

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E TEOLOGIA
PEDAGOGIA

MARIA CLARA LASO ORÉ

DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 NA CIDADE DE SÃO PAULO

São Paulo

2021

MARIA CLARA LASO ORÉ

DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 NA CIDADE DE SÃO PAULO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de PEDAGOGIA do Centro de
Educação, Filosofia e Teologia da
Universidade Presbiteriana Mackenzie,
como requisito parcial para a obtenção do
Título de Pedagoga.

ORIENTADOR: PROFA. DRA. ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES

São Paulo

2021

À minha família e, especialmente, aos meus lindos sobrinhos que sempre me inspiraram a continuar estudando e refletindo sobre a educação.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Ana Lúcia de Souza Lopes, por ter me orientado persistentemente, com muito cuidado, atenção e paciência. Incentivando-me a refletir constantemente e a não desistir.

À Ludmila Rodrigues por ter tido toda a paciência do mundo neste processo, por ter me escutado, me entendido e ajudado a colocar em palavras o que eu penso e sinto.

À minha família que, mesmo indiretamente, me inspirou e me deu forças diariamente para não desistir e continuar estudando.

RESUMO

Este trabalho visa compreender como os professores da Educação Infantil, de crianças de 3 a 5 anos de idade, adaptaram-se para garantir um modelo de ensino remoto que incluiu um plano de avaliação no contexto da pandemia da COVID-19. A fundamentação teórica sobre a avaliação da aprendizagem no cenário escolar é embasada pelos autores Spinardi e Both (2018); os quais descrevem a avaliação como parte intrínseca do ensino e também da aprendizagem; e pelos autores Dos Santos e Guimarães (2017) que apresentam a avaliação como instrumento que colabora para a construção do conhecimento. Para discutir sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, apoiamos-nos em Santos e Varela (2007), Alves (2013), Perrenoud (1999), Rampazzo (2011), entre outros autores. Ao discutir sobre a avaliação na Educação Infantil (EI), área que consiste na educação das crianças com idades entre 0 a 5 anos, baseamos-nos em documentos oficiais legais, como a RCNEI¹, a LDB² e as DCNEI³, que instruem que a avaliação deve ser realizada com um caráter formativo que busque o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Para discutir as relações entre o evento da pandemia pelo coronavírus-19, que, no ano de 2020, obrigou a creches, pré-escolas e escolas a suspenderem atividades presenciais ao redor do mundo e, como as instituições vêm reinventando seu modo de ensinar e avaliar, traçamos um panorama a partir dos documentos oficiais como o Diário Oficial da União, os Conselhos Nacional, Municipal e Estadual de Educação, e o Ministério da Educação. Além disso, apoiamos-nos em pesquisas recentes apresentadas por autores como Trindade et al (2020) e Dos Santos (2020), que pesquisaram e discutiram sobre as possibilidades e limitações do processo avaliativo diante da quarentena. Neste trabalho, optou-se por um estudo qualitativo e descritivo, o qual tem por objetivo geral analisar os desafios enfrentados pelos professores da educação infantil, de crianças de 3 a 5 anos de idade, no ano de 2020 e 2021, durante a quarentena ocasionada pela pandemia de covid-19, e suas experiências educacionais relacionadas à avaliação da educação. Os sujeitos da pesquisa são quatro professores que atuam na EI e como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista realizada por meio de uma plataforma digital. Os resultados evidenciaram que, entre todas as dificuldades apresentadas pelos docentes, o trabalho com os pais foi o mais desafiador, pois esses não compreendiam a importância do processo, dificultando a avaliação do ensino e a aprendizagem. Ademais, apesar dos entraves que surgiram, esse cenário permitiu criar novas possibilidades de avaliação que ainda não haviam sido amplamente utilizadas para esta faixa etária, incluindo a tecnologia como aliada.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino Remoto; Educação Infantil; Relação Pais-Aluno-Professor; Prática docente.

¹ RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

² LDB: A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.

³ DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

ABSTRACT

This term paper aims to understand how preschool teachers, that work with 3 to 5 years old children, adapted to ensure a distance teaching model that includes an assessment plan in the COVID – 19 pandemic context. The theoretical foundation about the learning assessment in a school scenario is supported by the authors Both and Spinardi (2018), which describe the assessment as an inherent part of the teaching and learning process; and by the authors Dos Santos e Guimarães (2017) that present the assessment as an instrument that collaborates with the knowledge development. To discuss the assessment in the teaching and learning process we found support in Santos e Varela (2007), Alves (2013), Perrenoud (1999), Rampazzo (2011), and other authors. When we discuss the assessment in the early childhood education, area that consists in the education of children from 0 to 5 years old, we found support on legal and official documents, like the RCNEI, the LDB and the DCNEI, that instruct that the assessment should be accomplished with a formative nature that seeks the development of the children's learning. To discuss the relations between the COVID-19 pandemic event, that, in 2020, obligated nursery schools, pre-schools and schools to suspend face-to-face activities all over the world, and how these institutions have been reinventing their methods of teaching and assessing the students, we mapped an overview based on the official documents like Union Official Journal, the National, Municipal and State Councils of the Education, and the Ministry of Education. In addition, we found support from recent research presented by authors like Trindade et al (2020) e Dos Santos (2020), that researched and talked about the possibilities and limitations of the assessment process before the quarantine. In this term paper, we chose a qualitative and descriptive study that focuses on analyzing the limitations faced by early childhood teachers, that work with 3 to 5 years old kids, in the year of 2020 and 2021, during the quarantine by the COVID-19, and their educational experiences related to the education assessment. The research subjects are four teachers that work in preschool and, as an instrument of data collection, we used the interview, applied in a digital platform. The results revealed that, among all the difficulties presented by the teachers, the job with parents was the most challenging, because they didn't understand the importance of the process, complicating the learning/teaching assessment. Moreover, although the obstacles that appeared, this scenario allowed to create new possibilities of assessment that still haven't been thought for this age group, including the technology as an ally.

Key words: Assessment; Remote Education; Preschool Education; Parents-students-teacher Relationship; Teacher Experience.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	10
1.2 OBJETIVOS	10
1.2.1 OBJETIVO GERAL	10
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
1.3 JUSTIFICATIVA	11
1.4. ESTRUTURA DO TRABALHO	13
2. AVALIAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	15
2.1 AVALIAÇÃO E SUAS ABORDAGENS: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA	16
2.1.1 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	19
2.2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
3. ENSINO REMOTO E APLICAÇÃO PRÁTICA DURANTE A PANDEMIA	24
3.1 MODELOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM ALIADOS À TECNOLOGIA.....	24
3.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA COVID-19	26
3.2.1 FASE 1: ENSINO REMOTO	26
3.2.2 FASE 2: ATIVIDADES EXTRACURRICULARES (DO TIPO ENSINO HÍBRIDO)	27
3.2.3 FASE 3: VOLTA ÀS AULAS 2021 (SISTEMA DE RODÍZIO)	28
3.2.4 FASE 4: RETORNO AO REMOTO	30
3.3 EFEITOS DO ENSINO REMOTO E DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
5. ANÁLISE – EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES NUMA ESCOLA PRIVADA	39
5.1 LIMITES DO ENSINO REMOTO NA EI.....	39
5.2 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: LIMITES PARA A AVALIAÇÃO.....	45
5.3 POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO PARA A EI.....	53
5.4 VISÃO DE FUTURO.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICES	70

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma atividade social que permite a transmissão do conhecimento às gerações seguintes. É uma experiência que pode ser realizada em ambientes informais e formais, como as instituições escolares. Além disso, o processo educativo é influenciado por fatores sociais, pedagógicos, políticos, e, para a sociedade atual, a qualidade educativa formal é uma temática importante, discutida amplamente nas políticas públicas e documentos oficiais voltados para a educação. Esses indicam a necessidade da avaliação, de padrões mínimos e critérios que se prestam a nortear o processo avaliativo das aprendizagens. A avaliação constitui, então, em um importante “instrumento da prática pedagógica” (DOS SANTOS; GUIMARÃES, 2017, p.49), em outras palavras, serve como uma ferramenta de análise da qualidade do ensino e da aprendizagem, pois informa sobre a evolução de cada aluno e comprova (ou não) a efetividade da metodologia de ensino adotada pelo educador. Essa deve, portanto, segundo Spinardi e Both (2018), favorecer o desenvolvimento daquele que aprende. Além da função de monitorar a qualidade de ensino-aprendizagem, a avaliação, quando realizada corretamente, também pode ter um grande potencial motivacional nos estudantes, que é gerar sentimentos de autoconfiança e impactos positivos em seus desenvolvimentos. Nesse sentido, cabe indicar que existem diferentes formas de avaliação: a somativa, a formativa e a descritiva; cada uma delas é fundamental, pois assegura que o educando possa mostrar sua capacidade através de diferentes formas de avaliação. Cada uma dessas metodologias cumpre com funções diferentes, assim é importante compreender que todas são necessárias, enquanto se procura o equilíbrio entre a avaliação e a aprendizagem.

Em relação à avaliação na Educação Infantil, percebe-se que ela é evidenciada em diferentes documentos legais⁴, que orientam sua realização com vistas de um caráter formativo, como um modo de acompanhar a evolução do estudante, por meio de observação e registros detalhados dos processos educativos, sua interação e participação durante a permanência na escola. Dentre eles, podemos destacar que na resolução número 5, de 17 de dezembro de 2009 - que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)⁵ -, o artigo 10 indica que: “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Brasília, MEC, 2009. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf>. Acesso em 13 de mar. 2021.

acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (MEC, 2009, p. 4). Esse ponto torna-se complexo, no entanto, quando a pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV2) transformou a realidade do sistema educacional. Em função da pandemia da COVID-19 que acometeu o mundo, foram desenvolvidos protocolos de segurança sanitária para evitar a proliferação e contágio da doença, levando ao isolamento físico da população por meio do fechamento de espaços públicos e realização de períodos de *lockdown*, uma vez que a cura ou o tratamento para a doença ainda não havia sido desenvolvido. No Brasil, medidas semelhantes foram adotadas e impactaram a comunidade escolar em todos os níveis de ensino.

Nesse cenário, o governador do estado de São Paulo, João Doria Junior, decretou o fechamento gradual das escolas. Assim, a partir de 16 de março de 2020 todas as unidades de ensino do estado em questão iniciaram um processo de adaptação para que pudessem adotar o ensino remoto, que se apresentou como alternativa de ensino em um momento emergencial. Além disso, os 2.298.675 alunos matriculados na Educação Infantil no estado de São Paulo (INEP, 2019, p.20), passam a permanecer em casa em período integral, necessitando, portanto, da atenção permanente dos pais ou responsáveis, inclusive para participar das aulas remotas.

Essa situação fez com que instituições da Educação Infantil tivessem que se adaptar ao ensino remoto. Houve uma urgente reorganização de espaço, metodologia e processos de ensino e aprendizagem. Isso pôs em evidência um novo desafio, para além da forma de lecionar: a avaliação remota da aprendizagem de crianças em todos os níveis de ensino e em especial, no caso desse trabalho, a Educação Infantil. Esse estudo buscou, dessa forma, compreender e evidenciar como os professores de crianças de 3 a 5 anos de idade, adaptaram-se (ou não) para garantir um plano de avaliação de qualidade no sistema de aulas remotas na Educação Infantil durante a quarentena da pandemia da COVID-19.

Certamente outras dimensões poderiam ser abordadas, porém optamos por direcionar nossos estudos neste aspecto, que é fundamental, em especial para o desenvolvimento da criança e seu preparo para a próxima etapa da vida escolar: o Ensino Fundamental. Assim, procuramos questionar: que impactos o ensino remoto teve nos processos de aprendizagem da Educação Infantil? Como a avaliação da aprendizagem pode (ou não) ocorrer durante esse momento de ensino remoto?

Para procurar responder a alguns desses questionamentos, recorreremos a dar voz aos professores de crianças de 3 a 5 anos de idade que passaram por essa experiência durante a pandemia. A partir de uma abordagem qualitativa, a reflexão que propomos baseia-se nos relatos das vivências e reflexões acerca da percepção dos professores a respeito da avaliação de

no sistema de aulas remotas na Educação Infantil durante a quarentena da pandemia da COVID-19.

Os sujeitos da pesquisa são quatro professores que atuam na Educação Infantil. Como instrumento de coleta de dados, optou-se por uma entrevista semi-estruturada, realizada por meio de uma plataforma digital de videoconferência, a fim de manter o distanciamento social e, também, possibilitar aos entrevistados mais conforto e liberdade para elaborar suas respostas, sendo possível captar a sua percepção sobre o momento vivenciado, o que acreditamos poderia ser limitado se fizessemos a entrevista por meio de um questionário escrito.

Além disso, o referencial teórico está organizado em duas sessões. A primeira aborda o que é a avaliação, sua importância, e como ela é realizada na Educação Infantil. A segunda sessão apresenta o impacto da pandemia do COVID-19 na educação, especialmente na Educação Infantil, no que se relaciona à avaliação. Em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa e a análise das experiências relatadas pelos professores entrevistados, além de apresentarmos as considerações finais.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

No ano de 2020, em decorrência da pandemia do COVID-19, as cidades entraram em quarentena e as dinâmicas sociais sofreram alterações significativas. O sistema de ensino também, uma vez que as escolas fecharam e os professores da Educação Infantil tiveram que migrar para um sistema de ensino emergencial que foi denominado de ensino remoto. Nesse contexto, como foi possível assegurar a qualidade dos processos avaliativos desenvolvidos em contextos virtuais para a Educação Infantil, especificamente crianças de 3 a 5 anos de idade?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Compreender e evidenciar como os professores de crianças de 3 a 5 anos de idade, adaptaram-se (ou não) para garantir um plano de avaliação de qualidade no sistema de aulas remotas na Educação Infantil durante a quarentena da pandemia da COVID-19.

1.2.2 Objetivos específicos

- Apreender a percepção de professores sobre a experiência vivenciada com as aulas remotas no que concerne à avaliação do ensino-aprendizagem da Educação Infantil.
- Identificar quais foram os maiores desafios e limites na avaliação do ensino-aprendizagem remoto para essa faixa etária.
- Apresentar as possibilidades e sucessos da avaliação remota para faixa etária em questão, a partir da percepção dos docentes.
- Discutir sobre a importância da avaliação remota no contexto virtual durante a quarentena para o público da Educação Infantil
- Conhecer e apresentar estratégias e adaptações realizadas nos processos de avaliação da aprendizagem durante a oferta do ensino remoto na Educação Infantil.

1.3 JUSTIFICATIVA

Como referem Sanz, González e Capilla (apud TRINDADE et al., 2020), a pandemia provocada pelo COVID-19 colocou à prova os sistemas educativos no mundo inteiro que, bruscamente, tiveram que se adaptar e transformar todo o processo educativo para garantir que milhões de alunos mantivessem sua rotina de estudos em casa.

No final do ano de 2019, em Wuhan, na China, um tipo de pneumonia desconhecida é relatada pelas autoridades médicas. No início do ano seguinte, a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera a epidemia nessa cidade chinesa bastante preocupante. Pouco tempo depois, outros países foram afetados por esse vírus respiratório, agora conhecido, o Sars-CoV2, ou COVID-19. A OMS declara, portanto, esse surto como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Pressionado, em fevereiro, o Governo Federal envia aviões da FAB a Wuhan para resgatar os brasileiros que viviam ali, No final do mesmo mês, o país registra o primeiro caso da doença, na cidade de São Paulo, e, pouco tempo depois, tem-se o registro de um aumento significativo de casos. Assim, os estados e municípios começam a editar decretos e normas para enfrentar a doença no país. Em 16 de março de 2020, o município de São Paulo declara “situação de emergência” pelo Decreto Municipal no 59.283⁶ e define medidas para

⁶ PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Decreto nº 59.283 de 16 de março de 2020*. São Paulo: Casa Civil, 2020. Disponível em:< <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59283-de-16-de-marco-de-2020>> Acesso em: 12 mar. 2021.

enfrentar a pandemia do coronavírus. Nesse mesmo mês, as escolas, públicas e particulares fecharam, assumindo que se continuassem abertas contribuiriam para a disseminação do vírus.

Nesse cenário, os governos se deparam com um novo desafio, garantir os direitos dessas crianças em tempos de isolamento social, como o direito à educação. As unidades de ensino do estado de São Paulo iniciaram, então, um processo de adaptação a uma realidade virtual e começaram a fazer uso de uma modalidade de ensino emergencial 100% remoto. Somente na Educação Infantil, 2,298.675 alunos no estado de São Paulo foram obrigados a permanecer em casa (INEP, 2019, p.20). As escolas, de pequeno e grande porte, que abrigam crianças de 0 a 6, estão entre as que mais despertam preocupação, pois, em média, até maio essas perderam 56% de suas receitas segundo pesquisas no Insper conduzidas pelo professor Tadeu da Ponte⁷. E a Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep) afirmou que havia uma grande probabilidade que 80% das instituições privadas de EI fossem forçadas a fechar, por causa da grande evasão provocada pela pandemia. Esta evasão se deve, entre outras coisas, ao fato de que nessa faixa etária é mais difícil de se realizar o ensino online, pois as crianças não têm autonomia, necessitando da mediação dos adultos.

Além das questões econômicas, evidenciou-se, também, dado ao contexto, uma situação nunca antes vista, um ensino remoto emergencial, sem uma efetiva reflexão pedagógica sobre suas características. Órgãos públicos e escolas tiveram que tomar decisões rápidas a respeito do espaço, metodologia e processos de ensino, procurando manter certa qualidade desse. Para isso, em 28 de abril de 2020, foi elaborada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em colaboração com Ministério da Educação (MEC) as diretrizes para guiar as instituições de ensino durante esse momento. Porém, tais documentos não apresentaram muitos detalhes sobre a EI no que se relaciona à organização curricular do trabalho e ao processo de avaliação.

Nesse sentido, cabe destacar que a avaliação, tão importante elemento no processo de ensino-aprendizagem, subsidia decisões a respeito do desenvolvimento dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. E é com esse resultado em mãos que o professor tem diversas possibilidades de trabalhar em sala de aula para contribuir com o desenvolvimento dos alunos. No entanto, ao encarar a realidade no ensino remoto, os desafios do processo de avaliação apresentam-se claramente na Educação Infantil, uma vez que,

⁷ BBC NEWS BRASIL. *Com debandada de alunos, escolas de educação infantil começam a desaparecer na pandemia*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2020. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/07/com-debandada-de-alunos-escolas-de-educacao-infantil-comecam-a-desaparecer-na-pandemia.shtml>> Acesso em: 12 mar. 2021.

apesar de ser possível avaliar remotamente os estudantes, a qualidade desse resultado pode ser comprometida, pois a observação do educador, tão fundamental para percepção da evolução do educando, não é contemplada de maneira satisfatória em decorrência do modo de convivência entre ambos e também porque o aluno está distante do seu ambiente de aprendizagem.

Na literatura observa-se que, diferentemente do Ensino Fundamental e Médio, a Educação Infantil utiliza a observação da rotina e o registro como ferramentas principais para se acompanhar o desenvolvimento pedagógico e emocional da criança (MEC, 2009). Em decorrência do ensino remoto adotado, os modelos presenciais de avaliação não puderam ser executados da mesma forma, forçando mudanças e adoção de outros caminhos para garantir o acompanhamento adequado do desenvolvimento dos educandos. Portanto, essa pesquisa mostra-se relevante uma vez que busca compreender como os professores de crianças de 3 a 5 anos de idade, adaptaram-se (ou não) para garantir um plano de avaliação de qualidade no sistema de aulas remotas na Educação Infantil durante a quarentena da pandemia da COVID-19. Procura evidenciar o impacto sofrido por professores e alunos nesse processo, os desafios, as limitações e as possibilidades da avaliação da Educação Infantil em um contexto remoto, a partir da percepção dos professores da Educação Infantil.

1.4. ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está estruturado em cinco seções:

- A Seção 1 apresenta a introdução, que é composta pelos seguintes itens: texto de contextualização do tema/problema de pesquisa e justificativa, problema de pesquisa e objetivos e a estrutura do trabalho.
- A Seção 2 apresenta uma revisão bibliográfica que se concentra em discutir os principais conceitos sobre avaliação, abordando os tipos existentes. Além disso, evidenciaremos alguns instrumentos utilizados no processo avaliativo e discorreremos, ainda, sobre a avaliação na Educação Infantil.
- A Seção 3, por sua vez, apresenta alguns modelos de ensino utilizados antes da pandemia que tinham como aliado as tecnologias. Em seguida, expomos o ensino remoto enquanto ensino emergencial e o impacto da pandemia pelo covid-19 no contexto educacional. E, por último, discorreremos sobre os impactos da pandemia no processo avaliativo, em especial, no que diz respeito à Educação Infantil, que é o foco desta investigação.

- A Seção 4 discorre sobre a metodologia adotada nesta pesquisa de abordagem qualitativa. Também expõe os procedimentos realizados para coleta de dados, evidenciando a entrevista semiestruturada como instrumento. Além disso, descreve os sujeitos da pesquisa, que são professoras do ensino infantil e a organização dos dados para posterior análise.
- A Seção 5 apresenta uma análise sobre o processo avaliativo durante o ensino remoto a partir da coleta de dados das entrevistas a professores da Educação Infantil, de crianças de 3 a 5 anos de idade. Identifica os maiores desafios na avaliação, sucessos da avaliação remota a partir da visão das professoras, além de sua importância no contexto virtual durante a pandemia.
- A Seção 6 relata as conclusões da pesquisa, as quais apontarão limites e possibilidades para os processos avaliativos na Educação Infantil, a partir da percepção dos professores entrevistados. Além disso, indica algumas recomendações para pesquisas futuras no que concerne à avaliação em um contexto remoto para crianças da EI.

2. AVALIAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A palavra “avaliar”, segundo Luckesi (apud DE OLIVEIRA, 2020), deriva do latim e é formada pela junção de dois termos, o prefixo “a” e o verbo “valere”, o qual significa “dar preço a”, “dar valor a”. O dicionário online Priberam⁸, define-a como: “determinar o valor de, compreender”. Sob esse viés, avaliar é uma ação comum do ser humano, faz parte de seu cotidiano, sendo assim, é natural considerar que, no decorrer da história da educação, práticas avaliativas fossem incorporadas pela escola. Os autores Arredondo e Diago (apud SPINARDI; BOTH, 2018) consideram o ato de avaliar como “parte intrínseca do ensino e também da aprendizagem”. Em outras palavras, esse ato constitui a essência do processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, uma importante característica do processo.

Desta maneira, a verificação da aprendizagem é um tema atual e de muita relevância, pois faz parte do cotidiano de nossas vidas e, especialmente, trata-se de uma exigência intrínseca do trabalho dos educadores/as. No entanto, quando se pensa em avaliação no contexto escolar, logo a associamos como um instrumento que serve para medir a quantidade de aprendizagens do aluno, “[...] uma forma de avaliação vista apenas na perspectiva do produto do resultado final. Provas, testes, trabalhos que determinavam e ainda continuam a determinar [...] os acertos e erros das aprendizagens dos alunos”. (DOS SANTOS; GUIMARÃES, 2017, p.38). No entanto, essa ideia é muito mais que isso, trata-se de um conceito amplo e complexo, que busca a qualificação das aprendizagens. Nos dias atuais, entende-se a avaliação escolar como “um importante instrumento da prática pedagógica, contribuindo para a construção do conhecimento e auxiliando no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.” (DOS SANTOS; GUIMARÃES, 2017, p.49). Ela procura, então, a qualidade das aprendizagens, compreender os avanços e dificuldades dos educandos, considerando sua individualidade, respeitando as singularidades e o ritmo de cada um para aprender. Nesse processo, a figura do professor é extremamente necessária pois esse atua analisando e refletindo, para, posteriormente, poder transformar a sua prática de ensino com a finalidade de favorecer sempre o avanço dos conhecimentos dos estudantes.

No entanto, no nosso atual contexto escolar, considera-se e aplica-se diferentes práticas avaliativas, desde as mais tradicionais, baseadas em provas e testes, até formatos que valorizam a qualidade das aprendizagens. Para um melhor entendimento dessas práticas, apresentaremos, a seguir, três diferentes abordagens ou funções da avaliação do processo de ensino-

⁸ DICIONÁRIO PRIBERAM. *Avaliar*. Online. Porto: Lello Editores, 2021. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/>>. Acesso em 13 de mar. 2021.

aprendizagem: diagnóstica, formativa e somativa. Além dos instrumentos utilizados durante o processo avaliativo.

2.1 AVALIAÇÃO E SUAS ABORDAGENS: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA

No Brasil, o tema da avaliação da aprendizagem é relativamente novo, as discussões sobre esse assunto iniciaram-se entre o fim dos anos 60 e início dos 70, pois a abordagem anterior recaía sobre exames escolares sistematizados nos séculos 16 e 17, que tinham como objetivo incluir e excluir os educandos (SPINARDI; BOTH, 2018). Assim, emerge dessa prática de aferição do aproveitamento escolar o que denominamos, atualmente, de avaliação tradicional. Posteriormente, novas formas de compreender a avaliação foram levantadas e apresentam diferentes objetivos: enquanto existem algumas que buscam a seletividade e classificação, outras procuram diagnosticar e incluir. Desse modo, com a finalidade de conhecer os diferentes tipos de processos avaliativos e suas funções, apresenta-se, a seguir, três modalidades: a avaliação somativa, também conhecida como tradicional, a formativa e a diagnóstica, as quais detalharemos a seguir.

Segundo Santos e Varela (2007), a modalidade de avaliação somativa é considerada mais tradicional; ela acontece no final de cada ciclo, unidade de investigação, semestre, bimestre, trimestre ou ano letivo. Seu objetivo é a classificação do aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado. Além disso, mencionam os autores, está vinculada à noção de medição do desempenho e competências. A prática avaliativa, então, ocorre em um momento específico e está relacionada à obtenção de um reconhecimento outorgado pelo professor/avaliador, que quantifica a aprendizagem do seu aluno a partir de critérios específicos. Sendo assim, cabe indicar que é um sistema avaliativo em que o professor regula sua ação em função de processos classificatórios de aprovação e reprovação, que, cedo ou tarde, buscam criar hierarquias de excelência, em função das quais se decide a progressão da série, a seleção para um curso, etc.

Além disso, outras características importantes representam este tipo de avaliação. Por exemplo, nesse sistema, o professor se dirige aos seus alunos conforme a sua dinâmica de conjunto, em detrimento das trajetórias e particularidades de cada estudante. Santos e Varela (2007) discorrem a respeito disso, indicando que “este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendam do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas” (p.3). Dessa maneira, cabe ressaltar que é um sistema o qual favorece uma

aprendizagem mais homogêneo e que apresenta uma imagem do aluno, de um momento em específico, de acordo com alguns critérios definidos pelo professor/avaliador. Outra característica importante a ser destacada refere-se ao tipo de informação que essa modalidade avaliativa fornece, uma mais pontual, pois provê informação dos saberes de um determinado conteúdo, com poucos detalhes das competências adquiridas e do nível de domínio (ALVES, 2013). Desse modo, privilegia-se exames que avaliam conhecimentos isoláveis em um prazo previsto pela instituição e fracassa aquele estudante que não foi capaz de adquirir esses conhecimentos no intervalo de tempo proposto pelo projeto pedagógico.

