãe do Hulk: A metodologia da Escola Ubuntu é a mais adequada que conheci, por romper as barreiras tradicionais de ensino e respeitar o aluno, em sua individualidade, adequando e adaptando a forma de ensinar.

[...]Mãe do Purple: Eu me sinto totalmente segura com a proposta metodológica da escola porque ela inclui algo que, para mim, é primordial para os meus filhos, que é a questão social. O fato da escola ser pública e ele conviver **com diferentes classes sociais**, fora das bolhas, às quais infelizmente a gente vive (ou felizmente, né? Enfim!). O fato de ele transitar mais com pessoas fora da bolha, isso muito importante. Para mim é tão importante quanto qualquer metodologia pedagógica de escrita e leitura (Parcerias Avaliativas Formativas, Out./2022).

Na dimensão da avaliação, as perguntas estruturaram-se a partir de quatro principais categorias: participação da família e acompanhamento escolar; avaliação da aprendizagem e desenvolvimento da criança; compreensão da avaliação formativa e; impressões da experiência da família com as Parcerias Avaliativas Formativas.

Quadro 20 Principais categorias de avaliação para análise apresentadas nas Entrevistas semiestruturadas

Categorias	Entrevista out. /2022 - Número da pergunta	Entrevista dez./2022 - Número da pergunta
Participação da família e acompanhamento escolar	7 e 8	-
Avaliação da aprendizagem e desenvolvimento da criança	1 e 6	1, 3 e 9
Compreensão da avaliação formativa	-----	6 e 8
Impressões da experiência da família com as Parcerias Avaliativas Formativas	-----	7

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

Na categoria “Participação da família e acompanhamento escolar”, as respostas foram positivas em relação a como as famílias se sentiam em acompanhar o desenvolvimento escolar de seus(suas) filhos(as). Algumas famílias relataram ter sido um momento gratificante, que gerou orgulho e surpresa.

[...] Mãe da Mulher Maravilha: É muito bom acompanhar, me sinto orgulhosa de ver ela se desenvolver, e ter interesse nas tarefas, nos livros”.

[...] Mãe do Hulk: É muito gratificante! Mesmo trabalhando fora, tento ser bem próxima da escola e acompanhar as atividades diárias do meu filho.

[...] Mãe do Robô que dança: Eu e meu esposo gostamos muito de observar nosso filho em seus desenvolvimentos.

[...] Mãe da Zumbi: Ela sempre me surpreende, às vezes ela que me ensina a tarefa (Parcerias Avaliativas Formativas, Out./2022).

Sob o aspecto da autonomia, destacado pela mãe da Zumbi, outras mães mencionaram a autonomia da criança para realizar as tarefas de casa como sinônimo de aprendizado, assim como uma realocação na forma de participar e de acompanhar o desenvolvimento escolar, de modo mais secundário, enquanto apoio.

[...] Nos últimos meses ela está mais independente. Chega em casa falando que tem tarefa, já pega o material e começa a fazer. Fico ao lado observando e auxiliando quando necessário (Mãe da Cachinhos dourado, Out./2022).

Nas perguntas relacionadas à categoria “Avaliação da aprendizagem e desenvolvimento da criança” todas as respostas indicaram que a escola realiza uma boa avaliação, com base em dois fatores principais: o reconhecimento de que os(as) estudantes se desenvolveram e pela satisfação dos retornos dados às famílias pela instituição escolar. Tais percepções mostram-se mais amplas, com mais atenção, abertura, olhar mais focalizado sobre a avaliação. Do mesmo modo que a metodologia de ensino, a forma de avaliar foi percebida pelos(as) responsáveis como nova e diferente.

[...] Mãe do Messi: É um caminho novo para mim! Essa forma de ensino e de avaliação eu não conhecia (Parcerias Avaliativas Formativas, Out./2022).

[...] Mãe do Robô que dança: Em relação à forma de avaliar, nós achamos muito novo, porque nosso sistema de aprender foi ba-be-bi-bo-bu, então, era totalmente diferente. Para nós foi muito novo e muito bacana. (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez./2022).

De modo geral, a forma de avaliar e de ensinar foi bem recebida pelas famílias, mesmo sendo diferente daquilo com que estão acostumadas, contudo, entendemos que, justamente por ser diferente, necessita de maior diálogo e explicitação dos objetivos e critérios para que haja apropriação e parceria das famílias ao longo do processo, visto que a novidade gerou curiosidade, adesão, participação, mas nem sempre apropriação e/ou clareza conceitual e metodológica.

[...] Gosto da forma de ensinar e de avaliar da escola. Não sei exatamente quais os métodos utilizados, mas entendo que consideram o ser humano como um ser biopsicossocial. Focam nas potencialidades, ensinam de uma forma lúdica e prazerosa (Mãe do Hulk, Dez./2022).

Identificamos, portanto, que, para algumas famílias, as dúvidas ou desconhecimento sobre os critérios e fundamentos da avaliação permaneceram desde o contato inicial, gerando dificuldade e/ou inseguranças para participarem mais ativamente do acompanhamento e da avaliação do desenvolvimento das crianças.

[...] Eu vou ser sincera. Eu não compreendi qual é a forma de avaliação e quais são os fatores que vocês levam em consideração para avaliar. Eu não sei se isso foi uma falha de compreensão da minha parte, ou uma falha de comunicação **entre a escola e família**. Sobre a evolução dele na escola eu não sei. Eu não tenho essa certeza ao avaliar, eu fico sempre no achismo. Então eu não sei responder muito bem. Não sei se isso vai ser falado na próxima reunião **que acontecerá no sábado**. Eu não entendi os critérios e não sei qual é a avaliação de vocês em relação a ele (Mãe do Ben 10, Out./2022).

Por um lado, o depoimento da mãe do Ben 10 explicitou as dificuldades e inseguranças, revelando que a lacuna de comunicação ainda era presente e por isso, seria preciso repensar ações de mediação por parte da escola que fossem suficientes para tornar os objetivos e critérios avaliativos mais compreensíveis. Por outro, a constância das ações medidoras desenvolvidas no âmbito das Parcerias Avaliativas Formativas favorecera o aprofundamento da reflexão das famílias sobre os processos vividos.

Percebemos que os diálogos em torno do desenvolvimento das crianças — sobre o que observavam, sentiam, esperavam, identificavam e reconheciam como aprendizagens —intensificaram-se mês a mês.

Essa ampliação e fortalecimento do diálogo ocorreu tanto em momentos pontuais, como os das entrevistas estruturadas e reuniões pedagógicas, quanto em situações informais como horário da entrada e saída dos(as) estudantes, por meio de recados na

agenda escolar, de mensagens enviadas no WhatsApp e pelo *chat* da equipe “Parcerias Avaliativas Formativas”.

Diversos retornos das famílias demonstraram que o acompanhamento e a avaliação familiar das aprendizagens se tornaram mais conscientes, focalizados e articulados com os processos, como evidenciam os relatos que se seguem:

[...] Mãe do Hulk: A avaliação serve para ver se o ensino foi eficaz para promover o aprendizado, fazendo as adaptações necessárias, sempre com foco no indivíduo (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez., 2022).

[...] Mãe da Mulher Maravilha: A avaliação serve para ver como está o desenvolvimento da criança (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez., 2022)

[...] Mãe do Homem-Aranha: Avaliação serve para descobrir a capacidade de aprender de cada criança (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez., 2022)

[...] Mãe do Tiranossauro rex: Avaliação é uma forma de medir ou saber o quanto aquele indivíduo, aquela criança aprendeu (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez., 2022)

[...] Mãe da Zumbi: Avaliar é para ver como ela está na aprendizagem, o que ela está aprendendo, o que ela não está aprendendo (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez., 2022)

[...] Mãe da Cachinhos Dourados: A avaliação, a meu ver, faz parte do desenvolvimento, pois é através do reconhecimento das nossas dificuldades e limitações que encontramos alguma forma de superá-las. (Parcerias Avaliativas Formativas, Dez., 2022)

Ao compararmos essas respostas – dadas já ao final da pesquisa – com aquelas coletadas no início do estudo do campo, é possível identificar uma compreensão mais ampliada da avaliação, como categoria do trabalho pedagógico que abarca múltiplos elementos e que contribui para identificar e promover a aprendizagem.

Essa apropriação mais complexa também foi possível de ser identificada de modo implícito, mesmo quando o relato pareceu demonstrar desconhecimento do que era avaliado e como a família poderia contribuir.

[...] Eu tenho um pouco de dificuldade de entender o que realmente é avaliado, os contextos que são avaliados, o que é esperado dele. Eu não tenho isso formado em mim. Eu acredito que, para nós, como pais e mães, a avaliação é limitada. Porque na avaliação que eu fiz do meu filho, ele leu, ele escreveu, ele somou, ele dividiu. Mas talvez eu não tenha conhecimento suficiente e esteja fazendo uma avaliação superficial, entendeu? Nessa parte eu tenho um pouco mais de dificuldade, porque acredito que a avaliação é mais do que saber se a criança lê ou escreve. A avaliação serve para entender um contexto

maior. Eu acredito que exista um contexto maior que vem sendo avaliado por vocês, que são pessoas mais capazes de avaliar do que nós (Mãe do Ben 10, Dez. /2022).

Embora a mãe do Ben 10 tenha demonstrado certa insegurança ao avaliar seu filho, ela foi capaz de apresentar as aprendizagens ocorridas ao longo do ano, como leitura, escrita, adição e divisão.

Seu relato, no entanto, revela uma crítica implícita à concepção tradicional de avaliação, centrada apenas na verificação dos conteúdos programáticos. Ao expressar seu descontentamento com esse olhar restrito, limitante e superficial (centrado na ideia de que a restrição ocorria por ausência de conhecimento de sua parte, e não por uma concepção construída socialmente) a mãe nos conduz ao cerne da avaliação formativa, ao reconhecer que avaliar é mais do que constatar o que foi aprendido em termos de conteúdos programáticos.

Sua fala nos chama a atenção para a ampliação dos sentidos atribuídos à avaliação, como meio para compreender “um contexto muito maior”, acessar um conhecimento mais amplo, que envolve o desenvolvimento integral da criança, suas relações e formas de aprender.

Ao mesmo tempo, seu relato também nos alerta para refletirmos sobre os desafios que surgem ao convidarmos as famílias a serem copartícipes da avaliação, pois nem sempre elas se sentem aptas a avaliarem. A inserção das famílias nesse processo constitui uma mudança importante de inversão das lógicas geralmente preestabelecidas.

[...] Avaliar sempre foi uma prática de responsabilidade exclusiva do docente a quem cabe decidir sobre os rumos de seu trabalho e consequentemente sobre o destino escolar dos estudantes final esse cenário precisa mudar se o objetivo for formar pessoas para a cidadania responsável. O processo avaliativo nem sempre é discutido com os principais interessados, ou seja, com pais, responsáveis e estudantes. Isso acontece porque ainda não é costume desenvolver trabalho colaborativo nas escolas. Ao ser debatido entre os professores e a comunidade escolar, o processo se fortifica visto que se torna de responsabilidade de todos (Oliveira, 2022, p. 69).

O relato da mãe do Robô que dança exemplifica o que Oliveira (2022) chamou a atenção.

[...] Sem a parceria a gente não consegue ir a lugar nenhum. Eu acho superimportante essa forma de **avaliação [Parcerias Avaliativas Formativas]**, porque nessa correria do dia a dia, é uma forma de nós interagirmos, de vocês nos darem o *feedback* do que está acontecendo na escola e nós damos o *feedback* do que está acontecendo em casa e a



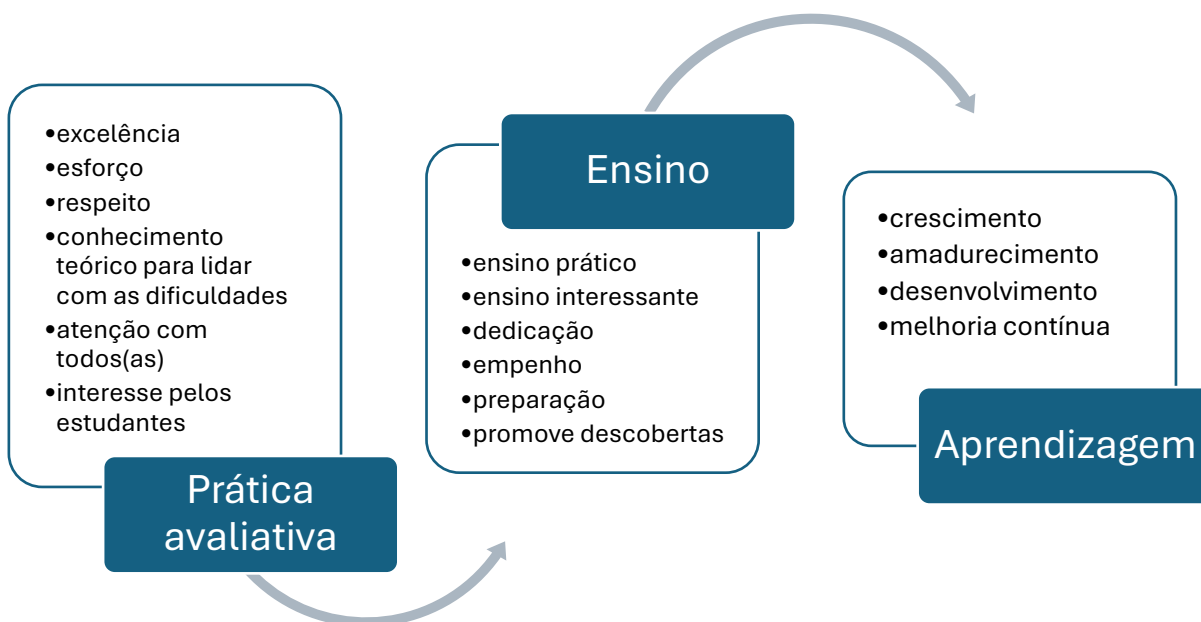
gente encontra e consegue chegar a um denominador comum. Nós entendemos que é um ponto positivo. Essa avaliação é o que nos agrega, nos junta através dela (Mãe do Robô que dança, Dez./2022).

Trata-se de uma percepção que se alinha aos princípios da avaliação formativa, que busca escutar, dialogar, compreender, acompanhar, construir parcerias e intervir de modo sensível, contínuo e dialógico. É o tipo de avaliação que buscamos identificar, compreender e fortalecer nesta pesquisa: que nos agrega e nos junta.

As ações mediadoras das Parcerias Avaliativas Formativas mostraram-se capazes de reposicionar os(as) sujeitos da avaliação como partícipes da construção de aprendizagens. O relato da mãe do Robô que dança nos revela indícios de uma apropriação de participação, de parceria e de avaliação a partir de uma experiência concreta e coletiva.

Nessa mesma direção, as respostas relacionadas à quarta categoria, impressões da experiência da família com as Parcerias Avaliativas Formativas, também apresentaram consonância com esses princípios. As palavras selecionadas indicaram que a proposta abarcou três eixos: prática avaliativa, ensino e aprendizagem, que se complementam e interagem.

Figura 67 Impressões da experiência da família com as Parcerias Avaliativas Formativas



Fonte: Elaborado por esta pesquisadora.

A análise das respostas, apresentadas nas quatro categorias “Participação da família e acompanhamento escolar”; “Avaliação da aprendizagem e desenvolvimento da criança”; “Compreensão da avaliação formativa” e “Impressões da experiência da família com as Parcerias Avaliativas Formativas” demonstram que as ações desenvolvidas contribuíram para a construção de outros sentidos possíveis para a avaliação, lançando luz sobre tudo o que aprende, ensina, vive e transforma.

Foi possível observar que a avaliação passou a ser reconhecida de modo mais amplo, para além do desempenho escolar. As famílias passaram a identificar e valorizar outras dimensões do desenvolvimento das crianças como a autonomia, os vínculos sociais, a expressão de sentimentos, a confiança, o pertencimento, a segurança e a inserção das crianças na vida coletiva e a experiência democrática e participativa vivenciada por todos(as).

Nesse sentido, a “[...] avaliação é categoria do trabalho pedagógico, que, juntamente com os objetivos, mostra o caminho a seguir; torna-se necessário acionar os saberes e práticas que promovam as aprendizagens de todos os seus sujeitos” (Villas Boas, 2022, p. 110-111).

Todavia, essas ações não podem ser apenas pontuais. A mãe do Robô que dança aponta para a necessidade de superarmos alguns desafios, especialmente ao que se refere à comunicação.

[...] A minha crítica é na questão da comunicação, não só da escola, mas a minha também pois eu acho que ninguém nunca faz alguma coisa sozinho. As duas partes são culpadas se alguma coisa não está dando certo. Eu entendo que os(as) professores(as) da Escola Ubuntu não devem dar o seu número de WhatsApp particular e eu respeito porque eu também trabalho com atendimento direto ao público. Imagino que seja muito cansativo. Mas na hora de pegar meu filho na porta da sala é sempre muito corrido, e a professora PARceira está entregando as crianças, então às vezes a gente não consegue conversar. Mas aí, você entrou e melhorou bastante. Percebi essa disposição em você nos retornar, igual a gente está falando agora, por WhatsApp. Eu acho isso bacana, porque às vezes, por falta de comunicação eu perdia algumas informações sobre meu filho (Mãe do Robô que dança, dez/2022).

Em relação ao uso do Whatsapp como canal de comunicação entre pesquisadora e familiares durante o período do estudo de campo (mencionado pela mãe do Robô que dança), observamos que esse recurso foi amplamente acessado, revelando-se mais eficaz e funcional do que o *chat* na Plataforma Mteams.

Alguns familiares alegaram dificuldade em acessar a plataforma Mteams devido à instabilidade nas redes, ao espaço insuficiente nos aparelhos celulares ou à falta de

conhecimento sobre os recursos oferecidos na plataforma. Mencionaram, também, que a maioria utilizava o Whatsapp para trabalhar, acessando-o frequentemente durante o dia, o que facilitava a agilidade da comunicação, além de possuírem mais habilidade nos recursos oferecidos (envio de fotos, vídeos, áudios, entre outros). Por isso, a sua utilização se mostrou um facilitador da comunicação, permitindo maior proximidade, agilidade nas trocas e ampliação do vínculo entre a escola e as famílias participantes da pesquisa.

Entretanto, a condição de pesquisadora é diferente da condição docente. O cotidiano escolar com crianças não possibilita tempo nem espaço adequados para interações com as famílias via aplicativos nos celulares, visto a dinamicidade do trabalho docente.

Assim, reconhecemos os desafios relacionados a esse canal de comunicação que podem envolver sobrecarga do trabalho docente, ausência de respaldo e mediação institucional, riscos à proteção de dados e à privacidade quanto ao compartilhamento de informações sensíveis ou que ferem o direito à imagem ou à confidencialidade das crianças.

Contudo, os benefícios — que podem ser estendidos aos *chats* institucionais — foram: definição de horário para este trabalho; a agilidade na comunicação, permitindo uma comunicação mais rápida; a aproximação entre as pesquisadoras e a família, contribuindo para a construção de vínculos e confiança; o acompanhamento processual das crianças; a partilha dos avanços e dificuldades das crianças; a partilha de registros audiovisuais, favorecendo a compreensão das famílias sobre os processos de aprendizagem e a inserção das famílias no cotidiano escolar.

O diálogo com a professora PARceira aponta para a identificação dos desafios relacionados à comunicação e possibilidades de novas ações.

[...] Pesquisadora: Um dos desafios identificados na pesquisa foi refletir e propor ações que possibilitem às famílias compreender e participar das práticas de avaliação formativa (que engloba a tríade aprendizagens-avaliações-ensinagens) desenvolvidas na escola de um modo geral. O que você sugere que seja feito para melhorar esse aspecto?

