

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Flávia Cavalcante de Carvalho Silva

Formação de professores pelo YouTube?

Produção de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem em foco

CAMPINAS-SP

2026

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586f	<p>Silva, Flávia Cavalcante de Carvalho</p> <p>Formação de professores pelo YouTube? Produção de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem em foco. / Flávia Cavalcante de Carvalho Silva. - Campinas: PUC-Campinas, 2026.</p> <p>174 v.</p> <p>Orientador: Maria Sílvia Pinto Librandi da Rocha.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Formulário. 2. Ficha catalográfica. 3. Biblioteca. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. II. Rocha, Maria Sílvia Pinto Librandi da. III. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Educação. IV. Título.</p>
-------	--

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
Flávia Cavalcante de Carvalho Silva

Formação de professores pelo YouTube?

Produção de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem em foco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sílvia P. M. Librandi da Rocha

CAMPINAS-SP

2026



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA CAVALCANTE DE CARVALHO SILVA

**Formação de Professores pelo YouTube?
Produção de relatórios de desenvolvimento e
aprendizagem em foco.**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 23 de janeiro de 2026.

DR(A) MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR(A) ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
PUC-CAMPINAS

DR(A) RENATA HELENA PIN PUCCI
USF

Dedico este trabalho aos professores e professoras que se fazem no caminho, na travessia entre o que se aprende e o que se vive, entre a sala de aula e o mundo. Aqueles que compreendem que a formação não se encerra em títulos, mas se constrói na experiência compartilhada, na escuta atenta, no diálogo e na responsabilidade ética com o outro. Dedico, ainda, a todos que resistem ao esvaziamento do sentido de ensinar, afirmando a docência como ato político, humano e profundamente relacional. Que este trabalho seja também um gesto de reconhecimento àqueles que, ao formar, também se transformam, e que fazem da educação um espaço de memória, esperança e compromisso com o futuro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter sido presença constante ao longo de toda essa caminhada. Nos momentos de insegurança, cansaço e solidão, foi na fé que encontrei força para seguir, coragem para recomeçar e serenidade para confiar que cada etapa vivida fazia parte de um processo maior de amadurecimento humano e intelectual.

À minha família, dedico um agradecimento especial e carregado de afeto. O apoio incondicional, a paciência diante das ausências, a compreensão nos momentos de silêncio e a presença constante, mesmo à distância, foram fundamentais para que eu pudesse seguir. Cada gesto de incentivo, cada palavra de apoio e cada demonstração de carinho sustentaram este percurso e tornaram possível a realização deste sonho.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia, expresso minha sincera gratidão pelo acolhimento, pela escuta sensível e pelo rigor acadêmico que marcaram todo o processo de orientação. Sua presença foi fundamental para que este trabalho ganhasse forma, profundidade e coerência. Mais do que orientar um texto, sua mediação contribuiu para a construção de uma pesquisadora mais crítica, ética e comprometida com a educação. A confiança depositada, as palavras de incentivo e as provocações teóricas permanecerão como referências em minha trajetória acadêmica.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação, agradeço profundamente pelas contribuições intelectuais e humanas ao longo do curso. Cada disciplina, debate e leitura compartilhada ampliou meu olhar sobre o campo educacional e fortaleceu minha compreensão acerca da pesquisa como prática social, histórica e transformadora. As experiências vividas nesse espaço formativo foram decisivas para o desenvolvimento deste estudo e para a consolidação de minha identidade acadêmica.

À banca examinadora, manifesto minha gratidão pela disponibilidade, pela leitura cuidadosa deste trabalho e pelas contribuições criteriosas que certamente enriqueceram esta pesquisa. O diálogo estabelecido nesse momento representa não um ponto final, mas uma possibilidade de aprofundamento e continuidade das reflexões aqui iniciadas.

Aos colegas de sala, deixo meu agradecimento mais afetuoso. As trocas, conversas, angústias compartilhadas, risos e aprendizados construídos coletivamente tornaram o percurso mais leve. Cada encontro contribuiu para fortalecer não apenas este trabalho, mas também os vínculos e afetos que permanecerão para além da sala de aula.

Agradeço, ainda, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa trajetória: amigos, colegas de trabalho, profissionais da educação e todos aqueles que, por meio de conversas, escutas, estímulos e gestos de cuidado, contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

Por fim, reconheço que esta dissertação é resultado de um processo coletivo, atravessado por histórias, afetos e compromissos. Que este trabalho possa representar não apenas a conclusão de um ciclo, mas o início de novos caminhos, investigações e práticas comprometidas com uma educação mais humana, crítica e transformadora.

“Não há boa formação sem professores que pensem criticamente o seu fazer e reconheçam o sentido social, ético e político da sua profissão.” (António Nóvoa)

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo da formação de professores e tem como objetivo analisar como vêm sendo constituídas formações docentes voltadas à elaboração de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, disponibilizadas em plataformas digitais, especialmente no YouTube, bem como suas possíveis repercussões sobre as práticas pedagógicas. A investigação caracteriza-se como pesquisa documental, de abordagem qualitativa, fundamentada na teoria Histórico-Cultural. Nela realiza-se a análise de dez vídeos públicos localizados na plataforma YouTube a partir da expressão “relatório individual do aluno”, selecionados em ordem decrescente de número de visualizações. A opção metodológica pela pesquisa documental ancora-se na compreensão de que os vídeos formativos constituem documentos contemporâneos relevantes, capazes de expressar concepções pedagógicas, discursos formativos e racionalidades que atravessam a docência na atualidade. A análise pautou-se no conteúdo dos materiais examinados, considerando tanto aspectos estruturais quanto aspectos pedagógicos. No que se refere aos aspectos estruturais, foram observados elementos como duração dos vídeos, características estéticas e técnicas, estratégias de interação com o público, marcas de monetização e presença de caráter mercadológico. Já os aspectos pedagógicos abrangeram a análise do modo bastante restrito pelo qual referências teóricas foram mobilizadas, das concepções de aprendizagem e avaliação apresentadas, das visões sobre o trabalho docente e dos silenciamentos presentes nos discursos formativos. Destaca-se, nos resultados, a recorrente ausência de embasamento teórico consistente, bem como a predominância de orientações prescritivas, modelos prontos e soluções rápidas, que tendem a reduzir a escrita do relatório a um procedimento técnico e burocrático, desvinculado de processos reflexivos mais amplos. A pesquisa evidencia ainda a forte incidência de conteúdos voltados à elaboração de relatórios relacionados a transtornos de desenvolvimento, aprendizagem e comportamento revelando a insegurança docente diante da produção de encaminhamentos e da escrita de documentos que podem resultar em estigmatização dos estudantes. Observa-se a centralidade do laudo como organizador da escolarização, bem como a naturalização de leituras biologizantes e medicalizantes do desenvolvimento infantil, com pouca problematização crítica sobre os efeitos pedagógicos, psicológicos, sociais e éticos desses discursos. Esta investigação articula-se à linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, vinculando-se às discussões do grupo de pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica. Sob a lente da Teoria Histórico-Cultural, questiona-se a redução da escrita pedagógica a um ativismo técnico desprovido de sentido social, defendendo que a formação deve reaver o papel da linguagem e da teoria como ferramentas essenciais para a compreensão do desenvolvimento humano integral, superando a lógica da medicalização e do pragmatismo mercantil. Conclui-se que a formação docente mediada por plataformas digitais demanda uma leitura crítica, tanto por parte dos professores quanto das políticas públicas, de modo a evitar a mercantilização da formação, a fragilização do saber pedagógico e a redução da complexidade dos processos educativos.

Palavras-chave: Avaliação, Escrita docente, Teoria Histórico-Cultural

ABSTRACT

This research is situated in the field of teacher education and aims to analyze how teacher training courses focused on the elaboration of development and learning reports, made available on digital platforms, especially on YouTube, have been constituted, as well as their possible repercussions on pedagogical practices. The investigation is characterized as documentary research, with a qualitative approach, based on the Historical-Cultural theory. It analyzes ten public videos located on the YouTube platform using the search term "relatório individual do aluno" (individual student report), selected in descending order of the number of views. The methodological option for documentary research is anchored in the understanding that the training videos constitute relevant contemporary documents, capable of expressing pedagogical conceptions, formative discourses, and rationalities that permeate teaching today. The analysis was based on the content of the examined materials, considering both structural and pedagogical aspects. Regarding structural aspects, elements such as video duration, aesthetic and technical characteristics, strategies for interacting with the public, signs of monetization, and the presence of a market character were observed. The pedagogical aspects covered the analysis of the quite restricted way in which theoretical references were mobilized, the conceptions of learning and evaluation presented, the views on teaching work, and the silences present in the formative discourses. The results highlight the recurrent absence of consistent theoretical grounding, as well as the predominance of prescriptive orientations, ready-made models, and quick solutions, which tend to reduce the writing of the report to a technical and bureaucratic procedure, disconnected from broader reflective processes. The research also evidences the strong incidence of content aimed at elaborating reports related to developmental, learning, and behavioral disorders, revealing teacher insecurity regarding the production of referrals and the writing of documents that may result in the stigmatization of students. The centrality of the report as an organizer of schooling is observed, as well as the naturalization of biologizing and medicalizing readings of child development, with little critical problematization about the pedagogical, psychological, social, and ethical effects of these discourses. This investigation is articulated with the line of Teacher Education and Pedagogical Practices, linking to the discussions of the research group Languages, Human Development, and Pedagogical Activity. Under the lens of Historical-Cultural Theory, the reduction of pedagogical writing to a technical activism devoid of social meaning is questioned, defending that training must reclaim the role of language and theory as essential tools for the understanding of integral human development, overcoming the logic of medicalization and commercial pragmatism. It is concluded that teacher training mediated by digital platforms demands a critical reading, both by teachers and public policies, in order to avoid the commodification of training, the weakening of pedagogical knowledge, and the reduction of the complexity of educational processes.