Ademais, outro aspecto deste tipo de avaliação está relacionado com a sua propriedade corretiva e excludente. De acordo com Alves (2013), ela sanciona os alunos que não conseguem chegar ao nível de competência esperado. Quando cometem erros, pune os envolvidos, seja reprovando-os, impedindo-os de progredir à etapa seguinte ou classificando-os com conceitos ou palavras (Bom, Regular, Muito Bom). Percebe-se, desse modo, que tal sistema de aferição do conhecimento busca advertir e impedir um fracasso futuro, atribuindo ao estudante a responsabilidade de que é necessário mudar para alcançar os critérios previamente exigidos, sem, no entanto, considerar as subjetividades envolvidas no processo de aprendizagem e consolidação do conteúdo abordado em sala de aula.

Em contrapartida, surgiram críticas em relação à concepção da avaliação somativa e iniciam-se estudos que buscam uma forma qualitativa de avaliação, que se preocupa mais com o desenvolvimento do aluno, integrando todo o contexto de aprendizagem, a avaliação formativa é um exemplo disso. A respeito dessa, Santos e Varela (2007) indicam que ela vai além da noção de medição da aprendizagem e classificação do aluno, e que tem como objetivo principal informar a esse e aos professores “[...] sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares” (p.4). Portanto, ela abandona o olhar de uma forma de verificação da aprendizagem adotado somente ao final de todo o processo ou em alguns poucos momentos ao longo do ano.

Outra particularidade desse tipo de avaliação está nas ações originadas a partir da informação obtida do processo de aprendizagem. Ela é formativa, menciona De Oliveira (2020), pois ajuda professores e alunos a tomarem consciência das suas dificuldades e corrigi-las. Para Hadji (apud SPINARDI; BOTH, 2018), a avaliação formativa deve compreender especialmente duas questões: 1) Favorecer o desenvolvimento daquele que aprende; 2) E ser informativo, pois informa os principais autores do processo: o professor com relação ao seu trabalho pedagógico, podendo regular suas ações; e o aluno, que toma consciência e corrige seus erros. Portanto, o professor avalia, reflete sobre os resultado com a participação do alunado e atua, contestando

os resultados de diversas formas, seja proporcionando *feedback* aos educandos, seja reformulando a organização do ensino-aprendizagem com a intenção de ajudar os estudantes a alcançarem os objetivos propostos, ou, ainda, promovendo outros tipos de procedimentos educativos. Para isso, o docente escolhe entre diversas estratégias e práticas didáticas para melhor favorecer o aluno. O ato de avaliar formativamente trata, então, do acompanhamento e reorientação permanentes da aprendizagem de cada indivíduo.

De acordo com Perrenoud (1999), essa abordagem organiza constantemente a instrução individualizando o conteúdo, o compasso e as modalidades de aprendizagem para cada necessidade, conforme os objetivos definidos. Para o autor, o papel da avaliação nesse modelo busca determinar a forma que cada aluno aprende para ajudá-lo a desenvolver-se. Assim, uma verdadeira avaliação formativa é, necessariamente, acompanhada de uma intervenção diferenciada. Perante o resultado do aluno, ela direciona o professor num caminho de ação, reorientando a aprendizagem e o conteúdo ou, ainda, encaminhando aquele para as próximas etapas da aprendizagem.

Objetivos similares compreendem a terceira modalidade de avaliação, conhecida como diagnóstica. Porém, como diferencial, foca-se em localizar, num determinado momento, a etapa do processo de construção do conhecimento do estudante. Esta indagação da aprendizagem do educando acontece no começo de um período, como um ano letivo, semestre, ciclo, etc, para, posteriormente, destacar as habilidades e dificuldades, além de refletir sobre estratégias de apoio e ensino. Santos e Varela (2007) destacam que é uma fase de sondagem, reflexão e reajustes dos planos de ação com tempo: “esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa” (p. 4). Portanto, é uma modalidade que visa à transformação e prevenção. Com relação ao aspecto preventivo, os professores, munidos dessa avaliação, podem decidir entre diversas ações como: “[...] retomar o que não foi aprendido, oferecendo aos alunos condições para que avancem em suas aprendizagens.” (DOS SANTOS; GUIMARÃES, 2017, p.62). Apesar de corresponder a uma outra modalidade avaliativa, cabe indicar que, devido às suas características, toda avaliação deve ter uma dimensão diagnóstica, pois essa deve conduzir a uma tomada de decisão e ao ajuste do processo ensino-aprendizagem.

Atualmente, a maioria dos sistemas educativos declara querer favorecer uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização das trajetórias de formação. Esse tipo de avaliação é a buscada nos dias de hoje, mais descritiva, formativa, mais aberta, ativa e individualizada. No entanto, existem alguns obstáculos para esse modelo, segundo Perrenoud (1999), a

avaliação formativa encontra-se com numerosas barreiras como a sobrecarga dos programas, o horário escolar, a ordenação dos espaços, o número de alunos em cada sala, etc. Além disso, de acordo com o pesquisador, na prática, o professor tem tido dificuldades para conseguir otimizar sua avaliação e intervenções, devido à complexidade desse processo. Em outras palavras, com o intuito de garantir uma regulação efetiva das aprendizagens, há um trabalho minucioso que deve ser realizado, porém existem meios insuficientes para efetuar-lo. O professor deve ter informações confiáveis, de qualidade e pertinentes; processar e interpretar essas informações com rapidez, segurança e imparcialidade; além de intervir com continuidade e coerência.

Contudo, apesar das dificuldades, graças à transformação do processo avaliativo no sistema educacional, o professor tem se dedicado cada vez mais a reunir informação diversificada sobre a aprendizagem do aluno para tomar melhores decisões frente às suas práticas pedagógicas, favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento desse. Assim, cabe indicar que a combinação entre as abordagens avaliativas garante momentos e informação diversificados, que juntos beneficiam em maior grau o processo de aprendizagem. Como a avaliação é uma forma investigativa, quanto mais informação o professor tiver dos seus alunos, melhores são as decisões que tomará em favor desses no que diz respeito à aprendizagem (SPINARDI; BOTH, 2018). Portanto, fixar os processos avaliativos em somente uma delas (comumente a prova/somativa) não leva em consideração a potência que a combinação dessas tem no processo de formação do estudante.

Ainda, além de escolher a finalidade da avaliação, ou seja, da abordagem avaliativa, o professor dispõe de um número considerável de instrumentos ou métodos de aferição que são utilizados para verificar a aprendizagem do educando. Assim, deve-se também decidir qual é o melhor modo de avaliá-lo (RAMPAZZO, 2011). A respeito desse tema, especificaremos a seguir.

2.1.1 Instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação são métodos utilizados para determinar o nível de conhecimento dos estudantes. São de grande importância, segundo a autora Rampazzo (2011), dado que “possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender” (p.7). Dessa maneira, tais instrumentos constituem um elemento importante para o processo de avaliação. Ainda para Rampazzo, o professor tem um papel ativo e crítico no que concerne à utilização dos instrumentos, pois deve prepará-los, pensar em como analisá-los e corrigi-los, depois selecionar

uma forma de comunicar os resultados aos alunos e tomar ação quanto ao que fazer com esses resultados. Assim, trata-se de um momento importante de reflexão e planejamento detalhado, que deve considerar as particularidades dos estudantes e do contexto escolar para garantir a qualidade da informação resultante desse processo.

Nesse sentido, existem diversos tipos de instrumentos utilizados para mensurar o nível de desenvolvimento dos estudantes. Podemos classificá-los pela abordagem avaliativa a que pertencem. No caso da formativa, um método muito utilizado é a autoavaliação, na qual os estudantes precisam atuar ativamente em seu processo de aprendizagem, dessa maneira, ganham protagonismo e desenvolvem autonomia ao se autoavaliar, como menciona Rampazzo (2011). Por outro lado, os testes, aponta a autora, são considerados mais tradicionais; no entanto, também são utilizados para mensurar o nível de aprendizagem em outras abordagens. Ademais, pode-se, assim, classificar os instrumentos de avaliação pela pessoa que as realiza: “os instrumentos apresentam registros de diferentes naturezas: expressos pelo próprio aluno (provas, cadernos, textos e outros) ou expresso pelo professor (pareceres, registro de observação, fichas e outros)” (RAMPAZZO, 2011, p.7), inclusive, é possível distingui-los pelo ambiente de execução, digital ou presencial. Atualmente, devido ao crescente interesse e desenvolvimento tecnológico, somada à aceitação do ensino híbrido, estão se configurando como instrumentos de avaliação as atividades online como pesquisas, redações e simulados, juntamente com ferramentas que fomentam a avaliação a partir da promoção da interação social por meio de chats e fóruns.

Cabe lembrar que, por mais que possamos dividir os instrumentos avaliativos por abordagens ou outros critérios, o aluno tende a ser beneficiado por um enfoque mais diversificado. A respeito disso, Santos e Varela declaram:

Ao avaliar o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, para que se possa diagnosticar o começo, o durante e o fim de todo o processo avaliativo, para que a partir de então possa progredir. (SANTOS; VARELA, 2007, p.2).

No entanto, no caso de crianças muito pequenas, aquelas integrantes da Educação Infantil, a forma que se avalia possui suas próprias particularidades. Portanto, é importante evidenciar as diferenças nesse processo referentes a esta faixa etária e como essas contribuem para o desenvolvimento das potencialidades das crianças do EI.

2.2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dada a importância da avaliação, cabe indicar que, referente à Educação Infantil, é uma temática complexa e com muita evidência atualmente. Os documentos oficiais legais instruem que ela deve ser realizada sem intenção de classificação, seleção ou promoção. A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) nº 9394/96⁹, estabelece que: “I- avaliação mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.” (BRASIL, 1996, Seção II, art.31). Em outras palavras, o docente deve envolver-se no dia a dia da criança e assistir o seu desenvolvimento por perto.

Além disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1999, volume I, descreve as orientações didáticas para essa faixa etária em cada âmbito de experiência (Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social) e eixos de trabalho (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática), orientando que a avaliação para a Educação Infantil deve ser realizada com um caráter formativo que busque o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Para tal, sugere que os professores utilizem a observação e o registro enquanto instrumentos para apoiar sua prática. Nesse sentido, ao contrário do que se defende a partir do Ensino Fundamental, ou seja, a necessidade de variar a aplicação de instrumentos avaliativos, na Educação Infantil é importante compreender que esse processo é distinto e a ênfase da avaliação recai, basicamente, em dois instrumentos específicos.

A redação do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 referente às DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil) enriquecem a apresentação da compreensão de avaliação para essa faixa etária, indicando que:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento,

⁹ BRASIL. *Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em: 12 mar. 2021.

e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição. (BRASIL, 2009, p.16).

Dessa forma, pode-se mencionar que para que isso ocorra é necessário considerar a avaliação formativa para a Educação Infantil, pois trata do monitoramento durante o processo, durante o trabalho do professor com os alunos e compreende todo o contexto de aprendizagem. Sobre o meio para a efetivação de uma avaliação na Educação Infantil, o mesmo documento aponta a observação como essencial: “observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças e das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano” (BRASIL, 2009, p.17). Complementa que a observação deve se apoiar na utilização de registros realizados por adultos e crianças como relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc. Segundo De Oliveira (2020), todos esses documentos apresentam uma compreensão de avaliação voltada para aprendizagem, tendo como foco o desenvolvimento da criança e a percepção do professor diante de sua prática pedagógica, sendo assim, conceitos que se aplicam à compreensão de uma concepção de avaliação formativa.

Ainda discutindo sobre os instrumentos de avaliação, a professora Jussara Hoffmann na teleconferência “Avaliação: caminhos para aprendizagem”¹⁰ afirma que “*avaliar a criança exige registro. A observação por si só ela (sic) é um método. Mas o registro é um instrumento que me permite olhar a criança passo a passo*”. Para isso, afirma ela, é necessário ter um olhar especial e registrar a história de cada criança. Assim, a mera observação não garante a avaliação do aluno, na realidade, isso só se efetiva caso haja intencionalidade nesse ato além de um olhar crítico, isto é, saber o que é imprescindível de ser registrado para considerar a evolução e desenvolvimento da criança no ambiente escolar.

Os instrumentos, então, são o ponto chave para acompanhar o desenvolvimento de cada criança no âmbito da EI e constituem a construção de um ato educativo e de compreensão dos alunos. Isso porque os instrumentos oferecem aos professores informações sobre o progresso dos estudantes e em quais situações faz-se necessária uma intervenção.

Considerando as diversas características apresentadas em relação à avaliação infantil, e especialmente pela sua obrigatoriedade para que se garanta um ensino de qualidade, nota-se que esse é um tema de grande relevância. Dessa maneira, saber a respeito do processo de avaliação da aprendizagem durante o ano de 2020, um momento em que o ensino teve que ser reinventado para adequar-se a um ensino remoto e, posteriormente, híbrido, é de grande

¹⁰ JUSSARA HOFFMANN EM AVALIAÇÃO: CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM VÍDEO 05. Direção e Produção: Rede Sesc-Senac, 2015. Online. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ln7pcf1Th3M>>. Acessado em 15/10/2020.

interesse, pois, assim como Spinardi e Both (2018) indicam, é possível e necessário, para garantir qualidade de ensino, o processo de avaliação em diferentes modalidades de instrução, como híbrido, a distância ou presencial. Para isso, detalharemos alguns modelos de ensino conhecidos que utilizam meios e tecnologias de informação e comunicação. Além disso, abordaremos, em seguida, o impacto da pandemia na educação básica brasileira e a inserção de uma nova modalidade de ensino na educação: o remoto, assim como os seus efeitos nos processos avaliativos na Educação Infantil.

3. ENSINO REMOTO E APLICAÇÃO PRÁTICA DURANTE A PANDEMIA

3.1 MODELOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM ALIADOS À TECNOLOGIA

Muito se estudou sobre as novas tecnologias a serviço da educação. Como resultado, observamos progressivamente novas modalidades educacionais utilizando tecnologias de informação e comunicação virtuais, que possibilitam aos alunos realizarem seus estudos recorrendo à internet em lugares e tempo diversos, como a Educação a Distância (EAD) e, recentemente, o Ensino Híbrido. Como consequência, novas metodologias de instrução têm surgido, como a sala de aula invertida (*flipped classroom*) ou a aprendizagem baseada em projetos (PBL), que utilizam as novas tecnologias como aliadas (SPINARDI; BOTH, 2018). Essas modalidades e metodologias de ensino têm mostrado benefícios para a educação e são cada vez mais usadas nas universidades e nas escolas em séries avançadas.

Nesse sentido, no que diz respeito à EAD, essa modalidade é reconhecida e estruturada em contextos de educação superior e cursos técnicos no Brasil. Somada às tecnologias de informação e comunicação, trouxe muitas vantagens para os alunos que buscam por alternativas para obter uma educação superior ou técnica sem exigências de presença física (SPINARDI; BOTH, 2018). Já o Ensino Híbrido, mencionam os autores Spinardi e Both (2018), “[...] permite que os alunos participem de atividades tanto presenciais quanto a distância.” e utilizam “[...] soluções mistas, fazendo uso de diversos métodos [...]” (p.2-4). Assim, combina as características de cada modalidade, oferecendo vantagens, mais oportunidades de aprendizagem e personalização das estratégias de ensino. Ademais, pontuam os autores citados, “[...] proporciona ao aluno maior autonomia, disciplina, flexibilidade de horários em grande parte das atividades, mas, também, a interação com o grupo nos momentos presenciais” (p.4). Isto posto, cabe indicar que tais modalidades educativas trazem benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, no entanto, como foi mencionado anteriormente, devido a suas exigências quanto à autonomia e organização por parte dos participantes, têm sido pensadas e mais utilizadas em contextos universitários e em séries mais avançadas.

Além disso, segundo Spinardi e Both (2018), esses modelos de ensino são comumente relacionados a novas metodologias de instrução como a da sala invertida, que é o estudo do conteúdo em um Ambiente Virtual de Aprendizagem antes da aula presencial. Já, em sala, o professor dedica o tempo para tirar dúvidas e realizar atividades práticas para aplicar os conhecimentos já adquiridos. Segundo os autores, “neste formato, o estudante tem a oportunidade de retroceder ou avançar de acordo com a velocidade de sua aprendizagem no

que diz respeito à parte on-line. Sendo assim, adquire maior autonomia no processo de aprendizagem.” (p.6).

Acrescentam que outras metodologias, não necessariamente dependentes das tecnologias de informação e comunicação, são utilizadas nesses modelos de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos ou em problemas (PBL), aprendizagem por times (TBL), entre outras.

Tanto a EAD quanto o ensino híbrido foram pensados, estudados, estruturados e revisados ao longo de um amplo período de tempo, tempo necessário para planejar e garantir qualidade de ensino. Em uma realidade distante dessa, em 2020, outra modalidade de educação surgiu, o *ensino remoto*, que foi desenvolvido para garantir o distanciamento social e impedir a disseminação do covid-19. Para Trindade (2020), a educação remota constitui justamente no afastamento físico e na urgência:

[...] de fato há um completo afastamento físico entre os principais atores do processo educativo (professores e estudantes) e emergencial pois colocou-se em prática da noite para o dia, sem uma efetiva reflexão pedagógica. (TRINDADE et al, 2020, p.6).

Assim, como única opção de chegar às casas dos alunos, aulas virtuais foram criadas como uma forma de seguir com o currículo e garantir as experiências necessárias para promover o desenvolvimento das crianças, “[...] numa transposição de práticas da educação presencial para um ensino remoto [...] tendo como principal objetivo minimizar os prejuízos decorridos da suspensão das aulas presenciais.” (TRINDADE et al, 2020, p.5). Dessa forma, mantiveram-se as atividades letivas, porém sem tempo para pensar e estruturar um planejamento o qual considerasse todas as características de um ambiente virtual para crianças pequenas.

É natural pensarmos nos inúmeros desafios que os professores tiveram ao longo desse período de distanciamento social para assegurar um ensino-aprendizagem de qualidade, que funcione em um contexto remoto e, em especial, com crianças pequenas. Ademais, com o objetivo de garantir uma aprendizagem de qualidade, os docentes tiveram que incorporar a avaliação nessa nova modalidade de instrução, pois, como afirmam Spinardi e Both (2018), a avaliação deve estar presente na educação a distância da mesma forma que na educação presencial, ela precisa ajudar a verificar o processo de aprendizagem e retornar o resultado ao aluno.

Portanto, pelos diversos motivos e particularidades apresentados em relação à avaliação no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessária a preocupação no que diz respeito a

sua incorporação no novo formato emergencial de ensino: o remoto. Para isso, com a finalidade de nos situarmos com relação à pandemia pelo covid-19 e como esse acontecimento transformou a educação brasileira, detalharemos as mudanças ocorridas na educação básica por fases que compreendem o período de tempo entre março de 2020 e fevereiro de 2021.

3.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA COVID-19

No começo do ano de 2020, notícias sobre um vírus desconhecido e letal na China se alastravam por todo o mundo. Não havia perspectivas de que esse acontecimento seria capaz de afetar, em tão pouco tempo, a outros países. No entanto, Organização Mundial da Saúde (OMS), em janeiro de 2020, reconheceu o surto de uma doença respiratória causada por um coronavírus como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional¹¹. Semanas depois, o Ministério da Saúde Brasileiro editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020¹², publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro do mesmo ano, declarando emergência em saúde pública de importância nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19). Em 26 de fevereiro, o Brasil confirma o primeiro caso de infecção por COVID-19 no país. Pouco tempo depois iniciaram-se as mudanças no sistema de ensino de todo o país.

3.2.1 Fase 1: ensino remoto

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação comunicou aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis e modalidades, por meio de uma nota de esclarecimento¹³, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas devido a ações preventivas de propagação da COVID-19. Assim, no contexto brasileiro, durante o mês de março, as escolas tiveram que fechar as suas portas e encerrar atividades presenciais, seguindo as orientações nacionais das medidas de afastamento social precoce para restringir a disseminação do vírus.

¹¹ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME (2020). *Recomendação Secretaria Municipal de Educação – SME/CME No4 de 20 de agosto de 2020*. São Paulo: Governo de São Paulo, 2020. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/recomendacao-secretaria-municipal-de-educacao-sme-4-de-21-de-agosto-de-2020/consolidado>> Acesso em: 12 mar. 2021.

¹² MINISTÉRIO DA SAÚDE BRASILEIRO. *Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020*. Brasília: Ministério da Saúde Brasileiro, 2020. Disponível em: <[>](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html#:~:text=Declara%20Emerg%C3%Aancia%20em%20Sa%C3%BAde%20P%C3%BAblica,Coronav%C3%ADrus%20(2019%2DnCoV).&text=A%20gest%C3%A3o%20do%20COE%20estar%C3%A1,Sa%C3%BAde%20(SVS%2FMS))>. Acesso em 13 de mar. 2021.

¹³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *Nota de esclarecimento*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020a. Disponível em: <<http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>>. Acesso em 13 de mar. 2021.

Além disso, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação emitiram resoluções orientativas para as instituições de ensino sobre o uso de atividades não presenciais. Assim, nesse momento, o país se deparava com um novo desafio, garantir o direito à educação dessas crianças em tempos de isolamento social.

Objetivando assegurar a educação básica nessa época, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo manifestou suas medidas por meio da deliberação CEE 177/2020¹⁴. Outras ações foram realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) decorrentes das ações nacionais para o enfrentamento da situação emergencial da saúde pública ao longo dos seguintes meses. No final de abril de 2020, o MEC comunicou, por meio do Parecer 5/2020 do Conselho Nacional de Educação¹⁵, propostas de “garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem nesse momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação” (p.3). Como sugestão para o cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB, indicou “a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação)” (MEC, 1996, p.6) a fim de minimizar a necessidade de reposição de forma presencial e apresentou orientações para sua realização. Assim, o uso das tecnologias e as aulas remotas emergiram como alternativas para dar seguimento às atividades escolares e substituir as aulas presenciais durante a situação de pandemia do novo coronavírus.

Nesse sentido, as unidades de ensino do estado de SP iniciaram, então, um processo de adaptação a uma realidade virtual e começaram a fazer uso de uma modalidade de ensino 100% remoto.

3.2.2 Fase 2: atividades extracurriculares (do tipo ensino híbrido)

Muitas discussões e anúncios sobre a volta às aulas presenciais ocorreram ao longo do ano de 2020 considerando as fases do Plano São Paulo. A partir de setembro, o governo do estado autorizou, por meio do Diário Oficial¹⁶, algumas atividades presenciais, não obrigatórias, nas redes de ensino, observados parâmetros de classificação epidemiológica

¹⁴ CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Deliberação CEE 177/2020*. São Paulo: Governo de São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Proc-740998-19-Delib-177-20-Indic-192-20.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

¹⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Parecer CNE/CP N: 5/2020. *Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pecp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 13 de mar. 2021.

¹⁶ DIÁRIO OFICIAL. *Decreto 64.994, de 28-05-2020*. São Paulo, 29 de maio de 2020, n 101. v 130. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200529&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>>. Acesso em 13 de mar. 2021.

constantes do Plano São Paulo¹⁷, instituído no Decreto 64.994, de 28-05-2020¹⁸. As atividades presenciais incluíam:

I – atividades de reforço e recuperação da aprendizagem; II – acolhimento emocional; III – orientação de estudos e tutoria pedagógica; IV – plantão de dúvidas; V – avaliação diagnóstica e formativa; VI – atividades esportivas e culturais; VII – utilização da infraestrutura de tecnologia da informação da escola para estudo e acompanhamento das atividades escolares não presenciais (MEC, 2020c, p.1).

No entanto, como os prefeitos tinham autonomia para aceitar ou não e adotar suas medidas restritivas, a cidade de São Paulo liberou¹⁹ a reabertura das escolas de Ensinos Infantil, Fundamental e Médio apenas para atividades extracurriculares a partir do mês de outubro. Para isso, protocolos de saúde e segurança tiveram que ser implementados como orientou o decreto que previa: protocolos de distanciamento, entradas e saídas escalonadas, recepção de até 35% da capacidade total em sala de aula, etc. Como essas atividades não eram obrigatórias e tinham como função complementar o ensino remoto, as instituições de ensino tiveram que continuar oferecendo aulas remotas para seus alunos. Assim, estabeleceu-se uma modalidade do tipo ensino híbrido para a educação básica, que combinava a aprendizagem presencial e remota. O retorno das aulas presenciais continuou sendo adiado até o final do ano escolar de 2020.

3.2.3 Fase 3: volta às aulas 2021 (sistema de rodízio)

Foi no mês de dezembro, depois da decisão do Conselho Nacional de Educação a respeito da volta às aulas presenciais, que o Governador do Estado de SP, João Doria Junior, decretou (decreto n° 65.384, dezembro de 2020²⁰) a retomada gradual das aulas para 2021 e demais atividades presenciais no âmbito da rede pública e instituições privadas de ensino, para

¹⁷ GOVERNO DE SÃO PAULO. *Plano São Paulo*. São Paulo: Governo de São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>>. Acesso em 13 de mar. 2021.

¹⁸ DIÁRIO OFICIAL. *Decreto 64.994, de 28-05-2020*. São Paulo, 29 de maio de 2020, n 101. v 130. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200529&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>>. Acesso em 13 de mar. 2021.

¹⁹ G1 SP. *Governo de SP confirma volta às aulas presenciais para 7 de outubro; rede estadual vai priorizar ensino médio*. São Paulo: Globo Comunicação e Participações S.A., 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/18/governo-de-sp-vai-priorizar-ensino-medio-na-volta-as-aulas-em-7-de-outubro-na-rede-estadual-fundamental-voltara-em-3-novembro.ghtml>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

²⁰ ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Decreto n 65.384, de 17 de dezembro de 2020*. São Paulo: Governo de São Paulo, 2020. Disponível em: <[ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto N 65.384, de 17 de dezembro de 2020](https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65384-17.12.2020.html)>. São Paulo: Governo de São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65384-17.12.2020.html>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

os Ensinos Infantil, Fundamental e Médio. Para isso, considerou as fases do Plano São Paulo a fim de garantir uma retomada das atividades escolares de forma segura:

- I - nas fases vermelha ou laranja, com a presença limitada a até 35% do número de alunos matriculados;
- II - na fase amarela, com a presença limitada a até 70% do número de alunos matriculados;
- III - na fase verde, admitida a presença de até 100% do número de alunos matriculados. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020, art. 3).

Também foi homologado pelo ministro da educação, Milton Ribeiro, o Parecer nº 19 do CNE, que prolongou até 31 de dezembro de 2021 a aprovação para atividades remotas no ensino básico em todo o Brasil: “[...] as atividades pedagógicas não presenciais [...] poderão ser utilizadas em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia de Covid-19 [...]” (MEC, 2020d, p. 2). Ademais, o documento acrescenta que o ensino remoto pode ser utilizado de forma íntegra e caso as aulas presenciais sejam suspensas ou se o local traz riscos à saúde e à segurança dos integrantes da comunidade escolar.

Além disso, de acordo com o parecer, os sistemas públicos e privados de ensino possuem autonomia para reorganizar os calendários e replanejar o currículo ao longo do ano de 2021 sempre com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos alunos e manter o registro das atividades não presenciais. Também flexibiliza as formas de avaliação dos estudantes durante a permanência do estado de calamidade pública (VILELA, 2020).

Na cidade de São Paulo, foi somente no ano de 2021 que se efetivou a volta às aulas presenciais, ainda que de forma adaptada. A Secretaria Municipal de Educação estabeleceu uma reunião de organização pedagógica junto à Coordenadoria Pedagógica (COPEd) e a Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados (COCEU), recompilando as informações em um documento, com objetivo de estabelecer ações para ajudar as instituições de ensino a enfrentarem os desafios desse novo modelo de ensino adaptado, que inclui o ensino híbrido, e assim garantir a recuperação das aprendizagens e o desenvolvimento do aluno.