[...] Professora PARceira: Entendo que este desafio foi acentuado de forma muito marcante com a ocorrência da pandemia. As atividades/ações que aconteciam na escola com a entrada da família no contexto escolar (seja em datas específicas garantidas em calendário ou ainda datas pré-agendadas entre docentes e famílias como aniversários das crianças, projetos de parcerias escola e família) contribuíam com uma proximidade maior entre os profissionais e os familiares. Com as restrições por conta das condições sanitárias esse distanciamento e a

troca ficaram muito prejudicados. Uma evidência nítida desse processo de distanciamento e troca foi a emoção dos familiares ao presenciarem as apresentações ao final do ano, no anfiteatro da escola, no evento Escritores Mirins/2022. Mas independente dos rebatimentos da pandemia, acredito que a escola, de maneira geral, tende a dar mais atenção aos problemas e às dificuldades das crianças do que às potencialidades. Nesse sentido, sugiro que sejam garantidos mais espaços para a troca e encontros com os pais de cunho formativo e para prestigiar as potencialidades de suas crianças, valorizando também os aspectos positivos do desenvolvimento delas. Outra sugestão é dar mais ênfase nas reuniões com os familiares no tipo de avaliação que fazemos, explicando que é processual, que é formativa, que o que queremos garantir são as aprendizagens e conquistas das crianças. (Parcerias Avaliativas Formativas, Fev./2023)

Além desses aspectos, a professora PARceira tece um questionamento visando à melhoria nas condições de trabalho e na Educação.

[...] Eu pergunto por que não podemos ter uma dupla de docentes em cada sala de aula do nosso país, pelo menos na Educação Básica, desenvolvendo um trabalho colaborativo? Acredito que seria também uma experiência muito boa se tivéssemos essa possibilidade. (Professora PARceira, Fev./2023)

As sugestões apresentadas pela professora PARceira, fundamentadas em sua prática, não se restringem à relação escola-família, mas se estendem à própria organização do trabalho pedagógico e às condições estruturais da Educação Básica.

Ao reconhecer os limites enfrentados no trabalho docente, ela problematiza a ausência de políticas que favoreçam o trabalho colaborativo entre docentes. Sua reflexão dialoga com estudos que apontam para a possibilidade da bidocência, ou docência compartilhada (Ventura, 2018).

Nesse sentido, embora a nossa pesquisa colaborativa não tivesse como objetivo central a implementação da bidocência, ela se aproximou dessa perspectiva ao promover uma atuação compartilhada entre pesquisadora e professora PARceira.

Essa aproximação mostrou-se fundamental para a condução de práticas alinhadas a uma concepção mais humanizadora, afetiva e participativa, nas quais o diálogo, a escuta, a colaboração e a coletividade conduziram o processo formativo

[...] Eu felicito as ações desenvolvidas por meio da pesquisa que nos permitiram lançar um olhar reflexivo sobre os processos das crianças e também sobre os nossos.

Eu sugiro pela experiência vivenciada que tenhamos mais pesquisas colaborativas no contexto escolar. Todos sujeitos envolvidos (crianças, professora, pesquisadora, estagiários...) ganham com esse processo que

particularmente eu nunca havia vivenciado. (Professora PARceira, Fev./2023)

Assim, os desafios e as proposições apresentados pela professora PARceira se alinham à compreensão de que a escola pode ser, apesar de suas contradições, um lugar de possibilidades como nos lembra hooks:

[...] A escola não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos(as) companheiros(as) uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é Educação como prática da liberdade (hooks, 2017, p.273).

É nesse campo de possibilidades e pautadas na Educação como prática da liberdade que a avaliação formativa se materializa. Nas Parcerias Avaliativas Formativas, a escuta e os diálogos construídos a partir dela mobilizaram ações mediadoras e coparticipativas, tecidas nos vínculos coletivos e fundamentadas pela ética.

Nessa caminhada, buscamos seguir lado a lado e de mãos dadas com as crianças, com as famílias, com a professora PARceira, com as estagiárias, com a avaliação formativa e com a pesquisa colaborativa, assumindo nosso compromisso com as pessoas e com a Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS QUE SE (RE)FAZEM NA TRAVESSIA

No dia 11 de março de 2020 foi decretado pela OMS o estado de pandemia em relação ao coronavírus-19 no Brasil. Lembro-me de que, nos meses iniciais daquele ano, havia traçado perspectivas futuras como professora. Minhas inquietações e motivações me levavam a refletir sobre a construção de conhecimentos produzida em movimento e o movimento aqui materializado na ação reflexiva e prática, e também na dimensão (corporal) somática, a partir de experiências formativas envolvendo (auto)cuidado em uma perspectiva integral, que engloba o cuidado de si, com os outros e com o mundo.

Além da dimensão somática, surgia um desejo de ocupar, de deslocar-se em outros espaços, para além das salas de aula da universidade e da escola, bem como ressignificar os tempos destinados a aprender e ensinar e; resgatar os encontros educativos a partir da imersão na própria cidade, como uma grande escola a céu aberto.

Tratava-se de uma inquietação que buscava dar concretude à formação integral; às práxis inter/multi/transdisciplinares e/ou aos processos de aprendizagens-avaliações-ensinagens que eu tanto almejava como professora.

Contudo, fomos surpreendidos pela pandemia covid-19 e acometidos pelas medidas de distanciamento social numa tentativa de disseminação dos vírus. As medidas adotadas foram os fechamentos de escolas e de universidades, suspensão de eventos públicos e privados, o fechamento de comércios não essenciais, *lockdown*, entre outros, trazendo impactos avassaladores em todos os campos.

Se, poucos dias antes do surgimento da pandemia no contexto brasileiro, eu costumava sonhar de expandir os espaços e tempos formativos/educativos para além das salas de aula e pensava em formas de movimentar, caminhar, sentir, experienciar e dialogar com a cidade e com as vidas, a realidade que se impunha naquele contexto era totalmente outra: sobreviver ao vírus, resistir às políticas adotadas (e negligenciadas) e reexistir em meio a um cenário de horror, de insegurança, de medo e de mortes.

Ficar em casa havia-se tornado um grande privilégio, e as salas de aula a céu aberto foram reduzidas às janelas do computador, *tablets* ou celulares, isso também para uma parcela da população com acesso aos recursos tecnológicos. Foi assim que a escola, a Educação e as próprias formas de existir precisaram ser ajustadas, adaptadas e, de certa forma, ressignificadas.

Foi necessário repensar os modelos de Educação existentes e vislumbrar alternativas que tentassem minimizar ou reverter problemas de diversas naturezas, com base na Ciência. No entanto, em meio à crise sanitária, política e social que atravessou o Brasil (e o mundo), defender a vida, a dignidade humana e a ciência durante o período pandêmico tornou-se, paradoxalmente, um ato de luta e de resistência.

Testemunhamos os avanços do ultraconservadorismo, os movimentos anticiência, antivacina, antiFreire, antidemocráticos e as necropolíticas atingindo principalmente as populações que viviam em maior vulnerabilidade social, intensificando ainda mais as desigualdades existentes.

Diante desse cenário (e apesar dele), nossa opção foi buscar caminhos que aproximassem nossa palavração (Freire, 2001). Para isso, foi necessário transformar a justa ira frente às situações-limites (Freire, 2000) em denúncia e luta esperançosa por dignidade, por justiça e pelo direito de viver<sup>115</sup>. “Deliberadamente, escolhemos ensinar de maneiras que ampliam os interesses da democracia, justiça” (hooks, 2020, p. 58).

Assim, em meio às medidas sanitárias e restritivas impostas pelo contexto da época, teve início esta pesquisa e o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Apesar das incertezas que marcavam aquele período, delineamos um percurso sustentado pela esperança e ancorado nos princípios da colaboração e da participação. A investigação, centrada nas temáticas da alfabetização e avaliação formativa, pôde ser desenvolvida de forma presencial, junto a uma turma de alfabetização em uma escola pública.

Esta escolha requereu muitos ajustes de rotas especialmente em relação à abordagem somática e às interações e proximidades físicas. Foi necessário que a busca por caminhos e alternativas acontecesse durante a pesquisa, a partir das relações que estabelecíamos com os(as) participantes.

Naquele período, atuava como professora em atividades remotas; como estudante da Pós-Graduação, frequentava disciplinas também de forma virtual (e somente em 2022 de modo presencial); e, como pesquisadora em campo, acompanhei a transição do ensino remoto para o ensino presencial.

---

<sup>115</sup> Parte das reflexões que me acompanhavam naquele período foi registrada em um texto (Apêndice F) produzido para compor, junto a escritos de outros(as) estudantes, um caderno de (nossas) biografias e memórias elaboradas no contexto da disciplina Tópicos Especiais em saberes e práticas educativas: Paulo Freire na formação de professores, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Lima Coimbra, na Universidade Federal de Uberlândia.

O percurso da pesquisa foi delineado com base em uma concepção de Educação que está a serviço da vida - uma Educação pela e para a vida. Assim, na segunda seção, apresentamos os impactos da pandemia, reconhecendo que, mesmo após o fim das medidas sanitárias, os reflexos coletivos e traumáticos ainda perduraram. Buscamos, então, compreender esse contexto e dialogar com as possibilidades de reinventar o futuro, apoiando-se nas reflexões sobre a experiência em comum.

Ainda na segunda seção, abordamos os temas centrais da pesquisa, avaliação formativa (e participação), e alfabetização como processo discursivo, em diálogo complementar. Esses temas expressaram princípios que valorizam o direito de aprender, a dignidade humana, a participação democrática, a investigação, a problematização, a criticidade perante as desigualdades, a autonomia, a diversidade, os afetos, a colaboração, as práticas multidisciplinares e abrangentes e a práxis, aqui compreendida como ação alimentada pela teoria e voltada à transformação da realidade.

Dessa forma, a investigação se fundamentou em uma perspectiva democrática e humanizadora, sustentando que as aprendizagens-avaliações-ensinagens são dimensões indissociáveis da prática pedagógica.

Essas discussões reapareceram, ao longo das seções seguintes, em manifestações concretas: na produção de uma teoria do fazer (práxis freireana); na horizontalidade das relações estabelecidas na pesquisa; na valorização do trabalho coletivo e em pares, expressa, por exemplo, na denominação da professora PARceira, com ênfase no PAR; na valorização das diferentes participações incorporadas ao texto; na criação e partilha de registros afetivos compartilhados em iniciativas como #memóriasafetivasdoutorado; nas narrativas como forma de produção de conhecimentos e sentidos; entre outras práticas.

Na terceira seção, apresentamos o percurso que fomos desenhando, de modo gradual e processual, respeitando as condições existentes e reafirmando o valor das experiências vividas. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa propiciou a flexibilidade e abertura necessárias para o diálogo e a coconstrução de caminhos de modo coletivo, contribuindo para que investigássemos a vida que acontece na sala de aula, reconhecendo o valor da cotidianidade, do processo e da caminhada. Produzir dados com os outros, e não sobre eles(as), configurou-se como ato educativo e formativo.

Outro destaque foi a nossa implicação na pesquisa. Ao longo da caminhada, assumimos, como professora-pesquisadora nossa implicação crítica, reconhecendo que indagar, buscar e investigar fazem parte da constituição identitária da docência. Vivenciamos um percurso investigativo verdadeiramente compartilhado, em que os



saberes da prática se entrelaçaram à reflexão teórica, produzindo conhecimento a partir da escuta sensível às vozes de quem as constroem cotidianamente.

A coconstrução da pesquisa colaborativa com a professora PARceira contribuiu para romper com paradigmas tradicionais da produção científica, superando a lógica da neutralidade, do distanciamento e da hierarquização entre pesquisadoras e participantes. A PARceria, a PARtilha e os diálogos foram eixos orientadores das nossas escolhas e percursos e nos permitiu constatar que práticas avaliativas colaborativas e dialógicas transformam a compreensão sobre a escola, a avaliação, o trabalho pedagógico e sobre a formação docente.

A quarta seção complementou a anterior, e por meio dela apresentamos as(os) participantes da pesquisa e os mapeamentos iniciais. Nessas seções, descrevemos as dúvidas, os anseios, as expectativas e as parcerias acordadas. Foi nessa fase da pesquisa que identificamos os pontos que perpassariam as ações mediadoras futuras.

No âmbito formativo com as famílias, destacamos a ampliação da compreensão do que é pesquisa científica; o papel dos CAPs, os esclarecimentos quanto à metodologia, os processos de alfabetização e avaliação da Escola Ubuntu; a concepção de avaliação formativa; a melhoria das formas de comunicação; a construção de parcerias, e o estabelecimento de formas de participação. Com as crianças, a compreensão do que é avaliação e sua função, a melhoria das aprendizagens, o estabelecimento de formas de participação, a construção da autonomia, da autorregulação e da aprendizagem. Com a professora PARceira, o fortalecimento do vínculo e a coconstrução de práticas avaliativas.

Outro aspecto que ressaltamos foi a valorização da participação de mulheres, em sua maioria, mães e professoras da Educação Básica, bem como das crianças. A pesquisa evidenciou que, ainda são, majoritariamente, as mães as responsáveis pelo acompanhamento das tarefas escolares e pelo cuidado com os(as) filhos(as). O retorno às atividades presenciais, por sua vez, ampliou as possibilidades de diálogo, participação e acompanhamento regular das aprendizagens, mas a estrutura de apoio formada majoritariamente pelas mães, manteve-se a mesma.

Por isso, destacou-se, a importância de repensar as práticas de participação das famílias. Embora o envolvimento familiar seja essencial, observou-se que ele pode recair desproporcionalmente sobre as mulheres, demandando estratégias mais equitativas e solidárias. Nesse contexto, destacamos como limites da pesquisa, a necessidade de promover ações de participação que não resultem em maior sobrecarga materna.

Esses aspectos nos fazem refletir que a realização de uma avaliação formativa coparticipativa com as famílias requer a construção de condições que ultrapassem o campo pedagógico e adentrem as dimensões políticas e sociais do direito à educação.

É preciso compreender que, em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, a sobrecarga do cuidado ainda recai majoritariamente sobre as mulheres. Nesse sentido, a responsabilidade pela educação das crianças não pode ser convertida em mais uma tarefa para elas, mas, sim, em um convite à escuta e à partilha, mediada por práticas institucionais que respeitem e valorizem os diferentes modos de estar presentes e que envolvam outros(as) responsáveis e a comunidade escolar no cuidado e acompanhamento das crianças.

Sob essa ótica, após a vivência e os aprendizados da pesquisa, compreendemos que as famílias, especialmente as mães, só poderão participar de modo efetivo se a escola reconhecer e acolher suas condições concretas de existência, seus tempos, jornadas múltiplas e o trabalho de cuidado não remunerado que geralmente exercem dentro e fora de casa. Por isso, torna-se urgente repensar e implementar políticas públicas que deem sustentação a essas práticas. A garantia de tempos e de espaços no trabalho pedagógico e a implementação da Educação em tempo integral, por exemplo, pode favorecer o fortalecimento de vínculos, o diálogo entre escola, famílias e comunidade, o acompanhamento dos(as) estudantes, além de ampliar as garantias de acesso, de permanência e de sucesso escolar das crianças. No entanto, essa política só cumprirá seu papel, se não for reduzida à mera ampliação da jornada escolar. É preciso que o tempo integral se configure como tempo de qualidade, no qual o direito de aprender se articule à dignidade de viver, tanto das crianças, quanto das famílias e dos(as) profissionais da educação.

Na dimensão escolar, algumas ações realizadas no âmbito da pesquisa evidenciaram caminhos possíveis para ampliar a participação das famílias. Os espaços de diálogo precisam ser plurais e flexíveis contemplando reuniões remotas em horários não comerciais, diálogos e partilhas em *chats* e plataformas digitais, registros escritos, áudios, devolutivas on-line, encontros breves nos horários de entrada e saída, entre outros formatos que tornem a participação viável e acessível.

A criação do canal “Parcerias Avaliativas Formativas” foi decisiva para ampliar a comunicação e a participação das famílias. Com o tempo, por meio desse canal, foi possível intensificar a escuta, o diálogo e a compreensão das práticas avaliativas.

Apesar dos desafios da comunicação digital, que, se realizadas pelo(a) professor(a) pode gerar sobrecarga docente e os cuidados éticos com informações sensíveis, durante a pesquisa, os benefícios foram expressivos: aproximação entre escola e famílias, agilidade na comunicação e fortalecimento da corresponsabilidade.

Observou-se maior envolvimento e compreensão das famílias sobre a avaliação formativa, que passaram a valorizar dimensões do desenvolvimento infantil como autonomia, expressão, pertencimento e confiança percebendo-as como parte das aprendizagens. O diálogo constante e a construção conjunta de sentidos contribuíram para consolidar práticas avaliativas mais humanas, participativas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, em contextos educacionais ainda marcados pela valorização da razão instrumental e pela limitação da participação das comunidades escolares nas decisões, esta pesquisa reafirma o papel essencial da Educação como prática social, política e histórica, comprometida com a ampliação da compreensão de mundo e com a efetivação do direito de aprender.

Destaca-se, ainda, a opção por buscar equidade na composição da fundamentação teórica da pesquisa, priorizando o diálogo com produções de pesquisadoras mulheres. Trata-se de uma escolha ética e política frente às persistentes desigualdades de gênero que atravessam a sociedade como um todo.

Ainda na seção 4, constatamos a diversidade étnico-racial, social, cultural, econômica e de modos de aprender presente na Escola Ubuntu. O grupo participante desta pesquisa era formado por crianças com diferentes origens, condições socioeconômicas e representações de estudantes com deficiência. Além disso, o grupo era pioneiro no ingresso por meio das políticas de cotas.

No âmbito das políticas institucionais relacionadas às desigualdades socioeconômicas, a escola obteve avanços quanto à inserção das políticas de assistência estudantil para as crianças da Educação Básica, antes destinadas somente aos(as) estudantes do Ensino Superior.

A partir de 2020, com a adoção de uma perspectiva antirracista de Educação, e as foram observados avanços significativos: diálogos, discussões e formações continuadas sobre representatividade, ajustes curriculares e práticas antirracistas no cotidiano escolar. Ainda que não haja informações explícitas nos documentos institucionais sobre o impacto da diversidade nas práticas avaliativas, os registros pedagógicos, os relatos docentes e as narrativas das famílias evidenciaram um movimento de atenção crescente à inclusão e

equidade étnico-racial. Nesse sentido, constatamos a necessidade de a Escola Ubuntu atualizar seus documentos frente ao trabalho que já tem sido realizado e colaborar com a construção de produções que possam orientar e apresentar possibilidades de práticas atentas à diversidade, na perspectiva antirracista e inclusiva.

Vale ressaltar que os desafios ainda existem, pois o direito de aprender ainda não é igualmente assegurado a todos(as). As condições de desigualdades históricas, econômicas, étnico-raciais e culturais marcam o cotidiano das escolas e interferem diretamente nos processos de alfabetização e de avaliação.

A lógica dominante nas práticas escolares, muitas vezes, individualiza a responsabilidade pelo aprender, atribuindo aos(as) estudantes o sucesso ou o fracasso de seus percursos, como se a aprendizagem fosse resultado exclusivo de esforço pessoal. Essa concepção desconsidera as desigualdades estruturais e finda por reproduzir mecanismos de exclusão, penalizando justamente aqueles que mais necessitam de apoio.

Sob uma perspectiva humanizadora, a avaliação formativa reconhece e acolhe as diferenças. Como afirma Villas Boas (2022a), é necessário conhecer as particularidades de cada estudante para oferecer condições adequadas ao avanço de todos(as), assumindo um compromisso ético e político com a justiça educacional, rompendo com modelos que perpetuam a exclusão e fortalecendo o direito de aprender.

Desse modo, ao reconhecer as diferenças como ponto de partida, a Avaliação formativa contribui para deslocar o olhar da comparação para o da investigação. Avaliar, nesse contexto, significa compreender os diferentes modos de aprender e criar propostas pedagógicas que respeitem os ritmos, singularidades e condições das crianças.

Nesse sentido, a presença da diversidade na Escola Ubuntu impactou diretamente as formas de planejar, de acompanhar, de avaliar e de pesquisar, favorecendo uma postura mais crítica e investigativa diante das desigualdades. A perspectiva antirracista e inclusiva reforçou a compreensão de que avaliar é um ato político, um exercício de reconhecer e de enfrentar os mecanismos de exclusão.