Keywords: Evaluation, Teaching writing, Historical-Cultural Theory

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Referências prioritárias para a dimensão Avaliação da Educação Infantil	42
Figura 2 - Ficha avaliativa do 1º ano do Ensino Fundamental	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Desafios da construção de relatórios	44
Quadro 2 - Marcos legais da formação de professores	66
Quadro 3 - Síntese comparativa entre as DCN de 2015 e 2019	68
Quadro 4 - Movimentos na Formação de Professores no Brasil	71
Quadro 5 - Síntese estrutural dos vídeos analisados	98
Quadro 6 - Nível e marcas de interação com o público	120
Quadro 7 - Identificação de falas rotuladoras	133
Quadro 8 - Análise comparativa sobre a insistência por outros conteúdos do mesmo autor	138

SUMÁRIO

Memorial	12
Introdução	18
Capítulo 1	
A importância dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem	26
1.1. Documentação pedagógica: a escrita através da escuta	28
1.2. Um histórico que fundamenta a construção dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem	34
1.3. Relatório como documento de avaliação da aprendizagem	38
1.4. A construção do relatório enquanto expressão da autoria docente: a responsabilidade ética de escrever sobre o outro	50
1.5. Escrita docente à luz da Teoria Histórico-Cultural	55
1.5.1. Mediação: a escrita como ponte entre experiência e significações	55
1.5.2. Linguagem: a escrita como forma de pensamento e criação	56
1.5.3. Atividade docente: a escrita como práxis pedagógica	57
1.5.4. Internalização: a escrita como expressão da formação docente	59
1.5.5. Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI): a escrita como previsão e projeção	60
Capítulo 2	
Formação de professores: desafios e perspectivas	62
2.1. Cronologia dos marcos legais da formação de professores no Brasil	62
2.2. Análise histórica das concepções de formação docente	69
2.3. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural na formação docente	80
2.4. O impacto da pandemia na formação de professores	87
2.5. O YouTube como via de acesso à formação docente	89
Capítulo 3	
Método e aproximações analíticas	92
3.1. Análise do material	95
3.1.1. O caráter mercadológico	97
3.1.2. Ausência de referência e embasamento teórico	99
3.1.3. Predominância de relatórios sobre transtornos	104
3.1.4. Quantidades exponenciais de espectadores inscritos	113
3.1.5. A busca de conexão pelo viés da informalidade	123
3.1.6. A manipulação de engajamento	140
Considerações finais	144
Referências bibliográficas	150
Apêndice	157

Memorial

Parar de estudar nunca foi a minha opção!

Há histórias que nascem em datas, em lugares, em acontecimentos marcados pela precisão. A minha, não. A minha nasce antes da linguagem, antes do entendimento consciente, antes mesmo de eu ser capaz de reconhecer o que estava diante dos meus olhos. Minha história começa no brilho suave da luz de casa refletido na mesa da sala, no som do papel sendo alisado, no cheiro da cola branca misturado ao perfume de infância, nos pequenos recortes com os personagens da Turma da Mônica, que ficavam espalhados pelo tapete da sala de casa. Era sempre de noite. Minha mãe — uma professora da Educação Infantil que carregava dentro do peito um compromisso que ultrapassava qualquer obrigação profissional — sentava-se no tapete da sala, depois de um dia inteiro de trabalho. Havia cadernos distribuídos pela prefeitura, com capas simples, sem encanto, desprovidos do cuidado que tantas crianças mereciam. Minha mãe não aceitava entregar àquelas crianças algo que não representasse dignidade. Então, pacientemente, recobria cada um deles com papel azul, colava personagens coloridos, passava a mão por cima para tirar bolhas de ar. E eu, pequena, silenciosa, assistia. Não entendia completamente o que aquilo significava. Para mim, era apenas um gesto delicado, uma espécie de artesanato noturno que transformava cadernos em pequenos presentes. Hoje, adulta, pesquisadora, professora, compreendo que ali se desenhava muito mais do que um capricho estético. Minha mãe estava dizendo — com tesoura, cola e paciência — que a beleza também educa. Que as crianças da periferia, as crianças da escola pública, as crianças que muitas vezes conviviam com a falta, mereciam um objeto que contasse a elas, silenciosamente: *“Você importa.”*

Essa foi minha primeira escola. A escola feita de mãos, de detalhes, de afetos costurados com papel e cola. Antes mesmo de atravessar um portão escolar, eu já estava aprendendo que educação é responsabilidade, compromisso, cuidado, beleza, ética — e, acima de tudo, amor.

Minhas próprias memórias da Educação Infantil são como fotografias que nunca desbotaram. Lembro do calor das mãos das professoras segurando as minhas, do som das músicas que ecoavam pela sala, das cores vibrantes que

decoravam as paredes, da organização simples mas afetuosa dos espaços, das histórias contadas com olhos brilhando. Eu me sentia acolhida, protegida, parte de algo maior. Era como se cada dia na escola fosse um convite para existir com leveza. Em casa, reproduzia esse universo com fidelidade: montava minha “escolinha” e me tornava professora. Imitava entonações, gestos, expressões; inventava alunos, criava pequenas atividades. Era meu teatro íntimo, meu ensaio de mundo. Mas, curiosamente, apesar de toda essa vivência, eu não me reconhecia como futura professora. Talvez porque eu via minha mãe trabalhar tanto — tantas horas, tanto empenho — e, sem entender completamente, sentia medo daquele cansaço. Talvez porque, conforme crescia, eu ouvia os adultos falarem da docência com uma mistura de amor e sofrimento, de dedicação e desgaste. A profissão me parecia gigante, pesada, profunda demais.

O Ensino Fundamental, todo vivido em escola pública, ampliou meu mundo. Eu era aluna dedicada, encantada pelas professoras, cuidadosa com cada caderno. Era daquelas que têm prazer em organizar, enfeitar, escrever com capricho. Criava vínculos fortes com as professoras e com a própria rotina escolar. Ajudava a corrigir atividades, apagava a lousa, escrevia conteúdos para a professora, auxiliava colegas. Era uma aluna que se aproximava da escola por amor, não por obrigação. Mas, à medida que o tempo avançava e o Ensino Médio chegava — agora em escola particular —, uma pergunta crescia dentro de mim como um incômodo constante: “*O que vou ser?*” Eu tirava boas notas, tinha facilidade para aprender, gostava da escola. Mas não tinha direção. Não conseguia escolher um curso, uma profissão, um caminho.

Mesmo com excelentes notas, quis fazer um ano de cursinho para refletir um pouco mais sobre minha escolha. E, ainda assim, a docência não parecia destino possível. Eu via as dificuldades dos professores, ouvia relatos de insatisfação, percebia a falta de reconhecimento. E, ao mesmo tempo, havia em mim um desejo de encontrar algo que me movesse, algo que tivesse sentido.

Foi o esporte que me ofereceu uma direção inicial, porque ele também fazia parte da minha formação. O vôlei havia entrado na minha vida aos dez anos. Eu treinava, disputava campeonatos, sentia a força da coletividade. O esporte me ensinava sobre disciplina, esforço e persistência. Era natural que eu me voltasse para ele quando não sabia para onde ir.

No ano de 1999 prestei o vestibular para Educação Física em São João da Boa Vista. Passei em terceiro lugar. E, pela primeira vez em muito tempo, senti uma forma de pertencimento. As aulas eram alegres, dinâmicas, vivas. A graduação me trazia movimento, energia e entusiasmo. Ainda no primeiro semestre, apareceu a oportunidade de estagiar em escolas como professora de Educação Física. Candidatei-me. Fui chamada. E, de repente, estava novamente dentro da escola — não mais como aluna, mas como professora. Ministrei aulas de Educação Física em escolas rurais e urbanas. Aprendi a caminhar entre realidades diversas. Em uma das escolas, minha mãe fazia parte da gestão, e eu a observava com curiosidade: ela organizava eventos, criava campanhas, articulava a comunidade. Ali, silenciosamente, algo dentro de mim começou a se alinhar: a gestão escolar me encantava. Eu não sabia ainda, mas estava plantado ali o desejo de, um dia, ocupar um lugar de liderança. Mesmo assim, não acreditava que poderia — ou queria — ser professora. O que eu via e ouvia sobre a docência ainda me assustava. O que eu sentia, porém, era mais forte: eu queria entender a escola. Não só o corpo da escola, mas a alma da escola.

Diante desse sentimento de encantamento pela gestão escolar, em 2004 decidi cursar Pedagogia. Era um passo necessário e inevitável. Trabalhar o dia todo, dar dez aulas por dia, estudar à noite... era exaustivo. Mas eu estava viva. A Pedagogia me mostrava aquilo que, de certa forma, eu já sabia desde menina: eu pertencia à educação.