Segundo a Folha de São Paulo²¹, houve uma maior adesão à volta às aulas nas escolas particulares no Município de São Paulo. Na rede privada, as escolas receberam até 100% dos

²¹ PINHO, A.; PALHARES, I. Em SP, escolas públicas têm menor adesão à volta presencial do que as particulares. *Folha de São Paulo*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/02/em-sp-escolas-publicas-tem-menor-adesao-a-volta-presencial-do-que-as-particulares.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

alunos em sistema de rodízio, enquanto na rede estadual e municipal o retorno foi de 17% a um terço. Além disso, para cumprir o decreto municipal que estabelece a volta de somente uma porcentagem determinada dos alunos, as escolas organizaram um sistema de rodízio: “[...] um revezamento das turmas para que todas as crianças interessadas pudessem retornar pelo menos um dia da semana”. (PINHO; PALHARES, 2021).

3.2.4 Fase 4: retorno ao remoto

A pandemia, no entanto, expandiu-se e o número de infectados e de mortos pela COVID-19 aumentou. Apesar de ter começado o ano 2021 com a campanha e plano nacional de imunização, o país passa, atualmente, por uma situação de colapso no sistema de saúde²². Apresentou-se, então, a necessidade de preservar a saúde dos alunos, profissionais de educação e demais cidadãos. O Governo do estado de São Paulo, como resposta a essa situação, determinou o começo da fase emergencial com regras mais rígidas, como a antecipação do recesso escolar, o que significou o fechamento das escolas a partir do dia 15 de março até o dia 30. Como recomendação, indicou a educação remota como alternativa para continuar o ensino durante esse período (MACHADO; FIGUEIREDO, 2021). E, por meio de uma Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) de SP feita o dia 12 de março de 2021²³, confirmou-se a antecipação do período de recesso das unidades educacionais com volta prevista para o dia 05 de Abril. Assim, mais uma vez, as escolas de educação básica e, especialmente, a Educação Infantil foram desafiadas a garantir que a instrução chegasse nas casas dos seus alunos de forma remota para minimizar os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

3.3 EFEITOS DO ENSINO REMOTO E DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante a primeira fase de ensino remoto, somente na Educação Infantil, 2,298.675 alunos no estado de São Paulo foram obrigados a permanecer em casa, segundo o censo da

²² MACHADO, L.; FIGUEIREDO, P. (2021). *SP suspende cultos religiosos, campeonatos esportivos e determina fase emergencial da quarentena; veja o que muda*. G1 São Paulo. São Paulo: Globo Comunicação e Participações S.A., 2021. Disponível em: < <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/03/11/sp-suspende-cultos-religiosos-campeonatos-esportivos-e-determina-fase-emergencial-da-quarentena.ghtml>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

²³ SÃO PAULO. *Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME No 7, de 12 de março de 2021*. São Paulo: Governo de São Paulo, 2020. Disponível em: < <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-7-de-12-de-marco-de-2021>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

educação básica de 2019²⁴. O distanciamento inicial entre professores e alunos trouxe diversos questionamentos quanto à forma de promover a aprendizagem e desenvolvimento de estudantes desta faixa etária. Apesar disso, os documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e outros órgãos não contemplaram muitos detalhes sobre a EI no que diz respeito à organização curricular do trabalho e suas adaptações para uma educação 100% remota. Um dos documentos²⁵ sugere, brevemente, que as escolas desenvolvam alguns materiais de orientação aos pais com atividades educativas com intenções pedagógicas para realizarem com as crianças em casa, “[...] atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível.” (MEC, 2020e, p.29), e recomenda uma aproximação virtual dos professores com as famílias para instruí-las na realização destas atividades e, assim, evitar retrocessos no desenvolvimento dos alunos.

Ademais, algumas orientações também foram ressaltadas sobre a questão do processo avaliativo. O parecer deixa a critério da instituição escolar definir o meio de receber comentários e qualquer retorno proveniente dos pais: “a escola, por sua vez, poderá definir a oferta do instrumento de resposta e *feedback*, caso julgue necessário.” (MEC, 2020e, p.29) Além disso, recorda que a avaliação não deve ter como objetivo a promoção:

No contexto específico da educação infantil também é importante ressaltar o que estabelece o inciso I do artigo 31 da LDB, **onde a avaliação é realizada para fins de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental**. Ou seja, especialmente nesta etapa, a promoção da criança deve ocorrer independentemente do atingimento ou não de objetivos de aprendizagem estabelecidos pela escola. Nessa fase de escolarização a criança tem assegurado o seu direito de progressão, sem retenção. (MEC, 2020e, p. 29, grifo nosso).

²⁴ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+de+S%C3%A3o+Paulo+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/3c9269be-ed7b-4dbb-89e2-d08917e3bbdc?version=1.0>>. Acesso em :15 de out. 2020.

²⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *CNE/CP N° 5/2020*. Brasília: MEC, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pecp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192#:~:text=Institui%20Diretrizes%20Nacionais%20orientadoras%20para,confessionais%2C%20durante%20o%20estado%20de>. Acesso em: 12 mar. 2021.

Assim, o texto reforça o fato que a avaliação não deve ter caráter valorativo nesse novo contexto remoto, mas sim com a intenção de compreender o desenvolvimento da criança e promover sua melhor inserção no Ensino Fundamental, além de estimular seu processo de desenvolvimento. Mais adiante, no mesmo documento, sugere-se que se desenvolvam instrumentos avaliativos os quais “[...] podem subsidiar o trabalho das escolas e dos professores, tanto no período de realização de atividades pedagógicas não presenciais como no retorno às aulas presenciais.”(MEC, 2020e, p.20). Além disso, exemplificam algumas atividades pedagógicas construídas, trilhas e materiais complementares, como instrumentos de avaliação diagnóstica, e recomendam que essas sejam devolvidas pelos “estudantes, por meios virtuais ou após retorno das aulas”; além de utilizar “o acesso às videoaulas como critério avaliativo de participação” (MEC, 2020e, p.39). No entanto, não está claro se isso aplica-se à Educação Infantil e, em todo caso, o documento não considera as particularidades dessa faixa etária. Assim, cria-se um espaço de incertezas e interrogações quanto ao processo de avaliação para crianças dessa idade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil²⁶ recomendam o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças como uma forma de assegurar parâmetros de qualidade do processo educativo dessa faixa etária (MEC, 2009, p.29). Dessa maneira, ainda que no contexto remoto, cabe indicar que, para assegurar qualidade de ensino, as escolas precisaram que pensar em alternativas para garantir a avaliação nas suas práticas na Educação Infantil.

Compreende-se que esse contexto traz inúmeros desafios e possibilidades que surgiram a partir da vivência de profissionais da educação que envolve a adaptação de atividades, apoio e comprometimento dos pais que significaram ou não entraves e empecilhos para o desenvolvimento e acompanhamento das atividades. Relatos de professores do Ensino Fundamental e Médio, ainda que esses trabalhem com alunos que possuem maior autonomia nos estudos e maior exposição e uso das tecnologias, revelaram, em uma investigação²⁷ realizada em 2020 por Trindade et. al. em diferentes escolas no Brasil, que os maiores desafios enfrentados por esses educadores durante o período de pandemia estão

²⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CEB n. 20, dez. 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 11 nov, 2009. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12745-ceb-2009> > Acesso em: 12 mar. 2021.

²⁷ TRINDADE, S. D.; HENRIQUES, S.; CORREIA.; J. D.; O Ensino Remoto Emergencial Na Educação básica Brasileira e Portuguesa: A Perspectiva dos Docentes. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v.13, n.32, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/346098210_Ensino_remoto_emergencial_na_educacao_basica_brasil_eira_e_portuguesa_a_perspectiva_dos_docentes>. Acesso em: 12 mar. 2021.

relacionadas a problemas técnicos, inexperiência no trabalho em ambientes digitais, dificuldade na preparação de materiais, além da falta de apoio ou supervisão dada por um adulto encarregado do aluno. E o maior obstáculo apontado foi “o distanciamento dos alunos a nível pedagógico” (TRINDADE et. al, 2020, p.16). É possível perceber, então, que, ainda que os estudantes contemplados nessa pesquisa tenham idade superior aos da Educação Infantil, o processo de acompanhamento e avaliação no ensino remoto mostra-se, em decorrência desses fatores, aquém do esperado, o que prenuncia, portanto, uma maior dificuldade em grupos escolares de menor idade uma vez que esses têm menos habilidades para lidar com a tecnologia e são mais dependentes de um adulto.

Em outra pesquisa, agora com professores que trabalham nos centros de Educação Infantil (CEIs) no Município de Bonito-MS²⁸, evidenciou-se algumas dificuldades dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Diz a autora Dos Santos (2020) que “[...] em relação ao trabalho desenvolvido de ensino e aprendizagem, o maior desafio apontado pelos educadores está sendo garantir a participação da família nesse roteiro de trabalho.” (DOS SANTOS, 2020, p.9). Desta forma, é de se esperar que o processo de avaliação também seja prejudicado devido à falta de participação dos pais:

A inquietação dos professores referente à avaliação diária das atividades propostas no planejamento é que a maioria dos pais não desenvolve as atividades com os filhos, e reclamam que tem outras tarefas, além de outros filhos em séries mais avançadas para ensinar. (DOS SANTOS, 2020, p. 10).

A reportagem conclui que, apesar dos esforços dos professores, estudos atuais apontam que essa modalidade de ensino é inadequada para as crianças pequenas, além disso, os pais não podem ser reconhecidos como professores, pois não são formados nem preparados para lidar com essa situação (DOS SANTOS, 2020, p. 14). Dessa maneira, é evidenciada uma maior necessidade de responsabilidade, conhecimento e dedicação por parte dos pais para garantir um processo de ensino-aprendizagem a distância. Ainda com relação a este tema, a Revista Educação²⁹ (2020) informa os resultados da pesquisa *Educação básica e a pandemia da covid-19* da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), realizada entre 25 de maio e 9

²⁸ DOS SANTOS, M. P. Os desafios da Educação Infantil no Contexto da Pandemia covid-19. In: Educação e Tecnologias Digitais em cenários de Transição: Múltiplos Olhares para Aprendizagem, Campo Grande, MS. Anais do IntegraEAD, v.2, n.1, 2020. Disponível em <<https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11940>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

²⁹ REVISTA EDUCAÇÃO. 40% das escolas aplicam novas metodologias nas aulas digitais; evasão é maior na educação Infantil. *Revista Educação*. São Paulo: Editora Segmento, 2020. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2020/06/30/escolas-pandemia-niveis/>>. Acesso em: 15 de out. 2020.

de junho, com 206 escolas privadas de 74 municípios do estado de São Paulo que indicam que “o impacto maior é na educação infantil, em que a evasão chega a 15%”. Além disso, listam algumas dificuldades enfrentadas na Educação Infantil. Dos gestores desse grupo, 44% associam as suas dificuldades ao baixo comprometimento dos pais com a educação dos filhos, já que as instituições de ensino oferecem atividades ao vivo, que exigem a dedicação dos pais ou responsáveis. Observamos, assim, a necessidade de uma maior atenção a esta faixa etária com a finalidade de acompanhar as atividades oferecidas pela escola.

Sobre o dever dos pais na educação dos filhos, neste contexto de isolamento, autores como Farias e Giordano indicam que:

é responsabilidade das famílias, de acordo com essas autoras, cuidar e acompanhar a educação da criança, ao organizar a rotina de estudos, definindo tempos e lugares, em horários acessíveis e ambientes para a criança em casa, atentando para som, luz e até mesmo aspectos ergonômicos. (FARIAS; GIORDANO, 2020, p.62).

No entanto, assim como a família tem responsabilidade, a escola compartilha um dever nesse processo. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular de 2018³⁰, a escola tem como objetivo “[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar.” (MEC, 2018, p.36). A instituição escolar deve, portanto, assegurar formas efetivas de garantir essa função em um novo contexto, o remoto, incluindo a tão importante avaliação do processo de aprendizagem nas práticas pedagógicas. A BNCC reforça, ainda, a prática e a necessidade de acompanhar os alunos na sua trajetória:

[...] é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e

³⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (MEC, 2018, p. 39).

Assim, torna-se relevante destacar que o acompanhamento fica comprometido devido ao ensino remoto, pois não se trata de promover o aluno, mas considerar quais são as conquistas que ele faz e as possibilidades de adaptação do programa de ensino para poder melhor atendê-lo e analisar quais são os caminhos pedagógicos que o professor pode adotar para permitir um melhor desenvolvimento do estudante. Cabe ressaltar que nossa investigação se propõe, então, compreender e evidenciar como os professores de crianças de 3 a 5 anos de idade, adaptaram-se (ou não) para garantir um plano de avaliação de qualidade no sistema de aulas remotas na Educação Infantil durante a quarentena da pandemia da COVID-19. Por meio das vivências e estratégias desenvolvidas pelas professoras entrevistadas, buscaremos identificar limites e possibilidades do processo avaliativo da aprendizagem e, ainda, constatar lacunas que deverão ser supridas quando se estabelecer o retorno regular ou adaptado ao ensino presencial.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta sessão tem como objetivo apresentar o método, os instrumentos que foram usados, assim como os participantes da investigação referente aos processos avaliativos no ensino remoto. A finalidade da pesquisa tem o propósito descritivo, pois através do estudo, da análise, do registro e da interpretação das experiências dos professores, busca-se levantar informações qualitativas que descrevem a situação da avaliação no contexto da pandemia de COVID-19.

Os dados apresentados e analisados nesse trabalho resultam da realização de um conjunto de entrevistas, de modo individual, com quatro professoras da Educação Infantil, realizada durante o mês de abril de 2021 por meio da plataforma Zoom, diante das limitações impostas pelo contexto de distanciamento social.

A entrevista é semiestruturada e composta por questões abertas que buscam conhecer a experiência destes sujeitos no processo avaliativo remoto, além de identificar as dificuldades que se apresentaram durante esse período, as suas limitações e quais foram os caminhos encontrados na tentativa de resolver os problemas que surgiram. Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas por meio de categorias criadas a partir da experiência e diálogo com as docentes. O instrumento está disponível no APÊNDICE A e as transcrições das entrevistas no APÊNDICE B. Assim, unindo as análises dos autores do capítulo anterior, bem como a prática educacional, as entrevistas colaboram para se responder às perguntas propostas neste trabalho de forma qualitativa e nos dá pistas para traçar novos caminhos acerca deste momento de transição entre presencial, on-line e híbrido que acompanha os protocolos sanitários.

As entrevistadas foram quatro professoras da Educação Infantil, de uma escola de ensino privado, que passaram pela transição de aulas presenciais a 100% remotas durante o contexto de isolamento pelo COVID-19 em 2020. Para garantir os aspectos éticos da pesquisa, preservou-se suas identidades e cada uma assentiu ao termo de consentimento esclarecido (APÊNDICE C).

Os sujeitos da pesquisa (educadoras) residem na grande capital e trabalham em uma instituição particular de alto padrão na capital de São Paulo. São professoras de crianças de 3 a 5 anos de idade das salas K4 e K5. Cada turma tem aproximadamente 16 alunos. Todas as professoras tinham acesso a equipamentos eletrônicos e à internet em suas casas. Durante as aulas presenciais, duas professoras trabalhavam 40 horas semanais e duas 35 horas. A maioria dessas possui graduação em pedagogia e outros estudos como pós-graduação e mestrado na área. As professoras também contam com a presença de assistentes e coordenadoras de cada área (Inglês, Hebraico e Português).

Quadro 1 – Perfil das entrevistadas

Professoras	Formação Inicial	Especialização	Tempo de atuação a instituição
Professora A (PA)	Pedagogia	Alfabetização e letramento; Linguagens da arte	5 anos
Professora B (PB)	Pedagogia	-	10 anos
Professora C (PC)	Psicologia e Pedagogia	Artes plásticas	25 anos
Professora D (PD)	Educação Física e Pedagogia	-	17 anos

Fonte: Elaborado pela autora. (2021).

A escola encontra-se próxima ao centro da cidade de São Paulo e atende a famílias classe A. São aproximadamente 1000 alunos distribuídos em três unidades divididas em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Por ser uma escola de ensino integral, os alunos do grau K5 permanecem durante o período da manhã até a tarde, de segunda a quinta-feira das 7h às 15h30 e de sexta-feira das 7:30h às 13h00. No caso do grau K4, as crianças permanecem no período integral de terça e quinta e nos dias restantes das 7h30 às 13h00.

Além disso, o currículo escolar também é diferenciado, trilingue, assim são oferecidas aulas de hebraico, inglês e português. No período presencial, os alunos da Educação Infantil contavam com diversos espaços para transitarem no ambiente escolar como biblioteca, parque, quadra de Educação Física, quarto de jogos, entre outros. Além das aulas de Hebraico, Inglês, Português, Cultura Judaica, Educação Física, Música, Artes, etc. A escola ainda dispõe de uma equipe de apoio e gestão, como coordenadores para cada área, orientadora educacional, psicóloga e equipe de suporte de TI.

É importante destacar que, a partir do isolamento e da migração para o ensino remoto, utilizou-se uma rede social, “Instagram”, e depois de um mês, a plataforma “Zoom” e “Whatsapp” para realizar ligações individuais afetuosas. Por último, estabeleceu-se um site no google com videoaulas e atividades, aulas síncronas via Zoom e as ligações individuais por Whatsapp foram mantidas.

Quadro 2 – Plataformas utilizadas ao longo do período

Tempo	Plataformas e redes sociais
Abril	Instagram

Maio	Whatsapp, Zoom e Google Site
Junho – Outubro	Zoom e Google Site e Whatsapp para comunicação com os pais.

Fonte: Elaborado pela autora. (2021).

Após a realização das entrevistas, para uma sistematização que facilitasse a compreensão das experiências, foram criadas quatro categorias de análise, a saber: (1) limites do ensino remoto na EI, (2) relação família e escola: limites para avaliação; (3) possibilidades do ensino remoto na EI e (4) visão de futuro.

As categorias serão apresentadas na próxima sessão, discutindo a experiência das professoras à luz do referencial teórico e das perguntas que norteiam este trabalho sobre os processos de avaliação na Educação Infantil em tempos da pandemia da COVID-19. Para manter o sigilo apontado anteriormente, os sujeitos da pesquisa serão identificados como PA, PB, PC, PD.

5. ANÁLISE – EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES NUMA ESCOLA PRIVADA

Esta pesquisa buscou compreender e evidenciar como os professores de crianças de 3 a 5 anos de idade adaptaram-se (ou não) para garantir um plano de avaliação de qualidade no sistema de aulas remotas na Educação Infantil durante a quarentena da pandemia da COVID-19. A partir da percepção de quatro professoras que relataram suas experiências como docentes numa escola privada da cidade de São Paulo, compreenderemos como a pandemia impactou os processos avaliativos da Educação Infantil. Apresentaremos, a seguir, quatro categorias que foram elencadas para auxiliar a compreensão e na busca de respostas às indagações feitas no início desta investigação acerca da qualidade da avaliação neste contexto de ensino remoto e, posteriormente, híbrido.

5.1 LIMITES DO ENSINO REMOTO NA EI

Um dos objetivos deste trabalho é identificar os possíveis limites com relação à avaliação do ensino na EI em um contexto 100% remoto. As aulas remotas emergiram como alternativa para dar prosseguimento às atividades escolares e substituírem as aulas presenciais durante a situação de pandemia do novo coronavírus. O autor Perrenoud (1999) indica que a avaliação formativa tem se encontrado com numerosas barreiras e que os professores apresentaram dificuldades para conseguir otimizar sua avaliação, devido à complexidade do processo. E, assim como no presencial, depois da análise das respostas das entrevistas feitas às professoras, observamos que houve muitos entraves para realizar a verificação da aprendizagem do aluno em diversos aspectos.

Além disso, os limites relatados nos permitiram identificar oito temáticas relevantes que abordaremos nessa primeira parte da análise. Para facilitar a compreensão, decidimos apresentar na seguinte ordem: limites relacionados à infraestrutura, ao tempo, ao número de alunos por aula, às incertezas da observação, à impossibilidade de ajudar em alguns aspectos, à limitação pela faixa etária, à organização dos alunos em casa e ao comportamento dos pais.

Quanto às limitações de infraestrutura, os professores indicaram que não tinham as ferramentas tecnológicas para poder ensinar remotamente. Algumas tiveram que comprar, outras emprestar notebook e até contratar um plano de internet que respondesse às demandas de qualidade das aulas via zoom:

*[...] eu percebi que **minha internet não tinha velocidade para dar uma aula***

com qualidade. Tanto que nas primeiras aulas eu, as crianças não conseguiam ouvir a minha voz, eu não conseguia compartilhar a tela e eu tive que comprar um laptop para poder deslocar (sic) com ele pela casa e para ele puxar internet mais rápido, já que na minha situação eu não tinha uma banda larga com velocidade na minha residência. Então precisei pegar emprestado um laptop da minha irmã, então precisei de um laptop que captasse mais a internet. Então tive que investir em equipamentos sim, foi necessário. Entrar em uma dívida. (PA, 2021, grifo nosso)

[...] eu cheguei a pedir à escola um aparelho, um computador, porque o meu estava dando problema, o meu pessoal. Ai eles me deram um Chrome horrível, aqueles bem velhos. Ai eu comecei dando aula no remoto usando o dispositivo da escola. E eu fiquei super insegura, eu fui lá, falei para eles, o meu computador está com problemas, eu preciso alguma coisa melhor. E disseram é o que tem para agora e, em conclusão, eu peguei com o meu namorado e estou com ele até hoje, porque a escola, assim, não se preocupou muito em providenciar. (PD, 2021, grifo nosso).

Observamos, assim, que a falta de recursos tecnológicos de qualidade foi um entrave inicial para o processo de ensino-aprendizagem. No começo das aulas desta escola (e de tantas outras) eram 100% remotas, inclusive gerou um sentimento de insegurança em uma professora. Como solução, foram obrigadas a buscar aparelhos tecnológicos da própria instituição, porém, não eram adequados às exigências das aulas remotas. Dificuldades semelhantes foram encontradas na investigação realizada por Trindade et. al (2020) em diferentes escolas no Brasil, revelando que houve problemas técnicos e também inexperiência no trabalho em ambientes digitais. Quando Both e Spinardi (2018) discorrem sobre as vantagens das diferentes modalidades de ensino atuais, como o ensino híbrido e o EAD, incluem as tecnologias de informação e comunicação virtuais como principais aliadas. Assim, o acesso à internet e à tecnologia são importantes para garantir um ambiente virtual de aprendizagem e de avaliação de qualidade. E, no caso da modalidade 100% remota, o ensino, a aprendizagem e a avaliação dependeram da infraestrutura tecnológica adequada.

Além da limitação de infraestrutura, é necessário considerar outro aspecto relatado pelos professores: a falta de uma cultura digital incorporada na prática escolar. Inicialmente, eles sentiram dificuldades em usar e adaptar-se às tecnologias de informação e comunicação virtuais, o que gerou insegurança e ansiedade:

Eu nunca fui dessas pessoas mais tecnológicas, você sabe, eu não tenho esse prazer, eu não gosto. Então, foi sofrido, a sorte que a Catarina³¹ é muito

³¹ Para garantir o anonimato das entrevistas o nome escolhido é fictício.

parceira, né? ligeira no uso dessa tecnologia. (...) Mas, no começo, foi bem difícil, foi bem estressante para mim, tanto em lidar no dia a dia, fazer os, editar, preparar aula e tal. Quanto à aula em síncrono remoto, essa exposição não foi fácil. (PD, 2021, grifo nosso).

[...] eu não sabia utilizar o instagram. O único [...] facebook, então eu tive que criar uma conta no instagram para fazer as lives. A princípio, fazer as lives foi muito difícil vencer o nervosismo, porque você está dando aula sozinha, você não consegue interagir com os alunos, não sabe como eles estão reagindo [...]. (PA, 2021, grifo nosso).

Vale a pena destacar que as professoras trabalham em uma escola privada, em espaços que consideramos ter mais recursos e infraestrutura, e ainda assim, não houve uma formação inicial suficiente desses professores para o uso de todas as ferramentas necessárias para lidar com esse novo tipo de ensino. Isso demonstra o quanto as escolas e professores não tinham práticas e, talvez, condições, para usar as tecnologias na educação e como a pandemia estimulou o uso, além da aquisição dessas de uma forma muito veloz. Outro ponto a ser destacado é que, neste momento, se aprendeu muito com os pares que já possuíam algum tipo de fluência no uso dessas ferramentas. Valente (apud. SPINARDI; BOTH 2018), discorre a respeito da falta de práticas que incorporem as tecnologias de informação e comunicação dizendo que “apesar de as TIC³² estarem presentes no contexto educacional, elas ainda não conseguiram provocar grandes mudanças na sala de aula presencial” (p.4). Essas professoras, por exemplo, aprenderam a usar tais ferramentas por conta própria, com a ajuda de colegas de trabalho mais experientes no assunto:

Então ela me ensinou, teve muito tutorial da Catarina para mim. (PD, 2021).

Ou com formação por parte da escola, no caso do uso da plataforma zoom:

Mas eu não sabia mexer no zoom, foi importante sim, a escola deu essa formação. (PA, 2021).

Segundo Duarte e Scheid (apud. FARIAS; GIORDANO, 2020), “[...] o uso das tecnologias torna-se um meio, uma convocação à participação do professor para potencializar as habilidades de comunicação e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos” (p.62).

³² TIC: Tecnologia de Informação e Comunicação.

Assim, no contexto da pandemia, não se trata de uma convocação à participação, mas sim a única forma de comunicação entre professores e alunos, então, os docentes se viram obrigados a aprender a usar e adquirir esses meios tecnológicos de comunicação. Também é relevante destacar que para professores de idade avançada essa foi uma mudança bastante significativa, uma vez que esses não estavam preparados e acostumados com o uso dessas ferramentas no ambiente de trabalho.

Assim mesmo, além da falta inicial de conhecimento no uso dessas ferramentas, as professoras expuseram as limitações das plataformas de aula ao vivo para avaliar o processo de ensino-aprendizagem e relataram dificuldades para poder acompanhar o desenvolvimento do aluno através da plataforma Zoom. Um dos problemas mais mencionados é o impedimento de ver a reação das crianças, de vê-las realizando a tarefa ou até de escutá-las durante as aulas síncronas:

[...] eu não conseguia ver a resposta de todas as crianças, uma falava ao mesmo tempo que a outra, então não dava para ver. (PA, 2021).

[...] Os limites que eu senti, foi não estar pertinho, não ver acontecendo, eu via acontecendo em pedaços, eu tinha o rostinho das crianças na tela, mas o papel estava na mesa, e eu não tinha como dizer “vira a sua câmera”. (PA, 2021).

A PC também relatou a mesma dificuldade de poder acompanhar os alunos nas aulas síncronas, porém em grupos maiores:

Agora, quando eu fazia atividade com várias crianças ao mesmo tempo, por exemplo, oito crianças, muito difícil de ver, às vezes acabava a aula, e eu ficava sabendo que a criança não tinha feito. A mãe me mandava um recado e falava, olha ele não fez nada, olha o caderno como é que está. Eu imaginava que ele estava fazendo. (PC, 2021).

Como a avaliação na Educação Infantil tem como instrumento principal a observação (DCNEI, 2019), fica claro que na aula zoom esse instrumento não teve a mesma eficácia, pois, como mencionam as professoras, não se pode ver a imagem completa do aluno, assim as informações que obtiveram foram parciais. Assim, como afirmam Spinardi e Both (2018), “quanto maior for o número de informações que o professor tiver a respeito do seu aluno, melhores decisões ele poderá tomar para favorecê-lo em seus caminhos para a aprendizagem” (p.8). No entanto, esse processo de observação e coleta de informações a respeito dos estudantes

foi prejudicado em decorrência do ensino remoto e das limitações das ferramentas disponíveis que, embora permitissem o contato entre professor e aluno, na Educação Infantil, não foram capazes de contemplar as suas especificidades.