Na quinta seção, apresentamos o *lôcus* da pesquisa especialmente em relação às práticas avaliativas desenvolvidas, buscando identificar a concepção formativa presente nos documentos. Pudemos observar que, embora as práticas avaliativas da escola estejam respaldadas por documentos institucionais que defendem a avaliação formativa, ainda persistem tensões e desafios quanto à efetiva participação de todas as pessoas envolvidas no processo educacional, bem como distanciamentos entre a concepção e a prática. Persistem marcas da lógica classificatória, expressas na centralidade das provas, na

fragmentação temporal das práticas avaliativas e na desigualdade de sistemas de avaliação entre ciclos e docentes.

A concretização plena da avaliação formativa enfrenta limites estruturais, organizacionais e culturais. Nesse sentido, apontamos desafios importantes para futuras pesquisas e ações institucionais como a necessidade de retomar os debates coletivos sobre a avaliação; reestruturar os documentos que respaldam e orientam as práticas avaliativas; buscar maior coerência teórico-prática entre a concepção de avaliação formativa e sua efetiva implementação, e ampliar o reconhecimento das práticas avaliativas e colaborativas já desenvolvidas na escola. A promoção de espaços de escuta, de partilhas e de formação continuada pode contribuir para fortalecer essas iniciativas e ampliar seu desenvolvimento no coletivo escolar.

Destacamos, ainda, a importância de refletir sobre as práticas avaliativas que têm sido desenvolvidas individualmente, como por exemplo, as mencionadas na seção 5 (Livro da Vida e Jornal-Mural) as quais demonstram significativo alinhamento com os princípios defendidos pela escola, tais como o acompanhamento contínuo das aprendizagens, o diálogo, a construção coletiva do conhecimento, a problematização e a interação.

Na sexta e sétima seção apresentamos as ações desenvolvidas ao longo da pesquisa que tiveram como foco central a promoção das aprendizagens por meio de práticas avaliativas formativas e participativas. A pesquisa evidenciou que a participação pode e deve ocupar um lugar central nas práticas avaliativas, não apenas como um elemento complementar, mas como princípio estruturante da avaliação formativa.

Foram realizadas observações sistemáticas, acompanhamentos individualizados e propostas de atividades diferenciadas, sempre respeitando os ritmos e os modos de aprender das crianças. A criação de ambientes avaliativos formativos apresentou contribuições importantes a este trabalho. O uso e a elaboração de procedimentos avaliativos como mapeamentos, rubricas, retornos formativos, ações mediadoras, diálogos e registros sistemáticos fortaleceram as práticas de escuta e a compreensão das aprendizagens como processos contínuos. O trabalho com registros diversificados, observações e diálogos em pares e rodas de conversa possibilitou acompanhar as aprendizagens com vistas às ações mediadoras.

A participação das famílias se intensificou com a adoção de estratégias formativas como devolutivas escritas, rodas de conversa, entrevistas e momentos reflexivos, resultando em maior engajamento e corresponsabilidade no processo educativo.

Além disso, descrevemos nossos esforços em integrar as ações do Apoio Pedagógico ao cotidiano das crianças, e a ampliação nos atendimentos, aumentando o número de participantes, conforme critérios pedagógicos e fortalecemos a parceria com as famílias, por meio do diálogo contínuo e da apresentação dos objetivos do trabalho. Entretanto, identificamos a necessidade de repensar e de aprimorar o funcionamento do Apoio Pedagógico, especialmente em relação aos horários, à frequência e às condições de acesso. Embora a escola ofereça esse atendimento, permanece o desafio de assegurar a participação e a permanência dos(as) estudantes, levando em conta as condições e os tempos das famílias trabalhadoras.

Outro eixo de atuação foi o incentivo à compreensão da ciência e das práticas de pesquisa, articulando temas de interesse das crianças ao currículo escolar. Por meio da produção de uma revista científica, da exposição a materiais didáticos e da apresentação da professora como autora e pesquisadora, foi possível construir identificar como a Ciência está presente no cotidiano da Escola Ubuntu.

Os resultados evidenciaram que muitas famílias carregam marcas emocionais negativas relacionadas às experiências escolares e às práticas de avaliação, expressando sentimentos de medo, de insegurança e de ansiedade. Tais lembranças refletiram-se em preocupações com os(as) filhos(as), sobretudo quando apresentavam dificuldades de aprendizagem, associando o Apoio Pedagógico a experiências passadas de fracasso e exposição.

Parte delas desconhecia as práticas formativas adotadas pela escola, embora reconhecessem as reuniões e devolutivas como momentos importantes de acompanhamento. Essas ações, mesmo sem serem nomeadas por elas(es) como práticas avaliativas, revelaram-se fundamentais para a construção de vínculos e confiança, além de motivarem o desejo de ampliar os espaços de diálogo e interação com a equipe docente. As entrevistas mostraram, contudo, que a maioria ainda entendia a avaliação como tarefa exclusiva da escola, não se reconhecendo como participante ativa do processo avaliativo. Superar esta impressão e se reconhecer como partícipe mobilizaram-nos durante o percurso da pesquisa.

Feitas essas considerações, a investigação foi sendo construída de modo que as ações que envolvem as aprendizagens-avaliações-ensinagens fossem evidenciadas, entendendo que, neste momento, mais do que apresentar e descrever propostas de trabalho avaliativas, era interessante apresentar como a avaliação se revelava nas microações diárias e como nomeá-las contribuiu para a construção das autonomias e da compreensão

de suas importâncias. Tornar visível para que pudessem ser analisadas, refletidas, revisitadas, reinventadas.

Buscamos formas de superar a lógica da educação bancária (Freire, 2000), da repetição, do silenciamento, da passividade e fortalecer experiências democráticas, contextualizadas e significativas.

A pesquisa apresentou-se dinâmica, flexível, participativa e coletiva. As orientações éticas foram cumpridas. A adesão foi total, bem como a construção de dados produzidas neste período que inclui quantidade e diversidade significativas que puderam ser parcialmente exploradas com profundidade nas fases que visam à análise, à organização e à categorização.

Destacamos o intenso trabalho de parceria da professora PARceira em todas as fases da pesquisa que se referem à etapa do estudo de campo; a ampla participação das crianças nas propostas de trabalho avaliativas, ações mediadoras e retornos formativos e a ampla participação dos familiares no desenvolvimento da pesquisa.

Identificamos, também, a importância do recorte feito na pesquisa, no caso crianças da alfabetização, devido à limitação de pesquisas nessa área (avaliação formativa, alfabetização e pesquisa colaborativa); a inclusão do debate sobre o período de transição da EI para o EF bem como o impacto das avaliações no ingresso das crianças no EF; as rodas de conversa e registros das crianças como boas opções para a construção de dados; a inserção do diálogo com as crianças sobre o sentido que atribuem às suas produções e registros; a importância de refletir acerca do que as crianças sabem; a ressignificação do erro como possibilidade de compreender e de aprender; o desenvolvimento de ação mediadora e as reflexões sobre os impactos da pandemia nas aprendizagens das crianças.

Os dados finais indicaram melhoria das aprendizagens de crianças, além do desenvolvimento de planejamento de ações, a contratualização entre todos(as) e a negociação quanto ao modo de participação. Observamos que as experiências vividas provocaram um movimento de mudança no pensamento das crianças sobre si mesmas e sobre a avaliação, ampliando sua consciência acerca do aprender e do participar. Em relação aos familiares, os diálogos e devolutivas instalaram dúvidas e inquietações sobre suas concepções de avaliação, abrindo espaço para novas compreensões e para o reconhecimento da avaliação como um processo coletivo, e não como mero instrumento de classificação, externo à elas.

O trabalho coletivo favoreceu a tríade ensinagens-avaliações-aprendizagens e contribuíram de forma significativa para o processo aprendizagens das crianças. As produções das crianças analisadas indicam evidências de autoria, de autonomia e de participação. Vale lembrar que a participação implica a possibilidade humana de intervir no mundo, de nos reconhecermos “[...] enquanto seres fazedores de história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção” (Freire, 2021, p. 126).

Consideramos que nossa implicação na pesquisa envolveu a criação de laços, o pensar juntas, o fazer em diálogo e colaboração – todos esses elementos foram determinantes para o fortalecimento dos processos de autonomia, de diálogo, de cooperação e de colaboração, que identificamos ao longo da investigação.

O foco desta tese esteve voltado muito mais ao “como fazer” e ao “fazer com” do que ao que fazer. Assim, ela não apresenta as receitas ou prescrições metodológicas, mas caminhos possíveis que podem inspirar e provocar novas ideias e contribuir para a criação de outras formas de agir, de pensar e de transformar. Esses resultados confirmam que os conhecimentos produzidos pela investigação são significativos para o campo da alfabetização, e também para o fortalecimento de práticas avaliativas humanizadoras na escola pública.

Ao fazermos uma retrospectiva do início dessa escrita, revisitamos o desejo que a impulsionou: ampliar nossa compreensão de espaços e tempos educativos. Constatamos que, mesmo diante das limitações impostas pela pandemia, essa intenção inicial se articula agora, ao final deste percurso, como parte de um movimento dialético e contínuo. Retomamos, aqui, a imagem da utopia, não como lugar a ser alcançado, mas como o próprio ato de caminhar.

A pesquisa colaborativa, ao acontecer em contexto real e com envolvimento genuíno dos sujeitos, revelou-se formativa tanto para quem investiga quanto para quem participa, permitindo transformações efetivas na prática pedagógica.

Da mesma forma, a pesquisa chamou a atenção para a dimensão do cuidado nas relações, expressa por meio da escuta, do diálogo, no reconhecimento dos saberes, na valorização da diversidade em todos os âmbitos. É preciso experienciar atos de cuidados para construirmos saberes relacionados a cuidar e ser cuidado. O mesmo ocorre com a leitura, com a escrita e com a avaliação.

Ainda assim, a vida é dinâmica e pouco previsível. A intencionalidade nas ações é necessária, mas nem sempre o caminho idealizado será efetivamente o caminho trilhado. O tempo presente já não é mais o mesmo do início desta investigação. Novas lutas e novas



possibilidades se colocam diante de nós. Por isso, apesar da impermanência da vida, o nosso compromisso com ela, com a dignidade humana e com a justiça social precisam ser permanentes.

Dessa maneira, o tempo nos mostrou que “[...] apesar de graves retrocessos, houve e continuará havendo mudanças construtivas e radicais na maneira pela qual ensinamos e aprendemos, uma vez que mentes em ‘busca da liberdade’ ensinam a transgredir e transformar” (hooks, 2020, p. 59).

Assim, buscando formas de encerrarmos esse texto, escolhemos dois materiais: o primeiro, é uma imagem e um depoimento que representava, para a professora PARceira as relações que foram estabelecidas e os processos vivenciados na pesquisa e o segundo material, uma cena narrada em sequência do estudante Ben 10, que para nós, sintetiza a natureza deste trabalho.

Na última entrevista, realizada com a professora PARceira, em fevereiro de 2023, intitulada “Encerrando ciclos” (Apêndice D), solicitamos que ela escrevesse uma mensagem ou uma imagem que expressasse/representasse as relações que foram estabelecidas e o processo vivenciado na pesquisa, conforme já mencionamos (Figura 68).

Figura 68 Imagem escolhida pela professora PARceira para expressar/representar as relações que foram estabelecidas e o processo vivenciado na pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. (2022)

[...] Essa imagem me remete a um percurso realizado lado a lado por pessoas que buscam sempre um caminho possível e que independente da distância e dos desafios enfrentados na estrada possuem a convicção de que a jornada valerá a pena (Professora PARceira, fev./2023).

Junto com a sua resposta, enviada em arquivo digitado, a professora PARceira enviou um áudio no WhatsApp, complementando as justificativas da sua escolha por essa imagem.

[...] Na hora que eu li “escolha uma imagem ou alguma coisa que represente a pesquisa” me veio essa foto! Eu pensei em escolher duas fotos, só que a outra foto estamos paradas e nessa estamos andando. E olha quantas bagagens nos meus ombros e nos seus! E nas mãos também! (risos)

Essa foto retratou o percurso mesmo. Eu acho que ela representa a gente no movimento, no percurso, na busca pelas coisas boas, a cabeça cheia de ideias, as mãos cheias de materiais. É isso!

Nossa, eu fiquei até emocionada na hora que eu tive esse essa ideia de pôr essa foto e fazer essa análise, sabe? Estávamos no percurso, em movimento, saindo da escola, cheias de ideias, cheias de materiais nas mãos.

Outra coisa que eu fiquei pensando, Clarice, foi o quanto esse dia foi um dia bom, né? Nós montamos aquela exposição de revistas científicas para as crianças! Foi um dia cansativo, mas um cansativo bom, um cansaço produtivo! As crianças gostaram, os bibliotecários interagiram...

Nossa foi muito bom esse dia! Uma das milhares de lembranças que eu tenho agora, do nosso 2022 juntas! (Professora PARceira, 22/02/2023)

A imagem escolhida pela professora PARceira nos revela, simbolicamente, as marcas que a pesquisa deixou nas relações construídas ao longo do processo. Tanto as ideias que surgiram quanto os caminhos traçados para torná-las concretas são figurados na metáfora do caminhar conjunto, ou da nossa travessia.

O depoimento da professora evidencia a importância de valorizarmos os processos, os afetos e as múltiplas formas de participação que se entrelaçaram nas práticas pedagógicas e investigativas vivenciadas.

A imagem mobiliza memórias, sentimentos e sentidos que conferem profundidade à experiência compartilhada: o ato de caminhar para a saída da escola após um dia de trabalho reflete o movimento das ideias e das nossas ações que nos impulsionavam e ao mesmo tempo dialoga com os anseios que compartilhei inicialmente, de articular os saberes que ocorrem dentro e fora da escola; as bagagens nas mãos e ombros remetem aos desafios e compromissos carregados em parceria; o cansaço produtivo expresso pela

professora confirma o vínculo afetivo e profissional tecido anteriormente à pesquisa, e especialmente fortalecido ao longo dela.

Esses elementos reafirmam a centralidade do processo sobre o produto, princípio fundamental da avaliação formativa e da pesquisa colaborativa, ao valorizar as relações, a troca de saberes, as diferentes formas de participação e a coautoria docente-pesquisadora. Como afirmou a mãe do Robô que dança: “[...] essa avaliação é o que nos agrega, nos junta através dela”, sintetizando assim as travessias que percorremos.

O segundo material que sintetiza e simboliza nossas travessias compartilhadas a partir de gestos que emergiram nessas relações: a produção e a partilha de pulseirinhas de papel, personalizadas pelo Ben 10.

Essa cena aconteceu em dezembro de 2022. Eu estava acompanhando Ben 10 em uma proposta na sala de aula. Ele realizou a leitura de um pequeno texto chamado Bichinhos engraçados. O texto contava a relação lúdica de um gato e um rato e dizia que eles eram companheiros. Perguntei para o Ben10 se ele sabia me dizer o que significa a expressão ser companheiro. Ele respondeu:

Ben 10: — Quando alguém é seu amigo e gosta de fazer as coisas com você e também de passear. Eu amo passear com a minha tia.

Pesquisadora: — Onde vocês passeiam?

Ben 10: — Para a exposição de índio e para o mercado.

Pesquisadora: — Então sua tia é sua companheira, porque vocês gostam de fazer coisas e passear juntos?

Ben 10: — Na verdade, eu sou companheiro dela. Não, na verdade, nós dois somos companheiros. A minha tia é minha companheira e eu sou companheiro da minha tia (Nota de campo, dez./2022).

Além de nos mostrar o que já conseguia ler e compreender do texto, Ben 10 também nos contava de aspectos marcantes de sua vida. Ele havia aprendido o que era ser companheiro com a ação de sua tia, que assumia o papel de apresentá-lo a experiências culturais e sociais, como a visita ao museu indígena e as idas ao mercado.

Para ele, o companheirismo era uma forma de estar com o(a) outro(a), orientado por gestos de cuidado e de presença. Nesse contexto, Ben 10 nos ensinava com suas palavras e ações que o companheirismo seria uma forma de amorosidade. Seu relato espontâneo revelou uma memória afetiva significativa e a forma pela qual ele atribuía valor às relações e aos vínculos que o cercavam.

Alguns minutos depois, ele me contou que fez um presente para mim, para a professora PARceira, para sua mãe, para o seu irmão e para ele. O presente, como dito anteriormente, era uma pulseirinha de papel personalizada com desenhos simbólicos para cada um(a), extensão do projeto da loja de desenhos descritos na seção 6. Enquanto ele selava a pulseirinha no meu punho, com cola, me contava o quanto estava feliz por presentear a todos(as). Ele guardou as outras pulseirinhas e disse que entregaria para o restante das pessoas no horário da saída, quando a mãe fosse buscá-lo. A imagem (Figura 69), a seguir, mostra parte da sequência desses fatos.

Figura 69 Construindo elos – a sequência de fotos das pulseirinhas produzidas pelo Ben

10



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. (2022)

Ben 10 não sabia disso quando nos presenteou, mas aquele gesto foi interpretado por nós como um valor simbólico de pertencimento, de amorosidade e de partilha: uma fita que une e representa o elo entre escola, família, criança, professora e pesquisadora e que nos convida e ensina, mais uma vez, a darmos as mãos. Ben 10 nos presenteou e nossas parcerias se fizeram laços.

Desse modo, a partir desses relatos, apresentamos as contribuições científicas, os aprofundamentos das reflexões e as proposições que se fundamentam na perspectiva da Avaliação Formativa na alfabetização e na formação docente.

Uma perspectiva que se ancora na valorização da pesquisa, da investigação, da problematização, da leitura de mundo, da reflexão sobre a realidade, da crença na transformação. Tais princípios são imprescindíveis para o alinhamento das concepções de ensino e de aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas e as políticas públicas comprometidas com uma Educação como prática da liberdade (hooks, 2017; Freire, 2001)

O conhecimento produzido pela práxis desta investigação revela que a avaliação formativa coparticipativa não é apenas um tema de estudo, mas um modo de estar na escola e de fazer pesquisa. Assim, esta tese reafirma que a Avaliação Formativa Coparticipativa é uma prática de resistência e de esperança, um exercício ético e político de partilha, de diálogo e de compromisso com os(as) outros(as), que produz conhecimento transformador a partir das práticas e das relações humanas que sustentam a Educação Democrática e por isso, projeta uma Educação mais sensível e comprometida com a equidade e a emancipação humana.

Buscamos construir um corpo-texto, um corpo-vivo, um currículo-vivo e em movimento, que narrasse experiências, processos, leituras de mundo, de Educação, de avaliação, de infâncias e de alfabetização de emancipação.

Esperamos que as narrativas e reflexões aqui apresentadas possam ter contribuído com as possibilidades de (re)criação, ao nosso fazer COM e ao nosso ser-fazer, evidenciando a dimensão humana, coletiva, dialógica, amorosa, democrática e corresponsável que sustentaram a travessia desta pesquisa e os sonhos e esperanças que a moveram e ainda nos movem.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira A livre expressão na linguagem escrita: um ateliê de escrita autobiográfica In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (orgs.). **Diálogos com a Pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimentos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.26, n.2, pp. 222- 245, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006> Acesso em 30 set. 2021.

AMORIM, Célia Regina T. C.; COSTA, Alda Cristina S. **Paulo Freire e o direito à palavra dos oprimidos e das oprimidas na contemporaneidade**. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/192390/182115> Acesso em 05 mai. 2023

ANDREOLLA, Neusa; BRAGAGNOLO, Adriana; DICKEL, Adriana. Professores-pesquisadores como produtores de conhecimento. In:VARANI, Adriana; PRADO, Guilherme do Val Toled: FERREIRA, Cláudia Roberta (orgs.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalho e saberes pedagógicos**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2007.