Durante o curso, uma percepção me atravessou: se eu queria ser gestora, eu precisava ser professora, não tinha como gestar uma equipe sem ter passado pelo cotidiano da sala de aula. Precisava viver essa experiência, com suas alegrias, suas dores, seus desafios e suas descobertas.

No ano de 2007, pouco depois da formatura, prestei concurso para professora de educação básica em uma cidade vizinha. Fui aprovada em primeiro lugar. Recebi um segundo ano. Minha primeira turma. E ali, naquele espaço que eu jurava não ser o meu destino, eu me encontrei com uma força que jamais imaginaria. Ensinar era encantador, ver uma criança aprender a ler, compreender um conteúdo, superar uma dificuldade... isso me movia. A sala de aula me preenchia de um jeito que eu nunca tinha sentido. Era como se eu tivesse encontrado um pedaço de mim que esteve sempre ali, esperando para emergir. No ano seguinte, 2008, prestei concurso na minha cidade. Novamente, fui chamada para um segundo ano. Passei quatro anos

viajando diariamente entre duas cidades. Era cansativo, sim, mas era também profundamente formador. Cada turma, cada rotina, cada percurso contribuía para consolidar minha identidade docente.

A maternidade trouxe um novo capítulo. Ao engravidar, escolhi deixar uma das salas para poder viver meu tempo com meu filho — com suas descobertas, sua rotina, seus passeios, sua presença transformadora. A maternidade reorganiza o mundo e reorganizou o meu. Em 2003, meu filho foi para escola e nesse período surgiu um processo seletivo para direção de uma creche no meu bairro. Eu quis me inscrever. Mas o medo falou mais alto. Minha experiência era no ensino fundamental, a Educação Infantil com bebês me assustava profundamente. Quando cheguei à escola, minha diretora perguntou por que eu não havia participado. E disse algo que mudou tudo: *Você é líder, a sala é pequena para você!* Essas palavras se iluminaram dentro de mim. Inscrevi-me. Fui aprovada. E assumi a direção da creche.

A escola atendia bebês de quatro meses a três anos. Eu tinha medo. Medo real, legítimo. Medo de não saber. Medo da fragilidade. Medo de engasgos, quedas, necessidades que eu jamais havia enfrentado. E ainda funcionava em um prédio adaptado, os espaços improvisados, os recursos escassos. Mas havia também algo maior: havia vida, comunidade, movimento. E havia minha vontade sincera de aprender.

Trabalhei intensamente em parceria com as famílias. Elas eram parte viva da escola. A participação era tão grande que sempre havia alguém disposto a ajudar. Organizamos campanhas, criamos eventos, construímos vínculos tão fortes que a escola deixou de ser apenas uma instituição: tornou-se comunidade. Um organismo vivo, sustentado pelas mãos de todos. Depois, mudamo-nos para um prédio federal, uma estrutura nova, ampla, com possibilidade real de transformar o cotidiano. Mobilizamos esforços e equipamos a escola com móveis, brinquedos e parques. E, juntas, construímos uma creche referência. Tornamo-nos modelo da rede municipal. Cada novo funcionário passava por formação em nossa unidade. E, ao ver tudo isso tomar forma, eu sentia que algo em mim se expandia.

Em 2017, após quatro anos na gestão, recebi um convite inesperado: assumir a coordenação de uma escola privada referência na abordagem Reggio Emilia. Eu sentia amor profundo pela creche, mas também sentia inquietação. E a inquietação é, muitas vezes, o prenúncio das grandes transformações. Aceitei. E foi como entrar

em um mundo completamente novo. Reggio Emilia exige profundidade, estudo e sensibilidade. Eu me senti pequena diante da grandiosidade da abordagem. Comecei uma pós-graduação, mas ainda me inquietava e queria mais. Queria ir na fonte. Foi assim que decidi realizar uma formação diretamente em Reggio Emilia, na Itália. Uma viagem que dividiu minha trajetória em antes e depois. Ao voltar, estava transformada, visitando escolas, ouvindo educadores, compreendendo a filosofia, senti que meu entendimento sobre infância e educação se ampliava como horizonte. Depois vieram outras imersões na mesma abordagem: Peru, Argentina e Estados Unidos. Cada uma acrescentou camadas à minha compreensão.

Ao retornar da Itália, senti que precisava compartilhar tudo aquilo. Não conseguiria manter apenas dentro da escola o que eu estava aprendendo. Foi assim que, em outubro de 2018, nasceu o *Território de Aprendizagem* — inicialmente uma página no Instagram, depois um espaço formativo, depois um movimento. Publicava reflexões, propostas, referências, inspirações. E pessoas de todo o Brasil começaram a acompanhar. Vieram parcerias, convites para palestras, formações em escolas, encontros, projetos. E eu me vi, novamente, formando professores — agora para além das paredes da escola.

Continuei coordenando a escola reggiana enquanto formava professores pelo Território. E aquilo me alimentava, me movia, me emocionava. A formação docente havia se tornado meu lugar de maior sentido. Mas algo dentro de mim pedia aprofundamento, pesquisar, compreender sob outra luz.

Decidi ingressar no mestrado em Educação na PUC-Campinas, na linha Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Deixei a coordenação da escola para dedicar-me aos estudos, à pesquisa, à escrita e à produção intelectual. E, paralelamente, segui com o Território, oferecendo formação pedagógica a escolas de todo o país.

Hoje, ao olhar para minha trajetória, vejo que nada foi por acaso. A menina que observava a mãe encapar cadernos é a mesma mulher que defende a dignidade da infância. A adolescente que não sabia que profissão escolher é a mesma pesquisadora que mergulha nas perguntas profundas da formação docente. A jovem que achava que não queria ser professora é a educadora que encontrou, no ensino, no estudo e na gestão, sua forma mais verdadeira de existir. Tudo sempre esteve aqui, latente e vivo. À espera de florescer e floresceu.

Aprender nunca me foi apenas escolha, sempre foi necessidade. Estudar não é tarefa, é morada. Pesquisar não é obrigação: é essência. Educar não é profissão, é destino. E como dizia Leonardo da Vinci, com a precisão de quem entendia a alma humana - *Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.*

É nesse infinito — o de aprender — que permaneço.

E é nele que sigo tecendo meu caminho.

Introdução

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido atravessada por transformações profundas, decorrentes tanto das mudanças nas políticas educacionais quanto da intensificação do uso das tecnologias digitais nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento profissional. Nesse cenário, observa-se a ampliação de espaços formativos não institucionalizados, nos quais os professores passam a buscar, de forma autônoma, orientações e referências para lidar com as exigências cotidianas da prática pedagógica. Entre esses espaços, as plataformas digitais de compartilhamento de vídeos assumem papel central, configurando-se como ambientes recorrentes de formação continuada informal.

A elaboração de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem ocupa lugar de destaque no trabalho docente, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses documentos constituem uma prática pedagógica complexa, que envolve observação sistemática, escuta sensível, interpretação dos processos vividos pelas crianças e capacidade de registrar, por meio da escrita, trajetórias de aprendizagem situadas histórica, social e culturalmente. Longe de se configurarem como instrumentos meramente administrativos, os relatórios expressam concepções de infância, de desenvolvimento humano, de avaliação e de docência, assumindo função central na organização do trabalho pedagógico, no diálogo com as famílias e na construção de práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

Entretanto, apesar de sua relevância pedagógica, a produção de relatórios escolares tem sido, em muitos contextos, atravessada por tensões e contradições. As exigências institucionais, a intensificação do trabalho docente, a sobrecarga de tarefas e a insuficiência de espaços formativos destinados à discussão aprofundada da avaliação educacional contribuem para que essa prática seja, frequentemente, vivenciada como obrigação burocrática. Nesse contexto, observa-se a recorrente busca por modelos prontos, frases padronizadas e orientações prescritivas que prometem facilitar o cumprimento das demandas escolares, mas que tendem a esvaziar o sentido pedagógico e autoral da escrita docente.

É nesse cenário que as plataformas digitais, em especial o YouTube, emergem como fontes privilegiadas de consulta e formação para professores. A acessibilidade, a gratuidade, a linguagem direta e a possibilidade de acesso

imediatos a conteúdos diversos fazem com que esses ambientes sejam amplamente utilizados como apoio à prática pedagógica. Os vídeos formativos que orientam a elaboração de relatórios escolares, em particular, apresentam-se como respostas rápidas a dúvidas recorrentes dos professores, oferecendo explicações sobre a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. No entanto, a ampliação desses espaços formativos não ocorre de maneira neutra. A lógica de funcionamento das plataformas digitais, marcada por critérios de visibilidade, engajamento e circulação massiva de conteúdos, interfere diretamente na organização, na linguagem e na profundidade das produções formativas. A centralidade de métricas como visualizações, curtidas e comentários tende a favorecer conteúdos de fácil consumo, caráter instrumental e rápida replicação, em detrimento de abordagens mais reflexivas, contextualizadas e teoricamente fundamentadas. Nesse sentido, a popularidade de um vídeo não pode ser tomada como indicativo de sua qualidade formativa, tampouco de sua coerência pedagógica.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo compreender criticamente como os processos de formação docente vêm sendo mediados por vídeos formativos disponíveis no YouTube, no que se refere às orientações para a elaboração de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem.