Ademais, o número de alunos nas aulas síncronas foi outro impasse para as professoras, pois quanto mais alunos, menos atenção individualizada podiam dar. Assim, o acompanhamento necessário mencionado pela BNCC (2018), por meio da observação das práticas e das aprendizagens dos alunos, ficou comprometido, pois não foi possível realizar uma observação minuciosa e completa da trajetória de cada estudante. Isso se reflete no reconhecimento, por parte das professoras, de uma avaliação frágil e limitada, como podemos observar nos relatos a seguir:

[...] mas nada eu conseguia falar cem por cento. (PA, 2021)

[...] não foi fácil avaliar as crianças, eu não tinha certeza absoluta do que eu estava avaliando, [...] (PC, 2021).

Assim, cabe indicar que qualquer intenção de realizar uma avaliação formativa, fica prejudicada, pois como Santos e Varela (2007) mencionam é um tipo de avaliação que tem como objetivo principal informar “sobre o resultado da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares” (p.4). Outro fator limitante mencionado pelos professores sobre o processo avaliativo nesse contexto foi, uma vez reconhecida a dificuldade do aluno nas aulas ao vivo, não poder fazer uso de alguns recursos básicos de interação para ajudá-lo, como modelar a ação, auxiliar o aluno a posicionar os materiais gráficos e tesoura nos dedos, por exemplo:

Então, o que é muito importante para esta faixa etária é como ela segura o lápis, como ela segura a tesoura, a gente até tentava fazer isso a distância, mostrando como ela tinha que segurar, oferecendo o modelo com a tesoura, mas não é a mesma coisa, do que você ali, no dia a dia, com a criança. (PC, 2021).

Então não tem esse olhar individualizado que você consegue dar, de abaixar e acolher a criança, dizer “vamos lá, você é capaz, eu estou aqui para te ajudar”. Às vezes eles não conseguiam nem te ouvir, então eu acho que tem isso. A interação de você falar que ele aprende com o outro, dele ter o modelo, acho que isso daí se perde. (PD, 2021).

Essa limitação prejudica especialmente a avaliação formativa, pois essa deve compreender, segundo Spinardi e Both (2018), a ação de regulação ou contestação dos resultados, corrigindo e atuando de diversas formas para ajudar os educandos a alcançarem os objetivos propostos. No caso exposto pela PC, pode-se observar que as professoras podiam ajudar até um certo limite, porém, no que diz respeito à motricidade fina, mencionam que era necessário um contato físico. Já no caso da PD, ela comenta a perda dessa interação de suporte e acolhimento da professora para auxiliar os alunos, assim como da possibilidade de aprender com os outros colegas. Além disso, relata que, pela plataforma zoom, não havia a possibilidade de individualizar a instrução e outras práticas didáticas para favorecer a aprendizagem do estudante, e, também, que a falta de tempo foi um dos fatores limitantes:

Porque a gente não tinha tempo para fazer o um a um, como a gente consegue na escola e fazer e ver o que a criança está precisando, era mais um overall (geral), você conseguia ver no coletivo. (PD, 2021).

A falta de tempo dos professores, portanto, foi outro fator limitante do processo de ensino-aprendizagem e de uma avaliação formativa da aprendizagem. Outra professora também expõe esse problema da falta de tempo:

[...] a gente estava sobrecarregada de coisas para fazer. A gente usava o nosso tempo da escola 100% e não era suficiente. A gente tinha que trabalhar muito mais do que trabalhava normalmente. (PC, 2021).

O ato de avaliar formativamente trata da reorientação permanente da aprendizagem de cada aluno e nas aulas zoom em grupo, segundo a entrevistada, não era possível dar essa atenção individualizada. A PB e PA também relataram a mesma dificuldade:

E porque no zoom, no grupo, você não consegue fazer muitas coisas individuais, porque essa espera de um pro outro você perde o grupo. Então, quando você vai fazer no zoom, é difícil ter essa avaliação individual, porque você sempre precisa que todos estarem (SIC) lá ao mesmo tempo. (PB, 2021).

[...] cada aluno precisa de um incentivo, e, no zoom, a consigna precisa ser uma para todos, então a gente não podia, conseguia, dar essa avaliação, essa consigna mais focada, esse foi o limite. (PA, 2021).

[...] na sala, no dia a dia, você está com a criança e você percebe na atividade, ah essa criança, eu preciso fazer de novo essa atividade com ela,

no presencial eu consigo dar uma outra tarefa para o grupo e focar naquela criança para ajudar ela a caminhar, já no grupo do remoto, eu não consigo no meio da aula parar e pegar aquela criança de lado [...] (PA, 2021, grifo nosso).

Então diagnosticava como a criança estava, como o grupo estava, né? Acho que foi mais grupal, que individual, então onde o grupo está e onde a gente tinha que chegar [...] (PD, 2021).

Apesar das entrevistadas trabalharem com Educação Infantil, cabe destacar que essa realidade tem sido experimentada não só por esses professores, mas por docentes de todos os níveis de ensino e constitui uma situação que impacta em sua prática profissional. Nesse sentido, percebe-se que a intervenção diferenciada, contemplada por uma verdadeira avaliação formativa, não foi possível ser realizada na sua totalidade. A RCNEI publicada em 1999, volume I, orienta que a avaliação para a Educação Infantil deve ser realizada com um caráter formativo que busque o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Portanto, para que isso ocorra, é necessário favorecer uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização das trajetórias de formação. Contudo, em virtude das mudanças causadas pela pandemia, esse processo avaliativo não se estabeleceu de modo correlato ao ensino presencial, e não houve, no caso desses professores, uma possibilidade de dedicar um olhar individualizado, e tão necessário, a cada estudante o que se tornou um impeditivo na percepção do desenvolvimento do aluno.

Dessa maneira, cabe indicar que tais ações foram feitas num momento emergencial e devem ser assim classificadas, de modo que o desenvolvimento do aluno da EI requer a presença física do professor como demonstram os teóricos, os documentos oficiais e a própria prática docente apresentada pelas entrevistadas.

5. 2 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: LIMITES PARA A AVALIAÇÃO

Além disso, houve limitações para o processo de ensino-aprendizagem e avaliação no que concerne ao espaço físico e organização das famílias dos alunos. A carência de espaços de estudo adequados por parte dos estudantes limitou muito a aprendizagem e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, segundo as professoras.

[...] ter um ambiente adequado, nem sempre eles tinham, às vezes eles estão do lado dos pais que estão trabalhando ou perto dos irmãos e você ouve os irmãos tendo aula, isso eu acho que é um desafio. (PB, 2021).

Um dificultador foi o espaço, aquilo que eu te falei, de muitas crianças no mesmo espaço, então, às vezes, às vezes não era nem barulho, mas era (SIC) outros irmãos tendo aula, aí influenciava na nossa aula. Então a criança está aqui nessa mesa e o irmão na outra, óbvio que eles vão se distrair. (PD, 2021).

Assim, ambas professoras relataram como o ambiente limitou as capacidades de ensino e interferiu de maneira negativa na aprendizagem das crianças, pois diminuía a concentração delas. E, no contexto da pandemia, momento em que todos trabalhavam e estudavam em casa, as interferências sonoras e físicas tornaram-se mais acentuadas. Farias e Giordano (2020) mencionam como parte da responsabilidade dos responsáveis, nessa época, a organização da rotina de estudos, assim como proporcionar ambientes adequados de estudo para a criança em casa, preocupando-se com som, luz e outros aspectos. É importante ressaltar, também que, ainda que na escola haja barulho e distratores, há um adulto professor o qual, por vários meios, direciona a aula e a atenção das crianças. Por esse motivo, o ensino remoto e a avaliação foram dificultados, pois fez-se necessário ter um adulto presente a todo momento, responsável por cuidar desses aspectos e ajudar a criança a prestar atenção.

Além disso, as aulas síncronas, realizadas pela plataforma Zoom, ocorrem em outra dimensão espacial e as atividades disponibilizadas no site ocorrem em outra dimensão temporal, uma vez que podem ser realizadas em outros momentos. Assim, segundo as professoras, e considerando a literatura pedagógica, é necessário pessoas competentes para organizar o tempo e o espaço de estudo, além de ter conhecimento no manuseio das ferramentas tecnológicas, como laptops, computadores, plataformas digitais, etc., para poder acompanhar as aulas ao vivo e realizar as tarefas. Como menciona Spinardi e Both (2018) quanto às metodologias que se apoiam das TIC, “nas atividades on-line, o aluno pode escolher onde e como vai estudar” (p. 5) e “são eles [os estudantes] que definem onde, como, quando estudar e realizar as atividades on-line, aproveitando de forma mais eficaz [...] os momentos virtuais [...]”. Em outras palavras, trata-se de um modelo de ensino que requer alunos que tenham autonomia. Nesse sentido, as professoras relataram como uma limitação o fato de as crianças dessa faixa etária não contarem com essa competência suficientemente desenvolvida. Em diversos aspectos, dependem da presença exclusiva de um adulto para poder ter aula, por exemplo, para manusear os aparelhos:

[...] nem todas tinham autonomia para ligar e desligar o microfone do zoom. Então o pai ficava do lado. (PA, 2021).

[...] não conseguem ligar a câmera, e aí eles se frustram, aí a professora para no meio e tenta ajudar, aí tem que procurar alguém e não tem ninguém, então

sim. É difícil ainda mais nessa idade. Por isso que eu falei, a organização caminha junto com o rendimento deles. (PB, 2021).

Ainda nesse sentido, foi necessário o apoio dos pais para ajudar as crianças a manterem-se concentradas frente à tela.

Quanto ao rendimento deles, o maior desafio é a concentração pela faixa etária, essa questão de ficar muito tempo sentado [...] a gente viu algumas crianças a dificuldade de sentarem e ficarem diante da tela, que as mães tinham que sentar e pegar [...] (PA, 2021).

Desse modo, percebe-se que o ensino remoto trouxe desafios compartilhados entre professores e pais, para manter as crianças focadas nas aulas remotas, o que se deve tanto às distrações da casa como também ao fato que elas têm menos capacidade de concentração devido à faixa etária. Portanto, como a atenção e o foco são de grande importância para garantir a aprendizagem, as condições do ensino remoto, em decorrência dos fatores mencionados, prejudicaram o processo avaliativo.

Em um ambiente escolar presencial, as docentes levariam em consideração esse fato e cuidariam para que os alunos não ficassem muito tempo parados ou sentados, variando as atividades, os ambientes e a interação. Porém, no caso do ensino 100% remoto, há menos possibilidades de diversificação das atividades pelos limites espaciais restritos a uma tela de computador, tablet ou celular. Logo, foi necessário, na maioria dos casos, um adulto que acompanhasse de perto o aluno. Como afirmou a PC:

Então eles precisam desse adulto disponível para eles, não só para ligar o computador, o adulto precisa estar do lado e precisa acompanhar a criança. (PC, 2021).

No entanto, manifestaram as entrevistadas, que nem sempre o estudante tinha essa atenção na sua rotina escolar por parte dos responsáveis, o que prejudicou tanto o ensino quanto a aprendizagem, pois era impossível manter uma comunicação ótima com os alunos se esses não conseguiam nem ligar a câmera, o áudio ou não conseguiam ficar em frente à tela. Farias e Giordano (2020) afirmam que é responsabilidade das famílias “cuidar e acompanhar a educação da criança” (p.62). Nesse sentido, esse resultado corrobora o que aponta a pesquisa realizada nos centros de Educação Infantil no Município de Bonito-MS e a investigação por Trindade (2020) em escolas de Ensino Fundamental e Médio, que apontou como um dos maiores desafios garantir a participação da família no roteiro de trabalho, pois foi necessário apoio e supervisão dos adultos durante as aulas. No caso específico dessa pesquisa, um fenômeno que deixou de

ser apontado relacionava-se à falta de autonomia dos alunos: a ajuda excessiva e, portanto, inapropriada dos pais para o processo de ensino e de avaliação. Por exemplo, o caso de alguns responsáveis que ficavam ao lado da criança, as professoras relatam que os estudantes começaram a buscar pela ajuda dos pais para responderem por eles e realizarem suas atividades.

[...] algumas [crianças] já sentiam, “ah ele já me ajudou a ligar e desligar o telefone”, olhavam para a mãe ou pro adulto (SIC) quando sentiam dificuldade, e tipo “e aí, você vai me dizer qual é a resposta?”, alguns pais acabavam contando junto e outros, sem querer, porque era muito no automático, dava (sic) a resposta. (PA, 2021).

Além disso, no caso das atividades e jogos proporcionados pelos professores para os alunos realizarem de forma assíncrona, as entrevistadas perceberam que os responsáveis também interferiam realizando as tarefas e jogos pelos filhos:

[...] tinha algumas tarefas que recebíamos foto e dava para perceber que não era o traçado da criança, as próprias crianças, às vezes, comentavam nas ligações de whatsapp, “ah minha mãe me ajudou a fazer tal atividade. (PA, 2021).

Mas ficava muito difícil saber se aquilo que a criança fez foi por causa das habilidades que ela conquistou, ou se era por causa da ajuda da mãe que estava dando ali do lado. Então, assim, eu não tinha certeza do que eu estava avaliando. (PC, 2021).

Desse modo, percebemos que a supervisão transformou-se em algo negativo em alguns casos, pois ela resultou em uma ajuda excessiva nas aulas, o que impediu o desenvolvimento da criança e a construção de sua autonomia. Então, quando os pais realizavam as atividades no lugar da criança ou respondiam por ela, o aluno se sentia incapaz, impactando negativamente na recepção das novas situações de aprendizagem:

Crianças que no começo falavam, falavam, falavam, mas pro final, olhavam para o lado, porque o pai corrigia, então esperavam o pai falar a resposta certa para ele não falar o errado. (PD, 2021).

Dessa forma, o monitoramento do processo de ensino-aprendizagem fica defeituoso. A observação sistemática e crítica do conhecimento da criança indicada pelas DCNEI (MEC, 2009) fica prejudicada, pois a situação não permitia olhar o resultado da aprendizagem, a evolução e o desenvolvimento da criança. Percebe-se que o objetivo principal da avaliação formativa, segundo Santos e Varela (2007), é informar aos professores e alunos sobre o

resultado da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades. Mas também é, segundo Oliveira (2020), ajudar esses mesmos sujeitos a corrigirem as dificuldades. No entanto, em um contexto como este, de pais respondendo pelos filhos e filhos buscando pelas respostas, apresentando uma atitude passiva com relação à aprendizagem, a função da avaliação formativa é prejudicada e, portanto, tal situação constitui-se em um dificultador para obter conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino e aprendizagem. As DCNEI, quando explicam sobre a avaliação na Educação Infantil, indicam que se espera, a partir da avaliação, que o professor “possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação”. (BRASIL, 2009, p.16).

De fato, um dificultador eram os pais, no entanto, pelo que as professoras indicaram, elas não tinham controle sobre esse fator:

Então, tem esse lado que a gente falou que a mãe acaba fazendo pela criança e a gente não tem como dizer para a mãe não fazer. (PC, 2021).

Outro ponto que merece destaque é o que se relaciona com a interferência excessiva dos pais no ensino-aprendizagem e no processo de avaliação da aprendizagem pois guarda relação com um fator que as professoras comunicaram de modo contínuo nas entrevistas: a falta de tolerância ao erro por parte dos responsáveis. A professora PA explica como o caminho do erro foi atrapalhado:

Então eles queriam que seus filhos sempre acertassem. O percurso do erro foi prejudicado, quando a criança errava os pais já ficavam..., quando uma atividade tinha que realmente provocar o erro, a criança não ia fazer uma contagem até um certo número porque realmente não era o esperado, era uma atividade para provocar, um desafio, os pais não entenderam muito, ficavam preocupados, queriam que os filhos sempre acertassem, para eles, as crianças sempre tinham que fazer certinho e, quando a criança errava, vinha um questionamento para a coordenação da escola. (PA, 2021).

Sob esse viés, é importante destacar que o erro, segundo Nagaro e Granella (2004)³³, “nos remete a uma interpretação contextual de fracasso” (p. 3), os autores indicam também que “o erro, na visão da criança, faz parte de um processo, é possível e necessário; ao passo que,

³³ A, NOGARO; E, GRANELLA. O erro no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Jurídica Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea*. Rio Grande do Sul: Campus de Frederico Westphalen, 2004. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/244/445>. Acessado em 15/10/2020.

numa visão pré-formista e tradicional, do ponto de vista do adulto, o erro é o contrário do acerto.” (p. 5 e 6). Assim, desde uma perspectiva da aprendizagem o “erro” é considerado como uma forma instrutiva do saber, faz parte do crescimento, aprendizagem, portanto é necessário. Uma das primeiras fases do processo da avaliação, inclusive, consiste justamente em conhecer o que cada aluno sabe fazer, o que não sabe fazer mas que pode chegar a saber ou ser, ou seja, realizar uma avaliação diagnóstica. Diagnosticar a situação dos estudantes é importante para decidir a orientação a ser aplicada para que esses se desenvolvam no processo. Assim, como Nagaro e Granella (2004) indicam:

Os erros detectados durante a recolha de informações devem ser encarados como parte integrante da aprendizagem, nada tendo, portanto, de culpável ou punível. Pelo contrário, devem ser aproveitados para revelar a natureza das representações lógicas e estratégias elaboradas pelo aluno. (NAGARO; GRANELLA, 2004, p. 22).

Dessa maneira, a aprendizagem se constrói a partir do erro e esse faz parte de qualquer metodologia de avaliação. A avaliação diagnóstica, por exemplo, que auxilia o professor e aluno no desenvolvimento da aprendizagem, entende o erro como promotor de novos conhecimentos. Assim, como as educadoras entrevistadas tinham conhecimento disso, do valor do erro no processo de aquisição do conhecimento, promoviam práticas educativas as quais favoreciam uma aprendizagem significativa. Porém, os pais, que se sentiam preocupados e frustrados, provavelmente, não tinham esse conhecimento essencial para ajudar no desenvolvimento dos seus filhos:

E os pais que não conhecem o trabalho, a maioria, eu acho, que imagina que a criança tem que acertar. Então não dá aquele espaço para a criança experimentar, de repente errar. (PC, 2021).

E, em um contexto de ensino 100% remoto, os responsáveis constituem um elemento importante de influência e modelo para as crianças, pois acompanham elas e os professores em cada aula. Dessa forma, pode-se indicar que atitudes de intolerância ao erro prejudicaram a apropriação do conhecimento por parte dos alunos, como as professoras PA e PC mencionam:

O erro fazia parte da caminhada para a criança acertar e a gente precisava ver esse erro para poder [saber] que lição disponibilizar no zoom individual. Então, em partes, sem querer, isso prejudicou, porque quando a criança erra ela tem a oportunidade de repetir esse erro e depois, com o professor mediando, ela acertar quando a gente mostra a atividade novamente. E

alguns pais quiseram fazer pelos filhos para que eles acertassem, então, com isso, esse processo do erro, de se apropriar do conhecimento, ele foi um pouco perdido [...] (PA, 2021, grifo nosso).

Então, por exemplo, no caso de outra aluna, ela tinha muita dificuldade, mas os pais ficavam exigindo dela. Então, a coisa não acontecia, e ela, que era uma criança tão alegre no presencial, ela chorava no zoom, porque ficava aquela coisa em cima dela, coitada. [...] ela estava lá tentando fazer a letrinha, o pai não achava que estava bom, tirava o papel dela e dava outro. Nossa, eu sentia assim, uma violência tão grande [...] Então, é lógico que não acertava [...] Então, eu via ela chorando porque o pai brigava com ela e não é que ele orientava, ele gritava, faz direito, faz direito. (PC, 2021, p.12, grifo nosso).

Observa-se que, ao responder pelos filhos para que não errem ou recriminar quando erravam, os pais estavam aproximando suas atitudes de uma pedagogia mais tradicional, que se caracteriza por ser corretiva e excludente, punindo os alunos quando cometem erros (ALVES, 2013), uma prática que não é a indicada para a Educação Infantil segundo as DCNEI (MEC, 2009). Dessa forma, a aprendizagem dos estudantes e o processo de avaliação foram prejudicados durante o ensino remoto, afetando negativamente o desenvolvimento das habilidades dos alunos; esses foram prejudicados porque os pais adotaram práticas educativas punitivas ou que geraram atitudes passivas nos estudantes.

De fato, avaliar, em um contexto de ensino presencial, é uma tarefa complexa e exige cautela dos docentes para, de fato, servir de instrumento norteador de aprendizagem qualitativa. Assim, é natural pensarmos que, em um contexto remoto, a tarefa de avaliar é compartilhada com os pais, ainda que haja dificuldades na sua execução por parte desses. Além disso, falar com os pais a respeito desse assunto nem sempre teve um impacto positivo:

Então, a gente falou com alguns pais separadamente, às vezes até durante a aula eu falava [...] mas eu não senti que isso teve efeito não. (PC, 2021).

[...] querem tentar ajudar, eles não são professores, eles não têm intervenções corretas, eles não foram alfabetizados na maneira que a gente foi, nem da maneira que eu fui, não da maneira que eu ensino hoje. (PD, 2021).

Logo, os professores relatam um duplo sentimento com relação à participação dos pais:

[...] mas a figura do pai é algo ambíguo, a gente quer e não quer. (PA, 2021).

Podemos aprofundar essa reflexão nos relatos a seguir:

A gente precisava do adulto, a gente até agradecia, por conta dos limites da tecnologia de ligar e desligar o microfone, ou quando pedíamos para buscar algum objeto [...] (PA, 2021).

Mas, é muito difícil nesse contexto, pois a presença do pai e da mãe é necessária, a gente quer (SIC) do lado mas ao mesmo tempo queríamos que eles não tecessem tantos comentários. (PA, 2021).

Em alguns casos, inclusive, as crianças mostravam melhor rendimento sem os pais por perto:

[...] então, não todos, mas alguns pais perceberam que as crianças faziam, não conseguiam fazer quando os pais estavam presentes então, “vou deixá-lo sozinho, eu ligo e saio do espaço” e a criança realmente rendia mais sem o pai e sem a mãe. (PA, 2021).

Devido a todas as limitações descritas, percebe-se que as professoras não se sentiam seguras de afirmar 100% sobre os resultados das suas avaliações, como assegurou a professora:

[...] tudo era superficial. (PA, 2021).

Estavam, as professoras, mais preocupadas com o engajamento do aluno, se participou ou não, pois era o que podiam avaliar com mais certeza:

[...] só dava para avaliar a participação, as habilidades não. (PC, 2021).

E, portanto, a avaliação no contexto remoto não é igualada àquela realizada no presencial, que é complexa, formativa e diagnóstica, no caso da Educação Infantil:

[...] mas eu não consigo dizer que o mesmo [tipo] da avaliação, sabe, diagnóstica, formativa, que é feita em sala de aula, valeu para o remoto. (PD, 2021).

Nesse sentido, podemos observar que o papel dos pais e a relação entre família-escola são fundamentais, especialmente neste momento do ensino remoto, mas que algumas relações

também interferem de modo negativo no processo de avaliação neste momento de isolamento social. A seguir, apontaremos possibilidades, alternativas e estratégias aplicadas pelas professoras, a partir da vivência nos ambientes virtuais com seus alunos.

5.3 POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO PARA A EI

Outro dos objetivos deste trabalho é identificar as possibilidades e estratégias desenvolvidas para a avaliação da EI em um contexto 100% remoto. Com a necessidade de adaptar-se às modificações impostas devido à pandemia pelo COVID-19, cada escola teve que adequar as aulas às suas condições tecnológicas e essa implementação das TICs provocou um novo olhar para a educação e as novas ferramentas tecnológicas. Os autores Both e Spinardi (2018) indicam que a avaliação “constitui um dos pontos altos também na modalidade a distância da mesma forma como na educação presencial” (p. 8). E, depois da análise das respostas das entrevistas feitas às professoras, tornou-se visível algumas oportunidades relacionadas para realizar a verificação da aprendizagem do aluno. Os relatos nos permitiram identificar três temáticas relevantes que abordaremos nesta terceira parte da análise e decidimos apresentar na seguinte ordem: aulas gravadas, gamificação e a preservação do vínculo.

Em uma primeira etapa, as professoras dependeram da gravação das aulas realizadas na plataforma Zoom para poder avaliar o ensino-aprendizagem, considerando-a como uma boa possibilidade e ganho para o processo de avaliação, pois, segundo as entrevistadas, é possível observar o comportamento e rendimento dos alunos em algumas áreas, e, a partir disso, realizar um registro com mais detalhe:

A gente filmou as aulas. Então a gente tem uma documentação melhor das coisas. (PC, 2021).

*Então, o que ajudou mesmo foi o zoom, a aula zoom, porque eu gravava as aulas, então, eu conseguia rever algumas aulas para ver, porque eu não conseguia ver a resposta de todas as crianças, uma falava ao mesmo tempo que a outra, então não dava para ver. **Então algumas aulas eu conseguia escutar novamente e perceber, “olha essa criança falou isso” e eu não percebi na aula, então eu consegui avaliar vendo de novo os vídeos.** (PA, 2021, grifo nosso).*

Foi um ganho revisitar as aulas, porque é diferente você estar dando a aula e depois ouvir e você consegue perceber mais, prestar atenção nas crianças. (PA, 2021).

Também foi relatado como um recurso de registro de mais confiança, pois é possível escutar e observar como e quando os pais interferiam:

Recurso que foi (SIC) melhor foram as gravações, então na parte de reconto e linguagem deu para a gente ver porque, daí, na filmagem, a gente consegue ver o quanto o pai interfere e o quanto é a produção da criança. Então foi bom. (PD, 2021, grifo nosso).

Assim, pode-se observar que a ferramenta tecnológica Zoom favoreceu a avaliação em um ambiente 100% remoto, pois constitui um bom instrumento de registro. O RCNEI (MEC, 1999) orienta que para esta faixa etária dois elementos são essenciais para apoiar a avaliação na EI: o uso da observação e registros. Além disso, a professora Jussara Hoffmann (2021) aponta na teleconferência “Avaliação: caminhos para aprendizagem”³⁴ que “*avaliar a criança exige registro. A observação por si só, ela é um método. Mas o registro é um instrumento que me permite olhar a criança passo a passo*”. Para isso, afirma ela, é necessário ter um olhar especial e registrar a história de cada criança. No ensino presencial, muitas vezes, a capacidade de observar as características de cada criança encontra-se com limites, devido às diversas funções que um professor realiza enquanto está com um grande número de alunos, ou devido aos limites da memória. Essa comparação foi exposta pela professora PA:

*Para mim o que ajudou bastante foi [...] de poder revisitar o registro, **porque no dia a dia, às vezes, na escola, nem sempre temos esta oportunidade de gravar a aula.** E o fato de ter a aula gravada, revisitar, poder tirar uma foto de um momento exato que você quer, isso ajudou na avaliação [...] então **revisitar foi um ganho, foi o que mais me ajudou nessa situação remota** foi poder ver as gravações, ver as fotos, focar e editar [...] então eu conseguia ter isso com mais qualidade. (PA, 2021, grifo nosso).*

*[...] no remoto você consegue voltar naquilo, né? E no presencial você não consegue. Então, essa coisa de conseguir voltar, você consegue reavaliar **melhor do que dentro de uma sala de aula.** (PA, 2021, grifo nosso).*

Nesse sentido, as gravações permitiram assistir e acompanhar o desenvolvimento dos alunos em determinados aspectos ao revê-las, pausando as gravações e observando, passo a passo, o comportamento de cada aluno. Cabe indicar que as gravações são, também, uma

³⁴ JUSSARA HOFFMANN EM AVALIAÇÃO: CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM VÍDEO 05. Direção e Produção: Rede Sesc-Senac, 2015. Online. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ln7pcf1Th3M>>. Acessado em 15/10/2020.

ferramenta que pode facilitar e encorajar as educadoras a fazerem uma autorreflexão do seu desempenho e rever sua postura, sem a presença de uma terceira pessoa para observar. Assim, nota-se que é um instrumento que pode ter uma utilidade formativa dos professores, pois através dele, é possível rever e observar sua prática detalhadamente, além de tomar as devidas providências de remediação. Dessa maneira, as gravações pelo Zoom são consideradas como um ganho e diferencial para os docentes e para a avaliação formativa.