ARANTES, Priscila B. **Etnografia com crianças: abordagem metodológica que valoriza a infância**. In: Sanches, Emília Maria B. C. C., Toquetão, Sandra C. e Oliveira, Fernanda S. (orgs.). **Achados de pesquisa na educação da infância**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ARELARO, Lisete. Esperança e resistência em Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Boniteza: a palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto Buim. **Alfabetização Humanizadora: princípios e funções de caracteres**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (orgs.). **Diálogos com a Pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimentos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ARSLAN, Luciana. Yoga no museu. In: SILVEIRA, C. A. ; SAMPAIO, D. S.; ARSLAN, L. M. . **Educação Ambiental a partir do autocuidado: uma visão transdisciplinar**. 1. ed. , 2018.

BAJARD, Elie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação** Brasília: Editora Plano, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, et al. Reflexões sobre a participação das professoras da Educação Infantil nas pesquisas acadêmicas. In: ENS, Romilda Teodora,

GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: Editora PUCRess, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1977.

BICCAS, Maurilane de S. O risco da palavra. In: REGO, Teresa Cristina (org). **A Pedagogia da Paixão de Madalena Freire**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

BOF, Alvana; BASSO, Flavia V.; SANTOS, Robson. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. Inep/MEC, Brasília, v.7, 2022,. Disponível em <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/511/153v> Acesso em 4 jan.2024.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna. Participação e Infância. In: RIBEIRO, Bruna org.), CARVALHO, Flávia (ilust.). **Abordagens Participativas na Educação Infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Editora Passarinho, 2023.

BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida – SP: Editora Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) .Acesso em: 25 jul. 2023

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Editora MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PROFA - Programa de Formação de Professoras(es) Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró - Letramento: Programa de formação continuada de professoras(es) dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: MEC, SEB, 2012.



BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº11.556, de 12 de junho de 2023.** Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Compromisso,a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20trajet%C3%B3rias%20escolares](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Compromisso,a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20trajet%C3%B3rias%20escolares) Acesso em 1 nov. 2023.

BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://criancaalfabetizada.mec.gov.br/> Acesso em: 25 jul. 2025.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, MG, v. 6, n. 2, p. 179- 191, jul./dez. 2013.

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz. **Métodos de avaliação formativa:** desatando nós e alinhando possibilidades. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13970>

CAMARGO, C.C.O. Os métodos de avaliação e as práticas de registro docente: percursos de análise, reflexão e materialidade do trabalho pedagógico. **Revista Olhares e trilhas Dossiê Alfabetização Inicial - PACTO PNAIC**, Uberlândia, 2016, v. 18 n. 3.

CAMARGO, C.C.O. Em busca da palavração nas práticas avaliativas: diálogos com a avaliação formativa. In: PADILHA, Paulo Roberto; ABREU, Janaína (orgs.). **Paulo Freire em tempos de fake news** [livro eletrônico]: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso da Ead Freiriana do Instituto Paulo Freire – S. Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019 – ISBN: 978-85-60867-2X-X – pág. 43 a 47

CAMARGO, C.C.O. Eu pergunto, tu perguntas, ele(a) pergunta e todos(as) nós respondemos: partilhas de uma prática pedagógica alfabetizadora. In: ABREU, Janaina M.; PADILHA, Paulo Roberto (org.). **Como alfabetizar com Paulo Freire.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020. cap. 10. p. 95-103.

CAMARGO, C.C.O. Práticas de avaliação formativa: alinhavos e possibilidades. In: MUNIZ, Luciana S.; DORNELLAS, Vaneide C.; LIMA, Lucianna R. (org.). **O processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** linhas de experiências. Curitiba: Editora CRV, 2021.

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de e LOPES, Beatriz Ortiz. **A dimensão política do autocuidado na perspectiva da Educação Ambiental: inspirações freireanas** In: SILVEIRA, C. A.; SAMPAIO, D. S. ; ARSLAN, L. M. Educação Ambiental a partir do autocuidado: uma visão transdisciplinar. 2018.

CAMARGO, C.C.O.; MENDES, Olenir Maria. A avaliação formativa como política incluyente para a Educação escolar. **Revista Educação Política em Debate**, v.2, n. 2, p. 372- 390, jul./dez.2013. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/24825> Acesso em 30.mai 2022.



CAMARGO, C.C.O.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; BATISTA, Heloisa. Breves considerações teóricas sobre a pesquisa-ação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 140-153, 2021.

CHASSOT, Ático. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/> Acesso em 05 de fevereiro de 2024.

CHASSOT, Ático **Alfabetização científica: questões e desafios para a Educação**. 4.ed. Ijuí: Editora Unijui. 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2007. p.161-210

CONDICAP, Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior. **Nota CondiCAP - Educação Especial**. GT Inclusão - Eixo Educação Especial Rio Branco/AC, 23 nov. 2022.

CORRÊA, Lelio B.; CARVALHO, Helena M. Mulheres exaustas. **Carta capital**, 26 out. 2023. Disponível em <https://www.cartaCAPital.com.br/politica/mulheres-exaustas/> . Acesso em 23 out. 2023.

COSTA, Jefferson. Movimento Parent In Science auxilia mães cientistas a manter carreira. Universidade Federal Fluminense, 10 abr. 2022. Disponível em <https://jornal.usp.br/universidade/movimento-parent-in-science-auxilia-maes-cientistas-a-manter-carreira/> Acesso em 05 de maio de 2023.

COSTA, Paula Paganini. **Estudo do processo de co-construção de conhecimento em um contexto de ensino fundamentado em modelagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DEMO, Pedro. **Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico**. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação Em Questão**, 29(15), 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443.p.7-35> Acesso em 16 mai. 2023.

DADO DISPONÍVEL ON-LINE. **Informações institucionais da escola participante**. [S.l.], 2023. Disponível em: [link omitido para preservar o sigilo]. Acesso em: 20 fev. 2025.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 1. **Adendo ao Regimento Interno da escola participante**. [S.l.], 2019.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 2. **Projeto político-pedagógico da escola participante**. [S.l.], 2019.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 3. **Orientações gerais nº 01/2022.** [S.l.]: Escola participante, 2022.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 4. **Protocolo interno de biossegurança da escola participante.** [S.l.], fev. 2022.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 5. **Plano de curso da disciplina de Língua Portuguesa – primeiro ano– 2022.** [S.l.]: Escola participante, 2022.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 6. **Plano de curso da disciplina de Matemática – primeiro ano– 2022.** [S.l.]: Escola participante, 2022.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 7. **Plano de curso da disciplina de Ciências – primeiro ano– 2022.** [S.l.]: Escola participante, 2022.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 8. **Plano de curso da disciplina de História – primeiro ano– 2022.** [S.l.]: Escola participante, 2022.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 9. **Plano de curso da disciplina de Geografia – primeiro ano– 2022.** [S.l.]: Escola participante, 2022.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 10in. **Manual e agenda do estudante – ano letivo de 2023.** [S.l.], 2023.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 11. **Carta aberta à comunidade. 2022.** [S.l.], 2022.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 12. **Plano de curso da disciplina de Filosofia– primeiro ano – 2022.** [S.l.]: Escola participante, 2022.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 13. **Plano de curso da disciplina de Psicologia – primeiro ano – 2022.** [S.l.]: Escola participante, 2022.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 14. **Plano de curso da disciplina de Música – primeiro ano – 2022.** [S.l.]: Escola participante, 2022.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 15. **Plano de curso da disciplina de Educação Física – primeiro ano – 2022.** [S.l.]: Escola participante, 2022.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL 16. **Plano de curso da disciplina de Brinquedoteca – primeiro ano – 2022.** [S.l.]: Escola participante, 2022.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos Dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DOMINGUES, Joelza Ester. **“Ubuntu”, o que a África tem a nos ensinar.** Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/> - Blog: Ensinar História, 2015. Acesso em 16 mai. 2023.

DUARTE, André Luis Bertelli; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. **Educação Básica: ensino – pesquisa – políticas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: Editora PUCRess, 2015.

FAVORETO, Elisabeth Dantas de Amorin; ENS, Romilda Teodora. Pesquisas com crianças: contribuições para se repensar a prática pedagógica na Educação Infantil e os cursos de formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora, GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba, Editora PUCRess, 2015.

FERNANDES, Domingos. Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa. Editorial. **Educação e Matemática**, 81, 2005. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5639> Acesso em 16 out. 2012.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In BARBOSA, Raquel (Org.). **Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas**, São Paulo: Editora UNESP, 2006a. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5528>. Acesso em 26.11.2012.

FERNANDES, Domingos.. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação. Minho – Portugal**: Universidade do Minho, p. 21-50, 2006b. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf> Acesso em 07 mai. 2012.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERREIRA, Adir Luiz. Possibilidades e realismo crítico da Pesquisa e da Formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, Ivana Maria I. De M.; RIBEIRO, Márcia Maria G.; FERREIRA, Maria S. **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; São Paulo: Folha de S. Paulo, 1994. (Obra em 19 fascículos semanais encartados na Folha de S. Paulo, de outubro de 1994 a fevereiro de 1995).

FERREIRA, Manuela. Prefácio. In: ENS, Romilda Teodora, GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: Editora PUCRess, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena M. S. Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em Educação: Possibilidades Formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FREIRE, Madalena. **Instrumentos Metodológicos II**. São Paulo: Editora Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão**. Série Seminários. 3 ed. São Paulo: Editora Espaço Pedagógico, 2003.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2009.

FREIRE, Paulo **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 28. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 29 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo., HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003

FREITAG, Vanessa. As roupas, os fios e o jardim: reflexões em torno da criação com a linguagem têxtil. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (orgs.). **Linguagens da arte: percursos da docência com crianças**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2022.

FURQUIM, Carlos Henrique de Brito. A pesquisa identitária e o sujeito que pesquisa. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 51-66, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/28790> Acesso em: 5 jan. 2023.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, jun. 2018. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 09 maio 2024.

GEPAE. Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional. **Cadernos temáticos III: propostas de trabalho na perspectiva formativa**. Uberlândia: UFU, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GOBBI, Matheus. **Avaliação por rubrica:** como esse instrumento pode ajudar na avaliação durante o período de Educação Remota? Scaffold Education, São Paulo, 11 set. 2020. Disponível em: <https://scaffoldeducation.com.br/avaliacao-por-rubrica-como-esse-instrumento-pode-ajudar-na-avaliacao-durante-o-periodo-de-educacao-remota/> Acesso em 10 abr. 2022

GOMES, Marineide Oliveira; ANASTASIOU, Lea das Graças. Formar e Formar-se: a voz e a vez dos professores. In: PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em Educação:** Possibilidades Formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 113-144.

GOULART, Cecília, SOUZA, Marta (orgs.). **Como Alfabetizar?** Na Roda Com Professoras Dos Anos Iniciais. Campinas: Editora Papirus 2015.

GOULART, Cecília, SOUZA, Marta (orgs.) Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 9 | p. 60-78 | jan./jun. 2019. Disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334> Acesso 9 set. 2023.

GOULART, Cecília, SOUZA, Marta (orgs.). Conferência de Abertura intitulada **Alfabetização e democracia:** direito à leitura e à escrita ocorrida no VI Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF, realizado na Universidade Federal do Pará, Belém do Pará, no período de 16 a 18 de agosto de 2023. Informações do evento disponibilizadas em <https://www.abalf.org.br/vi-conbalf>

GOULART, Cecilia M. A.; GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetização: linguagem e vida – uma perspectiva discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização, ABAlf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 14/p. 48–61 / 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2021527> Acesso 9 set. 2023.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire e bell hooks: um encontro permanente. Trad. LIBANIO, Bhuv. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática.** .São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** 10.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018a.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 17.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018b.

HOFFMANN, Jussara; hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** A Educação como prática da liberdade. Trad. CIPOLLA, Marcelo Brandão. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOFFMANN, Jussara. Trad. LIBANIO, Bhuv. **Ensinando o pensamento crítico:** sabedoria prática. . São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOFFMANN, Jussara. Trad. BORGES, Stephanie. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

IBIAPINA, Ivana Maria I. de M.; RIBEIRO, Márcia Maria G.; FERREIRA, Maria S. **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Editora Líber Livro, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Editora Líber Livro, 2008.

JESUS, Jorge Antonio. L.de; SOUSA, Celita Maria P. de (2022). A política nacional de alfabetização aprovada em 2019 no Brasil: impactos para o sistema educacional. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (18). <https://doi.org/10.47249/rba2022571>  
Acesso em 28 nov. 2023

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. VALLE, Lílian (trad.). **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3.ed. 5 reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

LIMA, Cinthia Vieira Brum O jornal mural, reunião de cooperativa e caderno de registro In: In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (orgs.). **Diálogos com a Pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimentos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022

LIMA, Erisevelton Silva. Avaliação por colegas: aprendendo a ser avaliador. In: VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Enliva Rocha Moraes (orgs.). **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem: obra pedagógica do professor**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2022.

LONGAREZI, Andrea Maturano, SILVA, Jorge Luiz. A dimensão política da pesquisa-formação: enfoque para algumas pesquisas em Educação. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Org.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: Editora EDUFU, 2012.

LOMBARDI, Lucia Maria. Desacostumar as lógicas. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (orgs.). **Linguagens da arte: percursos da docência com crianças**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2022.

LÚCIO, Elizabeth Orofino; OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira (orgs.). Dossiê “Alfabetização, leitura e escrita como processo discursivo na/para a infância”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 8-10, jan./jun. 2019.

MACEDO, Mônica Ramos da Costa. Alfabetização como processo discursivo: as possibilidades de mediação do psicopedagogo. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 24, 30 de junho de 2020. Disponível em:  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/24/alfabetizacao-como-processo-discursivo-as-possibilidades-de-mediacao-do-psicopedagogo>. Acesso em 23 out. 2023

MANCUSO, Wagner P. Prefácio. In: VALENTIN, Agnaldo et al. **Políticas públicas e Covid-19: a experiência brasileira**. Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786588503225>  
Disponível em:  
<https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/828/738/2715>.  
Acesso em 24 setembro. 2022



MARQUES, Janote P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em foco**, ano 19, n.28 – mai./ago. 2016, p. 263-284. Disponível em <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985> Acesso em 30 jun. 2022.

MENDES, Olenir Maria. **Avaliação no Ensino Superior**: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.) **Currículo e avaliação na Educação superior**. São Paulo: Editora Junqueira & Marin, 2005. p.175-197.

MENDES, Olenir Maria; RICHTER, Leonice Matilde; MARTINS, Christian Alves; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; COSTA, Simone Freitas Pereira (Org.). **Pesquisa Coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública**. Curitiba: CRV, 2018. v. 1. 136p.

MENDES, Rafael M.; ATAÍDES, Fernanda B.; CAMARGO, Clarice Carolina O. de. Construção e divulgação científica via podcast: aproximações entre conceitos de avaliação e os princípios freireanos. **Revista Multifaces**, v. 5, n. 2, Dossiê Temático Paulo Freire, p. 8-16, 2023.

MÉNDEZ, Juan Manoel Á. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (et al). **Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020**. Curitiba: Editora CRV, 2022a.

MINAYO, Maria Cecília S. [et al]. **Avaliação por triangulação de Métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes, 2009.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Org.). **Pesquisa-ação**: uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: Editora EDUFU, 2012.

MORAIS, Artur, ALBUQUERQUE, Eliana e LEAL, Telma. **Avaliação e aprendizagem na escola**: A prática pedagógica como eixo da reflexão. Disponível em <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1378>. Acesso em 02 ago. 2013.

MSEMBURI, William; KARLINSKY, Ariel; KNUTSON, Vitória. et al. A OMS estima o excesso de mortalidade associado à pandemia de COVID-19. **Natureza** 613 , 130–137 (2023). Disponível em <https://doi.org/10.1038/s41586-022-05522-2> Acesso em 05 ago. 2023.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: Editora SEC/IAT, 2022.

OLHARES E TRILHAS. Dossiê Alfabetização Inicial – Pacto PNAIC. **Revista Olhares e trilhas**. V.18, n3, 2016. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/issue/view/1425> Acesso em 13 jul. 2023.

OLIVEIRA, Élide. Panorama da ciência no Brasil é 'assustador, ameaçador e pode se tornar irreversível', diz cientista. **Globo**. São Paulo, 11 fev. 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/02/11/panorama-da-ciencia-no-brasil-e-assustador-ameacador-e-pode-se-tornar-irreversivel-diz-cientista.ghtml> Acesso em 28 nov. 2020

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, **Pedagogia em Participação**. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283500319\\_PEDAGOGIA\\_EM\\_PARTICIPA\\_CAO](https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPA_CAO) Acesso em 28 out. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; RIBEIRO, Bruna e SOUSA, Zákia. A experiência da Pedagogia-em-Participação em Portugal: relações e interações de qualidade como cerne do processo educativo. In: RIBEIRO, Bruna (org). **Abordagens participativas na Educação Infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Passarinho, 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ANDRADE, Felipa F. O tempo na Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283500319\\_PEDAGOGIA\\_EM\\_PARTICIPA\\_CAO](https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPA_CAO) Acesso em 4 jan. 2024.

OLIVEIRA, Marineiva Moro, e ALVES, Solange (2023). Novos discursos e velhos decursos na política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, (21), 1-17. <https://doi.org/10.47249/rba2023654> Acesso em 13 jul. 2024.

OLIVEIRA, Rose Meire da Silva e. **Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/CAPes/610820?mode=full> Acesso em 03 set. 2022.

PAULA, Luciane de; SIANI, Ana Carolina. Uma análise bakhtiniana da necropolítica brasileira em tempos de pandemia. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 475–503, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i3.1595. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1595>. Acesso em: 02 fev. 2023.

PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em Educação: Possibilidades Formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PRADO, Guilherme do Val e DAMASCENO, Ednacelí. Saberes docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, Adriana; PRADO, Guilherme do Val Toled; FERREIRA, Cláudia Roberta (orgs.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalho e saberes pedagógicos**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2007.



PREVIDELLI, Fábio. De terceiro pensador mais citado em trabalhos acadêmicos à inspiração para cientistas: o legado de Paulo Freire. **AH Aventuras na História**. São Paulo, 2019. Disponível em <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-quem-foi-paulo-freire.phtml> Acesso em 29 nov. 2020

RIBEIRO, Bruna; SOUSA, Sandra Zákia. A experiência da Pedagogia-em-participação em Portugal: relações e interações de qualidade como cerne do processo educativo. In: RIBEIRO, Bruna (org.). **Abordagens participativas na Educação Infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. Ilustrações de Flávia Carvalho. São Paulo: Editora Passarinho, 2023.

RIBEIRO, Joyce. Cresce 66% o total de crianças que não sabem ler nem escrever no Brasil. **R7**, 08 fev. 2022. Atualizado em: 03 abr. 2024. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/cresce-66-o-total-de-criancas-que-nao-sabem-ler-nem-escrever-no-brasil-08022022/> Acesso em: 10 fev. 2022.

RIGHETTI, Sabine. **Fala Ciência: Por que os cientistas (mais do que nunca) precisam falar com os jornalistas?** Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZX0XSQndBkE> Acesso em 30 out. 2020.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo. **Validação: Caderno de Educação Municipal – Avaliação**. São Bernardo do Campo: SEC, 2001.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular: Caderno 3- Ensino Fundamental**. São Bernardo do Campo: SEC, 2007.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007

SILVA, Fernanda Duarte A. As técnicas freinetianas: a livre expressão e as possibilidades de trabalho com a escrita. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (orgs.). **Diálogos com a Pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimentos**. São Carlos: Editora Pedro & João, 2022.

SILVA, Márcia Maria. Do lugar da cegueira e da visibilidade: avessos e direitos das (in)compreensões no cotidiano escolar. VARANI, Adriana; PRADO, Guilherme do Val Toled e FERREIRA, Cláudia Roberta (orgs.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalho e saberes pedagógicos**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza B.. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (org.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**, São Paulo: Editora Cortez, 2017.

SMOLKA, Ana Luiza B. Alfabetização como processo discursivo. **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo> Acesso em 9 set. 2023.