A relevância desta investigação se amplia ao considerar que a escolha por vídeos formativos não pode ser compreendida como uma decisão individual isolada, mas como expressão de condições históricas e estruturais da formação docente. As lacunas na formação inicial, a fragilidade das políticas de formação continuada e a intensificação das demandas institucionais produzem um cenário no qual os professores são frequentemente responsabilizados por suprir, de forma autônoma, as insuficiências do sistema formativo. Nesse contexto, as plataformas digitais passam a ocupar um lugar ambíguo: ao mesmo tempo em que democratizam o acesso ao conhecimento, podem reforçar processos de simplificação do trabalho pedagógico e de esvaziamento teórico da formação docente.

Ao longo do trabalho, discute-se que a escrita do relatório não é um ato neutro nem meramente técnico, mas uma prática social, histórica e culturalmente situada. Escrever sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças implica escolhas teóricas, éticas e políticas, que revelam o modo como o professor compreende seu papel, a função social da escola e os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a autoria docente se constitui como dimensão central

da prática avaliativa, sendo tensionada quando a escrita é orientada por modelos prontos e discursos normativos que desconsideram a singularidade das crianças e dos contextos educativos.

A pesquisa assume, portanto, a avaliação educacional como eixo estruturante da formação docente, compreendendo que a produção de relatórios escolares exige mais do que domínio técnico da linguagem escrita. Exige capacidade analítica, compreensão do desenvolvimento humano, sensibilidade para a escuta e compromisso ético com práticas pedagógicas não excludentes. Ao investigar como essas dimensões são tratadas nos vídeos formativos, o estudo evidencia os riscos de uma formação orientada pela lógica da rapidez, da padronização e do consumo de conteúdos, em contraste com a necessidade de processos formativos que valorizem a reflexão, o estudo e a articulação entre teoria e prática.

Metodologicamente, a pesquisa se estrutura a partir da análise qualitativa de vídeos formativos disponíveis no YouTube, selecionados por sua ampla circulação e por abordarem explicitamente a construção de relatórios escolares. A análise dos conteúdos considera não apenas os aspectos discursivos e pedagógicos dos vídeos, mas também suas características estruturais, como linguagem, organização, estratégias de legitimação e relação com a lógica algorítmica da plataforma. Tal abordagem permite compreender o fenômeno investigado em sua complexidade, articulando os discursos formativos às condições sociais, institucionais e tecnológicas que os produzem.

É nesse contexto que a Teoria Histórico-Cultural se apresenta como referencial teórico potente para a análise da escrita docente e dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem. Ao conceber o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado, essa abordagem permite compreender a escrita como instrumento psicológico e cultural, fundamental para a organização do pensamento, a atribuição de sentidos e a transformação da prática. A linguagem, nessa perspectiva, não é apenas meio de comunicação, mas forma de pensamento, o que confere à escrita avaliativa um papel central na atividade docente.

A partir dos conceitos de mediação, atividade, internalização, sentido e significado, bem como da noção de zona de desenvolvimento iminente, a escrita dos relatórios pode ser compreendida como parte constitutiva da práxis pedagógica. Ao narrar o desenvolvimento das crianças, o professor realiza um movimento de mediação entre a experiência concreta vivida no cotidiano escolar e sua elaboração

simbólica por meio da linguagem, transformando vivências em conhecimento pedagógico. Esse processo contribui não apenas para a compreensão do desenvolvimento infantil, mas também para a formação do próprio professor, na medida em que a escrita possibilita refletir sobre a prática, identificar contradições e projetar novas intervenções educativas.

O Capítulo 1 tem como foco central a discussão dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem como prática constitutiva do trabalho docente. Parte da compreensão de que a avaliação educacional, especialmente nos contextos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não pode ser reduzida a instrumentos de mensuração de resultados ou a registros pontuais de desempenho. Nesse sentido, o relatório é analisado como uma produção discursiva complexa, que envolve processos de observação sistemática, interpretação pedagógica e elaboração escrita, exigindo do professor domínio conceitual, sensibilidade para a escuta e capacidade de compreender o desenvolvimento das crianças em sua dimensão histórica, social e cultural.

Ao longo do capítulo, evidencia-se que o relatório escolar assume múltiplas funções no cotidiano educativo: organiza o trabalho pedagógico, orienta intervenções futuras, comunica processos às famílias e contribui para a construção de uma avaliação de caráter formativo e processual. Ao mesmo tempo, discute-se como essa prática é atravessada por tensões institucionais, normativas e organizacionais que, muitas vezes, deslocam o sentido pedagógico da escrita avaliativa para uma lógica burocrática e padronizada. O capítulo problematiza, ainda, a recorrente exigência de objetividade, neutralidade e padronização dos relatórios, evidenciando como tais demandas podem silenciar a singularidade das crianças, fragilizar a autoria docente e reduzir a complexidade dos processos educativos.

Além disso, discute a escrita do relatório como expressão da autoria do professor, compreendendo-a como um ato ético e político. Escrever sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças implica escolhas discursivas que revelam concepções de infância, expectativas pedagógicas e posicionamentos profissionais. Nesse sentido, o capítulo estabelece as bases conceituais que sustentam a análise desenvolvida nos capítulos seguintes, reafirmando que a produção de relatórios não é uma tarefa meramente técnica, mas uma prática

formativa que exige reflexão crítica, embasamento teórico e compromisso com uma educação não excludente.

O Capítulo 2 dedica-se à análise da formação de professores no contexto contemporâneo, problematizando os desafios históricos e estruturais que marcam tanto a formação inicial quanto a formação continuada. O capítulo evidencia que, apesar da centralidade da avaliação educacional no trabalho docente, essa temática nem sempre ocupa lugar de destaque nos processos formativos, o que contribui para inseguranças, dúvidas recorrentes e práticas avaliativas fragilizadas. Nesse cenário, a produção de relatórios escolares emerge como uma das dimensões do trabalho docente mais afetadas pelas lacunas formativas, levando muitos professores a buscar orientações externas para lidar com as exigências institucionais.

O capítulo analisa, de forma aprofundada, a ampliação dos espaços de formação não institucionalizados e o papel assumido pelas plataformas digitais nesse processo. Destaca-se como o YouTube passa a ser utilizado por professores como fonte de formação continuada, especialmente por sua acessibilidade, linguagem direta e promessa de soluções práticas para problemas do cotidiano escolar. Entretanto, o capítulo problematiza o fato de que esses espaços formativos são atravessados por uma lógica própria de funcionamento, orientada por critérios de visibilidade, engajamento e circulação de conteúdos, o que influencia diretamente a forma como o conhecimento pedagógico é produzido, organizado e disseminado. Discute-se como essa lógica favorece a valorização de conteúdos de caráter instrumental, prescritivo e padronizado, em detrimento de abordagens mais reflexivas e teoricamente fundamentadas. O capítulo evidencia que a formação docente mediada por plataformas digitais tende a deslocar a centralidade da reflexão pedagógica para a reprodução de modelos prontos, oferecendo respostas rápidas para demandas complexas. Esse movimento é analisado como expressão de um contexto mais amplo de fragilização da formação docente, no qual os professores são frequentemente responsabilizados por suprir, de forma individual, lacunas estruturais do sistema formativo.

O Capítulo 3 apresenta o percurso metodológico da pesquisa e a análise empírica dos vídeos formativos selecionados, que orientam a elaboração de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem. O capítulo descreve detalhadamente os critérios de escolha do material empírico, considerando aspectos como alcance,

recorrência de visualizações e centralidade do tema da escrita avaliativa. Em seguida, explicita os procedimentos de análise qualitativa adotados, bem como as categorias construídas a partir do contato sistemático com os dados. A análise evidencia os principais sentidos produzidos nos vídeos acerca da função do relatório, da escrita docente e do papel do professor no processo avaliativo. Observa-se a predominância de discursos que apresentam o relatório como um produto final, centrado no preenchimento de estruturas pré-definidas, no uso de frases padronizadas e na adequação a expectativas institucionais. O capítulo problematiza como essas orientações tendem a esvaziar o caráter formativo da avaliação, deslocando a escrita do relatório de uma prática reflexiva para uma atividade de cumprimento de exigências.

Além disso, o capítulo analisa de que modo a lógica algorítmica da plataforma influencia a organização e a linguagem dos vídeos, favorecendo conteúdos de rápida assimilação e ampla circulação. Discute-se como a busca por engajamento e visibilidade impacta a profundidade teórica das orientações oferecidas, contribuindo para a simplificação do trabalho docente e para a naturalização de práticas avaliativas prescritivas. Ao articular essas análises com os fundamentos discutidos nos capítulos anteriores, o Capítulo 3 evidencia as implicações desses conteúdos para a formação de professores e para a constituição da autoria docente.

De forma integrada, os três capítulos constroem um percurso analítico que permite compreender a elaboração de relatórios escolares como um campo de tensões entre concepções pedagógicas, condições formativas e mediações tecnológicas. A articulação entre a discussão conceitual, a análise do contexto formativo e a investigação empírica possibilita evidenciar os limites e os riscos de uma formação docente orientada pela lógica da padronização e do consumo rápido de conteúdos, ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade de processos formativos comprometidos com a reflexão crítica, com a valorização da escrita docente e com a compreensão do desenvolvimento humano em sua complexidade.