Além disso, outro ganho se relaciona com as possibilidades de utilizar a gamificação³⁵ e diversas ferramentas na educação remota para promover atividades com características de um jogo, aulas dinâmicas, que engajam os alunos e também ajudam na avaliação do ensino-aprendizagem. Para os autores Santaella, Nesteriuk e Fava (2018), “o ato de jogar é comumente reconhecido como uma atividade de motivação intrínseca” (p.12). Assim, as professoras relataram que utilizaram jogos e desenvolveram atividades com características de jogos para engajar, motivar comportamentos e facilitar a aprendizagem, tornando uma plataforma (Zoom), elaborada inicialmente para reuniões, ou a ferramenta power point, que é normalmente utilizada como um recurso de apresentação, em um contexto mais lúdico e acessível para as crianças.

O que a gente percebeu é que dá para trabalhar com a gamificação, com os jogos, com formulários, algo que talvez no presencial eu não pensaria trazer para sala de aula. Deu para trabalhar com a possibilidade de engajamento, que deu para trabalhar matemática, português, né, que foi a minha aula, e eles foram respondendo de uma forma lúdica. Foi uma brincadeira, foi até uma possibilidade de trazer alunos que não queriam participar do zoom, que não queriam ficar muito na frente da tela. Então conseguimos, no individual, apresentar esse jogo, foi uma forma de aproximar. Eu acho, para mim, no particular, foi uma formação. (PA, 2021, grifo nosso).

[...] recursos visuais foram bem enriquecedores, a gente não utilizava muito, tipo, o powerpoint foi muito enriquecedor, essas brincadeiras que a gente conseguiu fazer e as crianças interagiram muito. (PB, 2021, grifo nosso).

Segundo Rodrigues (apud SPINARDI; BOTH, 2018), “com o uso de tecnologias e de recursos digitais, pode-se diversificar muito a avaliação”. Existem jogos, fóruns de discussão, atividades colaborativas, questionários on-line, etc. que podem ser utilizados para avaliar (SPINARDI; BOTH, 2018). No caso da Educação Infantil e de acordo com as entrevistadas, os jogos, como o Kahoot, comprovaram ser bastante engajadores e, quando conduzidos pelos

³⁵ Entende-se a gamificação como o processo em que se aplicam elementos lúdicos em contextos não relacionados a jogos. (SANTAELLA; NESTERIUK; FAVA, 2018, p. 13)

professores, uma ferramenta tecnológica de avaliação individual. E, nas ocasiões que eram disponibilizados para jogar sem o acompanhamento do professor, no site da escola, demonstraram ser um bom instrumento para avaliar o engajamento e participação dos alunos:

*A gente usou muito, por exemplo, **quando a gente queria ter uma resposta individual da criança**, não no coletivo, então google forms e kahoot, né? [...].* (PD, 2021, grifo nosso).

*Eu também visitava o site, os jogos que a gente encaminhou para as crianças, eu olhava mais para **saber se a criança estava envolvida e engajada** [...].* (PA, 2021, grifo nosso).

*[...] os jogos foram uma possibilidade, mas quando eu jogava com as crianças, não quando eu disponibilizava para ele fazer em casa, eu sabia que ele jogava, mas não conseguia avaliar. **Mas se eu jogava o jogo com a criança, eu conseguia avaliar** [...]* (PA, 2021, grifo nosso).

Assim, percebe-se que os jogos on-line, que foram pensados com o objetivo de desenvolver a construção do conhecimento e apresentados de forma síncrona e assíncrona, foram ferramentas capazes de abraçar alguns objetivos de ensino dos docentes e desenvolver a aprendizagem e avaliação. Nota-se, também, que foi um recurso que auxiliou nos casos em que as professoras tinham que desenvolver um percurso individualizado para um aluno, que é, segundo os autores Spinardi e Both (2018), um ponto fundamental e uma característica positiva de modelos de ensino mediado pela tecnologia. Indica, então, que, como a tecnologia oferece flexibilidade, a forma de avaliação pode se adequar ao aluno e o seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, as TICs mostraram ser importantes aliadas da individualização, personalização e diferenciação do ensino, pois o professor é capaz de atender as necessidades específicas de um aluno, os objetivos de um grupo e considerar os seus interesses.

Ademais, a experiência do ensino remoto também evidenciou outras formas de afetividade mediadas pela tecnologia, no que se refere à relação professor-aluno e professor-pais. A afetividade é:

*[...] a dinâmica mais complexa de que o ser humano é capaz de lidar, e acontece a partir do momento em que o sujeito se liga a outro pelo amor, constituindo assim um amplo aspecto de sentimentos associados **à história das relações sociais, onde a criação dos vínculos afetivos deve ser compartilhada para que os laços afetivos se solidifiquem.*** (AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 3, grifo nosso).

Podemos depreender dessa definição que a afetividade requer um percurso de encontros e conexões entre duas pessoas ou mais que gerem vinculação afetiva. Sendo assim, as autoras Amorim e Navarro (2012) discorrem que o universo da Educação Infantil “[...] deve ser vinculado à educação e ao afeto, pois o ato de educar não pode ser visto apenas como um repassar de informações e de conhecimentos, ao contrário disso, o ato de cuidar e educar só realiza-se com afeto” (p.1). Assim, podemos ressaltar que a afetividade é um elemento da construção da aprendizagem e favorece o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Portanto, ela é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem e avaliação, e deve ser cultivada a todo custo: “[...] não cabe à escola diminuir esta vida afetiva, mas sim ampliá-la e fortalecê-la, criando um ambiente sócio-afetivo saudável para esses pequenos seres em formação.” (AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 3). Diante das demandas sociais que a modalidade educativa 100% remota gerou, o aplicativo Whatsapp e a plataforma Zoom mostraram ser recursos tecnológicos que permitiram dar continuidade à interação e, conseqüentemente, à afetividade, elemento tão importante para o sucesso no processo de construção de conhecimento e, especialmente, se considerarmos a faixa etária dos alunos da Educação Infantil, como podemos depreender dos relatos a seguir:

[...] o nosso whatsapp foi uma ferramenta para poder estar mais próximo, afetivamente com as crianças. Então pelo whatsapp, as mães também enviavam os questionamentos delas. (PA, 2021, grifo nosso).

[...] acho que foi o que mais gostei foi a afetividade, por mais que estava (SIC) distante, as ligações do whatsapp, a gente ficou mais perto, parecia que a gente estava dentro da casa da criança. (PA, 2021, grifo nosso).

Acho que o remoto fez que tenhamos (SIC) mais contato com as crianças, embora mais distantes, com os pais. A gente teve mais contato com os pais do que quando a gente estava no presencial. (PA, 2021, grifo nosso).

*Porque o contato eu não acho que ficou defasado, pelo contrário, eu senti que fiquei bem mais próxima, por um lado. **Eu conheci o ambiente deles, eles conheceram meu ambiente, os pais estavam mais próximos.** Então eu não senti que eu estava longe, quando eu sentia que estava longe, eu rapidamente dava uma ligação para aquela criança para chegar mais perto, então eu acho que estava mais perto nesse sentido que na escola. (PB, 2021, grifo nosso).*

Em um contexto de ensino presencial, a interação dos docentes com os alunos da EI é constante, realiza-se na classe, no parque, no refeitório, em outros ambientes e é através dessa interação permanente que se desenvolve a proximidade afetiva. Com a pandemia pelo COVID-

19, no entanto, encontram-se novos meios de interação e desenvolvimento de afetividade para a Educação Infantil, mediadas pela tecnologia, que conseguiram gerar em algumas professoras uma sensação de maior intimidade e aproximação entre elas, os alunos e os pais, apesar da distância física e das diminuídas horas de interação sincrônica com os estudantes, e isso favoreceu a construção de conhecimento, o processo de avaliação e contribuiu com o ato de avaliar formativamente, pois é a partir da manutenção de uma relação de afetividade que o contato e, portanto, o acompanhamento, além da reorientação permanente da aprendizagem de cada indivíduo, é possível. Dessa forma, a partir da experiência do ensino remoto, foi possível experimentar outras práticas educativas e de interação, que consideram o potencial das tecnologias digitais e que favorecem a afetividade, o registro e a motivação dos alunos, e, por isso, o processo de construção do conhecimento.

5.4 VISÃO DE FUTURO

A pandemia salientou e trouxe para discussão diversos temas relacionados ao ensino de crianças da EI. A experiência do ensino remoto para essa faixa etária evidenciou muitas limitações para a construção do conhecimento, mas também apresentou algumas possibilidades que nos convidam a refletir sobre o momento atual pelo qual passa a educação e sobre a educação do futuro. De fato, o ensino totalmente remoto para alunos da EI foi realizado em um momento emergencial, e percebemos que para garantir um bom desenvolvimento do aluno é necessária a presença física do professor, como demonstram os documentos oficiais, os teóricos e a experiência das entrevistadas. Porém, como não temos segurança com relação ao momento em que todos serão vacinados, com o surgimento de novas cepas do coronavírus ao longo do tempo e outros motivos que podem fazer com que as escolas fechem, é importante considerar e refletir sobre a experiência atual para nos prepararmos para o futuro. Nesse sentido, abordaremos a seguir dois temas relevantes para reflexão: o ensino híbrido e a remediação das perdas da aprendizagem no ensino totalmente remoto.

Como vimos, a partir dos relatos das entrevistadas, os docentes precisaram aprender a trabalhar com ferramentas tecnológicas para poder ensinar em um contexto remoto. Perceberam, nesse processo, que existem benefícios para a construção de conhecimento do aluno e que as escolas poderiam incorporar atividades lúdicas mediadas pelas TICs às atividades presenciais e, assim, aumentar o engajamento dos estudantes, possibilitando a ampliação das experiências de aprendizagem das crianças:

*A gente foi obrigado a aprender, mas foi divertido perceber que **existem outras ferramentas de ensino que dá para trabalhar também no presencial**". (PA, 2021, grifo nosso).*

Eventualmente, poderia até mandar como lição de casa um vídeo com alguma proposta, né? Teve um tempo que mandávamos lição de casa, então até poderia ser lição de casa dessa maneira, como a gente faz para o site, por exemplo. Com jogos, ou mesmo contando uma história do PYP aí ele tem que fazer um desenho ou entrevistar alguém na casa dele, enfim. Diferente, a gente só mandava lição de casa com folhinha direto na pasta. Era só a maneira de mandar lição de casa. Agora a gente conhece outras. (PC, 2021).

*[...] ferramentas, aplicativos, ou maneiras de ensinar que podem ser passado (SIC) para o presencial. Um ponto positivo eu acho [...] muitos **jogos e aplicativos que realmente são engajadores e que podem fazer a criança pensar e se desenvolver pedagogicamente**. Então eu acho que alguns pontos desses podemos trazer para o presencial como ponto positivo, porque é muito claro que essa geração gosta da tecnologia [...] eles curtem, eles se interessam, tem todo um estímulo sonoro e visual que é muito, **que a gente vê que é muito mais fácil eles prestarem atenção do que na gente presencialmente**. (PD, 2021, grifo nosso).*

Nesse sentido, os jogos on-line com intencionalidade mostraram ter muito potencial para a EI e podem ser pensados como um modo de complementar a Educação Infantil presencial, substituindo as lições de casa enviadas em papel, oferecendo experiências que melhoram o envolvimento do aluno e apoiando o acompanhamento da construção do conhecimento. Dessa maneira, é uma ferramenta que consegue complementar o trabalho do professor no ensino presencial e híbrido e que pode continuar auxiliando o ensino totalmente remoto, para os casos dos alunos que continuam sem acesso à educação presencial no momento.

Cabe apontar que, a partir da experiência e conhecimento obtidos pelas escolas durante o ensino remoto, depois no ensino híbrido - assim como das demandas existentes quanto ao uso das TICs em um contexto escolar - seria muito relevante que as instituições de ensino experimentem e incorporem modalidades parecidas ao ensino híbrido nas suas propostas pedagógicas, adaptando-se, assim, cada vez mais, a um ambiente mais contemporâneo e às necessidades atuais. Mostra-se necessário considerar, então, uma modalidade de ensino que incorpore experiências remotas e presenciais, ou seja, considerar o ensino híbrido como política educacional, para que seja oferecida por todas as escolas.

No entanto, para que isso aconteça, a primeira providência é garantir o acesso à internet e a computadores de qualidade para professores e estudantes, pois, como mencionado anteriormente, essas foram dificuldades iniciais sentidas por todas as professoras. A entrevistada PA também destacou a necessidade de mais suporte da TI e de profissionais da

área de comunicação, se tivéssemos que manter, nem que fosse parcialmente, aulas ou atividades síncronas e assíncronas on-line. Isso devido ao fato de que, para realizar as aulas e exigências dos pais e coordenação da escola, era necessário uma “estrutura”, “tempo”, “muita criatividade”, e os professores, sobrecarregados, não davam conta de cumprir todas as funções: realizar a pesquisa, roteiros, organizar as fotos ou outros recursos visuais, gravar e editar vídeos, etc.

[...] tinha uma estrutura para fazer uma vídeo aula, para dar uma aula no zoom, eram 15 a 20 minutos, mas era uma mega estrutura por detrás [...] eu acho que a gente precisaria ter, por trás do professor, uma estrutura para ajudar [...] De repente, era tudo jogado nas nossas costas. (PA, 2021, grifo nosso).

O apoio da gestão escolar, menciona PC, também foi crucial para que as professoras se sentissem acolhidas e não tão sobrecarregadas com todas as exigências da execução de uma educação remota e de tipo híbrida.

A gente era muito bem acolhida pela nossa orientadora educacional, ela entendia bem o que a gente estava passando, o que a gente estava vivendo. Ela fazia muita mediação com os pais, muitas coisas nem chegavam na gente para a gente não ter que se haver com mais questões. Então, ela resolvia antes de chegar na gente [...] porque a gente estava sobrecarregada de coisas para fazer. A gente usava o nosso tempo da escola 100% e não era suficiente. (PC, 2021, grifo nosso).

Além disso, indicaram a necessidade de proporcionar uma formação aos pais sobre o processo da apropriação do conhecimento, para que esses possam apoiar, de uma forma construtiva, o desenvolvimento dos seus filhos enquanto os auxiliam nas atividades e aulas síncronas e assíncronas.

Então os pais precisariam passar por uma formação antes [...] “nós precisamos da ajuda de vocês, mas a gente não quer que vocês façam tudo por eles. Tudo bem errar, né?” estabelecer uma rotina [...] um diálogo com os pais. (PA, 2021).

Ademais, como sugestão, a professora PA apontou a utilidade de se criar ou escolher, entre as já existentes, uma plataforma de interação síncrona pensada nas características específicas de crianças pequenas, que possuem menos autonomia e que, portanto, necessitam de maior controle dos professores.

[...] poder o recurso do zoom ter maior autonomia, se o professor tivesse essa autonomia de desligar e ligar o microfone, antes a gente tinha, mas depois a gente sabe que foi exigências... que é uma plataforma pública, que outras pessoas usam, mas se existisse uma só para a educação infantil, né, algo que a gente pudesse ligar e desligar a câmera e o microfone [...] (PA, 2021).

É fundamental, além disso, compreender o que é possível ensinar e avaliar com a tecnologia e o ambiente virtual, e ter estratégias de ensino e avaliação bem definidas, pensando nas particularidades da faixa etária e nas características das TICs, para, assim, poder oferecer ambientes de ensino engajadores e adequados às possibilidades do momento. No caso das entrevistadas, elas mencionam, como cenário ideal de ensino-aprendizagem em um contexto on-line, uma atenção mais individualizada, aulas individuais e grupos pequenos de três alunos. Também frisam a importância de selecionar o conteúdo considerando as especificidades do ambiente virtual e dos estudantes, pois não foi possível trabalhar com todos os conteúdos garantindo certa qualidade:

[...] a gente adaptou muitas coisas, a gente trocou, ah isso daqui a gente ia trabalhar no segundo semestre, mas a gente achou melhor mais fácil para fazer remoto do que tal conteúdo que teria que acontecer naquele momento. Com certeza, a gente baixou expectativas, se a gente pensar nos indicadores de aprendizagem e tal, a gente teve que rever, a gente teve que tirar algumas coisas. (PD, 2021, grifo nosso).

Quanto à apropriação do conhecimento durante o ensino remoto, algumas professoras indicam que avaliaram, agora, no retorno das aulas presenciais, que parte do conhecimento ensinado foi aprendido:

Não posso dizer que tudo foi perdido, quando eles voltaram, a gente viu que algo do zoom que a gente passou que eles conseguiram sim, se apropriam, o conhecimento foi sim apropriado [...] (PA, 2021).

No entanto, outros conhecimentos não. Assim, também deve-se considerar as perdas sentidas durante este período de ensino remoto, deve-se diagnosticá-las, para poder traçar um plano pedagógico presencial de remediação desses aspectos a serem recuperados e observados de perto. As habilidades motoras foram amplamente mencionadas pelas entrevistadas,

apontadas como habilidades pouco trabalhadas no ensino remoto pelas limitações sentidas por não ter o contato físico com as professoras.

[...] essa questão motora, a gente vê no caminhar, tem crianças tropeçando mais, tem crianças mais distraídas [...] e para escrever na pega do lápis, nós sentimos bastante. Autonomia com seu material, porque em casa eu não sei como era a rotina, se tinha alguém que pegasse, quem fizesse [...] Tudo isso tivemos que retomar no presencial, porque percebemos que foi se perdendo. (PA, 2021).

As habilidades socioemocionais foram consideradas como outro aspecto a ser recuperado agora na volta das aulas presenciais:

Precisa recuperar o convívio, a forma de convívio, que é o que a gente sentiu no começo do ano com essas crianças que voltaram. Elas não sabiam mais como era lidar com as regras de sala de aula, lidar com as situações de conflito. (PC, 2021, grifo nosso).

As relações sociais deles, a autonomia, assim, eu acho que muito antes da parte pedagógica a gente tem que recuperar esse tempo que eles perderam de brincar junto, do aprender a negociar, eles regrediram, se a gente for pensar, as estratégias de convivência, a interação social mesmo, o olhar para o outro, eu acho que tem, a maturidade deles, deles se sentirem capazes de fazer de novo, sabe, de fazer sozinhos. (PD, 2021).

Nesse sentido, mais do que nunca, é necessário considerar uma avaliação formativa, uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização das trajetórias de formação. O professor deve acompanhar de perto a aprendizagem de cada aluno, tomar consciência das dificuldades dos estudantes e reorientar o ensino com a finalidade de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender e evidenciar como os professores de crianças de 3 a 5 anos de idade, adaptaram-se (ou não) para garantir um plano de avaliação de qualidade no sistema de aulas remotas na Educação Infantil durante a quarentena da pandemia da COVID-19. Destacando algumas reflexões para garantir um adequado processo de ensino-aprendizagem e de avaliação na volta do ensino presencial.

Após a análise dos relatos de experiências de quatro professoras da Educação Infantil, que compõem o corpo dessa pesquisa qualitativa, observamos que a experiência de ensino-aprendizagem remoto traz muitas limitações no que diz respeito à avaliação devido à falta de contato físico com os alunos de 4 a 6 anos. Alguns desafios ressaltados foram as limitações de infraestrutura, em outras palavras, a falta de ferramentas tecnológicas para ensinar remotamente por parte dos professores. Além disso, a falta de uma cultura digital incorporada na prática escolar foi outro fator relevante no começo do ensino remoto sentido por todas as professoras. A plataforma de aula síncrona também mostrou ser um fator limitante, pois as professoras eram impedidas de acompanhar o desenvolvimento das crianças, uma vez que não podiam ver todos os movimentos e reações dessas. O número de alunos e a falta de tempo, também, foram outros impasses sentidos pelas professoras, pois não puderam proporcionar atenção individualizada e, portanto, realizar uma avaliação minuciosa de cada estudante. Outro impasse, foi não poder fazer uso de alguns recursos básicos de interação para ajudar o aluno no seu processo de apropriação do conhecimento, recursos como modelar a ação, auxiliar o aluno na pega de materiais gráficos, por exemplo.

Além de todas essas questões destacadas, houve limitações para a avaliação no que concerne à relação família-escola, como a carência de espaços de estudo adequados por parte dos estudantes e a organização das famílias dos alunos, que prejudicaram na aprendizagem e concentração desses. A autonomia mostrou-se fragilizada nesse processo de educação remota, uma vez que as crianças dependiam integralmente da presença e do apoio constantes de um adulto, entretanto, nem todas as crianças tiveram essa ajuda de modo regular, o que prejudicou o ensino e a aprendizagem. Além disso, os responsáveis por acompanhar as crianças nas aulas remotas, por não terem formação ou não trabalharem com a Educação Infantil, em alguns casos, não souberam orientá-las adequadamente, o resultado foi um excesso de ajuda e pouca tolerância ao erro. Tais ações prejudicaram o percurso da aprendizagem e da avaliação.

As experiências das docentes evidenciaram algumas oportunidades relacionadas à aprendizagem e à verificação do conhecimento do aluno. Uma delas foi o uso das gravações

das aulas da plataforma Zoom como instrumento de registro avaliativo, o que possibilitou revisitar momentos da aula e rever determinadas falas e comportamentos das crianças, o que não seria possível no ensino presencial. Além disso, a gamificação, assim como outras ferramentas lúdicas, mostrou-se um método eficiente de engajamento dos alunos e que colaborou de modo significativo para avaliar a participação do estudante e o seu desenvolvimento pedagógico. Outrossim, o ensino remoto evidenciou outras formas de afetividade entre professor/aluno e professor/pais mediadas pela tecnologia, nesse caso específico o uso do Whatsapp para realizar ligações afetivas e o Zoom, o que contribuiu para com uma maior sensação de aproximação.

A partir da vivência das professoras, pudemos refletir sobre a educação do futuro e sobre a educação contemporânea, principalmente durante o momento da pandemia. Dois temas destacados pelas docentes foram a incorporação do ensino híbrido, trabalhando com atividades presenciais e online, além da remediação das perdas da aprendizagem no ensino remoto, em destaque as habilidades motoras e socioemocionais.

Assim, a partir do contexto pandêmico e da necessidade de adaptar o ensino presencial para um ensino remoto, o processo de avaliação precisou, também, ser reconsiderado e reelaborado. Durante esse percurso, o ensino remoto nos possibilitou compreender mais a respeito das avaliações em diferentes contextos, além de perceber suas limitações em contemplar de maneira satisfatória a avaliação formativa, que é essencial para a Educação Infantil. No entanto, a partir dessa aprendizagem, percebemos a importância de incorporar outras ferramentas no processo de ensino-aprendizagem e avaliação de um ensino presencial, como o uso de jogos virtuais e as gravações de aulas.

Como trata-se de um momento recente, o conhecimento sobre a avaliação no contexto remoto e híbrido por parte dos atores está em um território de experimentação e verificação. No entanto, esta pesquisa revelou aspectos importantes que deverão ser observados em pesquisas futuras e incorporadas nas aulas presenciais. Esse trabalho compreende, portanto, um estudo inicial a respeito dos processos híbridos de aprendizagem e suas possibilidades de avaliação. Cumpre destacar, desse modo, que ainda é possível, a partir dele, desenvolver trabalhos mais aprofundados a respeito de questões por ele levantadas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. F. *Avaliação educacional: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: LTC, 2013. Disponível em <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2249-9/cfi/79!/4/2@100:0.00>> Acesso em: 12 mar. 2021.
- AMORIM, S. ; NAVARRO, C. Afetividade na educação infantil. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, n.º 7, 2021, p. 1-7. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/38951640-Afetividade-na-educacao-infantil.html>> Acesso em: 12 mar. 2021.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Decreto N 65.384, de 17 de dezembro de 2020*. São Paulo: Governo de São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65384-17.12.2020.html>> Acesso em: 12 mar. 2021.
- BBC NEWS BRASIL. *Com debandada de alunos, escolas de educação infantil começam a desaparecer na pandemia*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2020. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/07/com-debandada-de-alunos-escolas-de-educacao-infantil-comecam-a-desaparecer-na-pandemia.shtml>> Acesso em: 12 mar. 2021.
- BRASIL. *Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 12 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 12 mar. 2021.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Deliberação CEE 177/2020*. São Paulo: Governo de São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Proc-740998-19-Delib-177-20-Indic-192-20.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2021.
- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME (2020). *Recomendação Secretaria Municipal de Educação – SME/CME No4 de 20 de agosto de 2020*. São Paulo: Governo de São Paulo, 2020. Disponível em:<<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/recomendacao-secretaria-municipal-de-educacao-sme-4-de-21-de-agosto-de-2020/consolidado>>Acesso em: 12 mar. 2021.
- DE OLIVEIRA, R. A. Educação Infantil e avaliação: Traçando caminhos por meio da avaliação formativa. In: EDITORA POISSON (org.). *Educação nos anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte-MG: Poisson, 2020. p. 6-12. (Série Educar, v.39). Disponível em <<https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-39-educacao-nos-anos-iniciais-educacao-de-jovens-e-adultos/>> Acesso em: 12 mar. 2021.
- DIÁRIO OFICIAL. *Decreto 64.994, de 28-05-2020*. São Paulo, 29 de maio de 2020, n 101. v 130. Disponível em:

<<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200529&Cader no=DOE-I&NumeroPagina=1>> Acesso em 13 de mar. 2021.

DOS SANTOS, M. P. Os desafios da Educação Infantil no Contexto da Pandemia covid-19. In: Educação e Tecnologias Digitais em cenários de Transição: Múltiplos Olhares para Aprendizagem, Campo Grande, MS. Anais do IntegraEAD, v.2, n.1, 2020. Disponível em <<https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11940>> Acesso em: 12 mar. 2021.

DOS SANTOS, P.K.; GUIMARÃES, J. *Avaliação da aprendizagem*. Porto Alegre: Sagah Educação S.A., 2017. Disponível em <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595022058/cfi/72!/4/4@0.00:0.00>> Acesso em: 12 mar. 2021.

FARIAS, M. Z; GIORDANO, C. C. Educação em tempos de pandemia de COVID-19: Adaptação ao ensino remoto para crianças e adolescentes. In: EDITORA POISSON (org.). *Tecnologias*. Belo Horizonte-MG: Poisson, 2020. p. 60-72. (Série Educar, v.44). Disponível em <<https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-44-tecnologias/>> Acesso em: 12 mar. 2021.

G1 SP. *Governo de SP confirma volta às aulas presenciais para 7 de outubro; rede estadual vai priorizar ensino médio*. São Paulo: Globo Comunicação e Participações S.A., 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/18/governo-de-sp-vai-priorizar-ensino-medio-na-volta-as-aulas-em-7-de-outubro-na-rede-estadual-fundamental-voltara-em-3-novembro.ghtml>> Acesso em: 12 mar. 2021.