SOARES, Enílvia R.M. Dever de casa: qual é o seu lugar? In: VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Enílvia R. M. (orgs) **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagens**: obra pedagógica do professor. Campinas, SP. Editora Papirus, 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA TROPICAL, Ciência em xeque: ataques à evidência científica buscam destruir a confiança nas instituições, **SBMT**, Brasília, 2020. Disponível em <https://www.sbmt.org.br/portal/ciencia-em-xeque-ataques-evidencia-cientifica-buscam-destruir-confianca-nas-instituicoes/> Acesso em 28 nov. 2020

SOUZA, Alessandra Ferreira Bento. **Práxis em avaliação formativa e trabalho coletivo na construção do conhecimento** [recurso eletrônico]: as vivências de um grupo de pesquisa. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.815>. Acesso em: 15.jan. 2025.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

TEBALDI, Lisiane. Brincar, criar e narrar: a mediação docente e apropriação das narrativas orais das crianças na pré-escola. In: CUNHA, Susana Rangel; CARVALHO, Rodrigo S. (orgs). **Linguagens da arte**: percursos da docência com crianças. Porto Alegre: Editora Zouk, 2022.

VARANI, Adriana; PRADO; Guilherme do Val Toled; FERREIRA, Cláudia Roberta (orgs.). **Narrativas docentes**: trajetórias de trabalho e saberes pedagógicos. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Módulo III**: A avaliação na escola. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Editora Papirus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (et al). **Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020.** Curitiba: Editora CRV, 2022a.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. Funções da avaliação: formativa, diagnóstica e somativa. In: VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Enílvia R. M. (orgs) **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagens:** obra pedagógica do professor. Campinas, SP: Editora Papirus, 2022b.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. Apresentação In: VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Enílvia R. M. (orgs) **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagens:** obra pedagógica do professor. Campinas, SP: Editora Papirus, 2022c.

WARSCHAUER, Cecília. Do “pré da Madá” às rodas nas organizações: semeando o campo que recebi. In: REGO, Teresa Cristina. **A Pedagogia da paixão de Madalena Freire:** registros de encontros, diálogos e parcerias. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2023.

WEYH, Cênio. Participação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo. Freire.** 2.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DE CADA PERSONAGEM REPRESENTATIVOS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA<sup>116</sup>



117



118



119



120

<sup>116</sup> Crianças estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. Os/as personagens representativos foram escolhidos pelas próprias crianças a partir de suas identificações e foram aqui organizados por ordem alfabética. As fontes estão disponibilizadas nos *links* das notas de rodapé a seguir, sendo acessadas em 23 de dezembro de 2022 e se referem somente às imagens dos personagens e não às suas descrições e características.

<sup>117</sup> Ben 10 Fonte: <https://www.youtube.com/channel/UCL2n7VnndYlbq6wiz6bxl0Q>

<sup>118</sup> Cachinhos Dourados Fonte: <https://www.elo7.com.br/painel-cachinhos-dourados-frete-gratis/>

<sup>119</sup> Coelhinho Fonte: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/5854323-coelhinho-coelho-garota-sorriso-cara-flores-para-voce-desenho-aquarela-vetor-bebe-coelho>

<sup>120</sup> Homem aranha Fonte: <https://liberproeliis.fandom.com/pt-br/wiki/Homem-Aranha>



121



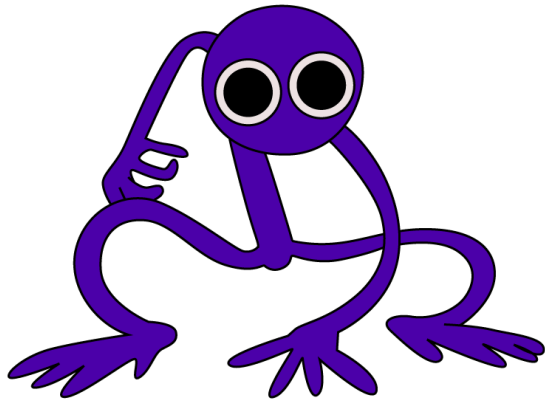
122



123



124



125



126



127



128





129



130



131

<sup>121</sup> Hulk Fonte: [https://br.pinterest.com/pin/1079034391942956797/?amp\\_client\\_id=CLIENT\\_ID\( \)&mweb\\_unauth\\_id=%7B%7Bdefault.session%7D%7D&simplified=true](https://br.pinterest.com/pin/1079034391942956797/?amp_client_id=CLIENT_ID( )&mweb_unauth_id=%7B%7Bdefault.session%7D%7D&simplified=true)

<sup>122</sup> Lionel Messi (jogador de futebol) Fonte: <https://oglobo.globo.com/esportes/catar-2022/noticia/2022/11/messi-e-confirmado-em-jogo-do-psg-e-se-apresenta-na-selecao-da-argentina-segunda.ghtml>

<sup>123</sup> Mulher Maravilha Fonte: <https://www.toyshow.com.br/coleccionaveis/action-figures/estatua-mulher-maravilha-wonder-woman-goddess-of-truth-mulher-maravilha-filme-exclusiva-icon-heroes>

<sup>124</sup> Pikachu Fonte: <https://definicao.net/pikachu/>

<sup>125</sup> Purple (Rainbow Friends) Fonte: <https://www.drawingtutorials101.com/how-to-draw-purple-from-roblox-rainbow-friends>

<sup>126</sup> Quatro Braços (Bem 10) Fonte: <https://ultimate-ben10.webnode.com.br/personagens/alienigenas/alienigenas-do-omnitrix/a2-quatro%20bra%C3%A7os/>

<sup>127</sup> Robô que dança Fonte: <https://pt.aliexpress.com/item/32998950898.html>

<sup>128</sup> Sonic Fonte: <https://www.nintendo.com/pt-br/store/products/sonic-frontiers-switch/>

<sup>129</sup> Tiranossauro Rex Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-62069618>

<sup>130</sup> Xicrinho Caneco Fonte: [https://cuphead.fandom.com/pt-br/wiki/Xicrinho?file=Cuphead\\_corre\\_mano.png](https://cuphead.fandom.com/pt-br/wiki/Xicrinho?file=Cuphead_corre_mano.png)

<sup>131</sup> Zumbi Fonte: <https://www.elo7.com.br/zumbi-de-feltro/dp/1169766>

Quadro 21 Características, habilidades e/ou poderes dos personagens escolhidos

Personagem	Características, habilidades e/ou poderes
<b>Ben 10</b>	Ben Tennyson <b>tem dez anos e em uma viagem, ao caminhar por um bosque</b> encontra uma cápsula alienígena no chão. Quando ele vai examiná-la, ele se depara com um dispositivo misterioso parecido com um relógio, chamado de Omnitrix. O dispositivo agarra permanentemente em seu pulso e lhe dá a habilidade de se transformar em uma enorme variedade de formas de vida alienígena, cada uma com seus poderes e habilidades únicos. [...] Ao lado de Gwen e Max, Ben embarca em uma aventura para lutar contra o mal, tanto extraterrestre quanto terráqueo. Ben enfrentou muitos vilões como Vilgax, Kevin Levin, os Cavaleiros Eternos, etc. <b>(grifo nosso)</b> <sup>132</sup>
<b>Bob esponja</b>	É uma esponja muito simpática e engraçada que ama caçar água-viva. Ele trabalha no Siri Cascudo como cozinheiro. Bob Esponja vive em um abacaxi no fundo do mar, enquanto seu ranzinza e mal-humorado vizinho, Lula Molusco Tentáculos vive em uma cabeça da Ilha de Páscoa. Outro vizinho de Bob Esponja e seu melhor amigo é uma gorda e rosada estrela do mar chamado Patrick Estrela, que vive debaixo de uma pedra enorme. Bob Esponja e Patrick vivem em ambos os lados de Lula Molusco. <sup>133</sup>
<b>Cachinhos dourados</b>	Uma menina muito vaidosa de cabelos loiros, com muitos cachinhos. Ela entra na casa de uma família de ursos sem a permissão, come as refeições. <sup>134</sup>
<b>Coelhinho rosa</b>	Muito fofinha, educada, bonita, cheirosa e rápida. <sup>135</sup>
<b>Homem aranha</b>	Peter Parker ganha superpoderes de aranha depois de ser mordido por uma aranha radioativa. [...] Usa seus poderes talentos para combater ao crime e luta contra supervilões. (texto adaptado) <sup>136</sup>
<b>Hulk</b>	Antes de ser Hulk, ele era Bruce Banner - um sábio cientista muito conhecido por seu trabalho com a física e a radioatividade. Foi Bruce quem desenvolveu a bomba gama que, pouco depois, o transformaria no Golias Esmeralda. Por isso, ele tem um intelecto genial. [...] O maior dom do Hulk é sua força descomunal, com a qual ele é capaz de destruir montanhas e grandes estruturas. É dito que sua força é ilimitada, já que cada vez que ele fica com mais raiva, seus atributos físicos aumentam - e o mais curioso é que ele nunca atingiu o ápice de sua força. [...] O Hulk já usou sua força de várias formas diferentes, sempre encontrando meios criativos para aplicar esse dom. Ele pode até assoprar enormes quantidades de ar com a força de seus pulmões, derrubando florestas e criando ventanias incríveis. Ele também pode saltar, atingindo alturas inimagináveis. Outro uso bem conhecido de sua força são as palmas trovejantes - quando ele bate as palmas de suas mãos muito forte, gerando uma onda de choque. Capaz de destruir coisas ao redor e até mesmo apagar incêndios. Ele também pode criar abalos sísmicos ao bater seus pés no chão. [...] Além disso, seu corpo funciona como uma bateria, dando velocidade, durabilidade e resistência. [...] É capaz de regenerar membros completos e se recuperar de golpes que seriam considerados fatais em qualquer outra pessoa. A regeneração do Hulk é tão avançada que ele pode curar doenças e também é imune a toxinas e

<sup>132</sup> Fonte: [https://ben10.fandom.com/pt-br/wiki/Ben\\_10](https://ben10.fandom.com/pt-br/wiki/Ben_10) Acesso em 23 Dez./2022.

<sup>133</sup> Fonte: [https://wikiesponja.fandom.com/pt-br/wiki/Bob\\_Esponja\\_Cal%C3%A7a\\_Quadrada\\_\(s%C3%A9rie\)](https://wikiesponja.fandom.com/pt-br/wiki/Bob_Esponja_Cal%C3%A7a_Quadrada_(s%C3%A9rie)) Acesso em 23 dez. 2022.

<sup>134</sup> Fonte: <https://www.culturagenial.com/cachinhos-dourados-historia-e-interpretacao/> Acesso em 23 dez. 2022.

<sup>135</sup> Relato da criança que escolheu este personagem em \_\_\_\_ de setembro de 2022.

<sup>136</sup> Fonte: <https://www.disneyplus.com/pt-br/series/homem-aranha/5IOvHdSZO9kv> Acesso em 23 dez. 2022.

	venenos. Ele também pode segurar a respiração pelo tempo que quiser, já que sua própria fisiologia dá conta de "curar" seu corpo e mantê-lo vivo mesmo em situações extremas. [...] Ele possui a superforça, um grande fator de cura e o intelecto avançado e o poder da autorressurreição. (texto adaptado) <sup>137</sup>
<b>Lionel Messi</b>	<p>Lionel Messi (1987) é um jogador de futebol argentino, um dos melhores atacantes do mundo. Com habilidade técnica e uma velocidade excepcional, foi eleito sete vezes o melhor jogador de futebol do mundo conquistando o troféu Bola de Ouro em 2009, 2010, 2011, 2012, 2015, 2019 e 2021. Em 2022, Messi se destacou na Copa do Mundo do Catar e levou a Argentina a Conquistar o título de Campeã do Mundo. Messi recebeu o troféu de Melhor Jogador da Copa. Durante os 21 anos que jogou no Barcelona, Messi tornou-se o maior artilheiro da história do clube, com 672 gols em 778 jogos. Foi o jogador que mais marcou gols em uma única temporada: 91 gols em 2012.</p> <p>Messi foi o jogador que mais conquistou títulos com o clube catalão, 34 no total, incluindo quatro ligas dos campeões (2006, 2009, 2011 e 2015) e dez campeonatos espanhóis. Desde 2021 joga no Paris Saint-Germain (PSG).</p> <p>Lionel Andrés Messi nasceu em Rosário, Argentina, no dia 24 de junho de 1987. Desde a infância mostrou interesse pelo futebol. Jogou em um pequeno clube chamado Abanderado Grandoli, localizado perto de sua casa. Com 7 anos, Messi começou a jogar no Newell's Old Boys. Quando estava com 11 anos, foi diagnosticado com um problema hormonal que retardava seu crescimento. A partir de então, Messi foi submetido a um tratamento hormonal.[...] Ele é casado e tem 3 filhos.<sup>138</sup></p>
<b>Mulher maravilha</b>	<p>A Mulher-Maravilha é a Princesa das Amazonas, um grupo de mulheres que vivia livre de qualquer tipo de influência por parte dos homens na Ilha Paraíso (que mais tarde foi rebatizada de Themyscira). Depois de ter crescido nessa Ilha, a Mulher-Maravilha (a quem as amazonas chamaram de Diana), embarcou numa missão, tentando transformar o mundo num local mais justo. [...] A sua mãe, a Rainha Hipólita a criou a partir do barro, sendo que os Deuses Gregos a abençoaram com o dom da vida, a tornando assim na primeira Amazona que não foi concebida por um homem. Diana cresceu junto das outras Amazonas, que lhe ensinaram tudo sobre a paz e o amor e a treinaram para que se tornasse uma excelente guerreira. <b>Suas habilidades e poderes são:</b> Superforça [...] muitas vezes comparada a do Superman. Invulnerabilidade: Também cedida pela deusa Deméter, a invulnerabilidade torna a Mulher-Maravilha um osso duro de roer. Ela é extremamente resistente, conseguindo sobreviver a explosões nucleares, à pressão e ao frio do espaço sideral, ataques de magia, entre muitas outras coisas. Super-regeneração: [...] CAPacidade de se auto-regenerar rapidamente sempre que sofresse qualquer tipo de lesão ou ferimento. Super-velocidade, capacidade de voar e de flutuar através de algumas correntes de ar que existem a determinadas alturas e conhecimento divino: Isto faz com que ela pense de uma forma super estratégica, a tornando numa das personagens mais sábias da DC Comics.<sup>139</sup></p>
<b>Pikachu</b>	<p>Pikachu [...] apareceu pela primeira vez no Japão em 1996, nos jogos eletrônicos Pokémon Red and Blue, e foi criado por Satoshi Tajiri. [...] Geralmente descrito como um rato elétrico [...] O desenho de Pikachu foi inspirado em um rato. [...] Seu conceito básico é a CAPtação e formação de criaturas chamadas de Pokémon em lutadores por seu treinador pokémon. Cada Pokémon tem um ou dois tipos - tais como água, fogo ou vegetal - que determinam os seus pontos fracos e fortes em combate. Através do treinamento, eles aprendem novos ataques e podem evoluir para um outro</p>

<sup>137</sup> Fonte: <https://www.legiaodosherois.com.br/lista/hulk-todos-poderes.html#list-item-7> Acesso em 23 dez. 2022.

<sup>138</sup> Fonte: [https://www.ebiografia.com/lionel\\_messi/](https://www.ebiografia.com/lionel_messi/) Acesso em 02 jan. 2023.

<sup>139</sup> Fonte: <https://www.aficionados.com.br/tudo-sobre-mulher-maravilha/#:~:text=Super%2Dfor%C3%A7a,do%20Batman>. Acesso em 23 dez. 2022.



	<p>Pokémon.[...] Os Pikachu são pequenos roedores de quarenta centímetros e de seis quilogramas, com um corpo redondo e pernas curtas e uma longa cauda em seu. com exceção de suas duas listras marrom nas costas e a ponta de suas orelhas pretas, eles também têm dois discos vermelhos em cada bochecha e sua cauda quando macho tem um formato de um raio, mas se o Pikachu for fêmea sua cauda ganha um coração na ponta. Geralmente são bípedes. Como praticamente todos os Pokémons, o Pikachu não fala; na série animada, ele se comunica verbalmente repetindo as sílabas do seu nome com tons diferentes ou através da linguagem corporal. [...] Os bolsos em suas bochechas, identificado por discos vermelhos que decoram, são Capazes de gerar choques elétricos de intensidade variável, chegando até o nível de poder de um raio. Eles também o usam para se defender.Em vez de escalar árvores em busca de frutas, os Pikachus descarregam esses choques elétricos em pequena quantidade na base da árvore que fazem as frutas caírem no chão, facilitando a captura de alimentos; um fato curioso, é que quando um Pikachu está na presença de um campo magnético, é inCapaz de descarregar eletricidade, causando sintomas semelhantes aos da gripe. Suas bochechas crepitam quando está irritado, ou quando se sente ameaçado. E quando ele está adormecido ele se recarrega durante o sono. A sua cauda permite que o Pikachu possa atrair um raio;em grupo, eles podem desencadear grandes tempestades.<sup>140</sup></p>
<b>Purple (Rainbow Friends)</b>	<p>Purple é um dos monstros Rainbow Friends. Nos jogos, apenas seus olhos e mãos são vistos. O roxo também não aparece nos desenhos dos amigos arco-íris. Eles têm grandes olhos arregalados e braços elásticos que se abrem quando um jogador está por perto. Quando um jogador é pego, é revelado que ele tem dentes triangulares afiados, que usará para matar/comer o jogador. Eles podem se parecer com mãos pegajosas de brinquedo. Além disso, Purple tem olhos de desenho animado.<sup>141</sup></p>
<b>Quatro Braços</b>	<p>Quatro Braços é um alienígena humanoide que é de aproximadamente 3,60 metros de altura, tem músculos avantajados, dois pares de braços de quatro dedos e pele vermelha bem desenvolvida. A listra preta vai desde o queixo até o lábio inferior, e ele tem quatro olhos: um par principal e um par menor abaixo deles. Ele usa o símbolo do Omnitrix no ombro esquerdo superior. Seus olhos são amarelos e ele não tem cabelo. Suas habilidades e poderes são: superforça, emissão de ondas supersônicas, salto aprimorado, resistência e agilidade aprimoradas.<sup>142</sup></p>
<b>Robô que dança</b>	<p>O robô dança, toca música [...] e possui luzes coloridas e movimentos na cabeça. Este Robô Dançarino gira 360 graus para uma diversão completa. O robô pode se mover para frente, para trás, para a esquerda e para a direita coordenado com luzes vermelhas, verdes e amarelas piscantes. É um brinquedo estimulador multissensorial (texto adaptado).<sup>143</sup></p>
<b>Sonic</b>	<p>Sonic é um ouriço antropomórfico de pele azul cobalto e espinhos extremamente grossos e afiados que fazem parecer ser um cabelo. Ele é extremamente rápido, aventureiro, corajoso e extrovertido. Luta sempre pela justiça, liberdade, compaixão e pelos indefesos. Enfrenta todos os perigos para ajudar os outros, encarando tudo como um desafio. Mas gosta também de relaxar e descansar, mostrando-se também preguiçoso. Sonic nunca é</p>

<sup>140</sup> Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pikachu> Acesso em 04 jan.2023.

<sup>141</sup> Fonte: <https://wikirainbowfriends.fandom.com/wiki/Purple> Acesso em 23 dez. 2022.

<sup>142</sup> Fonte: [https://ben10.fandom.com/pt-br/wiki/Quatro Bra%C3%A7os \(Original\)](https://ben10.fandom.com/pt-br/wiki/Quatro_Bra%C3%A7os_(Original)). Acesso em 23 dez. 2022.