Esta pesquisa se inscreve no esforço de contribuir para o fortalecimento de uma formação docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Ao analisar a utilização do YouTube como espaço de formação continuada para a produção de relatórios escolares, o estudo busca ampliar a compreensão sobre os limites e as possibilidades desses ambientes digitais, reafirmando a necessidade de que a

formação de professores esteja ancorada em fundamentos teóricos sólidos, em práticas éticas e na valorização do professor como sujeito intelectual de sua prática.

Diante do cenário analisado, torna-se imprescindível compreender que a formação de professores, especialmente em contextos mediados por plataformas digitais, não pode ser reduzida ao acesso indiscriminado a conteúdos disponíveis online. A ampliação das possibilidades de formação não institucionalizada exige do professor uma postura crítica frente às fontes que orientam sua prática. Nesse sentido, a escolha por vídeos formativos deve ser entendida como um ato formativo em si, que implica discernimento teórico, análise das concepções pedagógicas subjacentes e compreensão dos limites e potencialidades desses materiais para o fortalecimento da prática docente.

A centralidade atribuída aos vídeos formativos no cotidiano dos professores podem revelar, por um lado, a busca legítima por apoio frente às demandas complexas do trabalho pedagógico e, por outro, as fragilidades estruturais dos processos de formação inicial e continuada. Quando a formação docente se orienta predominantemente por conteúdos que privilegiam a padronização, a rapidez e a prescrição de modelos, corre-se o risco de esvaziar a dimensão reflexiva da prática pedagógica e de fragilizar a autoria docente. Assim, a criticidade na escolha desses vídeos torna-se condição fundamental para que o professor não se limite a reproduzir orientações descontextualizadas, mas seja capaz de problematizar os discursos apresentados, confrontá-los com sua realidade educativa e ressignificá-los a partir de uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano e da função social da escola.

Nesse contexto, esta pesquisa reafirma a necessidade de uma formação de professores comprometida com a reflexão crítica, com o aprofundamento teórico e com a construção de uma postura investigativa frente às práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. Ao analisar os vídeos formativos voltados à elaboração de relatórios escolares, o estudo contribui para evidenciar que a qualidade da formação docente não está na quantidade de conteúdos consumidos, mas na capacidade de interpretá-los, questioná-los e integrá-los de forma consciente ao trabalho pedagógico. Assim, a criticidade na escolha e no uso de vídeos formativos configura-se como dimensão central para a valorização da docência, para o fortalecimento profissional e para a construção de práticas avaliativas coerentes com uma educação ética, reflexiva e socialmente comprometida.

Capítulo 1 - A importância dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem

A elaboração de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem tem adquirido centralidade no campo da Educação, não apenas como um instrumento administrativo ou um requisito institucional, mas como uma prática pedagógica de grande relevância para a compreensão das singularidades infantis e da intencionalidade educativa que orienta o trabalho docente. Esses relatórios constituem um espaço privilegiado de expressão da experiência profissional do professor, pois condensam observações, análises e interpretações que se constroem de maneira contínua, no encontro com as crianças, suas culturas, seus modos de ser e suas formas de participar da vida coletiva. Por meio deles, o professor não apenas comunica os avanços e desafios do processo de aprendizagem, mas também revela sua concepção de infância, seu compromisso ético e seu entendimento sobre a função social da educação.

Nesse sentido, é fundamental compreender que o relatório não é um simples registro descritivo ou uma listagem de comportamentos observados. Ao contrário, ele é uma produção discursiva que traduz determinadas escolhas teóricas, políticas e metodológicas. O modo como o professor observa, narra e analisa o desenvolvimento infantil reflete a sua formação, a orientação pedagógica da instituição, os marcos legais da educação brasileira e as concepções de avaliação que circulam nas práticas educativas. Portanto, o relatório se constitui como um artefato cultural que situa o trabalho docente na intersecção entre teoria e prática, exigindo sensibilidade, rigor analítico e domínio conceitual.

Com esse propósito, o capítulo inicia-se discutindo a importância dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, ampliando a compreensão sobre sua função no processo educativo e destacando sua potência para fortalecer vínculos com as famílias e para promover a transparência das ações pedagógicas. Em seguida, examina-se a documentação pedagógica como prática de escrita sustentada pela escuta, enfatizando que observar não é um ato neutro: envolve interpretar, atribuir sentido e dialogar com as múltiplas linguagens das crianças. Assim, a escrita docente emerge como uma prática formativa, que impulsiona o professor a refletir sobre o que vê, como vê e o que decide registrar.

Na sequência, o capítulo aprofunda o histórico que fundamenta a construção dos relatórios, destacando como diferentes legislações, referências curriculares e

paradigmas pedagógicos — desde as primeiras regulamentações da Educação Infantil até documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — influenciaram a maneira de conceber o desenvolvimento e de avaliar as aprendizagens. Esse panorama histórico permite compreender que os relatórios são frutos de disputas conceituais e políticas, e que suas mudanças ao longo do tempo expressam transformações na própria ideia de infância, de escola e de avaliação.

Avançando na análise, discute-se o relatório como documento de avaliação da aprendizagem, ressaltando seu caráter processual e formativo. A avaliação, concebida nesse contexto, deve evidenciar a trajetória, e não a falta, deve iluminar as conquistas e apontar possibilidades de continuidade, posicionando o professor como mediador das aprendizagens. Assim, o relatório deixa de ser um instrumento de classificação para tornar-se um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento integral da criança.

Posteriormente, o capítulo aborda a construção do relatório como expressão da autoria docente, compreendendo que, ao escrever, o professor não apenas registra fatos, mas produz interpretações situadas histórica e culturalmente. Essa escrita, portanto, revela sua identidade profissional, seu posicionamento teórico e sua forma de compreender o currículo, a criança e o processo educativo. A autoria docente, nesse sentido, distancia o relatório de modelos padronizados e aproxima essa prática de uma escrita reflexiva, autoral e ética.

Por fim, discute-se a escrita docente à luz da Teoria Histórico-Cultural, evidenciando que escrever sobre o desenvolvimento infantil implica compreender conceitos como mediação, atividade, zona de desenvolvimento iminente, sentido e significado. Sob essa abordagem, o relatório se configura como resultado da atividade pedagógica, guiada por um motivo social mais amplo: promover o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Assim, a escrita docente é compreendida como parte constitutiva da prática pedagógica e como elemento formativo tanto para o professor quanto para a criança.

Dessa forma, apresentamos um panorama ampliado da discussão que será desenvolvida ao longo do capítulo, reafirmando que os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem ocupam um lugar essencial no trabalho pedagógico. Longe de serem documentos apenas burocráticos, esses relatórios configuram-se como produções complexas, fundamentadas teoricamente,

carregadas de intencionalidade e indispensáveis para uma educação comprometida com a humanização, o diálogo e o desenvolvimento pleno das crianças.

1.1. Documentação pedagógica: a escrita através da escuta

Com raiz histórica italiana, a documentação pedagógica surgiu em Reggio Emilia, cidade mundialmente conhecida por suas práticas pedagógicas e que foi reconstruída por iniciativas populares em um pós-guerra, no ano de 1945. Tendo Loris Malaguzzi como precursor de suas ideias educativas, a abordagem italiana traz um estreito vínculo com a arte e suas diferentes formas de expressão, ênfase no ensino democrático (caracterizando a criança como ativa e sujeito de direitos) e inserindo a proposta com ateliês (espaços cuidadosamente preparados para estimular a criatividade e a visão estética) em uma perspectiva que valoriza a curiosidade e o interesse das crianças em aprender.

Sobre o termo documentação pedagógica, Gandini e Goldhaber (2002) nos trazem apontamentos relativos à importância da escuta, observação e registro para conhecer as crianças.

O ato de documentar não é uma mera coleta de dados, mas configura-se como um “processo cooperativo que ajuda professores a escutar as crianças com quem trabalham, possibilitando assim, a partir da documentação, a construção de experiências significativas com elas” (Gandini e Goldhaber, 2002, p. 150).

Rinaldi (2012) retrata a importância da documentação pedagógica na comunicação com as famílias

A documentação proporciona aos pais uma extraordinária oportunidade, pois lhes dá a possibilidade de saber não só o que seu filho está fazendo, mas também como e por quê (...). É um ensejo para que os pais vejam aspectos desconhecidos de seu filho, vejam, em certo sentido, a criança “invisível” que raramente conseguem enxergar. (Rinaldi, 2012, p. 113)

Além dos registros da documentação pedagógica deixarem visíveis as aprendizagens das crianças, esse tipo de comunicação pode evidenciar o valor do ato educativo e do trabalho realizado pelos professores, dando oportunidade à

família de conhecer e reconhecer seus filhos pela ótica da convivência entre pares, estreitando o vínculo da família com a escola e colocando-os em corresponsabilidade.