GOVERNO DE SÃO PAULO. *Plano São Paulo*. São Paulo: Governo de São Paulo, 2021. Disponível em:<<https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>>. Acesso em 13 de mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+de+S%C3%A3o+Paulo+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/3c9269be-ed7b-4dbb-89e2-d08917e3bbdc?version=1.0>> Acesso em :15 de out. 2020.

JUSSARA HOFFMANN EM AVALIAÇÃO: CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM VÍDEO 05. Direção e Produção: Rede Sesc-Senac, 2015. Online. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=ln7pcf1Th3M>> Acessado em 15/10/2020.

NOGARO E; GRANELLA, A. O erro no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Jurídica Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea*. Rio Grande do Sul: Campus de Frederico Westphalen, 2004. Disponível em:<<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/244/445>> Acessado em 15/10/2020.

MACHADO, L.; FIGUEIREDO, P. (2021). SP suspende cultos religiosos, campeonatos esportivos e determina fase emergencial da quarentena; veja o que muda. *G1 São Paulo*. São Paulo: Globo Comunicação e Participações S.A., 2021. Disponível em: <

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/03/11/sp-suspende-cultos-religiosos-campeonatos-esportivos-e-determina-fase-emergencial-da-quarentena.ghtml>> Acesso em: 12 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 12 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *CNE/CP N° 5/2020*. Brasília: MEC, 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192#:~:text=Institui%20Diretrizes%20Nacionais%20orientadoras%20para,co%20nacionais%2C%20durante%20o%20estado%20de>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CEB n. 20, dez. 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 11 nov, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12745-ceb-2009>> Acesso em: 12 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. *Diário Oficial do Poder Executivo*, terça-feira, 31 agosto de 2020c, seção 1, p.19, artigo 2. Resolução SEDUC 61. Disponível em: <<https://www.pebsp.com/wp-content/uploads/2020/09/resolucao-SEDUC-61-de-2020.pdf>>. Acesso em 13 de mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Nota de esclarecimento. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020a. Disponível em: <<http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>>. Acesso em 13 de mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. *Parecer CNE/CP N: 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 13 de mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *Parecer CNE/CP No: 19/2020*. Brasília, MEC, 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 13 de mar. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE BRASILEIRO. *Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020*. Brasília: Ministério da Saúde Brasileiro, 2020. Disponível em: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html#:~:text=D%20eclara%20Emerg%C3%Aancia%20em%20Sa%C3%BAde%20P%C3%ABlica,Coronav%C3%AADrus%20\(2019%2DnCoV\).&text=A%20gest%C3%A3o%20do%20COE%20estar%C3%A1,Sa%C3%BAde%20\(SVS%2FMS\)](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html#:~:text=D%20eclara%20Emerg%C3%Aancia%20em%20Sa%C3%BAde%20P%C3%ABlica,Coronav%C3%AADrus%20(2019%2DnCoV).&text=A%20gest%C3%A3o%20do%20COE%20estar%C3%A1,Sa%C3%BAde%20(SVS%2FMS))> Acesso em 13 de mar.2021.

PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 9-18, 65-85. Disponível em <https://www3.mackenzie.br/biblioteca_virtual/index.php?tipoBiblio=minhabiblioteca&flashObg=n> Acesso em: 12 mar. 2021.

PINHO, A.; PALHARES, I. Em SP, escolas públicas têm menor adesão à volta presencial do que as particulares. *Folha de São Paulo*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/02/em-sp-escolas-publicas-tem-menor-adesao-a-volta-presencial-do-que-as-particulares.shtml>> Acesso em: 12 mar. 2021.

RAMPAZZO, S. R. *Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem*. Londrina: PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional, 2010. 2º v. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_pdp_sandra_regina_dos_reis.pdf.> Acesso em: 15 de out. 2020.

REVISTA EDUCAÇÃO. 40% das escolas aplicam novas metodologias nas aulas digitais; evasão é maior na educação Infantil. *Revista Educação*. São Paulo: Editora Segmento, 2020. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2020/06/30/escolas-pandemia-niveis/>>. Acesso em: 15 de out. 2020.

SANTAELLA, L.; Nesteriuk, S.; Fava, F. O sentido da gamificação. In SANTAELLA, L.; Nesteriuk, S.; Fava, F. *Gamificação em Debate*. São Paulo: Blucher, 2018, 11 - 20. Disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/164070/pdf/0?code=BZFGKE/uWDXnkupvdugkKMvU9hgCiZ3xzzvoODQH6rIuNwOOzP+ruUDIUI7P+d/1si+OdTV/qc2+CStnjdWZdA==>> Acesso em: 12 mar. 2021.

SANTOS, M. R; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Educação*, Ano I, nº. 01, 2007. Disponível em <https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf> Acesso em: 12 mar. 2021.

SÃO PAULO. *Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME No 7, de 12 de março de 2021*. São Paulo: Governo de São Paulo, 2020. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-7-de-12-de-marco-de-2021>> Acesso em: 12 mar. 2021.

SPINARDI, J. D; BOTH, I. J. (2018). Blended learning: o Ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. *Boletim Técnico Do Senac*, v. 44, n 1. Disponível em <<https://doi.org/10.26849/bts.v44i1.648>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

TRINDADE, S. D.; HENRIQUES, S.; CORREIA.; J. D.; O Ensino Remoto Emergencial Na Educação básica Brasileira e Portuguesa: A Perspectiva dos Docentes. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v.13, n.32, 2020. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/346098210_Ensino_remoto_emergencial_na_educacao_basica_brasileira_e_portuguesa_a_perspectiva_dos_docentes> Acesso em: 12 mar. 2021.

VILELA, P. R. MEC autoriza aulas não presenciais até dezembro de 2021. *Agência Brasil*. Brasília: EBC, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-12/mec-autoriza-aulas-nao-presenciais-ate-dezembro-de-2021>> Acesso em: 12 mar. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS

1. Uso da tecnologia: Você tinha acesso a equipamentos e internet? Como foi a experiência de mexer na internet e usar as ferramentas para dar aula? Como foi para os pais? Que recursos tecnológicos foram úteis para ajudá-la no processo de avaliação e comunicação com os pais?
2. De que forma você garantiu a avaliação no processo de ensino? Como você sabia que o aluno aprendeu ou não?
3. O que você fazia com a informação registrada?
4. O que você fazia com as crianças com dificuldades?
5. Quais foram os limites e possibilidades encontrados nesse tempo?
6. Quanto ao rendimento dos alunos, como você avaliaria que seriam os principais desafios das crianças para estudar em casa?
7. Quais foram os principais desafios e limitações para poder acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos durante as aulas remotas?
8. As incertezas e dificuldades dos pais para acompanhar os seus filhos têm afetado a aprendizagem e o acompanhamento dos alunos?
9. Como a falta de autonomia das crianças (estudar por conta própria) durante a pandemia limita a avaliação sobre seu desempenho?
10. Tiveram que priorizar conteúdos, para poder acompanhar melhor? Como isso foi feito?
11. Em um cenário ideal, você consegue identificar que ações seriam necessárias para que a avaliação acontecesse com sucesso em um contexto 100% remoto?
12. Que oportunidades/sucessos você observa que ganhamos a partir da pandemia no que respeita à avaliação? O que podemos aproveitar? O que você aprendeu com essa experiência? Novas formas de avaliar?
13. O que será preciso ser recuperado?

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Plataforma Zoom (gravada)

Entrevista 1: PA

Data: 20/04/2021

Duração: 44:14

P: Você tinha acesso a equipamentos e internet?

R: Então, para mim, eu tinha um computador e internet básica, que era para meu uso de trabalhar em casa sem ensino remoto, para ver mensagens. Quando foi pro virtual, pro Zoom, pro remoto, eu percebi que minha internet não tinha velocidade para dar uma aula com qualidade. Tanto que, nas primeiras aulas, eu, as crianças não conseguiam ouvir a minha voz, eu não conseguia compartilhar a tela e eu tive que comprar um laptop para poder deslocar com ele pela casa e para ele puxar internet mais rápido, já que na minha situação eu não tinha uma banda larga com velocidade na minha residência. Então precisei pegar emprestado um laptop da minha irmã. Então precisei de um laptop que captasse mais a internet. Então tive que investir em equipamentos, sim, foi necessário entrar em uma dívida.

P: Como foi a experiência de mexer na internet e usar as ferramentas para dar aula?

R: A princípio, como não sabíamos como seria, utilizamos o Instagram, eu não sabia utilizar o Instagram. O único Facebook. Então, eu tive que criar uma conta no Instagram para fazer as lives. A princípio, fazer as lives foi muito difícil vencer o nervosismo, porque você está dando aula sozinha, você não consegue interagir com os alunos, não sabe como eles estão reagindo, embora temos o *feed* com as respostas, mas eu não conseguia acompanhar. Aí, quando foi pro zoom, eu me senti mais confortável de olhar pro rostinho das crianças, de poder conversar com elas. Mas eu não sabia mexer no zoom, foi importante sim a escola deu essa formação, foi muito importante eles ensinarem para a gente, ter feito os ensaios com as professoras, entre as colegas para poder utilizar melhor a ferramenta do Zoom, foi importante porque eu não utilizava tanto o zoom quanto. Depois o Google Meet, né, que a escola começou a usar.

P: Como foi para os pais?

R: A princípio, senti que os pais queriam deixar o celular na mão das crianças. A princípio, senti que os pais entregaram o próprio celular na mão do filho, para eles, como se fosse assistir um programa de televisão. 'Ah, fica aí assistindo a aula da professora', aí eles começaram a perceber que não, que eles precisavam estar ao lado, que tinham recursos que as crianças precisavam ligar e desligar o microfone ou que a criança precisava para buscar o material. Então a princípio acharam que era algo para ser assistido e depois eles foram percebendo que eles precisavam estar junto. Acho que interagir com a ferramenta, acho que não foi difícil, pelo menos eu não senti isso no começo, entrar no Zoom, acho que eles conseguiram.

P: Que recursos foram úteis para ajudá-la no processo de avaliação e comunicação com os pais?

R: Então, o que ajudou mesmo foi o Zoom, a aula Zoom, porque eu gravava as aulas então eu conseguia rever algumas aulas para ver, porque eu não conseguia ver a resposta de todas as crianças. Uma falava ao mesmo tempo que a outra, então, não dava para ver. Então, algumas

aulas eu conseguia escutar novamente e perceber, 'olha essa criança falou isso e eu não percebi na aula'. Então, eu consegui avaliar vendo de novo os vídeos, mas isso demandava um certo tempo e o que ajudou mais foi essa exigência dos pais, de 'ah quero escola, quero escola'. E a escola nunca voltava. A escola pediu para a gente dar o zoom individual, então isso ajudou a conversar com melhor com as crianças e também os pais. No Zoom individual, eles tiravam dúvidas mas também o whatsapp. O nosso Whatsapp foi uma ferramenta para poder estar mais próximo, afetivamente com as crianças. Então, pelo Whatsapp, as mães também enviavam os questionamentos delas. Então, era mais o Whatsapp e a aula Zoom que foi um amparo para comunicação com os pais e a nossa avaliação.

P: De que forma você garantiu a avaliação no processo de ensino? Como você sabia que o aluno aprendeu?

R: Foi bem difícil ter essa certeza de dizer 'ó, ele aprendeu', porque, por mais que no zoom individual, 'olha, mostra para mim como você está segurando o lápis', a criança mostrava mas nem sempre era possível ver como ela estava traçando no papel que tínhamos enviado. Tinha algumas tarefas que recebíamos foto e dava para perceber que não era o traçado da criança, as próprias crianças, às vezes, comentavam nas ligações de Whatsapp, 'ah, minha mãe me ajudou a fazer tal atividade'. Então, para avaliar, o maior foco foi o Zoom individual, mas nada eu conseguia falar cem por cento. Algumas crianças sim, porque as mães às vezes se sensibilizavam sem agente pedir, porque, às vezes, ficávamos um pouco sem graça de dizer 'aí, abaixa a câmera para agente ver', porque a gente não queria, a gente sabia que já estava um clima meio difícil para os pais de já estarem aí do lado. Mas algumas mães percebiam quando fazíamos alguns questionamentos, 'ah, como você está segurando o lápis?', elas abaixavam a câmera e conseguíamos ver. Algumas brincadeiras pelo Zoom individual conseguíamos ver, o recorte, como estava contando a pontuação do dado, identificar o próprio nome, isso a gente conseguia avaliar, mas tudo não. Tudo foi assim muito superficial. Assim, o que a gente estava mais avaliando, as nossas expectativas, tiveram que ser, a gente abaixou nossas expectativas, tivemos que mudar a expectativa, não era mais assim 'a criança executou a atividade', 'segurou o lápis', era mais não deixar perder o engajamento da criança de participar daquela aula. Então, a gente estava mais preocupada com o engajamento. Tudo bem, eu não consegui ver, mas, poxa, ela está me olhando, está conversando comigo, pegou o papel, pegou o lápis, está interessada no assunto. Então, foi mais o engajamento que a gente avaliou mais, teve mais certeza. Não perdeu interesse de estudar.

P: O que você fazia com a informação registrada?

R: Eu sempre tinha uma assistente, assim, então, ficava de parceira na aula e ela anotava quando eu falava 'olha se a criança tiver uma fala pertinente'. Ela lembrou de dar continuidade de uma história do site, de uma história que a gente leu. A gente teve situações problemas, problemas de matemática ou se alguma criança falou algo, fez uma contagem espontânea. Então ela fez estas anotações e ela tirava foto dessas anotações no caderno e mandava para mim, eu lia e lia as falas das crianças, além de alguns vídeos que eu conseguia rever quando eu queria de um indício, 'ah quero saber se a criança falou, se contou o rosto do dado', eu não lembro, então visitava de novo as aulas. Foi um ganho revisitar as aulas, porque é diferente você estar dando a aula e depois ouvir e você consegue perceber mais, prestar atenção nas crianças. Mas não era sempre que eu conseguia, então os registros que a assistente fazia comigo ajudaram muito.

Tanto os registros das assistentes. Eu também visitava o site, os jogos que a gente encaminhou para as crianças, eu olhava mais para saber se a criança estava envolvida e engajada, porque o jogo em si eu sabia que estaria na companhia de um adulto, então não dava para ter cem por cento de certeza se era a criança que fez. Mas era mais para saber se a criança estava engajada e envolvida, participando, mas as anotações ajudaram bastante.

P: O que você fazia com as crianças com dificuldade?

R: Era bem difícil até quando era uma criança, era o uso da tesoura. Eu tinha uma criança que ele não conseguia pegar direito com a tesoura, a mãe estava do lado, eu tentei mostrando o dedo, mostrando os três dedos, colocando a tesoura para ele olhar, ele via, mas eu deixava a criança, deixa ele cortar do jeito dela por enquanto para sentir e explorar o papel para não perder o engajamento. Porque tiveram situações que as crianças que choraram porque a gente fez uma votação e não saiu do jeito que a gente queria, então, nesses momentos, que a criança estava ficando mais distraída, fugindo da aula, a gente tentava até parar a atividade e bater palma, dizer 'ah, quem consegue me imitar, levanta a mão para o alto', eu tentava fazer eles me imitarem. E acho o que me ajudou muito, eu tentei chamar o nome destas crianças, 'ah fulaninho será que isso vai acontecer, fulaninho você vai me ajudar?', falar o nome das crianças várias vezes. Foi difícil, porque tínhamos que falar o nome de todos, era algo para tentar prender, porque parece que quando eles estão fugindo, porque estão na casa deles, no espaço deles, então para tentar trazer de volta, ou a gente parava a atividade e eu fazia alguma brincadeira de abre a mão e fecha a mão, ou eu tentava chamar o nome da criança, 'ah você pode me ajudar?', para tentar trazer ela. Mas foi bem difícil, posso dizer que não garanti que foi cem por cento eficaz, mas foi uma tentativa, algumas crianças acabaram olhando mais para a tela porque a professora chamou o meu nome.

P: Quais foram os limites e possibilidades encontrados nesse tempo?

R: Para mim, o que ajudou bastante foi essa questão da escuta, né?, de poder revisitar o registro, porque no dia a dia, às vezes, na escola, nem sempre temos esta oportunidade de gravar a aula. E o fato de ter a aula gravada, revisitar, poder tirar uma foto de um momento exato que você quer, isso ajudou na avaliação, porque eu conseguia pegar uma foto para colocar no relatório, né, que, então revisitar foi um ganho, foi o que mais me ajudou nessa situação remota foi poder ver as gravações, ver as fotos, focar e editar. Eu quero a criança no momento que ela estava olhando, que ela estava falando, então eu conseguia ter isso com mais qualidade, mas ... (P: E os limites?) É que eu não conseguia ter 100% de certeza do que eu via, por mais que eu via que a criança escreveu o nome dela, respondeu, eu não tinha possibilidade de explorar só aquela aula, no contexto do grupo, eu não tinha como fazer uma pergunta somente para aquela criança porque talvez os outros iam dispersar. Então, algumas coisas ficaram um pouco soltas para ter certeza, por isso, que a gente teve que mudar os indicadores, as expectativas foram outras. Esse foi o maior limite, porque, às vezes, na sala, no dia a dia, você está com a criança e você percebe na atividade, 'ah essa criança, eu preciso fazer de novo essa atividade com ela'. No presencial, eu consigo dar uma outra tarefa para o grupo e focar naquela criança para ajudar ela a caminhar, já, no grupo do remoto, eu não consigo no meio da aula parar e pegar aquela criança de lado, embora tivemos a oportunidade do zoom individual. Deu para conversar um pouco mais, mas

nem tudo, a gente teve que escolher a tarefa que era aplicável pelo remoto. Então nem tudo foi possível. Mas foram mais os vídeos que ajudaram.

P: Quanto ao rendimento dos alunos, como você avaliaria que seriam os principais desafios das crianças para estudar em casa?

R: Quanto ao rendimento deles, o maior desafio é a concentração pela faixa etária. Essa questão de ficar muito tempo sentado. Então, a gente tentou propor atividades que fizessem eles levantarem, mas o ganho que eu posso, assim, foi um desafio que as crianças conseguiram superar. A gente viu algumas crianças, a dificuldade de sentarem e ficarem diante da tela, que as mães tinham que sentar e pegar, e a gente viu que, com o tempo, né?, ali com conquista, a gente conversando, elas foram se acostumando a esse ambiente, elas foram criando um pouco de gosto, né? de ficar ali na aula. Mas a gente sentiu que na volta do presencial que algumas coisas ficaram perdidas, essa questão motora das crianças, da capacidade de concentração, mesmo diante do zoom de ficar ali parado olhando. É, no presencial, a gente sentiu nessa volta, que elas não estavam tão concentradas para ficarem na roda, para escutarem o outro. Eu acho que isso foi os limites que percebemos do social, dos conflitos, a gente percebeu de resolver os conflitos, de alguém pegar o brinquedo que eu queria, que não foi do jeito que gostaria. A gente não teve tanto tempo para lidar com as emoções do jeito que gostaria no presencial. No zoom, a gente contava uma história, mas não dava para aprofundar tanto quanto a gente queria.

P: Quais foram os principais desafios e limites para poder acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos?

R: O que a gente percebeu é que dá para trabalhar com a gamificação, com os jogos, com formulários, algo que talvez no presencial eu não pensaria trazer para sala de aula. Deu para trabalhar com a possibilidade de engajamento, que deu para trabalhar matemática, português, né?, que foi a minha aula, e eles foram respondendo de uma forma lúdica. Foi uma brincadeira, foi até uma possibilidade de trazer alunos que não queriam participar do Zoom, que não queriam ficar muito na frente da tela. Então conseguimos no individual apresentar esse jogo, foi uma forma de aproximar. Eu acho, para mim, no particular, foi uma formação. A gente foi obrigado a aprender, mas foi divertido perceber que existem outras ferramentas de ensino que dá para trabalhar também no presencial, que, também, na sala de aula, podemos usar. Foram ferramentas de engajamento. E os limites, trazendo para o contexto da avaliação como possibilidade, os jogos foram uma possibilidade, mas quando eu jogava com as crianças, não quando eu disponibilizava para ele fazer em casa. Eu sabia que ele jogava, mas não conseguia avaliar. Mas, se eu jogava o jogo com a criança, eu conseguia avaliar, dava para ver se ele fazia contagem visual ou contando nomeando os números, alguns conflitos, jogos com pareamento de nomes, eu conseguia perceber quando jogava online. Os limites que eu senti foi não estar pertinho, não ver acontecendo, eu via acontecendo em pedaços, eu tinha o rostinho das crianças na tela, mas o papel estava na mesa, e eu não tinha como dizer vira a sua câmera, então sempre pedia 'quem consegue depois do um, dois, três, mostra como ficou seu nome', e algumas crianças mostravam, mas, às vezes, os pais usavam, tem um dispositivo no zoom para deixar embasado a tela, então isso, às vezes, ou, quando tinha um fundo na tela, que às vezes eles gostavam de usar, isso às vezes foi, a gente não conseguia ver direito, mas foi uma maneira de eles se sentirem, de mostrar pro outro, 'olha eu fiz', e poder participar, então o limite foi de ver

acontecer. No presencial, você vê acontecendo, quando conseguíamos pedir para abaixar a câmera, era uma possibilidade, mas o limite foi esse de estar perto, de poder mostrar melhor. A avaliação requer, cada aluno precisa de um incentivo e, no zoom, a consigna precisa ser uma para todos, então, a gente não podia, conseguia dar essa avaliação, essa consigna mais focada, esse foi o limite.

P: Quanto ao rendimento dos alunos, como você avaliaria que seriam os principais desafios das crianças para estudar em casa?

R: Inocentemente, os pais, sem querer, eles se viram naquela possibilidade de ser o professor, eles não perceberam que o professor está lá também remoto. Por mais que seja na tela, eles não perceberam que a gente estava lá e que tinha outros recursos, como Whatsapp, outros canais, a agenda da escola para eles fazerem questionamentos. Eles se sentiram, alguns pais, na responsabilidade de serem os professores. Então, eles queriam que seus filhos sempre acertassem. O percurso do erro foi prejudicado, quando a criança errava os pais já ficavam, quando uma atividade tinha que realmente provocar o erro, a criança não ia fazer uma contagem até um certo número porque realmente não era o esperado, era uma atividade para provocar, um desafio. Os pais não entenderam muito, ficavam preocupados, queriam que os filhos sempre acertassem. Para eles, as crianças sempre tinham que fazer certinho e, quando a criança errava, vinha um questionamento para a coordenação da escola, por Whatsapp. Então eles também, talvez, não sei se foi uma falha nossa, não iam ao professor, até na aula em sí, não iam até o professor. Eles se sentiram na responsabilidade, nas tarefas remotas, que tinha que sair perfeito e não! O erro fazia parte da caminhada para a criança acertar e a gente precisava ver esse erro para poder (SIC) que lição disponibilizar no zoom individual. Então, em partes, sem querer, isso prejudicou, porque, quando a criança erra, ela tem a oportunidade de repetir esse erro e, depois, com o professor mediando, ela acertar quando a gente mostra a atividade novamente. E alguns pais quiseram fazer pelos filhos para que eles acertassem. Então, com isso, esse processo do erro, de se apropriar do conhecimento, ele foi um pouco perdido. Então, a gente sentiu, na volta, as crianças ficavam falando, 'eu não sei fazer', esse engajamento de fazer no presencial alguns ficaram mais paralisados, 'ah, eu não sei fazer, eu não quero fazer', com medo de errar, então a gente teve que resgatar. Porque alguns pais quiseram fazer pelos filhos, não digo todos, até, algumas crianças foram muito estimuladas e voltaram sabendo bastante coisa. Não posso dizer que tudo foi perdido, quando eles voltaram, a gente viu que algo do zoom que a gente passou que eles conseguiram sim se apropriar, o conhecimento foi sim apropriado, mas algumas questões não ficaram tão amarradas porque não conseguimos acompanhar tão de perto esse erro.

P: Como a falta de autonomia das crianças (estudar por conta própria) durante a pandemia limita a avaliação sobre seu desempenho?

R: Você fala da falta de autonomia da criança? Limita a avaliação dela? O fato da gente precisar da companhia dos pais do lado para, nem todas tinham autonomia para ligar e desligar o microfone do zoom, então o pai ficava do lado, então a criança, quando a gente pedia para fazer uma contagem na tela, a gente compartilhava na tela, e colocava alguns objetos para fazer a contagem, algumas já sentiam, 'ah ele já me ajudou a ligar e desligar o telefone', olhavam para a mãe ou pro adulto quando sentiam dificuldade, e, tipo, 'e aí, você vai me dizer qual é a

resposta?’, alguns pais acabavam contando junto e outros, sem querer, porque era muito no automático, dava a resposta. A gente precisava do adulto, a gente até agradecia por conta dos limites da tecnologia de ligar e desligar o microfone, ou, quando pedíamos para buscar algum objeto, para o pai saber que a criança está se movimentando no espaço e não que abandonou a aula, e, então, mas, sem querer, as crianças se portaram achando que o pai poderia fazer por ele, pedindo para ele, no olhar. Então, não todos, mas alguns pais perceberam que as crianças não conseguiam fazer quando os pais estavam presentes então ‘vou deixá-lo sozinho, eu ligo e saio do espaço’ e a criança realmente rendia mais sem o pai e sem a mãe. Mas, é muito difícil, nesse contexto, pois a presença do pai e da mãe é necessária, a gente quer eles do lado mas ao mesmo tempo queríamos que eles não tecessem tantos comentários. Né, às vezes, sem querer, já davam a resposta, nós deixávamos uma questão no ar para a criança finalizar e, aí, o pai respondia. Mas a gente sabe que foi inocente. Os pais fizeram isso sem perceber, até, por essa questão que o erro hoje não aceitam o erro, ‘ah o meu filho não pode errar’, estou aqui diante da sala, o meu filho e filha tem que acertar. Então, acho que foi isso que tem intrínseco na nossa sociedade de acertar, acertar e ninguém percebe que o erro é uma caminhada do acerto. Tudo bem errar e, por mais que a gente falasse na aula, alguns pais já..., e essa coisa da atenção, então, às vezes, foi difícil avaliar, a gente tinha que estar focada, tinha aquelas crianças que brilhavam mais, que levantavam a mão, que falavam mais, e aqueles mais quietinhos. Então, a gente tinha que chamar o nome, tentar trazer aqueles mais quietinhos, mas tiveram aqueles que ficaram mais tímidos diante da tela, outros mais falantes diante da tela, então foi também uma questão difícil. Mas a figura do pai é algo ambíguo, a gente quer e não quer.

P: Em um cenário ideal, você consegue identificar que ações seriam necessárias para que a avaliação acontecesse com sucesso em um contexto 100% remoto?