<sup>143</sup> Fonte: [https://www.americanas.com.br/produto/4432612342?pfm\\_carac=dance-robot&pfm\\_page=search&pfm\\_pos=grid&pfm\\_type=search\\_page&offerId=61ae6e3bd9fd6edeec10a018#info-section](https://www.americanas.com.br/produto/4432612342?pfm_carac=dance-robot&pfm_page=search&pfm_pos=grid&pfm_type=search_page&offerId=61ae6e3bd9fd6edeec10a018#info-section) Acesso em 04 jan. 2023.

	modesto com suas habilidades, sendo muitas vezes marrento. Apesar do pensamento rápido, tem o pavio curto e a tendência a tomar decisões precipitadas. Sonic também é conhecido por ser bastante calmo e perpicaz em certas situações que exigem seriedade. [...] O grande ponto forte de Sonic é sua velocidade, que chega a níveis supersônicos ou ultrapassar a velocidade da luz. [...] No que diz respeito à resistência, a de Sonic é aparentemente ilimitada, pois ele nunca fica sem fôlego de correr. Sua velocidade também lhe permite realizar vários feitos impressionantes; ele pode se auto curar em velocidades rápidas, lançar ondas de choque com o Spin Dash e criar barreiras elétricas de proteção. Ele também pode girar em círculos ou girar seus braços em super velocidade para criar ventos fortes ou tornados o suficiente para atacar ou afastar oponentes, semelhante à aerocinese. Ele tem habilidades acrobáticas profundas e agilidade, juntamente com reflexos incríveis que lhe permitem evitar quaisquer obstáculos com movimentos precisos e delicados e também aprendeu a arte marcial de Linshao Kung Fu de Shuifon e sabe dança breakdance. Quando Sonic coleta as sete Esmeraldas do Caos, pode se transformar em "Super Sonic", uma versão mais veloz e invulnerável, Capaz de voar (texto adaptado). <sup>144</sup>
<b>Tiranossauro Rex</b>	<p>O Tiranossauro Rex, que significa ‘lagarto tirano rei’ ou ‘réptil tirano’, foi um dos dinossauros carnívoros de maior porte, adaptado ao ambiente terrestre, somente superado pelo Giganotossauro e pelo Carcarodontossauro, provavelmente os integrantes mais mansos desta família. Sua organização física atingia 5 metros de altura e mais de 14 metros de extensão. Ele caminhava geralmente na postura vertical – era, portanto, bípede, como o ser humano e os primatas - e habitava o território atualmente conhecido como América do Norte, no final da era cretácea, ou seja, no período Mesozóico, situado entre 145,5 milhões e 65 milhões de anos atrás. [...] Ele era grandioso e atemorizante, portava uma cabeça imensa, com aproximadamente 1,20 metro de extensão e mandíbulas tão poderosas que tinham o poder de engolir um indivíduo completo, atuando com uma pressão de 1300 quilos. Este caçador inveterado foi encontrado na região oeste dos Estados Unidos. Alguns pesquisadores acreditam que ele podia atingir até 48 km/h sempre que corria, mas outros não concordam com essa avaliação e arriscam a velocidade de 60 km/h. Isto indica que ele era Capaz de perseguir os animais de que se alimentava, ainda que tudo leve a crer que o Tiranossauro construía armadilhas para ter maior sucesso em sua empreitada.</p> <p>Os dentes aguçados do Tiranossauro, um pouco curvos, propiciavam também um maior dom para apanhar seu alimento. Seus cinquenta dentes eram certamente letais, com eles o animal domava totalmente suas vítimas, entre as quais as preferidas eram os Hadrossauros. As duas patas sobre as quais ele se apoiava eram de tal forma robustas que amparavam sem problemas o corpo gigantesco. Seus pés apresentavam garras muito possantes, das quais emergiam três dedos de sustentação e um que nem roçava o solo. Os braços destoavam do restante de seu organismo, pois eram muito pequenos, portando somente dois dedos (texto adaptado) <sup>145</sup></p>
<b>Xicrinho</b>	Xicrinho é uma xícara antropomorfizada. [...] Quando ele morre ele vira um fantasma, e sua cor é um azul fantasmagórico, seus shorts e pernas agora são substituídos por um rabo de fantasma, seu canudo vira uma auréola, e ele fica com uma expressão deprimida. No centro do peito do fantasma de Xicrinho, há um coração rosa que podemos usar [...] para ressuscitá-lo. [...] Xicrinho parece ser o mais confiante, audacioso e determinado dos irmãos. [...] De acordo com a introdução do jogo, Xicrinho parece ter uma personalidade gananciosa, e está disposto a arriscar qualquer coisa para obter

<sup>144</sup> Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Sonic\\_the\\_Hedgehog\\_\(personagem\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sonic_the_Hedgehog_(personagem)). Acesso em 04 jan. 2023.

<sup>145</sup> Fonte: <https://www.infoescola.com/dinossauros/tiranossauro-rex/> Acesso em 04 jan. 2023.

	riquezas, até mesmo sua alma. Mas apesar de suas falhas, Xicrinho tem um bom coração e em geral, tem boas intenções, isso é mostrado no final bom, onde ele e Caneco queimam todos os contratos de alma e deixam todos os residentes da Ilha Tinteiro livres. <sup>146</sup>
<b>Zumbi</b>	São os mortos-vivos [...] Os zumbis possuem super força, super velocidade, o poder da regeneração e da invulnerabilidade. (texto adaptado) <sup>147</sup>

<sup>146</sup> Fonte: [https://cuphead.fandom.com/pt-br/wiki/Xicrinho?file=Cuphead\\_corre\\_mano.png](https://cuphead.fandom.com/pt-br/wiki/Xicrinho?file=Cuphead_corre_mano.png) Acesso em 06 jan. 2023.

<sup>147</sup> Fonte: <https://supernaturalbrasil.fandom.com/pt-br/wiki/Zumbi#:~:text=Poderes%20e%20Habilidades,-Zumbi%20Real&text=Sendo%20os%20mortos%20vivos%2C%20zumbis,agilidade%2C%20e%20s%C3%A3o%20altamente%20regenerativo.&text=Super%20velocidade%20%3A%20S%C3%A3o%20desajeitadamente%20r%C3%AAlpido,podem%20reformat%20de%20seus%20ferimentos.> Acesso em 04 jan. 2023.

## APÊNDICE B – PARCERIAS AVALIATIVAS FORMATIVAS (OUTUBRO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## PARCERIAS AVALIATIVAS FORMATIVAS - OUTUBRO

*O olhar avaliativo, frente a fenômenos, situações, objetos e pessoas, vislumbra múltiplas dimensões. Olhares vários, além disso, expressam experiências, pensamentos, sentimentos e desejos, sempre de forma única, singular. Vemos sempre muitas coisas. Pessoas diferentes olham para o mundo de jeitos diferentes (HOFFMANN, 2007, p. 15).*

Querida família,

Nos conhecemos no mês de setembro e, nesse tempo, já vivenciamos muitas experiências juntas ou junto com sua criança e a professora PARceira.

Assim, te convido a responder algumas perguntas, pois será muito importante para a pesquisa que estamos desenvolvendo. As respostas poderão ser escritas ou gravadas em áudios.

Mas antes, gostaríamos de compartilhar com você um vídeo chamado *Caminhando com Tim Tim* pois representa o caminhar que almejamos no cotidiano escolar, com a sua criança. Acesse o link <https://www.youtube.com/watch?v=ldYukOro5RI>

Gostou? É um vídeo muito inspirador para nós e desejamos que seja para você também!

Agora, seguem as perguntas. Pedimos que, caso opte por responder por áudio, por favor mencione de qual número e pergunta se trata a sua resposta.

- 1) Você considera que a escola, de um modo geral, realiza uma boa avaliação do desenvolvimento de sua criança?
- 2) Você se sente seguro(a) com a proposta metodológica da escola? Por quê?
- 3) Você considera que sua criança está se desenvolvendo bem? Você consegue nos dar algum exemplo?
- 4) Teve alguma atividade que seu(sua) filho(a) fez na escola ou contou para você, que te chamou a atenção?
- 5) Teve alguma atividade ou evento feito pela escola que chamou sua atenção? Se sim, conte um pouco.
- 6) Qual é a sua avaliação sobre o aprendizado do(a) seu(sua) filho(a) no período de setembro a outubro? Quais aspectos você gostaria de compartilhar conosco? Lembrando que sua avaliação pode ser de aspectos que geraram aprendizagens, como também de não aprendizagens ainda alcançadas e de potencialidades identificadas em sua criança.
- 7) Como tem sido, para você, acompanhar o desenvolvimento escolar da sua criança? Você sente que precisa de auxílio em alguma situação? Se sim, qual?
- 8) O que você considera que nós, juntamente com a professora PARceira, precisamos saber sobre seu(sua) filho(a), que possa contribuir com suas aprendizagens?
- 9) Quais são as suas expectativas de resultados para o final do ano de 2022?

Gratidão,

Pesquisadoras Clarice Carolina e Olenir

Professora PARceira

Doutoranda: Clarice Carolina Ortiz de Camargo  
Orientadora: Profª Dra. Olenir Maria Mendes

## APÊNDICE C - PARCERIAS AVALIATIVAS FORMATIVAS (DEZEMBRO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### PARCERIAS AVALIATIVAS FORMATIVAS - DEZEMBRO

Querida família,

O ano letivo está finalizando e gostaria muito de agradecer pela parceria! A sua participação contribuiu e contribuirá imensamente para a pesquisa que estamos desenvolvendo!

Assim, te convido a responder mais algumas perguntas. As respostas poderão ser escritas ou gravadas em áudios. Pedimos que, caso opte por responder por áudio, por favor mencione qual é o número e da pergunta que você está respondendo.

- 1) Você se sentiu contemplado(a) com a forma que a sua criança foi avaliada?
- 2) Teve algum aspecto da avaliação ou da forma de avaliar que foi novo para você? Se sim, o que você desconhecia e passou a conhecer? O, o que desconhecia e gostaria de saber mais?
- 3) Qual é a sua avaliação sobre o aprendizado do(a) seu(sua) filho(a) no período de novembro ao início de dezembro? Quais aspectos você gostaria de compartilhar conosco? Lembrando que sua avaliação pode ser de aspectos que geraram aprendizagens, como também de não aprendizagens ainda alcançadas e de potencialidades identificadas em sua criança.
- 4) Teve alguma atividade que seu(sua) filho(a) fez na escola ou contou para você no mês de novembro e início de dezembro, que te chamou a atenção?
- 5) Você sente que precisa de auxílio em alguma situação relacionada à escola? Se sim, qual?
- 6) O que seu(ua) filho(a) não sabia no começo do ano e agora sabe? O que ele(a) ainda não sabe?
- 7) Na entrevista passada você havia elencado algumas expectativas em relação ao desenvolvimento da sua criança para o final do ano de 2022. As suas expectativas foram atingidas?
- 8) Se você fosse sintetizar em 3 palavras o que ou como foi o 1º ano da sua criança, quais palavras escolheria?
- 9) Você se sente seguro(a) quando projeta sua criança no próximo ano escolar?
- 10) Vamos preencher nosso painel assim como as crianças fazem na sala de aula? Pensando neste ano vivenciado na escola:
  - a) Você felicita ou parabeniza: \_\_\_\_\_
  - b) Você critica: \_\_\_\_\_
  - c) Você sugere: \_\_\_\_\_
  - d) Você pergunta: \_\_\_\_\_

Gratidão,

Pesquisadoras Clarice Carolina e Olenir  
Professora PARceira

Doutoranda: Clarice Carolina Ortiz de Camargo  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Olenir Maria Mendes

## APÊNDICE D - PARCERIAS AVALIATIVAS FORMATIVAS PARA PROFESSORA PARCEIRA (FEVEREIRO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### PARCERIAS AVALIATIVAS FORMATIVAS – ENCERRANDO UM CICLO

Querida professora PARceira,

Nos meses de setembro a dezembro de 2022 fomos acolhidas enquanto pesquisadoras por você, pelas estagiárias, pelas crianças e pelos familiares e conseguimos, graças a esse acolhimento, construir muitos dados para a pesquisa. Sua abertura, diálogo e compromisso com a educação contribuíram muito para esta etapa tão importante! Por isso, gostaríamos de expressar toda a nossa gratidão!

Assim, com o objetivo de alinhar os processos vivenciados e a finalização deste ciclo, gostaríamos de convidá-la a responder algumas perguntas. As respostas poderão ser escritas ou gravadas em áudios. Pedimos que, caso opte por responder por áudio, por favor mencione de qual número e pergunta se trata a sua resposta.

- 1) No momento em que a pesquisa foi apresentada na reunião docente, qual foi a sua motivação em considerar participar como professora colaboradora? Você tinha alguma expectativa ou insegurança/receio? Se sim, fale um pouco sobre.
- 2) Você já teve contato com a pesquisa colaborativa anteriormente? Já desenvolveu ou participou de uma pesquisa desse tipo? Se sim, conte como foi.
- 3) Quais eram as suas expectativas iniciais sobre o modo como a pesquisa aconteceria? Quais aspectos se aproximam e/ou se distanciam de sua expectativa inicial e os resultados alcançados?
- 4) Para você, quais eram os maiores desafios identificados no primeiro semestre, em relação à sua prática docente, às crianças, familiares e/ou outros profissionais da escola? E no segundo semestre?
- 5) Neste ano você desenvolveu algumas práticas didático-metodológicas inspiradas em Freinet como o Jornal-mural, a Reunião de cooperativa e o Livro da vida. O que te motivou a desenvolver tais práticas? Qual é a sua avaliação do trabalho desenvolvido? Pretende dar continuidade nos próximos anos?
- 6) Você vê aproximações entre Freinet e Paulo Freire? Se sim, em quais aspectos?
- 7) Um dos princípios da pesquisa colaborativa é “fazer COM”. Assim, após o aceite, iniciamos o diálogo para buscarmos uma forma de organização, construção de definições e de intervenções que tivessem como objetivo a construção de uma pesquisa colaborativa. Você considera que este objetivo respaldado no princípio de “fazer COM” foi alcançado? Justifique sua resposta.

Doutoranda: Clarice Carolina Ortiz de Camargo  
Orientadora: ~~Prof. Dra. Olenir~~ Maria Mendes





- 8) Na sua opinião, nós conseguimos identificar, refletir e propor ações acerca e a partir das dificuldades, necessidades e possibilidades dos(a)s estudantes? Se sim, dê exemplos, contando sobre alguma ação que tenha te marcado e por quê.
- 9) Um dos princípios da avaliação formativa (que engloba a tríade aprendizagens-avaliação-ensinagens) é promover a autoria, o protagonismo, o diálogo, a colaboração e a participação de todos/as os(as) sujeitos envolvidos (docentes, familiares, estudantes, dentre outros). Nesse sentido, você considera que foi possível garantirmos estes princípios para/com as crianças e seus familiares ao longo do desenvolvimento da pesquisa? Se sim, escolha e conte sobre uma das ações explicando os motivos da sua escolha.
- 10) Um dos desafios identificados na pesquisa foi refletir e propor ações que possibilitem às famílias compreender e participar das práticas de avaliação formativa (que engloba a tríade aprendizagens-avaliação-ensinagens) desenvolvidas na escola de um modo geral. O que você sugere que seja feito para melhorar esse aspecto?
- 11) Você considera que os dados construídos ao longo da pesquisa colaboraram de alguma forma com a sua prática enquanto docente regente da turma? Se sim, quais dados contribuíram mais e de que forma? Se não, como os dados poderiam contribuir com a sua prática?
- 12) Na sua opinião, quais temas e ações desenvolvidas na pesquisa podem ser considerados como pontos fortes ou que seja importante apresentar na tese?
- 13) Com base no jornal-mural que você desenvolveu com as crianças da turma, cite os aspectos relacionados à pesquisa:
- a) Você felicita ou parabeniza: \_\_\_\_\_
  - b) Você critica: \_\_\_\_\_
  - c) Você sugere: \_\_\_\_\_
  - d) Você pergunta: \_\_\_\_\_
- 14) Escreva uma mensagem ou escolha uma imagem que expresse/represente as relações que foram estabelecidas e o processo vivenciado na pesquisa.

Gratidão,

Pesquisadoras Clarice Carolina e Olenir

Doutoranda: Clarice Carolina Ortiz de Camargo  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Olenir Maria Mendes

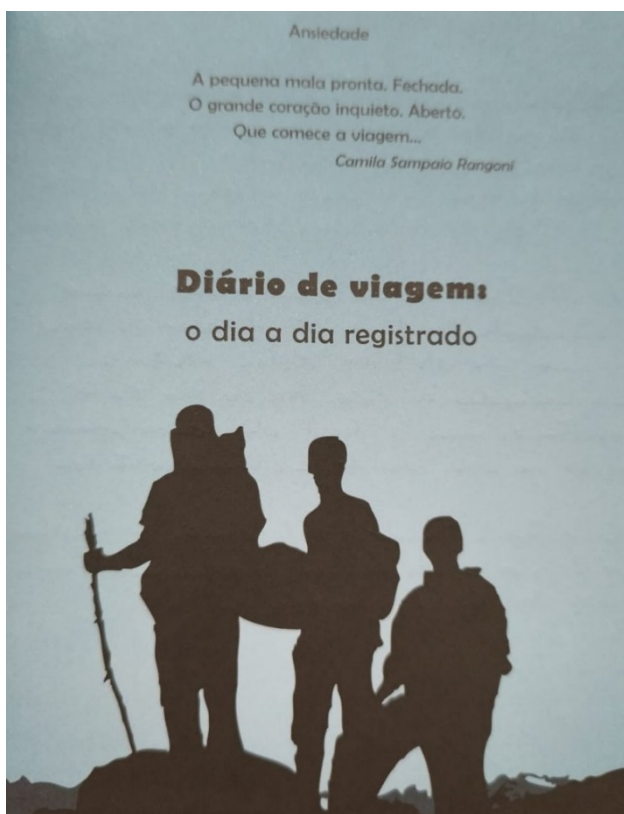
## APÊNDICE E - ROTEIRO DE VIAGEM DO PURPLE

Uberlândia, 06 de outubro de 2022

Prezada família,

Buscando fazer uma interlocução entre a turma e o Purple no período de sua viagem em família elaboramos uma sugestão de roteiro para que possamos estimular trocas de conhecimentos sobre alguns conteúdos que estamos trabalhando no trimestre.

Gostaríamos que o Purple, com o apoio de vocês, realizasse alguns registros e compartilhasse de acordo com o cronograma abaixo. Vocês podem compartilhar via *chat* da



Plataforma Mteams, no grupo chamado *Parcerias Avaliativas Formativas* ou então via WhatsApp da pesquisadora.

Montamos um cronograma que sugere que o envio aconteça todas as segundas-feiras e sábados para garantir uma certa regularidade e dar tempo de prepararmos para apresentar à turma. Pretendemos compartilhá-los nas rodas de conversa ou da novidade. Caso queiram antecipar algum e enviar antes, não tem problema, pedimos apenas que não atrasem.

No WhatsApp ou Mteams é importante enviar junto com o registro o número da proposta, para conseguirmos identificá-los.

Grata pela parceria,  
Professora Parceira e Pesquisadora Clarice



# Histórias de viagem

Que legal! Chegou o grande momento, Purple! Desejamos que a sua viagem em família seja maravilhosa!

E para você compartilhar tantos momentos especiais com seus colegas, professora, estagiárias e pesquisadora, sugerimos algumas propostas. Que tal? Preparado para o desafio?