Classificada como uma prática de registros sobre o processo de aprendizagem, a documentação pedagógica tem objetivo de dar também visibilidade ao trabalho que é realizado na Educação Infantil, a partir da escuta das crianças. Constitui-se por várias modalidades de registros, como documentação narrativa (composta por mini-histórias, relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, painéis, murais, portfólios e jornal do cotidiano), documentação audiovisual (vídeos e gravações sonoras) e documentação gráfica ou artística (produções visuais das crianças).

Descreveremos brevemente as características de cada uma delas:

- Mini-histórias: são narrativas curtas, acompanhadas com fotografias, que registram experiências significativas das crianças em seu cotidiano na instituição de Educação Infantil. Elas são produzidas a partir da observação atenta do professor e visam documentar momentos em que a criança revela modos de pensar, de criar, de se expressar e/ou de se relacionar com o mundo.

São pequenas narrativas que documentam situações potentes vividas pelas crianças e que revelam aspectos profundos de sua inteligência, curiosidade e sensibilidade. Elas não pretendem contar tudo, mas lançar luz sobre momentos que merecem ser escutados com atenção. (FOCHI, 2021, p. 45).

Dessa forma, a mini-história é sempre marcada por uma intencionalidade pedagógica, que seleciona, interpreta e comunica algo relevante que ocorreu em um momento vivido. Ela não é uma reprodução linear dos fatos, mas uma construção narrativa que expressa a escuta e o olhar atento do educador sobre a criança.

Fochi (2021) apresenta diversas mini-histórias que mostram como pequenos episódios cotidianos podem revelar grandes processos de pensamento. Um exemplo é o de uma criança que tenta entender por que seu avião de papel não voa como os da televisão, iniciando uma investigação que envolve hipóteses, tentativas e comparação de materiais. Esse episódio, aparentemente simples, revela uma postura científica da criança e uma rica oportunidade pedagógica.

- Relatório de desenvolvimento e aprendizagem: consiste em texto descritivo elaborado a partir da observação do cotidiano da criança, incluindo descrições de atividades, gestos e ações das crianças, bem como desafios e sucessos de seu desenvolvimento. É um instrumento essencial para registrar, analisar e comunicar o desenvolvimento integral da criança. Diferente de avaliações quantitativas e classificatórias, ele privilegia a compreensão qualitativa e singular das aprendizagens socioemocionais, motoras e cognitivas de cada criança, além de aspectos relacionados ao contexto e da articulação com o trabalho desenvolvido pelas professoras.

Segundo Hoffmann (2005), o relatório descritivo não deve ser visto apenas como um instrumento de registro, mas como uma ferramenta para a reflexão pedagógica, o diálogo com a família e o planejamento educativo. Por isso, sua elaboração requer cuidado, sensibilidade e fundamentação teórica sólida, a fim de tornar visível o percurso singular de cada criança e o caminho pedagógico trilhado pelo docente.

Como essa modalidade é o foco de nosso estudo, trataremos com mais detalhes sobre suas características mais adiante.

- Painéis e murais: são exposições organizadas no espaço da instituição com o objetivo de compartilhar com a comunidade escolar os processos vivenciados pelas crianças. Reúnem fotos, desenhos, registros de falas, textos e reflexões. Por exemplo, um mural registrando um projeto sobre insetos, com fotos da coleta, desenhos das crianças, legendas interpretativas e depoimentos das famílias, torna visível as trajetórias de aprendizagem e valorizam a escuta e a participação. Para Vecchi (2010), quando a documentação é exposta, ela se transforma em um lugar de escuta e diálogo entre todos os sujeitos da escola.
- Portfólio: é um recurso de registro que permite acompanhar os processos de aprendizagem das crianças ao longo do período escolar. Constitui-se de produções gráficas (desenhos, colagens e pinturas), fotografias das atividades e interações, transcrição de falas significativas da criança, registros de brincadeiras, jogos simbólicos ou projetos. Pode assumir diferentes formatos, dependendo da realidade da instituição, dos recursos disponíveis e da idade das crianças, pode estar disponível no formato de pasta individual física (fichário, envelope ou caderno) ou formato digital (com uso de

plataformas virtuais ou aplicativos escolares que reúnem registros fotográficos, vídeos e textos).

Segundo Barbosa (2006), trata-se de uma coleção estruturada de evidências significativas da trajetória educativa da criança, construída com a mediação do professor e com a participação da própria criança. Uma característica essencial do portfólio é a participação ativa da criança em sua construção. Isso significa envolvê-la na seleção dos materiais, visitar com ela os registros, escutar suas opiniões e interpretar junto com ela o que foi vivido. Para Edwards (1999), as cem linguagens da criança devem ser escutadas, registradas e devolvidas a ela, como forma de valorização de sua expressão e pensamento. Quando a criança se reconhece no portfólio, ela passa a compreender que sua voz é importante, que suas descobertas são significativas e que a escola respeita e valoriza sua trajetória individual. Essa devolutiva também favorece o desenvolvimento da autoestima e da identidade.

- **Jornal do cotidiano:** é um registro pedagógico construído com as crianças, em que os acontecimentos significativos do dia ou da semana são registrados de maneira coletiva. Esse registro pode assumir diversas formas: um texto escrito pelo professor (ditado ou não pelas crianças), ilustrado com desenhos, fotos ou colagens, e exposto em murais, painéis ou cadernos da sala. Para Oliveira-Formosinho (2002), o jornal é uma prática que convida a criança a visitar suas experiências e a organizar suas ideias em narrativas compartilhadas, o que favorece a construção do pensamento reflexivo desde os primeiros anos de vida.

Nesse processo, as crianças têm a oportunidade de refletir sobre o que viveram, escolher o que desejam contar e ver suas vozes legitimadas no registro coletivo. Como afirma Barbosa (2006), o jornal cotidiano é uma prática que articula escuta, oralidade e memória, constituindo-se como uma forma potente de avaliação formativa na educação infantil.

Essa prática também reforça o princípio da participação, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, competentes e capazes de produzir e compartilhar saberes.

- **Documentação audiovisual:** são registros com vídeos e gravações sonoras que permitem registrar movimentos, expressões faciais, tom

de voz e interações complexas que não seriam captadas por fotos ou textos. Por exemplo, um vídeo curto mostrando um diálogo entre duas crianças que tentam resolver um conflito durante uma brincadeira.

Rinaldi (2002) afirma que as imagens em movimento possibilitam observar nuances que os registros escritos muitas vezes não conseguem capturar.

Esse tipo de documentação contribui para análises mais detalhadas do comportamento infantil, especialmente em contextos coletivos. Também é um recurso importante para formações de professores na própria escola, promovendo análise crítica da prática pedagógica. Porém, esse tipo de registro exige um desafio técnico, como uma infraestrutura mínima (câmeras, celulares, computadores) e tempo para edição, organização e análise.

- Documentação gráfica ou artística: baseia-se nas produções visuais das crianças (desenhos, pinturas, esculturas, mapas mentais), que expressam modos próprios de compreender o mundo. Segundo Edwards (1999), essas produções revelam as “cem linguagens” das crianças, ou seja, suas múltiplas formas de expressão.

A escolha do tipo de documentação deve estar alinhada ao objetivo dos registros, à intenção pedagógica, ao contexto sociocultural da instituição e às condições de trabalho das professoras. Além disso, é essencial que o uso de qualquer tipo de documentação esteja ancorado em uma postura ética e reflexiva, que reconheça a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo educativo.

Como sintetiza Rinaldi (2006), a documentação não serve apenas para mostrar o que foi feito, mas para construir conhecimento junto com as crianças, as famílias e os educadores.

De acordo com Pinazza e Fochi (2018) uma boa documentação pedagógica, que traga contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, depende da qualidade dos registros de observação e competência no ato da coleta, organização e produção dos dados, compreendendo o processo de ensino e aprendizagem através dessa coleta de informações, considerando a concepção de criança, educação infantil e infância. Tais registros devem partir de uma escuta atenta, e materializar uma escrita sistematizada e aguçada, refletindo como as crianças relacionam-se entre si e com o ambiente, como são afetadas pelas práticas pedagógicas e como constroem o seu conhecimento.

São considerados registros observáveis aqueles que advêm de ações do cotidiano das crianças, que possibilitam a reflexão sobre elementos desses registros, possibilitando a observação posterior ao momento em que ocorreu. Após realizados os registros, realiza-se a análise e interpretação dos dados e informações possíveis, o que permitirá a reformulação de perguntas e a composição de projetos e planejamentos futuros (Pinazza e Fochi, 2018).

Conforme propõem Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), após a análise e interpretação dos registros, é realizada a avaliação e construção dos relatórios que deve considerar os seguintes aspectos: dar visibilidade do trabalho realizado, ser democrática e incluir a participação de todos, respeitar a aprendizagem holística dos alunos, ser ecológica (levando em conta contextos, processos e resultados), apoiar a jornada de aprendizagem individual de cada um, ter relevância cultural, ser fundamentada nos registros de aprendizagem dos alunos e contribuir para a formação de um espírito cívico e de responsabilidade das crianças.