R: Ah, vamos sonhar, né? Por mais que não dá, na educação infantil, precisa do social, toda atividade precisa. Embora que ele está, sim, socializando pelo zoom, mas o contato a gente sente que rende mais. Mas, num contexto ideal, todo mundo está aprendendo. Se fosse acontecer, acho que tantos os professores, a gente teve que passar por uma formação, todos os professores estavam ali se engajando, fazendo atividades que também nos ajudassem a trazer indícios para avaliar. A gente falou, puxa, de enviar um formulário para os pais responderem, mas os pais também já estavam cansados de responder. Então os pais precisariam passar por uma formação antes, ‘olha nós entramos em um contexto remoto, nós precisamos da ajuda de vocês, mas a gente não quer que vocês façam tudo por eles, tudo bem errar’, né, estabelecer uma rotina. Ajudaria essa formação, talvez não uma formação, mas um diálogo com os pais. E acho que, foi legal o grupo, a avaliação poder, o recurso do zoom, ter maior autonomia, se o professor tivesse essa autonomia de desligar e ligar o microfone... antes a gente tinha, mas depois a gente sabe que foi exigências, que é uma plataforma pública, que outras pessoas usam, mas se existisse uma só para a educação infantil, né, algo que a gente pudesse ligar e desligar a câmera e o microfone, porque tiveram situações que a gente estava, puxa, expondo uma situação da criança e a gente não conseguia desligar a câmera. Isso ia ajudar. Fico só pensando como trazer a criança. E tentar, essa questão que prejudicou muito, ver acontecendo, né? É... talvez se conseguisse abaixar a câmera para ver você fazendo e desenhando. Eu acho que ... o que eu senti mais, não sei se foi uma exigência minha ou dos pais, parecia que a aula Zoom, também foi uma exigência da coordenação, que o professor tinha que fazer mágica, ser atrativo. Se a

criança não estava prestando atenção, é porque você que não trouxe uma atividade legal. Então foi trazido sobre o ombro dos professores essa responsabilidade, 'não, você tem que criar coisas mais atrativas, mais divertidas'. Então parece que ficamos comparados com os youtubers, né, não sei se tinham essa expectativa do professor, de um programa de TV, né. Então, parecia que... tinha uma estrutura para fazer uma video aula, para dar uma aula no zoom, eram 15 a 20 minutos, mas era uma mega estrutura por detrás, de roteiros, de fotos, de pesquisa, de erros que a gente teve e que a gente não conseguiu. Então, se for no remoto, tudo de novo, eu acho que a gente precisaria ter por detrás do professor uma estrutura para ajudar na criatividade dele. Já que, no Zoom, a gente precisa... de repente, era tudo jogado nas nossas costas. Então, 'você vai ter que mudar a sua tarefa, você gravou mas não ficou legal, tenta mudar'. E a gente se sentia esgotado, e, para criar, a gente precisa de tempo, você precisa estar relaxada e estava todo mundo muito estressado. Né? Algo que deixasse a gente mais criativo. Foi difícil, e, no presencial, você consegue ficar perto da criança, cantar uma música, e você para, um boneco só e todo mundo vê. Já no Zoom, tá mais limitado, na video aula também, e fomos vendo que as mães ficaram cansadas e ficavam dando até palpites, 'ah estava muito baixo o som da professora, né, eu não consegui ver, a imagem não está muito boa'. Então acho que precisaria, para ficar bacana, dessa estrutura. A escola ter dado sei lá, a parte da comunicação (departamento de comunicação da escola) ter estruturado mais, dizer 'olha eu tenho uma ideia e a outra professora outra ideia', como a comunicação podia fazer para a gente poder fazer isso com qualidade, com áudio, porque ficou a cargo dos professores terem que se equipar de repente, um comprou um microfone, um comprou, 'ah esta imagem está muito escura', e teve que colocar uma luz, e nem todos conseguiram acompanhar. Então foi um circo, mas se fosse, e a gente foi percebendo, os professores foram se sensibilizando, dizendo 'Nossa! Imagina como é um programa de TV', parece simples, é uma pessoa lá na tela, mas tem uma estrutura por trás. Então, acho que precisaríamos ter mais canais, essa estrutura, que nos alimentasse, que ajudasse a gente a saber, o que pesquisar, saber o que as crianças estão mais interessadas. Eu sei que os desenhos animados. Deve ter uma pesquisa por trás para fazer as crianças focarem na tela, então ajudaria para até a gente avaliar melhor. São sonhos, Clara!

P: Que oportunidades/sucessos você observa que ganhamos a partir da pandemia no que respeita à avaliação? O que podemos aproveitar? O que você aprendeu com essa experiência? Novas formas de avaliar?

R: A avaliação, no termo da avaliação, eu acho que o que a gente ganhou... eu acho até nas coordenadoras, na direção da escola, elas conseguiram ver o trabalho de toda a equipe, mesmo que estão lá, andando pela escola, elas não conseguem entrar na sala, ver tudo, e como tinha tudo postado no site, então, elas conseguiam avaliar o desempenho, pelo menos um pouquinho, como cada professor, pessoa, eu digo professores e assistentes que participaram dos vídeos e de algumas aulas que conseguiram assistir. Acho que isso foi um ganho, avaliar a postura do professor, para avaliar como ele pensa, como ele dá a aula. Para mim, um ganho, vai, professor-aluno é da avaliação acho que foi o que mais gostei foi a afetividade, por mais que estava distante, as ligações do Whatsapp, a gente ficou mais perto, parecia que a gente estava dentro da casa da criança. Tinham momentos que a criança gostava, não digo todas, né, isso foi ajudando a gente a avaliar e a perceber, 'essa criança não quer a minha ligação'. Isso foi ajudando o contato. Acho que o remoto fez que tenhamos mais contato com as crianças, embora

mais distantes, com os pais. A gente teve mais contato com os pais do que quando a gente estava no presencial, porque todas as aulas os pais viram o nosso trabalho, valorizaram o nosso trabalho, foi uma maneira de mostrar para os pais que a escola faz falta, mas também tem um porquê, que as aulas tinham uma intenção, então acho que alguns pais perceberam, isso foi um ganho, para perceber como é importante a escola. E para mim, professor-criança, foi a relação, acho que a gente conversou mais. Deu para, por mais que foi distante, engraçado, né?, a gente conseguiu individualizar. No individual, quando tinha zoom individual, a ligação, perceber um pouco mais a criança, mas ela na casa dela, na família dela. E o ganho foi essas outras ferramentas que eu não sabia que tinham, esses outros jogos, que eu também posso avaliar, jogando online. Jogar de uma maneira divertida também.

P: O que será preciso ser recuperado?

R: Foi algo que a tela traz para a gente, as crianças querem mais a atenção do professor, o professor apenas para elas. É como se, a gente costuma sentar na roda, estão todos, mas eles é como se fosse a professora está na tela do computador, aí eles chamam a gente, aí falamos olha tem o combinado de levantar a mão, mas tem alguns que não tem mais a paciência de escutar, né, eles não têm a paciência de escutar o outro, a concentração está mais difícil, porque a aula zoom era de 15 minutos e na escola tem uma rotina, têm um maior tempo. Então, foi difícil essa concentração e essa questão motora, a gente vê no caminhar, tem crianças tropeçando mais, tem crianças mais distraídas. Então, quando levantam, dizem, 'o que tem que fazer mesmo?', e, para escrever na pega do lápis, nós sentimos bastante, autonomia com seu material, porque em casa eu não sei como era a rotina, se tinha alguém que pegasse, quem fizesse, pegar o papel e jogar no lixo. Tudo isso tivemos que retomar no presencial, porque percebemos que foi se perdendo, aquela coisa do social, foi se perdendo.

Plataforma Zoom (gravada)

Entrevista 2: PB

Data: 20/04/2021

Duração: 25:53

P: Você tinha acesso a equipamentos e internet?

R: Eu tinha e não tinha, como eu tenho filhos, eles também precisavam usar, então eu tive que pedir emprestado pro meu ambiente de trabalho ou lugar de trabalho. Precisei pedir sim, ou pro meu uso próprio, e, aí, acabei dando meu pros meus filhos, mas não foi o adequado para tudo que a gente precisava fazer. Então precisei usar um outro e precisei comprar um outro melhor.

P: Como foi a experiência de mexer na internet e usar as ferramentas para dar aula?

R: Eu gosto, eu não tive muita dificuldade, eu aprendi muito, eu aprendi muito do que eu gosto e não gosto. Eu acho que aprendi muito, ampliou muito o meu conhecimento tecnológico.

P: Como foi para os pais?

R: Um aprendizado também, no começo foi mais difícil. E eu acho que, com o tempo, foi algo junto comigo e com os pais, a gente foi se aprimorando. E, aí, eu digo que, no fim, as coisas melhoraram muito, fluíram muito melhor. Esse ano, então, foi fácil, não foi *overwhelming*

(muito pesado) como foi no começo. O difícil foi as trocas, muitas trocas de, não só de ferramentas, mas a troca de conteúdos. Então, agora vamos fazer nesse tipo de lugar, no Instagram, agora vamos fazer em outro tipo de lugar que comporta outras coisas e outro formato. Então, essas mudanças repentinas e muito em cima da outra que causavam muito mais estresse. Não o fato de não saber usar a tecnologia, mas, se aprimora em alguma coisa e já tem que mudar e, na verdade, não temos nem tempo de se aprimorar. A gente acabou se aprimorando no Zoom porque demorou mais, foi o que ficou, mas até lá, foi uma coisa atrás da outra, e isso demandou muito e causa insegurança.

P: Que recursos tecnológicos foram úteis para ajudá-la no processo de avaliação e comunicação com os pais?

R: O Zoom, o Whatsapp. O Zoom e o Whatsapp.

P: De que forma você garantiu a avaliação no processo de ensino? Como você sabia que o aluno aprendeu ou não?

R: Quando eu fiz o Zoom, no momento dos grupos menores, eu consegui fazer melhor avaliação do que quando que era em grupo maiores. E, aí, mais ainda nos individuais. (Porque era melhor que nos de grupo?) Porque nos de grupo, tanto no presencial como no remoto, tem aquelas crianças que se sentem mais envergonhadas na hora de falar, e, que nesse momento, de *one-on-one* (individual) é muito importante porque essa é, cria uma oportunidade para ele falar. Outras crianças são acomodadas, esperam o outro falar e não quer falar. Então, dessa forma dou uma instigada para que essas crianças tenham esse espaço. E porque no Zoom no grupo você não consegue fazer muitas coisas individuais, porque essa espera de um pro outro você perde o grupo. Então, quando você vai fazer no Zoom, é difícil ter essa avaliação individual, porque você sempre precisa que todos estarem lá ao mesmo tempo.

P: O que você fazia com a informação registrada?

R: Eu usava para aprimorar cada vez mais o ensino daquela criança e o meu próprio ensino.

P: O que você fazia com as crianças com dificuldades?

R: Eu dava uma aula extra e pensava em atividades personalizadas e eu também estava em muito contato com os pais e dava dicas de como eles podem ajudar. (P: O contato era com que frequência?) Dependendo da criança era com mais e com menos. Dependendo do *need* (necessidade) de cada família de cada criança, minha ao meu ver e ou ver dos pais.

P: Quais foram os limites encontrados nesse tempo?

R: (silêncio) Tipo desejando a desejar? Eu acho que aprimorar as habilidades motoras eu diria, porque o contato eu não acho que ficou defasado, pelo contrário, eu senti que fiquei bem mais próxima, por um lado. Eu conheci o ambiente deles, eles conheceram meu ambiente, os pais estavam mais próximos. Então, eu não senti que eu estava longe, quando eu sentia que estava longe, eu rapidamente dava uma ligação para aquela criança para chegar mais perto. Então eu acho que estava mais perto nesse sentido que na escola. Quanto a isso, não. Quanto à língua, obviamente a gente tinha um tempo mais curto, então não tinha tanto tempo de conteúdo e nós também dependia dos pais para fazer as atividades do site ou as atividades extras que dava de lição de casa.

P: Quais foram as possibilidades encontradas nesse tempo da educação remota?

R: Foi, eu acho que... recursos visuais foram bem enriquecedores, a gente não utilizava muito, tipo o powerpoint foi muito enriquecedor, essas brincadeiras que a gente conseguiu fazer e as crianças interagiram muito. Acho que ajudam muito, coisas que não conseguimos fazer na

escola, mas no Zoom a gente aprende até mais, por exemplo, aquela coisa do desenho, se a gente fizesse na escola, mesmo se eu sorteasse o nariz, a boca, não ia ser tão legal, eu acho que no Zoom foi mais legal.

P: Quanto ao rendimento dos alunos, como você avaliaria que seriam os principais desafios das crianças para estudar em casa?

R: Eu acho que o desafio é ter alguém por perto, ter os materiais, mas a gente providenciou, mas, mesmo providenciando, ter os recursos por perto, ter um ambiente adequado, nem sempre eles tinham, às vezes, eles estão do lado dos pais que estão trabalhando ou perto dos irmãos e você ouve os irmãos tendo aula. Isso eu acho que é um desafio. Eu acho que esses são os maiores desafios. O tempo deles, eu acho que tudo depende dessa organização, sabia? Realmente, cada criança tem o seu tempo, mas isso a gente também percebe dentro de sala quando eles sentam na roda, tem alguns que conseguem mais tempo e outros menos. Obviamente, o tempo de tela é bem mais curto que o tempo do presencial, isso sim. Mas, eu acho que a organização faz toda a diferença, eu senti.

P: Quais foram os principais desafios e limitações para poder acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos durante as aulas remotas?

R: Quando eles não entravam na aula (risada) ou não faziam nada do site, nada de lição de casa, ou quando uma mãe falou que fez, mas eu não consigo ver, e, mesmo quando eles faziam, a gente não sabia o que era deles, o que era dos pais.

P: As incertezas e dificuldades dos pais para acompanhar os seus filhos têm afetado o aprendizado e o teu acompanhamento dos alunos?

R: Não o acompanhamento, mas o aprendizado sim, porque quando o pai está inseguro ele passa essa insegurança para a criança, agora, quanto ao nosso acompanhamento, não.

P: Como a falta de autonomia das crianças (estudar por conta própria) durante a pandemia limita a avaliação sobre seu desempenho?

R: Sim, que nem eu falei antes, limita, porque muitas vezes eles querem falar mas não conseguem ligar a câmera e, aí, eles se frustram, aí, a professora para no meio e tenta ajudar, aí, tem que procurar alguém e não tem ninguém, então sim. É difícil ainda mais nessa idade. Por isso que eu falei, a organização caminha junto com o rendimento deles.

P: Tiveram que priorizar conteúdos, para poder acompanhar melhor? Como isso foi feito?

R: Junto com as minhas colegas, a gente avaliou, juntas pensamos nas coisas primordiais para eles aprenderem naquele momento, e a gente decidiu ficar mais tempo em uma coisa só ao invés de ensinar várias coisas ao mesmo tempo, e garantir pelo menos aquilo que a gente aquele nosso *goal* (meta).

P: Em um cenário ideal, você consegue identificar que ações seriam necessárias para que a avaliação acontecesse com sucesso em um contexto 100% remoto?

R: Eu acho que primeiro seria... eu acho que na idade que eles estão é importantíssimo a presença dos pais, então assim, quando a gente fosse enviar coisas no site, ou coisas de lição de casa, ou coisas para gravar, que deixasse o próprio filho fazer aquilo e não fazer por ele, e ter momentos individuais com eles ou em trio ou em dupla. Em grupos menores. (P: Com isso, tem como avaliar o desempenho das crianças 100%?) Em algumas coisas sim, em outras não. Eu acho que o motor é difícil, é um desafio, porque o motor eu sinto que é muito você estar lá, mostrar com a mão, é muito do *touch* (toque), sabe? do contato. Assim, a motora ampla até dá, você... alguns exercícios, vai acompanhando, fala 'vai um pouquinho para lá'. Mas também é

um desafio, você vê aqueles personal trainers, é um desafio. Como que está na posição errada, arruma essa posição, você não consegue pela tela. É difícil. Mas você pode promover várias atividades e avaliar como ele estava antes e vai avaliando aos poucos. Dá, dá, não é impossível, mas não é o ideal. (P: O ideal seria no presencial?) Eu acho que no motor sim. Mas dá, né? (problemas com a conexão).

P: Que oportunidades/sucessos você observa que ganhamos a partir da pandemia no que respeita à avaliação? O que podemos aproveitar? O que você aprendeu com essa experiência? Novas formas de avaliar?

R: Tá difícil essa pergunta. Não acho que acrescentamos. O que a gente ganhou está no lucro. Que menos é mais, que insistir em uma coisa só é melhor que insistir em várias, que dá mais resultado, né?, do que, por exemplo, do *word wall* (parede de palavras), menos palavras, garantir essas palavras. Mastigar essas palavras, garante que vão realmente aprender essas palavras, que ensinar essas palavras em um dia e depois ensinar outras e outras e outras. Eu acho que é desacelerar para poder caminhar para frente, ao invés de acelerar e não sair do lugar. Eu sinto isso. (P: Você acha que ganhamos novas formas de avaliar?) Eu acho, a gente encontrou outros meios, por meio de outras brincadeiras digamos, gravando as aulas. É observando bem aquele aluno, não que a gente não faça no presencial, mas que no remoto você consegue voltar naquilo, né. E, no presencial, você não consegue. Então essa coisa de conseguir voltar você consegue reavaliar melhor do que dentro de uma sala de aula.

P: O que será preciso ser recuperado?

R: (risada) a praxia fina, a motora fina. Não, mentira! É o que vamos ensinar a semana que vem, resolução de conflitos. Como aprender novamente a dividir, por mais que eles dividiam espaço, era com a família. Como eu posso enxergar o outro, o outro também quer, pouca paciência. Não que eles estão brigando muito, mas isso só encontra... é que dentro de casa é muito diferente do que com amigos, com alguém da sua idade, é outra dinâmica e essa dinâmica eles não tiveram, então é as relações.

Plataforma Zoom (gravada)

Entrevista 3: PC

Data: 22/04/2021

Duração: 38:45

P: Você tinha acesso a equipamentos e internet?

R: Tinha!

P: Como foi a experiência de mexer na internet e usar as ferramentas para dar aula?

R: Então, não foi fácil para mim, eu tive que aprender muita coisa. Mas, aprendi! Tenho uma equipe maravilhosa, então, a minha equipe me ajudou bastante. Na minha equipe, tem pessoas que aprendem bastante, inclusive, no ano passado, eu tive a minha assistente que era muito craque, né, ela era muito boa nessa parte de tecnologia, ela me ajudou muito. Eu me senti despreparada, mas estudei muito, mas a escola ofereceu cursos e eu fiz tudo, fiz duas, tres vezes,

sabe, cada slide, eu anotava e testava. Então, eu estudei bastante, eu fazia aula para mim mesma para testar, e, assim foi, e aprendi.

P: Como foi para os pais?

R: Acho que foi difícil para os pais, para a maioria foi difícil. Então, eles também tiveram que aprender a mexer e os pais que não podiam acompanhar os seus filhos, que tinham que deixar com a babá ou com outras pessoas como irmão mais velho. Então, isso limitou bastante, por exemplo, tinha babá que não conseguia posicionar a câmera de um jeito que a gente visse que a criança estava fazendo e isso atrapalha falando de avaliação, porque você não vê o que a criança está fazendo. Então, várias crianças que eu fazia a atividade, que eu não sabia como ela estava segurando o lápis, que é uma coisa importante para esta faixa etária. Eu não via como a criança estava produzindo no papel, isso ainda falando de atividades individuais com a criança, que eu acho mais fácil para avaliar a criança quando é só professor e aluno. (P: Mesmo orientando não resolvia?) Não resolvia, mas por outro lado, eu tinha criança que não estava acompanhada de adulto e nossa! Maravilhosa! Né, então, fazia, mostrava, e perguntava se eu estava enxergando e mostrava e vinha por um lado, vira para o outro. E avisava, 'ah, vira de um jeito para eu enxergar', ela virava e abaixava, e perguntava, 'agora você está vendo?', tinha de tudo. Agora, quando eu fazia atividade com várias crianças ao mesmo tempo, por exemplo 8 crianças, muito difícil de ver, às vezes, acabava a aula, e eu ficava sabendo que a criança não tinha feito. A mãe me mandava um recado e falava, 'olha ele não fez nada. Olha o caderno como é que está!'. Eu imaginava que ele estava fazendo.

P: Que recursos tecnológicos foram úteis para ajudá-la no processo de avaliação e comunicação com os pais?

R: Bom, eu usei muito o Zoom, as minhas aulas foram pelo Zoom. Então, pelo Zoom, eu tinha esse contato com a criança, eu filmava. Então depois eu podia assistir o vídeo da aula. Foi basicamente o que eu utilizei. O contato com os pais, no ano passado, no Whatsapp. O Whatsapp foi um contato muito eficiente, né, porque eu tinha contato direto com os pais, eu tinha um retorno muito rápido e, às vezes, precisava de retorno rápido, precisava agilizar. Quando a gente agendava as aulas, sei lá, eles iam respondendo e precisava ajeitar em uma tabela, então, ou, durante a aula, a mãe entrava em contato pelo Whatsapp para me perguntar alguma coisa que não estava funcionando direito. Então, foi um veículo que funcionou muito bem, eu achei. Por outro lado, me consumia horários que não eram horários de trabalho. Não era meu horário, mas eles acabavam mandando mensagem, e, como eu sou super certinha, eu acabava respondendo. A Rosa³⁶ (coordenadora e orientadora) achava ruim, mas eu respondia. (P: Você utilizaria agora no presencial?) Eu utilizaria, eu sei que a maioria prefere, a maioria da equipe prefere não usar o Whatsapp, mas eu acho muito prático. A gente usa a agenda digital, que é um aplicativo que a escola criou em parceria com o tal da escola em movimento. Mas, as mães demoram mais para ver, demoram para receber uma resposta. Então, agora que eu estou agendando as reuniões, tem mãe que responde imediatamente e tem mãe que parece que... nem sabe usar o aplicativo.

P: De que forma você garantiu a avaliação no processo de ensino? Como você sabia que o aluno aprendeu ou não?

³⁶ Nome fictício.

R: Então, não foi fácil avaliar as crianças, eu não tinha certeza absoluta do que eu estava avaliando, por isso a gente modificou o nosso documento de avaliação, o nosso documento em que a gente transmite a nossa avaliação, que é o relatório, porque muitas vezes a gente só podia dizer que participou e que não participou. Mas ficava muito difícil saber se aquilo que a criança fez foi por causa das habilidades que ela conquistou ou se era por causa da ajuda da mãe que estava dando ali do lado. Então, assim, eu não tinha certeza do que eu estava avaliando. Não posso dizer que é um recurso eficaz de avaliação. Mesmo atividades que a gente mandava pelo site, que a criança, por algum aplicativo, como, por exemplo, o kahoot, a criança respondia pelo kahoot. A gente não tem como saber se a criança está respondendo aquilo sozinha ou tem a ajuda de um adulto. Provavelmente eles têm ajuda do adulto, porque eles são pequenos. Para eles acessarem esses aplicativos, eles precisam da ajuda do adulto. Então, eu acho que a maioria das coisas as crianças faziam sempre com a ajuda do adulto. E os pais, que não conhecem o trabalho, a maioria eu acho que imagina que a criança tem que acertar. Então, não dá aquele espaço para a criança experimentar, de repente errar. Então, por exemplo, no kahoot, pode dar errado, aí, ela vai demorar um pouco mais, mas, aí, ela pode acertar. Mas eu acho que os pais não permitiram esse tempo. (P: Vocês falaram com os pais sobre isso?) Então, a gente falou com alguns pais separadamente, as vezes, até durante a aula eu falava, ‘a criança não precisa acertar’, mas eu não senti que isso teve efeito não.

P: O que você fazia com a informação registrada?

R: Então, eu fazia as minhas anotações, eu avaliava a criança e, de acordo com aquela avaliação, eu fazia as próximas atividades de acordo, principalmente em matemática, de acordo com o nível que a criança estava naquela matéria, naquela disciplina, né? Inclusive, teve uma fase que a gente atendeu as crianças em trios e eu procurei colocar as crianças, na medida do possível, porque nem sempre foi possível, mas procurei agrupar as crianças em um nível parecido de avanço, né? Então, as crianças que conheciam melhor os números maiores eu procurava agrupar para eu oferecer para essas crianças atividades um pouco mais desafiadoras. Para as crianças que ainda não tinham conquistado isso, aí, eu oferecia números maiores, tá? Então, estes registros eles sempre serviam para eu ter um olhar em relação às crianças. A gente adaptava e, mesmo assim, teve situação que acabou juntando crianças com níveis diferentes, por questões, por que a mãe falava que a filha não estava com a amiga e tal, então ela tinha, era uma criança mais avançada, o material diferente. Aí eu transformava tudo, aí, tentava fazer, jogava com as duas. Enfim, a gente vai se virando, e, no final, dá tudo certo.

P: O que você fazia com as crianças com dificuldades?

R: Então, eu tive criança, que a dificuldade não era pedagógica, era mais emocional, mas que eu fazia atividades totalmente diferentes, que era o caso de um aluno, eu fazia atividades completamente diferentes, porque ele não participava de nada que era feito para os outros. Então, para ele, eu fazia vídeos, fazia videochamadas, bem diferente. Agora, a criança que tinha dificuldade a gente entrava em contato com os pais e procurava orientar os pais. Então, por exemplo, no caso de outra aluna, ela tinha muita dificuldade, mas os pais ficavam exigindo dela. Então, a coisa não acontecia e ela que era uma criança tão alegre no presencial, ela chorava no Zoom, porque ficava aquela coisa em cima dela, coitada. Então, ela tentava fazer o nome, imagina, um monte de letras. Ela tava lá tentando fazer, ela tinha três anos, a mais nova da classe e ela estava lá tentando fazer a letrinha, o pai não achava que estava bom, tirava o papel dela e dava outro. Nossa! Eu sentia, assim, uma violência tão grande. Então e a menina nas

aulas. Então, é lógico que não acertava, então eu fazia uma atividade para várias crianças, ela não fazia, ela não queria, ela não acompanhava. Então, eu via ela chorando porque o pai brigava com ela e não é que ele orientava, ele gritava, 'faz direito, faz direito'. Então, a gente teve várias reuniões com esses pais para explicar como eles poderiam fazer as intervenções, sabe, de que não precisa acertar, que dá o espaço para a criança, de que ela era pequena. Então, assim, muito orientando e como que o pai pode ajudar, perguntando, incentivando, elogiando. Jamais recriminando e brigando. Então, eu contava muito com a ajuda dos pais. (P: Eles retribuíram de acordo?) Retribuíram de acordo, nossa a mãe de outro aluno era a gente lá do lado deles. Eu dizia como ela podia fazer as intervenções e ela fazia direitinho. A mãe da Rebeca³⁷, quando ela mandava os vídeos, ela fazia os questionamentos como se fosse a gente, sabe? Então, teve mãe que conseguiu captar mesmo o que a gente pediu e fazia muito bem a orientação. (P: Essas intervenções eram marcadas?) Depende, às vezes era por Whatsapp, às vezes, era durante a aula, eu orientava e, às vezes, era reunião marcada com a coordenação junto.

P: Quais foram os limites e possibilidades encontrados nesse tempo?

R: Bom, as possibilidades... vou começar com as possibilidades (risadas)... a gente conseguiu manter o vínculo com as crianças e a gente conseguiu dar uma sequência, ainda que parcial, das propostas que a gente tem para esse grau, né? Então, alguns objetivos acho que a gente conquistou e algumas crianças conseguiam fazer mais, outros menos. Alguns pais conseguiam mais tempo com a criança e conseguiram oferecer mais atividades, outros pais faziam menos coisa, mas assim, cada um no seu nível. Eu acho que a gente conseguiu manter o vínculo escola e aluno e conseguimos manter, ainda que parcialmente, as propostas que a gente tem para o grau. Agora, as limitações foram muitas. Então, como são crianças pequenas, tem muita coisa que a gente precisa estar do lado da criança para incentivar ou para ver mesmo como ela está fazendo. Então, o que é muito importante para esta faixa etária é como ela segura o lápis, como ela segura a tesoura. A gente até tentava fazer isso a distância, mostrando como ela tinha que segurar, oferecendo o modelo com a tesoura, mas não é a mesma coisa do que você alí no dia a dia com a criança, né? E a quantidade de vezes que as crianças fazem as coisas na escola é muito mais, a criança tem muito mais estímulo, muito mais oportunidade quando ela está na escola.

P: Quanto ao rendimento dos alunos, como você avaliaria que seriam os principais desafios das crianças para estudar em casa?