Data	Propostas
10/10	<p>Proposta 1: O que você está levando na mala? Escreva uma lista com 5 coisas especiais que você guardou na sua mala e envie para o WhatsApp ou Mteams. Sugestões: um brinquedo, um objeto afetivo, uma roupa especial, um alimento, etc.</p> <p>Proposta 2- Tire uma foto do avião que você pegou na ida e escreva junto com a foto o nome da companhia de voo.</p> <p>Proposta 3- Grave um vídeo no WhatsApp ou Mteams contando para a turma que horas você embarcou, que horas você chegou e quanto tempo demorou para você chegar ao seu destino.</p>
15/10	<p>Proposta 4 – Toda vez que você utilizar um transporte diferente, envie uma foto e o nome do transporte, por exemplo, carro, metrô, ônibus, táxi, uber, avião, bicicleta, etc. Essas fotos podem ser enviadas ao longo da viagem. Não esqueça de escrever o nome do transporte.</p>
17/10	<p>Proposta 5- Nós vamos começar a estudar o sistema monetário brasileiro no 1º ano "B". Para conhecermos outros sistemas monetários, fotografe algumas notas e/ou moedas que são utilizadas no país que você está. Não esqueça de escrever o nome.</p> <p>Proposta 6 – Durante a viagem, escolha algumas placas (de sinalização, trânsito), outdoor, ou algo semelhante, tire uma foto e grave um áudio contando qual placa é, para que serve e o que está informando.</p>

	Proposta 7- Envie uma foto de cada cidade que você visitou e coloque o nome dela junto com a foto. Essas fotos podem ser enviadas ao longo do mês.
22/10	Proposta 8- Quando for a um mercado ou loja de conveniência, tire uma foto de uma prateleira de forma que possamos ver os preços de alguns produtos e comparar com os preços brasileiros. Podem ser produtos que encontramos no Brasil e/ou produtos diferentes.
24/10	Proposta 9 - Fotografe cinco pratos de comidas ou de alimentos que você gostou de comer e coloque o nome deles.
29/10	Proposta 10- Escolha qualquer coisa que você gostaria de compartilhar com seus colegas e envie em forma de vídeo, fotografia, áudio ou outro.  Proposta 11- Escreva o nome de algumas pessoas que você não conhecia e passou a conhecer.
31/10	Proposta 12- Faça uma lista de alguns lugares que você se hospedou. Ex: apartamento, casa, hotel, etc.  Proposta 13- Faça uma lista de 5 objetos utilitários que você e sua família utilizaram. Ex: guias, mapas, passagens, bússola, dinheiro, cartões, entre outros.  Proposta 14- Grave um áudio ou um vídeo contando alguma situação desafiadora ou engraçada que tenha acontecido com você ou sua família.  Proposta 15- Escolha dois ou três passeios que você mais gostou de fazer e faça o registro da avaliação dos mesmos seguindo o roteiro a seguir.

**Roteiro de registro e avaliação do Passeio nº 1:**

**FUI CONHECER:**

☐ PONTO TURÍSTICO      ☐ PARQUE

☐ MUSEU      ☐ ONDE O VENTO FAZ A CURVA

☐ RESTAURANTE      ☐ \_\_\_\_\_

E ESTE LUGAR SE CHAMA: \_\_\_\_\_

O que foi legal neste lugar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que não foi tão legal neste lugar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se eu voltar é bom lembrar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ESTE LUGAR MERECE:**

CERTIFICADO DE CILADA      CERTIFICADO DE EXCELÊNCIA

Envie uma foto do lugar ou que represente uma lembrança deste lugar.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e professora PARceira.

APÊNDICE F – BIOGRAFIA E MEMÓRIAS<sup>148</sup>**Ser - com os/as outros/as -no mundo**

*Em cada dia, definimos um pouco, ou muito, da história do futuro.  
(NÓVOA, 2022, p.30)*

Um caderno da Frida, uma pesquisa de Doutorado, uma disciplina sobre Freire ministrada por uma mulher que admiro e muito gosto, um convite para escrever, se apresentar e estabelecer relações... Leio os registros anteriores e conheço um pouco mais de cada uma das três mulheres que me antecederam nesta tarefa. Elas generosamente partilham momentos, reflexões e superações de suas trajetórias. É sempre bonito adentrar pelas histórias de vida. A gente vai se constituindo e se entrelaçando nestas narrativas.

É a primeira vez que retomo as aulas como estudante depois da pandemia que nos colocou em isolamento. Eu descobri saudades que não sabia que tinha: o florescer das árvores; o pó que se acumulou nas mesas; os registros das portas dos banheiros; a roupa de ir para a faculdade que tinha sido substituída pelas roupas de ficar em casa; a escolha de uma *playlist* ou o *podcast* para me acompanhar no caminho de ida e de volta; o melhor lugar para estacionar na UFU; a vista da lua pela janela do carro; o (re)encontro com as pessoas.

Nos caminhos de ida e volta das três aulas que tivemos no mês de agosto, cantarolei a música Contravento, da Céu.

“Tudo o que se passa dentro da cabeça  
Ah, olho na estrada  
Devagar, paisagem que acalma  
Veloz, a mente não para  
Ah, distraindo o tempo  
Árvore parada, carro em movimento  
Rosto na janela, som do contravento”

Até dessa música tive saudade de cantar, embora tenha cantado em casa. É que o contexto muda a experiência do sentido e só me dei conta disso quando cantei-a com o carro em movimento.

É dessa saudade que não sabia da existência que mencionei anteriormente. É uma saudade misturada com a alegria de ter permanecido viva. É uma saudade doída por aqueles que perderam suas vidas.

[...] Os momentos em que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado. Daí que eu tenha falado antes no “parentesco” entre os tempos vividos que nem sempre percebemos, deixando assim de desvelar a razão de ser fundamental no modo como nos experimentamos em cada momento (FREIRE, 2002, p.28).

Não é possível dizer que continuamos então de onde paramos. Tudo ficou suspenso porém em movimento. Resta-nos recomendar, compreender o que ficou disso tudo, reencontrar nosso lugar no mundo, nosso lugar na profissão, agradecer o que tivemos, redefinir o que queremos, entender qual é o nosso sentido do que fazemos e como fazemos. Buscar humanidade em um contexto desumano.

Assim, situada a partir das andanças de meus 44 anos, tenho caminhado e me perdido em muitos caminhos. Muitas vezes tive a felicidade de encontrar o que procurava logo no primeiro passo, mas tantas outras vezes foi necessário mudar a rota.

Encontrei e encontro um tantão de gente pelo caminho e quanto mais gente encontro, mais percebo o quanto meu processo de desenvolvimento identitário é permeado por meio das inúmeras relações e interações que estabeleço. E assim, fugindo das fôrmas e buscando jeitos de entrelaçar encontros fecundos, formo e sou formada.

<sup>148</sup> Texto produzido para compor, junto a outros escritos, um caderno de memórias elaborado no contexto da disciplina Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas: Paulo Freire na formação de professores, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dra. Camila Coimbra.

Meu nome é Clarice Carolina Ortiz de Camargo e carrego comigo uma porção de papéis e relações: neta, filha, irmã, esposa-parceira-companheira do Benerval, mãe da Beatriz e da Anna Clara, estudante, pesquisadora, profissional da Educação, mulher em construção.

Sou e estou pessoa que fotografa, filma, escreve, relata, registra, lê e tem gana de mergulhar no mundo. Apaixonada por temas de minha área de atuação, mas também por crônicas, poesias, músicas de MPB, filosofia, literatura, arte, ancestralidade.

Buscadora dos ensinamentos sagrados e das miudezas cotidianas que dão sentido à existência. Aliás, ressignificam minha existência. Gosto de lançar luz para as miudezas e desimportâncias da vida e do cotidiano. Acredito que as experiências mais simples podem ser potencialmente extraordinárias.

Sou e estou pessoa-gente que se identifica e se reconhece como ser pertencente de um todo.

Aprendi ao longo das vozes que escutei e dos sentidos que busco sempre apurar (aromas, sabores, olhares, vozes, silêncios, toques, afagos, presenças, encontros, choros e risos) que só sou, sendo com os(as) outros(as) no mundo.

São essas relações que permitem um percurso do/ao autoconhecimento de percepção, reflexão, reconhecimento, pertencimento e construção de um mundo interno subjetivo, único, potente, dialético, paradoxal que dialoga consigo e com o(s) outro(s).

Busco transitar entre o que eu sou e o que eu desejo ser. Reconheço-me plural, como pessoa em movimento, fluida, ora buscadora, ora semeadora.

Trago e verbalizo indignações, mas também me admiro e me surpreendo com o mundo.

Nesse percurso de busca-semente-presença, encontrei meu farol de mar na Educação.

Como estudante permanente, com interesses múltiplos, imersa na ação e na reflexão, fui trilhando espaços e encontros.

Tornei-me Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Especialista em Arte-Educação pelo Centro Universitário Maria Antonia/USP e Pedagoga com habilitação em Gestão Escolar do Ensino Fundamental e Médio pelo Centro Universitário São Camilo.

Fiz dezenas de cursos, minicursos dos mais variados, que me auxilia(ra)m na formação pessoal e profissional. Atualmente estou do Doutorado e cursando paralelamente dois de modo remoto: um de forró e outro de gastronomia com a Bela Gil. Ampliar a apurar os sentidos.

Atuei em escolas pública, privada e conveniada como professora de Educação Infantil e Fundamental, Professora de Apoio Pedagógico, Assistente de Coordenação, Coordenação e Vice-direção nas cidades de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP e Uberlândia, MG.

Desde 2010 sou Professora da Alfabetização da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/ ESEBA, CAP-UFU e membro de três grupos de estudos e pesquisa sobre avaliação educacional, alfabetização na perspectiva discursiva e círculos freireanos.

Interesso-me pelas temáticas educacionais e compartilho reflexões acerca da Educação Básica (alfabetização, avaliação formativa, práticas de registro, trabalho colaborativo, participação da/na comunidade escolar, formação docente, entre outros). Em anos anteriores dediquei-me também à Educação indígena.

Conheci Paulo Freire na faculdade, em pelo menos quatro disciplinas: Educação alfabetização, gestão escolar, Educação de Jovens e Adultos e metodologias. Na faculdade, tive oportunidade de ler Pedagogia da Autonomia, Pedagogia do Oprimido, Aprendendo a contar a própria história e A importância do ato de ler. Também casei com um homem-professor-pesquisador que estudava o diálogo ente Freire e DÁmbrosio. Freire habitou nossa casa, diálogos e estudos.

Na mesma época da faculdade, já inserida como profissional da Educação, fiz cursos com a Madalena Freire, no Espaço Pedagógico, em São Paulo, SP e consegui ver materializado ali, muito do que tinha lido nos livros, mesmo sem a Madalena citar o próprio pai.

Madalena me ajudou a encontrar e alinhar o meu jeito de ser docente. A olhar meu corpo e minhas expressões. A não abrir mão de certas características, entre elas, essa linguagem não tão acadêmica padrão. Meu caderno conta com a digital dela carimbada numa folha marcada com minha digital também, como *feedback* de um dos registros que fiz. Carrego-a comigo.

Ainda hoje recorro àquela menina que ingressava na profissão cheia de sonhos, desejos e dúvidas e compartilhava neste e em outros cursos de formação. Recorro sempre que a desesperança chega; quando me vejo engolida por propostas que não acredito; quando me incomodo com o modo como estou; quando fiz o que não queria fazer, ou fiz o que não pensei em fazer mas mesmo assim, fiz. Quando me perco *dos* caminhos (e não *nos* caminhos), ou quando mesmo colocando óculos, não enxergo os sentidos. Em momentos assim, chamo a menina de volta e peço colo. Procuro a digital que marquei no papel para me lembrar de quem sou e quem desejo ser.

Isso tudo prá dizer que desde que conheci Freire, em maior ou menor intensidade, nunca mais larguei. Não posso com isso ter a ousadia de dizer que sou uma conhecedora profunda de Freire, nem que li todos os seus livros. Limito-me a dizer que desde sempre, inspiro-me muito em suas produções.

Assim, inspirada especialmente nos sonhos possíveis e inéditos viáveis de Paulo Freire, compreendo minha atuação na Educação atrelada ao comprometimento social, político, emancipatório, dialógico e transformador; em processos de retroalimentação contínua entre aprender e ensinar. Indigno-me com a barbárie, com a pobreza, com a desigualdade social e com o autoritarismo e esforço-me para transformar indignação em esperar freiriano.

Completei 27 anos intensos de atuação na Educação e alegro-me ao perceber que o tempo fez minha paixão crescer. Continuo carregando sonhos e buscando terra fértil e fecunda, mesmo quando me esqueço deles.

Tenho minha cabeça no céu, meus pés no chão e asas em meu coração. Andarilho e desejo voar alto, prá enxergar as coisas com mais perspectiva. Mas também me recolho e abaixo, para ver de perto as coisas miúdas.

Caio muitas vezes. Vejo potência em cada semente lançada e de tudo que busco lançar, tem sempre um convite para que a humanidade seja justa, solidária, democrática e livre.

Meu interesse em cursar essa disciplina é a possibilidade de ampliar as discussões e reflexões sobre outras formas de se pensar a Educação que sejam comprometidas com a construção de bases para uma Educação com sentido.

Desejo conhecer mais de Freire, dialogar *sobre*, comungar valores e fortalecer minha identidade docente (e pessoal, afinal não consigo desvincular quem sou na vida e com a vida). Por isso, a importância de disciplinas como essa, pois nos conecta ao menino-conectivo Freire.

Tenho buscado inspirações tanto em grupos de teóricos, pessoas que produzem conhecimento sobre Educação, mas também professores e professoras do Brasil afora que tem construído uma nova forma de pensar a Educação.

Eles estão agrupados em associações de bairro, em associações regionais, em secretaria de Educação, em escolas públicas e privadas, em ONGs. São pessoas que estão se conectando em uma grande rede de apoio colaborativo e que tem como foco que uma outra Educação é possível.

Nessa busca por conexões, relembro que a Educação é uma ciência multifacetada, plural. É um campo científico, estético, social, humano, marcado pela disputa e pela conquista de muitos direitos. É preciso de muitos olhos, mãos, braços e pernas para dar continuidade ao que se adquiriu e força para garantir o que não foi alcançado.

Sendo assim, reafirmo aqui, com outras palavras, o que já escrevi acima:

Minha existência profissional se deu, dá e dará enquanto meu combinado interno perdurar. Eu careço de ter o frio na barriga a cada ano novo, eu quero chorar em cada despedida, eu quero ter ideias no chuveiro, numa exposição, numa leitura, num filme. Eu quero permanecer desejosa por estar na sala de aula, com as crianças, quero sofrer com uma situação desafiadora, quero sentir a dor da frustração e a alegria de uma prática que deu certo.

Quero meu coração batendo forte. Quero lembrar que sou humana. “O que nos humaniza não é mais conhecimento, mais técnica, mais verdade, mas a busca de sentido para nossas ações” (NÓVOA, 2022, p.38).

É isso que me faz permanecer neste lugar há 27 anos e é isso que fará continuar a cada dia no presente e futuro.

Qualquer indício de embrutecimento, naturalização da barbárie ou da dignidade humana será vista e entendida por mim como um convite para eu trilhar outros caminhos no mundo e sair da Educação.

Amo a Educação, amo viver e sou grata a cada pulsação que escuto tocar nesse tambor do peito. Cada batida é um lembrete para ser, aprender e viver.

#### Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ed, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

## APÊNDICE G – CONVITE PARA A DEFESA



**UFU** Universidade Federal de Uberlândia

**FAGED** Faculdade de Educação

**PPGED**

**CEPAE**

# CONVITE

DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

## AVALIAÇÃO FORMATIVA COPARTICIPATIVA: diálogos e construções com crianças, familiares e docente da alfabetização

DOUTORANDA: CLARICE CAROLINA ORTIZ DE CAMARGO

---

Data: 05/09/2025  
Horário: 17h  
Local: Bloco 1G - Sala 145

---

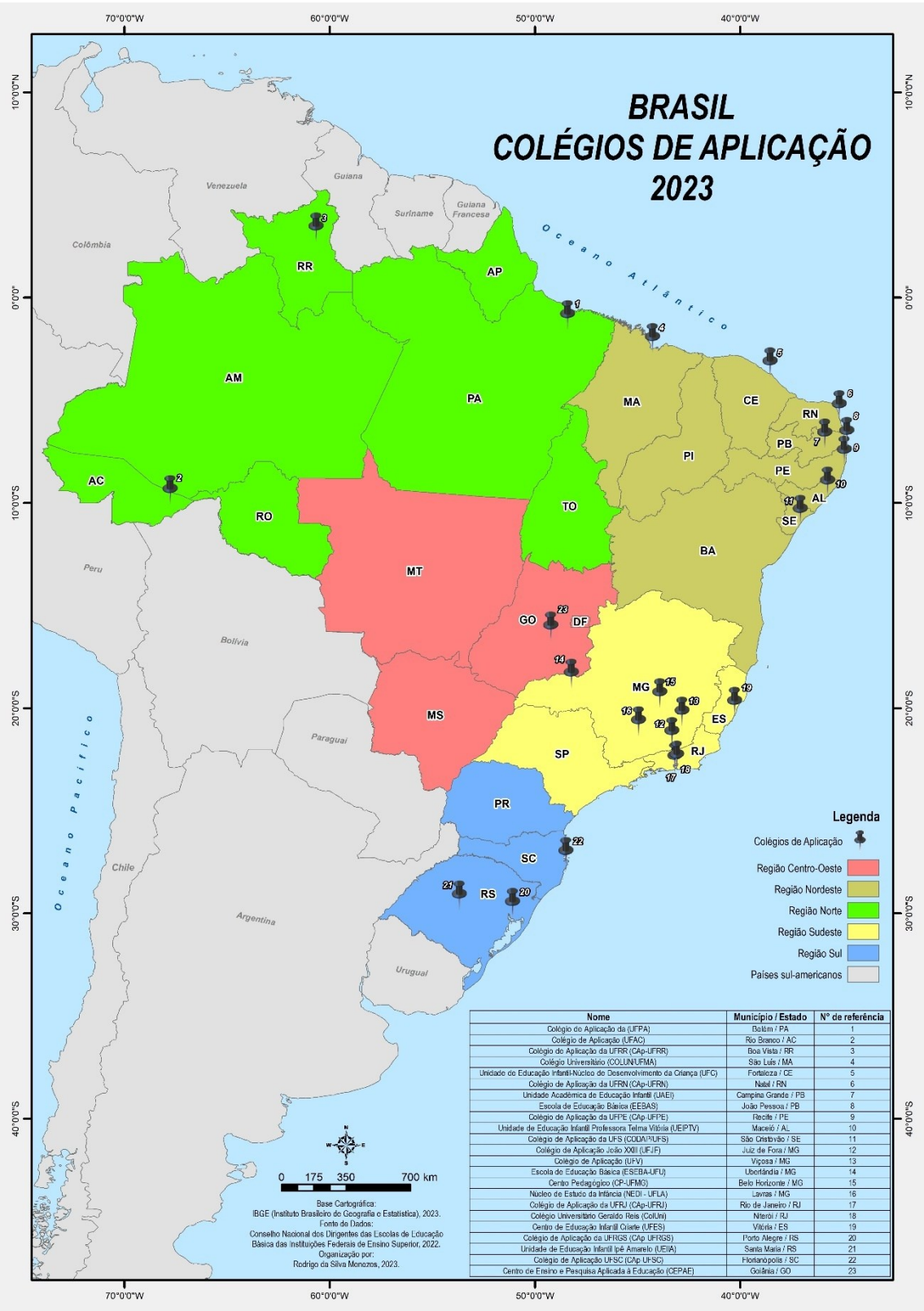
**BANCA EXAMINADORA:**  
PROF<sup>a</sup> DRA. OLENIR MARIA MENDES - UFU (ORIENTADORA)  
PROF<sup>a</sup> DRA. GERCINA SANTANA NOVAIS - UNIUBE  
PROF<sup>a</sup> DRA. POLYANA APARECIDA ROBERTA DA SILVA - IFTM  
PROF<sup>a</sup> DRA. CAMILA LIMA COIMBRA - UFU  
PROF<sup>a</sup> DRA. FERNANDA DUARTE ARAÚJO SILVA - UFU  
PROF<sup>a</sup> DR. RAFAEL MARTINS MENDES - UFU / UFAL

Acesse a transmissão ao vivo da defesa através do link:  
<https://meet.google.com/puy-pdbp-xsj>



ANEXOS

ANEXO A – MAPA COLÉGIOS DE APLICAÇÃO





## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO FORMATIVA NA ALFABETIZAÇÃO: diálogos e coconstruções de possibilidades com crianças, familiares e docentes”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Olenir Maria Mendes e doutoranda Clarice Carolina Ortiz de Camargo, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG. Nesta pesquisa nós estamos buscando apresentar as contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, o modo como evidenciam-se; de que modo podemos coconstruir propostas de intervenção didático-metodológicas e práticas avaliativas de modo coletivo e colaborativo, para promover a melhoria das aprendizagens de crianças e; como evidenciar e fortalecer a participação das crianças nos processos avaliativos por meio de uma pesquisa-ação com ênfase na perspectiva crítica e colaborativa.