Como podemos verificar, existem modalidades de documentação pedagógica que vão além do registro tradicional, utilizando múltiplos recursos como vídeos, gravações de áudio, fotografias, desenhos, textos e até mapas conceituais para tornar visíveis as aprendizagens e as experiências infantis. Vecchi (2010) destaca que documentar é atribuir sentidos às ações das crianças, ampliando o olhar do educador e promovendo a reflexão crítica sobre a prática. Essa prática estimula o coletivo pedagógico a pensar a educação como um processo aberto, interdisciplinar e inclusivo, no qual o registro dos processos é fundamental para identificar avanços e repensar estratégias. Por exemplo, ao documentar uma experiência científica em sala, o professor pode registrar os passos da investigação das crianças, suas dúvidas e descobertas, tornando o processo de aprendizagem palpável e passível de análise. Além disso, a documentação pedagógica pode ser utilizada para compartilhar experiências com outras turmas, profissionais da área e familiares, valorizando o contexto e o vínculo escolar e social.

1.2 Um histórico que fundamenta a construção dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem

A Educação Infantil tem sua trajetória marcada por grandes transformações. Desde que a Constituição de 1988 foi promulgada, estabeleceu-se como direito das crianças e de suas famílias e um dever do estado o atendimento em creches e pré-escolas.

Neste percurso, desde 1988 até os dias atuais, foram publicados documentos com a finalidade de funcionarem como diretrizes para a construção do currículo e das práticas pedagógicas. Na presente pesquisa interessa-nos indicar como nosso tema principal – a produção de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem - tem sido tratado em materiais deste tipo.

Instaurado como obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (9.394/96), o relatório é um documento de caráter avaliativo, que acompanha o aluno em todo o seu percurso escolar, incluindo as mudanças de período e/ou etapas da Educação Básica. Essa disposição representa uma ruptura com a lógica meritocrática que historicamente norteou os sistemas escolares, substituindo a perspectiva classificatória por uma abordagem formativa, dialógica e processual. Segundo Hoffmann (2001), essa concepção exige do educador um olhar sensível e comprometido com a singularidade de cada criança, bem como a valorização da escuta como eixo fundamental da prática avaliativa.

Em 1998, o Referencial Curricular para a Educação Infantil aponta como recurso essencial a observação, o registro, o planejamento e a avaliação para a reflexão sobre a prática do professor e para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças (Brasil, 1988). Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), as instituições são orientadas a ampliarem os tipos de registros que acompanhem o desenvolvimento educativo das crianças, incluindo recursos como fotografias, filmagens, desenhos das próprias crianças, além dos registros escritos. Essa ação tem o objetivo de retratar as vivências das crianças e suas particularidades, além de servir como documento norteador ao trabalho do professor.

A avaliação deve basear-se em acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção [...] Os resultados da avaliação devem ser utilizados para a

reorganização das atividades, das estratégias pedagógicas e das condições oferecidas às crianças. (BRASIL, 2009, p. 19).

Nessa lógica, a produção de relatórios descritivos se insere como prática que transcende a mera formalidade. Trata-se de um exercício de análise e interpretação pedagógica que requer intencionalidade, escuta ativa e domínio de instrumentos de registro.

Segundo Micarello (2010) os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem não avaliam a criança de forma isolada, mas sim todo o trabalho pedagógico, envolvendo a criança e o professor de diferentes maneiras. Essa narrativa revela que não existe uma perspectiva homogeneizadora ou classificatória no ato de avaliar, e sim uma compreensão de como proporcionar experiências ricas a cada criança, que possam favorecer seu desenvolvimento e seus avanços pedagógicos.

Os relatórios de avaliação devem captar as diferentes dimensões envolvidas nas experiências das crianças no grupo, ou seja, eles devem trazer a integralidade das crianças como seres dotados de sentimentos, afetos, emoções, movimentos e cognição. A referência para elaborá-los deve ser a própria criança, e não critérios previamente estabelecidos aos quais se espera que ela corresponda. (Micarello, 2010, p. 9)

Em 2018, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as competências e habilidades para a Educação Infantil foram organizadas a partir dos conceitos de “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e “campos de experiência”. Além da sugestão de conteúdos mínimos para a faixa etária de 0 a 5 anos, a BNCC reforça a importância dos registros da trajetória educacional de cada criança e ressalta a potência dos relatórios e/ou outras modalidades de registro como forma de comunicação e articulação entre etapas de ensino.

As informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental - Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar (Brasil, 2018, p. 53).

Micarello (2010) reforça a importância desses registros entre etapas, destacando que as crianças apresentam formas peculiares de se relacionar, seja com pessoas ou ambientes, têm interesses e necessidades também particulares, que precisam ser considerados para que as intervenções pedagógicas alcancem seus objetivos.

Nesse sentido, os instrumentos de acompanhamento da prática pedagógica têm a importante função de permitir que os professores e professoras identifiquem os interesses e necessidades que as crianças manifestam no presente. Quando esses interesses são atendidos, são criadas condições para que as crianças enfrentem desafios, alcançando novos patamares em seu desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo. (Micarello, 2010, p. 4)

Documentos brasileiros oficiais, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem, portanto, em seu corpo a importância dos relatórios individuais dos alunos, que são os registros de todo o seu percurso pedagógico, em uma observação individual, que narra o seu desenvolvimento físico e cognitivo, suas evoluções e também seus desafios enfrentados durante o período escolar. Estes registros ajudarão no acompanhamento e avaliação do aluno, norteando as próximas ações docentes, que vão contribuir para que o desenvolvimento continue em uma crescente favorável. A importância deste instrumento é destacada por Hoffman, já há quase duas décadas:

É um absurdo pensar que um professor possa dar continuidade ao trabalho pedagógico, em uma instituição, com um grupo de crianças, sem nada saber a respeito do vivido por elas no ano anterior e sem nada deixar a respeito para o professor do ano seguinte. (Hoffman, 2007, p.44)

Já a publicação da Resolução CNE/CEB de 17 de outubro de 2024, que determina as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI), visa fortalecer Políticas de Educação Infantil no Brasil, fundamentada em uma abordagem democrática e participativa. Apesar de não trazer em pauta os relatórios de aprendizagem, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil ressaltam a importância da existência de medidas que assegurem mecanismos de monitoramento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Igualmente relevante é que as ferramentas avaliativas não se fundamentem apenas em estratégias de natureza informativa, disponibilizando também recursos formativos para os diversos atores envolvidos. Esse é um importante diferencial, que permite aos processos avaliativos avançarem para além de uma perspectiva estritamente diagnóstica, visando a melhoria da qualidade da educação de bebês e crianças pequenas. (Brasil, 2024, p.40)

O documento traz também, referências prioritárias para a avaliação na Educação Infantil, as quais veremos no tópico a seguir.

As transformações de diretrizes para a Educação Infantil são acompanhadas da necessidade de construir novas didáticas, pressupondo que modelos de ensino aprendizagem historicamente assumidos como eixos norteadores da atividade pedagógica já não correspondem às diferentes complexidades dos objetivos da Educação Infantil reformulados, trazendo ao lado dos relatórios, outras formas de documentação pedagógica como uma ferramenta potente na prática docente, contribuindo para o fortalecimento de uma identidade singular do educando e sua trajetória educacional.

Indica-se a importância de formas de avaliação do trabalho pedagógico e da qualidade da Educação Infantil. Neste contexto, aponta-se como recurso essencial a observação, o registro, o planejamento e a avaliação para a reflexão sobre a prática do professor e para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

Documentar as características e conquistas individuais de cada educando é imprescindível, em primeiro lugar para o educador regente que, a partir dessas observações, irá delinear trajetórias, seja para suprir necessidades educacionais encontradas, seja para intensificar as aprendizagens conquistadas. Além disso, os registros vão ajudar os professores das próximas etapas a entenderem o percurso educacional do aluno, seus avanços e dificuldades, sua socialização entre pares e se existem necessidades educacionais específicas. Mas estes registros são também de grande relevância para que familiares possam compreender e acompanhar o desenvolvimento educacional de seus filhos e a relevância do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil.

1.3 Relatório como documento de avaliação da aprendizagem

A avaliação escolar é uma das dimensões mais complexas e decisivas da atividade pedagógica. Muito além da simples verificação de conhecimentos adquiridos, ela se constitui como um processo formativo, contínuo e essencial para a mediação da aprendizagem e para a construção de estratégias educativas que respeitem as singularidades de cada estudante. No contexto da Educação Básica brasileira, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o relatório descritivo se destaca como uma ferramenta privilegiada para esse acompanhamento qualitativo.

Na contramão de práticas avaliativas classificatórias, excludentes e normativas, o relatório representa uma forma de dar voz ao processo de aprendizagem, valorizando os sujeitos em sua trajetória única, relacional e construída em interação com o mundo. Ao escrever sobre o aluno, o professor traduz observações, experiências, vivências e avanços em linguagem pedagógica, oferecendo à equipe escolar, às famílias e ao próprio estudante um retrato reflexivo, ético e contextualizado de sua formação.

Jussara Hoffmann destaca-se como uma das principais vozes no debate sobre avaliação no Brasil. Seu trabalho dialoga com correntes críticas da educação e defende uma avaliação que ultrapasse o mero ato de medir, integrando-se ao processo educativo como ferramenta para promover aprendizagens significativas, autonomia e inclusão social. Dessa forma, buscaremos aprofundar as contribuições da autora, ampliando a compreensão dos tipos de avaliação e suas funções pedagógicas, bem como refletindo sobre os desafios e perspectivas para a prática dos registros que vão compor os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem a partir dessas avaliações.