R: Pensando na nossa faixa etária? Primeiro, eles dependem de um adulto. Eles não conseguem fazer sozinhos. Então, eles precisam desse adulto disponível para eles, não só para ligar o computador, o adulto precisa estar do lado e precisa acompanhar a criança. Então, essa é uma limitação muito grande, crianças maiores já conseguem fazer sozinhas. A gente até tentou ensinar algumas coisas para as crianças, mas os mais espertinhos, os que são menos espertos, não pegam. O de abrir o microfone, quantas crianças ficavam com o microfone fechado. E, que mais, deixa eu ver... bom, o envio dos materiais! As mães até mandavam fotos dos trabalhos das crianças, mas a gente não sabia se a criança tinha feito aquilo pela habilidade dela ou com a ajuda dos adultos, até onde foi feito pela criança. Então, de fato, só dava para avaliar a participação, as habilidades não. A gente tinha um aluno que tem muita questão motora e ele fazia muitas atividades e a mãe mandava as fotos tudo lindo. Ele colou os feijõezinhos para

³⁷ Nome fictício.

fazer o nome, ele recortava e colava tudo direitinho. Mas, ele não consegue, até hoje, ele não consegue no K5 segurar o lápis direito. Não consegue segurar a tesoura direito. (P: Então, o produto final você tinha, mas não do processo?) Exatamente, é o mais importante, é o processo.

P: Quais foram os principais desafios e limitações para poder acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos durante as aulas remotas?

R: Agora, não estou conseguindo pensar em nada mais. Mas eu pensei em uma coisa que é o lado positivo, que ajudou a gente nesse momento. A gente era muito bem acolhida pela nossa orientadora educacional, ela entendia bem o que a gente estava passando, o que a gente estava vivendo. Ela fazia muita mediação com os pais, muitas coisas nem chegavam na gente para a gente não ter que se haver com mais questões. Então, ela resolvia antes de chegar na gente. E ela batalhava pela a gente porque a gente estava sobrecarregada de coisas para fazer. A gente usava o nosso tempo da escola cem por cento e não era suficiente. A gente tinha que trabalhar muito mais do que trabalhava normalmente. E, então, a escola dava esse apoio, digo a orientadora, ela procurava sempre ver esse nosso lado e perceber o que pode ser feito para a gente não ficar tão, tão, tão sobrecarregada, né?

P: As incertezas e dificuldades dos pais para acompanhar os seus filhos têm afetado o aprendizado e o acompanhamento dos alunos?

R: Ah, eu acho que afetou, afetou sim, bastante. Eu acho que tinha muita mãe ansiosa porque estava preocupada que o filho não estava aprendendo, aí, passava essa ansiedade para a criança, então, aí, o que que acontecia, a criança não queria mais entrar na aula. Teve alguns casos de criança que não queria entrar. Aí, a gente teve que orientar. E, quando teve o retorno presencial, essas crianças deslancharam, então, estava claro, para a gente, que era a ansiedade da mãe. Então, eu acho que, puxa, foi difícil para todo mundo.

P: Como a falta de autonomia das crianças (estudar por conta própria) durante a pandemia limita a avaliação sobre seu desempenho?

R: Então, tem esse lado que a gente falou que a mãe acaba fazendo pela criança e a gente não tem como dizer para a mãe não fazer. Nossa, eu ia falar uma coisa e esqueci. Mas lembrei, que tem algumas mães que a gente falava o que era para fazer na atividade e a mãe não prestava atenção, fazia outra coisa, aí, a criança fazia outra coisa, por exemplo, colava etiquetas nos números, aí, não via os números. Aí, isso também atrapalhava. Eu ia falar alguma coisa... e a avaliação que a gente faz, é a avaliação formativa. Então, de acordo com aquilo que a criança está mostrando, é a intervenção que você vai fazer para que ela avance. Aí, novamente você vai avaliar e vai novamente orientar sobre aquilo que já conquistou. E todo esse processo, você primeiro... você não tem esse tempo, o tempo é curto, porque para a criança se concentrar naquela atividade olhando na telinha é muito mais difícil do que na sala de aula. Na sala, ela pode se movimentar, ela pode andar, ela pode ver os amigos, aí, ela está muito mais livre, então, ela consegue se concentrar mais. Então, para a criança pequena ficar concentrada ali, naquela telinha, por 20 minutos, já é muita coisa que, para nós, acaba sendo um tempo curto. Então, você conseguiu alguma coisa com a criança, aí, depois de vários dias, você vai retomar. E não necessariamente você retomar aquilo que você fez, porque você tem outros conteúdos também para abordar. Então, essa parte da avaliação formativa em que a criança vai crescendo, se desenvolvendo em relação a isso, isso ficou muito cortado, ficou muito prejudicado, né. E a criança pequena não pode nos dar mais tempo em uma situação assim pelo computador. E uma coisa que eu senti nas atividades que a gente fazia, quando a criança tinha o material na mão e

tinha que mexer, recortar, desenhar, ela se envolvia muito mais e se concentrava muito mais, do que quando ela tinha que se concentrar na tela, coisas que a gente mostrava, muito mais. Como na sala de aula, ela não gosta de ficar nos ouvindo falar, é muito difícil, mas, quando ela está fazendo as coisas, aí a criança está muito mais envolvida.

P: Tiveram que priorizar conteúdos, para poder acompanhar melhor? Como isso foi feito?

R: A gente avaliou o que era possível, porque algumas coisas não eram possíveis. A gente tinha que reduzir, porque o tempo que a gente tinha com as crianças era muito menor do que o tempo que a gente tinha na escola. Então, a gente teve que fazer opções e optamos por aquilo que a gente achou que era mais viável para a gente estar fazendo e o que era necessário. Então, tem alguns conteúdos que são necessários para essa faixa etária, né, então tem algumas coisas que a criança, ela tem que aprender naquela faixa etária, que é a escrita do nome, que é contar, né, quantificar, então são coisas que ela precisava aprender. Mas, por exemplo, o estudo dos animais, ela não precisaria passar por todo o processo, bastaria ela passar por algumas fatias daquele assunto.

P: Em um cenário ideal, você consegue identificar que ações seriam necessárias para que a avaliação acontecesse com sucesso em um contexto 100% remoto?

R: Uma situação ideal? Bom, o ideal é encontro com pouquíssimas crianças, no máximo, três crianças por vez... cada criança acompanhado por um adulto, um adulto comprometido, um adulto orientado e a criança com o material adequado à sua frente, não, a sua frente pode estar ali dentro da pasta, ela precisa aprender a pegar o seu próprio material. Mas quantas vezes a gente se deparou com a criança que não estava com o material. Ah, foi para casa da avó, na casa da avó não tem o material. Pronto! Não tem material. Então, grupos bem reduzidos, internet boa para todo mundo, né? O material ali a mão da criança e um adulto comprometido do lado para ajudar a criança e lógico o professor com os objetivos claros, com o material que ele precisa, com seu planejamento bem feito, considerando toda uma sequência de atividades, uma sequência didática. E encontros diários, eu acho. Seria ideal, mas é surreal, é impossível, né? mas, seria o ideal, eu acho.

P: Que oportunidades/sucessos você observa que ganhamos a partir da pandemia no que respeita à avaliação? O que podemos aproveitar? O que você aprendeu com essa experiência? Novas formas de avaliar?

R: Olha, ganhamos alguma coisa, pouco, mas ganhamos. A gente filmou as aulas. Então, a gente tem uma documentação melhor das coisas. Não sei se tem mais. Acrescentou que aprendi muitas coisas de tecnologia, com certeza, vou utilizar vários desses recursos, mesmo quando acabar a pandemia. Então, acho que são aprendizados para vida. Mas, o que mais aprendi que não posso viver sem minha equipe. Aprendi a dar mais valor para o presencial. (P: Você acha que pode substituir?) Para os pequenos, não. Eventualmente, poderia até mandar como lição de casa um vídeo com alguma proposta, né. Teve um tempo que mandávamos lição de casa, então, até poderia ser lição de casa dessa maneira como a gente faz para o site, por exemplo. Com jogos ou mesmo contando uma história do PYP. Aí ele tem que fazer um desenho ou entrevistar alguém na casa dele, enfim, diferente. A gente só mandava lição de casa com folhinha direto na pasta, era só a maneira de mandar lição de casa. Agora a gente conhece outras.

P: O que será preciso ser recuperado?

R: Precisa recuperar o convívio, a forma de convívio, que é o que a gente sentiu no começo do ano com essas crianças que voltaram. Elas não sabiam mais como era lidar com as regras de

sala de aula, lidar com as situações de conflito, mas, de qualquer maneira, eu senti que as crianças vieram muito felizes para a escola. Então, acho que isso foi um ganho para todo mundo, todo mundo dando valor para o presencial, valor para o encontro com os amigos. Então, eu acho que recuperar a parte do vínculo, a parte social. Acho que é isso, porque o pedagógico mais cedo mais tarde as crianças vão recuperando.

Plataforma Zoom (gravada)

Entrevista 4: PD

Data: 26/04/2021

Duração: 30:41

P: Você tinha acesso a equipamentos e internet?

R: Na pandemia... você diz na pandemia ou na minha casa? Eu tinha acesso, eu cheguei a pedir a escola um aparelho, um computador, porque o meu estava dando problema, o meu pessoal. Aí, eles me deram um chrome horrível, aqueles bem velhos. Aí, eu comecei dando aula no remoto usando o dispositivo da escola. E eu fiquei super insegura, eu fui lá, falei para eles, 'o meu computador está com problemas, eu preciso alguma coisa melhor'. E disseram 'é o que tem para agora' e, em conclusão, eu peguei com o meu namorado e estou com ele até hoje, porque a escola, assim, não se preocupou muito em providenciar. Ela ofereceu, eles falaram 'a gente está oferecendo', aí eu falei 'tá bom, mas as crianças não me escutam, a imagem é horrível, não dá para compartilhar, não consigo tirar print screen para colocar no relatório, porque a imagem está feia'. Ah, a gente está muito sobrecarregado. Então, é o que tem para agora. Aí, eu tinha que ir conseguir sozinha.

P: Como foi a experiência de mexer na internet e usar as ferramentas para dar aula?

R: Eu nunca fui dessas pessoas mais tecnológicas, você sabe, eu não tenho esse prazer, eu não gosto. Então, foi sofrido, a sorte que a Catarina³⁸ é muito parceira, né, ligeira no uso dessa tecnologia. Então, ela me ensinou, teve muito tutorial da Catarina para mim. Mas, no começo, foi bem difícil, foi bem estressante para mim. Tanto em lidar, no dia a dia, fazer os... editar, preparar aula e tal, quanto a aula em síncrono remoto, essa exposição não foi fácil.

P: Como foi para os pais?

R: Para alguns pais, a gente recebeu várias reclamações das famílias que têm muitos filhos tendo aula ao mesmo tempo, né, eles falavam que era difícil disponibilizar computador para todo mundo e olha que eles tem bastante, mas a gente está falando de uma comunidade que tem quatro, cinco filhos tendo aulas ao mesmo tempo, no mesmo horário, e pai e mãe trabalhando em casa. Então, em relação a isso, a gente ouviu reclamação. No começo, foi mais difícil para eles usarem o Zoom ou porque foi difícil ajudar naquele *breakout room* e tal. Mas, com o tempo, acho que eles se adequaram, assim, as coisas foram ficando mais leves. (P: Para você também?) Para mim também, você vai criando mais confiança, né, e ,com a prática, tudo fica mais fácil.

³⁸ Nome fictício.

P: Que recursos tecnológicos foram úteis para ajudá-la no processo de avaliação e comunicação com os pais?

R: Foi difícil, acho que ficou uma defasagem grande. A gente usou muito, por exemplo, quando a gente conseguia ter uma resposta individual da criança, não no coletivo, então, Google forms e Kahoot, né. Mesmo assim, é difícil saber se a produção da criança é fidedigna, porque os pais podiam responder juntos. Então, assim, era individual, mas a gente não sabia quanto de intervenção teve. Recurso que foi melhor foram as gravações, então, na parte de reconto e linguagem, deu para a gente ver, porque daí, na filmagem, a gente consegue ver o quanto o pai interfere e o quanto é a produção da criança. Então, foi bom. Algumas vezes, em aula, a gente fazia perguntas bem pontuais, sabe, com os objetivos claros, e as crianças conseguiam fazer *thumbs up* e *thumbs down*, aí, a gente conseguia ver na tela aquela criança que mudava porque o amigo fez também. Esses recursos assim.

P: Que recursos tecnológicos foram úteis para ajudá-la na comunicação com os pais?

R: A agenda digital da escola, o Whatsapp, o ano passado, a gente usou bastante de comunicação direta. Esse ano não tem, a gente não está falando com os pais pelo Whatsapp, mas ano passado eles tinham. Tem sido agenda digital e telefone, contato mesmo... e-mail. (P: A mudança da agenda para o Whatsapp você acha que foi melhor?) Acho que foi bem ruim, a comunicação no Whatsapp tem relação com o imediatismo, aí, os pais são ansiosos. Às vezes, querem respostas imediatas, aí, você não está disponível. Depois, você fica naquela pressão que você tem que responder. A ferramenta da escola, né, que é da instituição, existe a agenda digital, que é o veículo de comunicação existente. Na minha opinião, não tinha que ter aberto o Whatsapp, por exemplo.

P: De que forma você garantiu a avaliação no processo de ensino? Como você sabia que o aluno aprendeu ou não?

R: Às vezes, a gente conseguia fazer esses grupos menores nos *breakout rooms*. Ficava mais fácil fazer alguma pergunta específica para aquela criança. Quando eu queria uma resposta pontual do aluno, eu fechava o microfone dos outros, ficava só aquele aberto. E isso funcionou, no começo, também porque, lá para frente, eles já sabiam desmutar sozinhos. Então, a criança que queria falar, falava mesmo assim, mesmo não sendo a vez dela. E a gente também conseguiu conversando com os pais. Como a gente tinha mais acesso, os pais tinham mais acesso à gente, às vezes, eles faziam mais perguntas em relação a isso. Então, 'ah e tal atividade que vocês fizeram foi muito difícil, precisou muita intervenção', então, esse feedback dos pais é uma maneira da gente, como se fosse uma formativa, da gente saber como a criança tava desempenhando as propostas e tal. (P: E você pedia por essa informação?) Não, as crianças que tinham maior dificuldade, os pais entravam em contato. Eu conversava assim com eles sobre isso, nas reuniões de pais. Quando eu via as lições, eu falava. 'Ah, eu pude ver que na lição de reconto, por exemplo, você precisou falar muito com ele. Você precisou dar muito vocabulário, isso acontece com frequência ou não?' Mas eu não ia atrás dessa informação, eu fui bem pontual nessas reuniões ou, quando um pai entrava em contato comigo, para falar sobre alguma lição. (P: E você acha que era necessário manter esse contato constante com os pais?) No ano passado? Eu acho que para algumas crianças talvez fosse necessário, pensando agora. Eu cheguei a ligar para uma ou duas mães que via que a criança estava com alguma dificuldade, sem eles terem me procurado. Eu cheguei a ligar sim para dar umas ideias de como os pais poderiam ajudar na aula, o que eles poderiam fazer na hora da produção oral. Eu acho que foi importante, sim, mas

não para tudo mundo. Não dá para generalizar, porque as crianças mais falantes e participativas, você tinha resposta rápida na aula, né. E as crianças, isso eu acho que é mais importante para as crianças mais envergonhadas, que tem o perfil mais observador, que é falante quando é diretamente direcionado. E vários outros fatores influenciavam, né, da criança não querer se expor. (P: Para essas crianças falantes, você sentia que tinha como avaliar e ter certeza?) Não, não como a gente faz em sala de aula. Acho que fica uma defasagem, sim, em alguns pontos, em alguns conteúdos, porque a gente não tinha tempo para fazer o um a um, como a gente consegue na escola e fazer e ver o que a criança está precisando, era mais um overall. Você conseguia ver no coletivo e nas produções independentes, quando mandavam. Mas eu não consigo dizer que o mesmo da avaliação, sabe, diagnóstica, formativa, que é feita em sala de aula valeu para o remoto.

P: O que você fazia com as informações registradas?

R: Eu usava como planejamento futuro. Então diagnosticava como a criança estava, como o grupo estava, né, acho que foi mais grupal que individual, então onde o grupo está e onde a gente tinha que chegar. E então receber esse feedback das crianças auxiliava nessa produção, nesse planejamento da próxima unidade, a onde a gente queria ir, mas era difícil porque nem todos os pais mandavam. Então, algumas crianças a gente tinha a participação só do presencial, do Zoom, e muitas crianças não mandaram nada de lição, de lição. Então, também ficava essa defasagem, do quando a criança estava produzindo sozinha, sem a intervenção minha direta na sala de aula, é no Zoom né?

P: O que você fazia com as crianças com dificuldades?

R: É eu estava falando a gente fazia agrupamento, igual que a gente faz na sala, então dava para fazer isso nos *breakout rooms*. Então, dava para dar uma atenção mais específica para aquele grupo de alunos que precisavam da nossa intervenção. Outra coisa que a gente fazia quando a gente mandava lição no site, a gente fazia diferenciação na lição, a mãe podia escolher nas lições, então, sei lá, reconto, tinha a criança que só repetia e a gente dava modelo de frase, tinha criança que só assistia e tentava falar as partes repetidas e tinha criança que fazia o reconto inteiro, reconto com pouco detalhe, reconto com muito detalhe. Então a gente sempre deixou isso muito claro. É difícil, porque esse julgamento ficava a critério dos pais quanto à produção da criança porque a gente não nomeava, fulano ciclano vai fazer tal, né, não foi assim, tão direto. Então dizia, ah se você estiver com muita dificuldade, faça esse. Se você precisa de pouca ajuda, faça tal e, se você sabe fazer sozinho, faça tal. E, aí, ficava meio a critério dos pais (P: E isso era só nas atividades de reconto?) A gente fez mais na parte de produção oral, no site. No zoom, a gente conseguiu fazer agrupamento. Às vezes por nível pedagógico.

P: Quais foram as possibilidades encontradas nesse tempo?

R: Eu acho que foi mais um ganho do professor, nosso, de se descobrir, reinventar e reaprender um monte de coisa. E da gente descobrir ferramentas, aplicativos ou maneiras de ensinar que podem ser passado para o presencial. Um ponto positivo, eu acho, que até quebra um pouco que eu acredito, porque eu nunca fui muito de tela, eu não acho que a criança tem que ficar, mas como a gente tinha só isso para fazer, acabou utilizando ou pesquisando muitos jogos e aplicativos que realmente são engajadores e que podem fazer a criança pensar e se desenvolver pedagogicamente. Então, eu acho que alguns pontos desses podemos trazer para o presencial como ponto positivo, porque é muito claro que essa geração gosta da tecnologia muito mais que eu gosto, entendeu? Mas, eles curtem, eles se interessam, tem todo um estímulo sonoro e

visual que é muito, que a gente vê que é muito mais fácil eles prestarem atenção do que na gente presencialmente. Então o que eu penso que ficou do remoto é isso, até de eu me abrir para essas ferramentas e tentar pensar em utilizar com certo equilíbrio, né, não deixar isso prevalecer, mas é uma reflexão minha.

P: Quais foram os limites encontrados nesse tempo?

R: Eu acho que a parte da interação, do aprendizado com o outro é muito difícil no remoto, do acolhimento. Você está entrando nas casas das pessoas, às vezes as casas das pessoas tá com aquele barulho e você está tentando falar com o seu aluno e você não consegue atingir o seu aluno, porque tem todo um contexto. Então, não tem esse olhar individualizado que você consegue dar, de abaixar e acolher a criança, dizer vamos lá, você é capaz, eu estou aqui para te ajudar. Às vezes, eles não conseguiam nem te ouvir, então, eu acho que tem isso. A interação de você falar que ele aprende com o outro, dele ter o modelo, acho que isso daí se perde. Né, porque até os bons, tinha dia que até os bons, né, as crianças melhores pedagogicamente, os bons modelos, não estavam num bom dia também. Então, você perdia, você pensava em uma aula de um jeito e a aula ia completamente para outro. Isso é igual no presencial também, mas quando a gente está lá, que tem o toque, o contato é diferente, né. Ainda mais a gente que fala outra língua, a criança precisa te olhar, precisa articular a palavra bem. Isso para a gente que ensina uma segunda língua ficou um pouco mais difícil.

P: Quanto ao rendimento dos alunos, como você avaliaria que seriam os principais desafios das crianças para estudar em casa?

R: Para as crianças? Acho que eles entenderam que isso daí é a rotina deles na escola, eles estão em casa, 'porque eu preciso sentar para fazer aula no zoom?' Então isso demorou para eles se engajarem nesse novo modelo de aprender. Um dificultador foi o espaço, aquilo que eu te falei de muitas crianças no mesmo espaço, então, às vezes, às vezes não era nem barulho, mas era outros irmãos tendo aula, aí influenciava na nossa aula. Então, a criança está aqui nessa mesa e o irmão na outra, óbvio que eles vão se distrair. Então, a possibilidade de ter um ambiente propício, silencioso, para eles trabalharem, deles perceberem essa nova realidade, deles estruturarem uma rotina, né, cada casa tinha uma rotina. Então, um horário de aula, acho que isso tudo foi difícil para eles. Fora a questão emocional, eu acho, deles não saberem como lidar com tudo isso, deles sentirem falta do amigo, deles terem vergonha, vergonha do coletivo, vergonha de se expor para a mãe que estava do lado, tem criança que não gosta de falar, né?

P: As incertezas e dificuldades dos pais para acompanhar os seus filhos têm afetado o aprendizado e o acompanhamento dos alunos?

R: Acho que sim. Eu acho que fica muito claro que os pais, especialmente esses pais muito exigentes, aonde o filho dele está no coletivo, no grupo, tá aberto para a casa de todo mundo, que 'meu filho não é capaz de fazer tal coisa enquanto o seu filho faz muito mais'. Aí, isso gera uma ansiedade, uma angústia. Aí, eles querem tentar ajudar, eles não são professores, eles não têm intervenções corretas, eles não foram alfabetizados na maneira que a gente foi, nem da maneira que eu fui, não da maneira que eu ensino hoje. Então, eu acho que sim, influencia bastante, tem um peso forte no desenvolvimento da criança, porque o peso é maior, aí, tem a frustração do pai em cima da criança, que não vai responder do jeito que ele quer.

P: Como a falta de autonomia das crianças (estudar por conta própria) durante a pandemia limita a avaliação sobre seu desempenho?

R: Ah, bastante, entrou naquilo que a gente falou, eles não tinham autonomia pra usar a tecnologia, então para algumas crianças, às vezes, falava, 'você tem que fazer tal coisa' e a criança ficava paradinha assim te olhando. Você não sabia se ela tinha entendido o comando ou se ela não tinha como fazer no computador. Teve também a questão da aprovação, muita criança que produz sozinha, que faz com independência, olhava para o lado o tempo todo, como se buscasse a resposta correta antes de falar. Então, tem medo da exposição, também, porque eu acho que até eles sentiam isso, 'eu estou aqui me expondo e a mãe do meu amigo está lá também. Tem mais gente me observando que meu ambiente de escola que é meu ambiente seguro'. Mas, isso aconteceu bastante com muitas crianças que são super, que são autônomas, que produzem sozinhos, que não tinham tanta segurança e toda hora você via olhando para o lado para alguém confirmar. Ou, então, ao contrário, o pai dava a resposta antes, aí a criança se coloca em uma posição de que ela não precisa mais pensar e ela vai sempre esperar a resposta do pai. Esse tipo de transformação eu observei também. Crianças que no começo falavam, falavam, falavam, mas pro final, olhavam para o lado, porque o pai corrigia, então esperavam o pai falar a resposta certa para ele não falar o errado.

P: Tiveram que priorizar conteúdos, para poder acompanhar melhor? Como isso foi feito?

R: Tivemos, a gente adaptou muitas coisas, a gente trocou, 'ah isso daqui a gente ia trabalhar no segundo semestre', mas a gente achou melhor mais fácil para fazer remoto do que tal conteúdo que teria que acontecer naquele momento. Com certeza, a gente baixou expectativas, se a gente pensar nos indicadores de aprendizagem e tal, a gente teve que rever, a gente teve que tirar algumas coisas, 'isso não vai funcionar, se a gente for dar vai ser no presencial', mas no remoto não fez sentido algum.

P: Em um cenário ideal, você consegue identificar que ações seriam necessárias para que a avaliação acontecesse com sucesso em um contexto 100% remoto?

R: Eu acho que teria que ser uma avaliação mais um a um, você chamar uma criança por vez, tentar em uma maneira lúdica, em um jogo que a gente conseguisse fazer um apanhado dos conhecimentos, dos conteúdos a serem avaliados e talvez fazer dessa maneira. Assim, ser divulgado para os pais todo esse objetivo, 'a gente quer avaliar o desempenho da criança, até para a gente pensar em como a gente pode ajudá-los, por favor esteja, mas não dê a resposta ou nesse dia, esteja próximo mas não fique do lado da criança'. Mas não sei se é ideal, porque não sei o quanto isso é possível em um momento de pandemia que a gente não tinha tempo para nada, você pensar que vai parar e chamar os alunos individualmente para um jogo, para uma avaliação. Questão do tempo, é muito complicado.

P: O que será preciso ser recuperado?

R: Eu acho que muita coisa, muita coisa tem que se recuperar. Muito. As relações sociais deles, a autonomia. Assim, eu acho que, muito antes da parte pedagógica, a gente tem que recuperar esse tempo que eles perderam de brincar junto, do aprender a negociar. Eles regrediram, se a gente for pensar, as estratégias de convivência, a interação social mesmo, o olhar para o outro. Eu acho que tem a maturidade deles, deles se sentirem capazes de fazer de novo, sabe, de fazer sozinhos. A rotina, eles estão completamente perdidos em relação à rotina, eles acham que podem fazer o que eles querem o tempo todo, né. Não tem mais essa questão de nós estamos na escola, este é um ambiente coletivo, a gente tem o momento para isso e momento para aquilo. O momento do brincar e o momento do aprender, agora não é só sua vontade que vale, é a vontade de todo mundo. Então, a gente tem que achar o equilíbrio disso. Então, eu acho que se

perdeu muito esse desenvolvimento socioemocional que tem que ser recuperado, corrido atrás antes do pedagógico. O pedagógico eu acho que vem ao lado. Acho que, enquanto eles não se fortalecerem de novo, eles estão em um ambiente de trabalho, eu estou na minha escola, no meu espaço, eles entenderem o que eles estão fazendo lá e tal é complicado, muita coisa que se ficou perdida.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento Esclarecido (TCE)

Prezado participante,

Você, professor da Educação Infantil, acima de 18 anos, está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa: Desafios e transformações do processo avaliativo na educação infantil em tempos de pandemia da COVID-19 na cidade de São Paulo, desenvolvido por Maria Clara Laso Oré, aluna do curso de graduação de Pedagogia na universidade Mackenzie, sob orientação da professora Ana Lucia de Souza Lopes.

Essa pesquisa tem por objetivo identificar possibilidades e limites que os professores perceberam com as aulas remotas no que concerne à avaliação do ensino-aprendizado da Educação Infantil. Esta pesquisa se dará numa perspectiva qualitativa.

Esta entrevista que você participará on-line pela plataforma Zoom, de modo anônimo está sendo aplicada para professores de educação infantil. A entrevista levará no máximo 30 minutos. Este termo de consentimento será enviado antes da entrevista. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em lugar seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas do entrevistador. A entrevista será gravada. A entrevista será transcrita e armazenada, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o aluno e seu professor orientador e serão utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa apresentada neste documento. Os resultados serão apresentados em uma monografia.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Pesquisador

Maria Clara Laso Oré
(11) 957228754
claralaore@gmail.com

Participante