Para isso, está prevista a participação de um docente regente dos anos iniciais da alfabetização da Educação Básica na instituição coparticipante, estendendo a participação para todos(as) os(as) estudantes da turma que o(a) docente leciona e seus respectivos familiares.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Clarice Carolina Ortiz de Camargo que realizou a apresentação do projeto de pesquisa para todos(as) os(as) docentes regentes da área da Alfabetização da escola. Na apresentação foram indicados o tema central da pesquisa - avaliação formativa e alfabetização (aspectos teórico-didático-metodológico) – a metodologia proposta, os princípios a serem desenvolvidos ao longo da pesquisa, breve explicação sobre o comitê de ética, as condutas éticas e os critérios adotados para a seleção do(a) docente regente. Após a apresentação, você e os demais docentes foram convidados(as) a participar da pesquisa podendo aceitar ou recusar, pois a adesão é espontânea e voluntária. Você terá tempo hábil para pensar sobre sua participação na pesquisa, assim como para dar sua resposta quanto à assinatura do presente termo, conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou capítulo. III da Resolução n.º 510/2016.

No caso de mais de uma adesão voluntária, os(as) interessados serão convidados a escreverem uma carta de intenção para participar do projeto. Essa atividade ocorrerá em uma data e horário definida com os(as) interessados(as), nas dependências da escola, com duração de 15 minutos. Por meio das respostas das cartas, buscaremos analisar e identificar as aproximações teórico-metodológicas que almejamos descrever, compreender e desenvolver colaborativamente nesta pesquisa.

Após essa etapa, será selecionado um(a) docente regente da alfabetização para participar das etapas posteriores do projeto e os demais interessados(as) serão informados do resultado da seleção.

Ao ser selecionado (a) e aceitar participar do estudo, você será convidado(a) a planejar as etapas e o desenvolvimento da pesquisa. Para isso, nos momentos em que estiver na escola faremos conversas em rodas, participaremos de reuniões de planejamentos para propostas de intervenção e sessões reflexivas, coletaremos seus depoimentos orais; você será entrevistado e os documentos da escola e suas produções avaliativas serão analisadas. Além disso, planejaremos e desenvolveremos intervenções didático-metodológicas e práticas avaliativas durante o período de aula com os estudantes da turma que você leciona e analisaremos os dados e resultados dos participantes da pesquisa.

Você será informado(a) antecipadamente do tempo previsto para cada procedimento, roda de conversa, sessão reflexiva e entrevista, que podem variar entre 15 minutos a

3 horas, podendo recusar-se de participar no momento proposto, sugerir outro momento ou não participar. Se a coleta de dados ultrapassar 90 minutos será oferecido gratuitamente lanche.

Caso haja necessidade de uma entrevista formal individual, será organizado para que ocorra em uma sala ou espaço da escola que possa garantir privacidade, conforto e recursos necessários. O dia e horário será definido com você.

Nos momentos que estiver da entrevista, você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa, podendo também se retirar a qualquer momento.

Faremos uso de notas de campo (com auxílio de câmera digital, filmadora, gravador de som), mediante autorização prévia dos(as) participantes da pesquisa.

Os documentos/gravações serão transcritos, analisados, utilizados de modo a resguardar todos os direitos relativos ao sigilo das identidades dos(as) participantes. Atenderemos as orientações da Resolução nº 510/16, capítulo VI, Art. 28: IV e manteremos os dados da pesquisa incluindo as gravações originais mesmo depois de transcritas, em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e descartadas após esse prazo.

Por se tratar de uma pesquisa que prevê a sua participação nas fases de planejamento, ação, reflexão, avaliação, entende-se que a autoria é um elemento importante, por isso, você pode optar entre manter o seu sigilo e privacidade ou permitir a divulgação de sua identidade. Neste caso, você precisa destacar para as pesquisadoras quais são, entre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma públicas, incluindo os resultados da pesquisa que serão publicados posteriormente. Essa consulta será realizada como primeira etapa da pesquisa, por meio da primeira reunião, onde você indicará a sua opção por escrito.

Nós nos comprometemos a manter o sigilo e confidencialidade das informações, o resguardo das informações dadas em confiança, a proteção contra a revelação de sua identidade, caso não autorizada e o anonimato. Ou seja, em nenhum momento você será identificado e sua identidade será preservada, caso faça essa opção.

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa, porém, caso haja necessidade de deslocar-se em decorrência unicamente da coleta de dados, os custos do transporte serão cobertos pela pesquisadora.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem na possibilidade remota de identificação (perda de sigilo e da confidencialidade dos dados coletados) e constrangimento em alguma fase da pesquisa. Com o intuito de minimizar tais riscos, a investigação prevê que as fases das pesquisas envolvendo construção, análise e tratamento dos dados sejam criteriosamente desenvolvidos, restringindo as informações aos participantes da pesquisa e buscando meios de proteger, para que os dados e informações obtidos não sejam revelados.

Após a coleta de dados, será feito o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". O mesmo cuidado será seguido para os registros de consentimento livre e esclarecido que sejam gravações de vídeo ou áudio.

Com relação a realização de reuniões coletivas presenciais ou em ambientes remotos não é possível assegurar total confidencialidade visto que outras pessoas estarão participando e podem fazer uso das informações sem o consentimento da pesquisadora e demais participantes, contudo todas as orientações quanto às condutas éticas serão frequentemente destacadas no início de todas as reuniões.

Identificamos também que os riscos consistem em que as nossas interpretações, em algum momento das análises, poderão não corresponder literalmente ao que você gostaria de ter comunicado. Visando amenizar esse fato, a transcrição será fidedigna e não utilizaremos fragmentos de trechos, nem produções sem que estejam devidamente contextualizados.

Quanto à participação de reuniões e sessões reflexivas, caso haja necessidade de que aconteçam por meio ou ambiente virtual ou atividades não presenciais, os riscos característicos podem ocorrer em função das limitações das tecnologias utilizadas e as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

Para minimizar tais riscos, as pesquisadoras comprometem-se a conhecer a política de privacidade da ferramenta utilizada quanto a coleta de informações pessoais, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos. Qualquer convite individual enviado por e-mail só será enviado para você, sem cópias para outros destinatários.

No que se refere aos benefícios da pesquisa consideramos que o tema possui uma relevância social, científica, política e pessoal, pois pode contribuir com elementos teórico-práticos na formação de professores, ampliando a discussão sobre a temática avaliação formativa na alfabetização.

No âmbito pessoal, essa temática acompanha a nossa trajetória acadêmica-profissional, e objetivamos aprofundá-lo de modo a fomentar o debate teórico, assim como contribuir para as práticas docentes, ambas indissociáveis.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

**Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.**

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Olenir Maria Mendes ou Clarice Carolina Ortiz de Camargo, , Av. João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica bloco 1G, sala 107. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf).

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail [cep@propp.ufu.br](mailto:cep@propp.ufu.br) . O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Olenir Maria Mendes

---

Clarice Carolina Ortiz de Camargo

Pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante de pesquisa

## ANEXO C –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da intitulada “AVALIAÇÃO FORMATIVA NA ALFABETIZAÇÃO: diálogos e coconstruções de possibilidades com crianças, familiares e docentes”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Olenir Maria Mendes e doutoranda Clarice Carolina Ortiz de Camargo, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

Nesta pesquisa nós estamos buscando apresentar as contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, o modo como evidenciam-se na tríade ensino-avaliação-aprendizagem; de que modo podemos coconstruir propostas de intervenção didático-metodológicas de modo coletivo e colaborativo, acerca das práticas de avaliação formativa para promover a melhoria das aprendizagens de crianças e; como evidenciar e fortalecer a participação das crianças e da comunidade escolar nos processos avaliativos por meio de uma pesquisa-ação com ênfase na perspectiva crítica e colaborativa.

Para isso, está prevista a participação de um docente regente dos anos iniciais da escola que o(a) menor estuda, que foi selecionado(a) nas etapas iniciais da pesquisa, estendendo a participação para todos(as) os(as) estudantes da turma que o(a) docente leciona e seus respectivos familiares.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Clarice Carolina Ortiz de Camargo, que realizou a apresentação do projeto de pesquisa para os responsáveis legais dos estudantes que estudam com o(a) docente selecionado a participar da pesquisa.

Na apresentação foram indicados o tema central da pesquisa - avaliação formativa e alfabetização (aspectos teórico-didático-metodológico) – a metodologia proposta, os princípios a serem desenvolvidos ao longo da pesquisa, breve explicação sobre o comitê de ética, as condutas éticas e os critérios adotados para a seleção do(a) docente regente.

Após a apresentação, (a) menor sob sua responsabilidade foi convidado(a) a participar da pesquisa que acontecerá durante as aulas, nas propostas de intervenção pedagógicas/avaliativas que foram planejadas com o(a) docente da turma, podendo aceitar ou recusar, pois a adesão é espontânea e voluntária. Você terá tempo hábil para pensar sobre sua participação na pesquisa, assim como para dar sua resposta quanto à assinatura do presente termo, conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou capítulo. III da Resolução nº 510/2016.

Caso aceite que o(a) menor participe do estudo coletaremos dados nos momentos das conversas em rodas; dos depoimentos orais; nas produções avaliativas e interventivas que ele(a) realizar; por meio das entrevistas informais; da observação participante e das notas de campo. O(a) menor será informado(a) antecipadamente do tempo previsto para cada procedimento, roda de conversa, entrevista, depoimento oral que podem variar entre 5 minutos a 20 minutos, podendo recusar-se de participar no momento proposto, sugerir outro momento ou não participar. Se a coleta de dados ultrapassar 90 minutos será oferecido gratuitamente lanche.

Nem ele(a) e nem você terão gastos e nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. Caso haja necessidade de deslocamento do participante e/ou de seu responsável legal em decorrência unicamente da coleta de dados, os custos do transporte serão cobertos pela pesquisa.

Caso haja estudantes participantes e não participantes numa mesma sala de aula não haverá prejuízo visto que as propostas pedagógicas e de intervenção estão inseridas no contexto da aula e ocorrerão com todas as crianças da turma. Assim, caso haja a situação de recusa à adesão, a(s) criança(s) e seu(s) familiar(es) terá sua condição de estudante preservada, restringindo apenas o uso de seus dados, ou seja, nenhuma técnica ou procedimento de coleta de dados será realizada e suas produções, falas, interações, entre outros, também não serão utilizadas nem mencionadas na pesquisa.

Em nenhum momento, nem o(a) menor e nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas. Nós nos comprometemos a manter o sigilo e confidencialidade das informações, o resguardo das informações dadas em confiança, a proteção dos dados e o anonimato.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Faremos uso de notas de campo (com auxílio de câmera digital, filmadora, gravador de som), mediante autorização prévia dos(as) participantes da pesquisa. Os documentos/gravações serão transcritos, analisados, utilizados de modo a resguardar todos os direitos relativos ao sigilo das identidades dos(as) participantes. Atenderemos as orientações da Resolução nº 510/16, capítulo VI, Art. 28: IV e manteremos os dados da pesquisa incluindo as gravações originais mesmo depois de transcritas, em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e descartadas após esse prazo.

De todo modo, visando minimizar os riscos de que as informações pessoais sejam usadas indevidamente fora do contexto de pesquisa, após tabulação e análise todos os dados serão excluídos.

Os riscos consistem na possibilidade remota de identificação (perda de sigilo e da confidencialidade dos dados coletados) e constrangimento em alguma fase da pesquisa. Com o intuito de minimizar tais riscos, a investigação prevê que as fases das pesquisas envolvendo construção, análise e tratamento dos dados sejam criteriosamente desenvolvidos, restringindo as informações aos participantes da pesquisa e buscando meios de proteger, para que os dados e informações obtidos não sejam revelados.

Após a coleta de dados, será feito o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". O mesmo cuidado será seguido para os registros de consentimento livre e esclarecido que sejam gravações de vídeo ou áudio.

Com relação a realização de reuniões coletivas presenciais ou em ambientes remotos não é possível assegurar total confidencialidade visto que outras pessoas estarão participando e podem fazer uso das informações sem o consentimento da pesquisadora e demais participantes, contudo todas as orientações quanto às condutas éticas serão frequentemente destacadas no início de todas as reuniões.

Identificamos também que os riscos consistem em que as nossas interpretações, em algum momento das análises, poderão não corresponder literalmente ao que você gostaria de ter comunicado. Visando a amenizar esse fato, a transcrição será fidedigna e não utilizaremos fragmentos de trechos, nem produções sem que estejam devidamente contextualizados.

Qualquer convite individual enviado por e-mail só será enviado para você.

No que se refere aos benefícios da pesquisa consideramos que o tema possui uma relevância social, científica, política e pessoal, pois pode contribuir com elementos teórico-práticos na formação de professores, ampliando a discussão sobre a temática avaliação formativa na alfabetização.

No âmbito pessoal, essa temática acompanha a nossa trajetória acadêmica-profissional, e objetivamos aprofundá-lo de modo a fomentar o debate teórico, assim como contribuir para as práticas docentes, ambas indissociáveis.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido, nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa.

O(A) menor sob sua responsabilidade pode se recusar a continuar participando da pesquisa, se manifestando verbalmente ou por meio de gestos, que indiquem esse desejo. Ele(a) não sofrerá qualquer prejuízo ou coação.

**Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelas pesquisadoras.**

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Olenir Maria Mendes ou Clarice Carolina Ortiz de Camargo, , Av. João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica bloco 1G, sala 107. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf).

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail [cep@propp.ufu.br](mailto:cep@propp.ufu.br). O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Olenir Maria Mendes

---

Clarice Carolina Ortiz de Camargo  
Pesquisadoras

Eu, \_\_\_\_\_  
responsável legal pelo(a) menor \_\_\_\_\_  
consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido(a).

---

Assinatura do participante de pesquisa

## ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO FORMATIVA NA ALFABETIZAÇÃO: diálogos e coconstruções de possibilidades com crianças, familiares e docentes”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Olenir Maria Mendes e doutoranda Clarice Carolina Ortiz de Camargo, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG. Nesta pesquisa nós estamos buscando apresentar as contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, o modo como evidenciam-se; de que modo podemos coconstruir propostas de intervenção didático-metodológicas e práticas avaliativas de modo coletivo e colaborativo, para promover a melhoria das aprendizagens de crianças e; como evidenciar e fortalecer a participação das crianças nos processos avaliativos por meio de uma pesquisa-ação com ênfase na perspectiva crítica e colaborativa.

Para isso, está prevista a participação de um docente regente dos anos iniciais da alfabetização da Educação Básica na instituição coparticipante, que foi selecionado(a) nas etapas iniciais da pesquisa, estendendo a participação para todos(as) os(as) estudantes da turma que o(a) docente leciona e seus respectivos familiares.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Clarice Carolina Ortiz de Camargo, que realizou a apresentação do projeto de pesquisa para os responsáveis legais dos estudantes que estudam com o(a) docente selecionado a participar da pesquisa.

Na apresentação foram indicados o tema central da pesquisa - avaliação formativa e alfabetização (aspectos teórico-didático-metodológico) – a metodologia proposta, os princípios a serem desenvolvidos ao longo da pesquisa, breve explicação sobre o comitê de ética, as condutas éticas e os critérios adotados para a seleção do(a) docente regente. Após a apresentação, você e os demais familiares (responsável legal do(a) estudante) foram convidados(as) a participarem da pesquisa podendo aceitar ou recusar, pois a adesão é espontânea e voluntária. Você terá tempo hábil para pensar sobre sua participação na pesquisa, assim como para dar sua resposta quanto à assinatura do presente termo, conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou capítulo III da Resolução nº 510/2016.

Ao aceitar participar do estudo, você será convidado(a) a participar de alguns momentos do desenvolvimento da pesquisa. Para isso, nas atividades previstas no calendário escolar faremos conversas em rodas, coletaremos depoimentos orais e/ou escritos e ocasionalmente poderá ser entrevistado.

Você será informado antecipadamente do tempo previsto para cada procedimento, roda de conversa, entrevista ou coleta de depoimentos, que podem variar entre 15 minutos a 45 minutos, podendo recusar-se de participar no momento proposto, sugerir outro momento ou não participar. Se a coleta de dados ultrapassar 90 minutos será oferecido gratuitamente lanche.

Caso haja necessidade de uma entrevista formal individual, será organizado para que ocorra em uma sala ou espaço da escola que possa garantir privacidade, conforto e recursos necessários. O dia e horário será definido com você.

Nos momentos que estiver participando da entrevista ou dos depoimentos orais e/ou escritos, você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa, podendo também se retirar a qualquer momento.

Faremos uso de notas de campo (com auxílio de câmera digital, filmadora, gravador de som), mediante autorização prévia dos(as) participantes da pesquisa. Os

documentos/gravações serão transcritos, analisados, utilizados de modo a resguardar todos os direitos relativos ao sigilo das identidades dos(as) participantes. Atenderemos as orientações da Resolução nº 510/16, capítulo VI, Art. 28: IV e manteremos os dados da pesquisa incluindo as gravações originais mesmo depois de transcritas, em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e descartadas após esse prazo.

De todo modo, visando minimizar os riscos de que as informações pessoais sejam usadas indevidamente fora do contexto de pesquisa, após tabulação e análise todos os dados serão excluídos.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa, porém, caso haja necessidade de deslocar-se em decorrência unicamente da coleta de dados, os custos do transporte serão cobertos pela pesquisadora.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem na possibilidade remota de identificação (perda de sigilo e da confidencialidade dos dados coletados) e constrangimento em alguma fase da pesquisa. Com o intuito de minimizar tais riscos, a investigação prevê que as fases das pesquisas envolvendo construção, análise e tratamento dos dados sejam criteriosamente desenvolvidos, restringindo as informações aos participantes da pesquisa e buscando meios de proteger, para que os dados e informações obtidos não sejam revelados.

Após a coleta de dados, será feito o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". O mesmo cuidado será seguido para os registros de consentimento livre e esclarecido que sejam gravações de vídeo ou áudio.

Com relação a realização de reuniões coletivas presenciais ou em ambientes remotos não é possível assegurar total confidencialidade visto que outras pessoas estarão participando e podem fazer uso das informações sem o consentimento da pesquisadora e demais participantes, contudo todas as orientações quanto às condutas éticas serão frequentemente destacadas no início de todas as reuniões.

Identificamos também que os riscos consistem em que as nossas interpretações, em algum momento das análises, poderão não corresponder literalmente ao que você gostaria de ter comunicado. Visando amenizar esse fato, a transcrição será fidedigna e não utilizaremos fragmentos de trechos, nem produções sem que estejam devidamente contextualizados.

Quanto à participação de reuniões, caso haja necessidade de que aconteçam por meio ou ambiente virtual ou atividades não presenciais, os riscos característicos podem ocorrer em função das limitações das tecnologias utilizadas e as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

Para minimizar tais riscos, as pesquisadoras comprometem-se a conhecer a política de privacidade da ferramenta utilizada quanto a coleta de informações pessoais, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos. Qualquer convite individual enviado por e-mail só será enviado para você, sem cópias para outros destinatários.

No que se refere aos benefícios da pesquisa consideramos que o tema possui uma relevância social, científica, política e pessoal, pois pode contribuir com elementos teórico-práticos na formação de professores, ampliando a discussão sobre a temática avaliação formativa na alfabetização.



No âmbito pessoal, essa temática acompanha a nossa trajetória acadêmica-profissional, e objetivamos aprofundá-lo de modo a fomentar o debate teórico, assim como contribuir para as práticas docentes, ambas indissociáveis.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

**Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.**

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Olenir Maria Mendes ou Clarice Carolina Ortiz de Camargo, Av. João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica bloco 1G, sala 107. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf).

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail [cep@propp.ufu.br](mailto:cep@propp.ufu.br). O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Olenir Maria Mendes

---

Clarice Carolina Ortiz de Camargo  
Pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante de pesquisa