Tradicionalmente, a avaliação esteve associada a práticas de mensuração, controle e verificação de resultados. Essa abordagem quantitativa, fortemente influenciada por concepções tecnicistas da educação, considera o aluno como objeto de análise e fragmenta os processos educativos em indicadores numéricos. Em oposição a esse modelo, autores como Jussara Hoffmann (2014), Cipriano Luckesi (2013), Zilma Oliveira (2010) e Sandra Zákia Sousa (2024) defendem uma

concepção formativa, dialógica e processual da avaliação, orientada para a compreensão do sujeito em seu contexto e em sua totalidade.

A avaliação que realmente contribui para a aprendizagem é aquela que se compromete com o ser que aprende, com sua história, com seus tempos e modos de construir conhecimentos, e não com a simples verificação de resultados.
(HOFFMANN, 2014, p. 23)

O relatório de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, nesse sentido, é um instrumento que materializa essa concepção. Ele se insere no contexto da avaliação emancipatória, que busca identificar potencialidades, respeitar os tempos individuais, e propor caminhos possíveis para a aprendizagem.

Hoffman (2007) nos alerta, ainda, sobre a importância de romper com o teor classificatório que os relatórios de avaliação podem conter. Para a autora, é essencial que o relatório contemple a história peculiar de cada criança, sua forma individual de lidar com adultos e pares, e com o conhecimento sendo um elo educativo dentro dos diferentes níveis de escolarização. Isso significa que um relatório avaliativo deve respeitar o tempo da criança e seu desenvolvimento, sem comparações, rótulos ou julgamentos sobre suas capacidades.

Segundo Oliveira (2010), relatar é interpretar, é transformar em palavra aquilo que se observa, escuta e sente em relação ao processo de desenvolvimento do aluno. A autora destaca que o relatório deve ser um texto ético, poético e pedagógico, comprometido com a escuta atenta e o respeito à infância.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2019), a avaliação na Educação Infantil deve suscitar o diálogo entre o que se observa, o que se registra e o que se compreende, estabelecendo conexões entre o cotidiano das crianças e os objetivos pedagógicos.

Para Sousa (2014) a avaliação se insere nas políticas públicas em um movimento de busca pelo aprimoramento da qualidade da educação. Especificamente no caso da Educação Infantil, que encontra-se predominantemente sob a responsabilidade dos municípios, há necessidade de estar atento para perspectivas divergentes de avaliação, que retratam ênfases distintas a serem priorizadas para mensurar sua qualidade.

Como já destacamos anteriormente, a elaboração de relatórios descritivos está diretamente relacionada à concepção de infância como sujeito de direitos, tal

como defendido pela Constituição Federal de 1988, pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/1990) e pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que garante, no artigo 31, que a avaliação na Educação Infantil far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a avaliação deve acompanhar o desenvolvimento das crianças, respeitando seus tempos, características e múltiplas formas de expressão, para que o processo educativo seja sensível e respeitoso.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) estabelece diretrizes específicas, reafirmando que a avaliação não deve ter caráter classificatório, mas sim formativo, processual e diagnóstico. De acordo com o documento, a avaliação deve ocorrer de maneira contínua e sistemática, articulada ao cotidiano escolar, por meio da observação das interações, das brincadeiras, das produções e das manifestações das crianças em diferentes situações de aprendizagem. Nesse processo, o papel do professor é central, pois cabe a ele interpretar tais registros e utilizá-los como base para a readequação das práticas pedagógicas, garantindo que sejam significativas e respeitem os tempos e ritmos individuais.

Essa perspectiva reforça que a avaliação deve ser entendida como instrumento de reflexão pedagógica e não como medida de desempenho ou de comparação entre as crianças. Em lugar de notas ou conceitos, a BNCC orienta a utilização de diferentes instrumentos de documentação pedagógica, tais como portfólios, relatórios descritivos, registros fotográficos e produções das crianças. Esses materiais permitem visualizar os avanços individuais e coletivos, valorizando o percurso do desenvolvimento e não apenas os resultados finais.

Outro aspecto enfatizado pela BNCC é a necessidade de promover uma avaliação inclusiva, que reconheça a diversidade e assegure o direito de todas as crianças à aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação deve considerar os contextos socioculturais, as experiências e as singularidades de cada sujeito, garantindo que a escola seja um espaço de equidade.

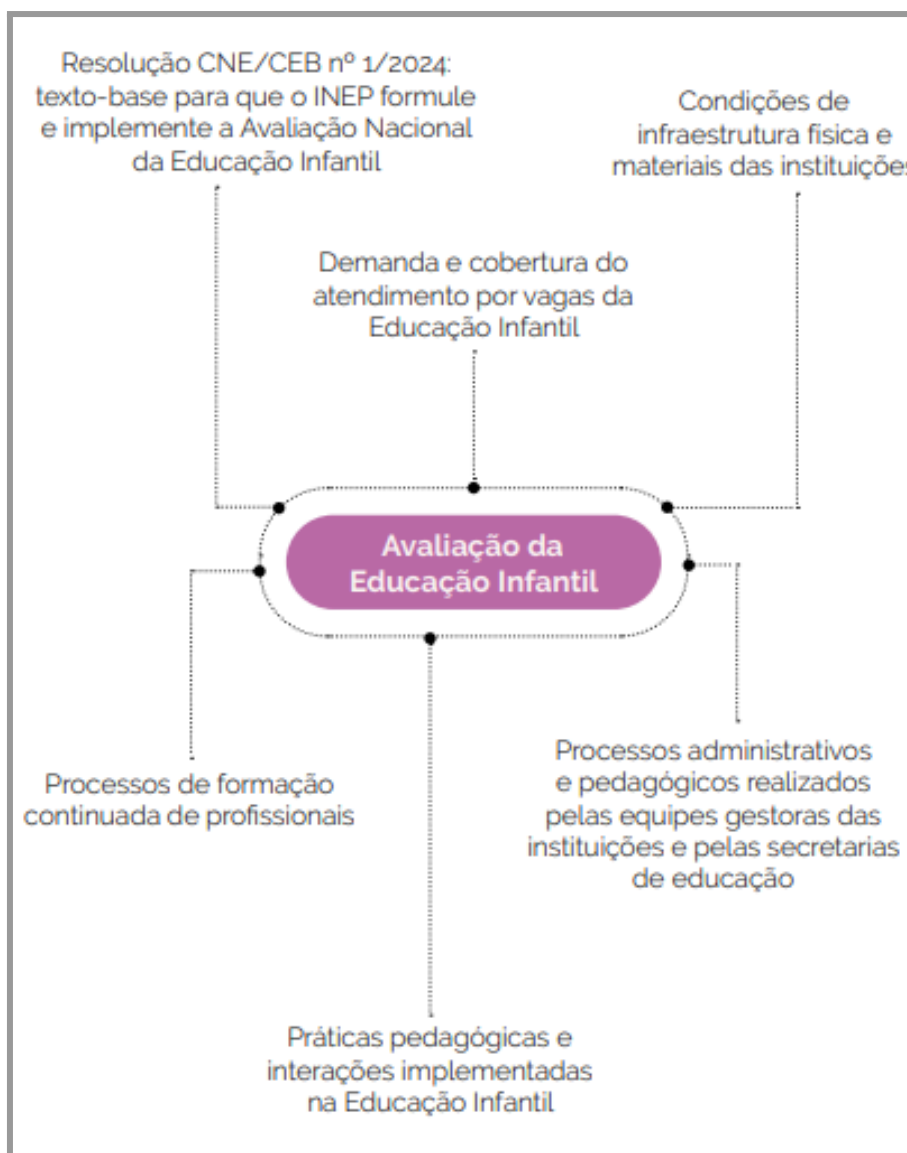
Além disso, o documento reforça a importância da parceria com as famílias, assegurando que as informações sobre o processo de desenvolvimento sejam compartilhadas de maneira ética, clara e construtiva. Dessa forma, a avaliação

contribui não apenas para a reorganização das práticas pedagógicas, mas também para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

Já o documento Qualidade e Equidade na Educação Infantil (MEC/UNICEF, 2024) amplia a discussão ao situar a avaliação como uma das cinco dimensões dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Nesse contexto, a avaliação não se restringe à dimensão pedagógica da sala de aula, mas assume função de monitoramento da qualidade e equidade da oferta educacional. Sua finalidade é subsidiar políticas públicas, orientar a gestão democrática e assegurar que a Educação Infantil seja ofertada em condições justas e adequadas em todos os territórios do país. Assim, a avaliação aparece como mecanismo de responsabilização institucional e de gestão intergovernamental, garantindo que fatores como infraestrutura, acesso, diversidade sociocultural e equidade sejam contemplados.

A figura 1 traz as referências prioritárias para a dimensão “Avaliação da Educação Infantil”, segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024).

Figura 1 - Referências prioritárias para a dimensão “Avaliação da Educação Infantil



Fonte: BRASIL, 2024, p. 41

Comparando os dois documentos mais atuais, a BNCC e as DONQEEI - evidencia-se que a BNCC centra-se no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, priorizando a avaliação como prática pedagógica, enquanto as DONQEEI ampliam a compreensão para um olhar macro, avaliando não apenas a criança, mas a própria qualidade da política pública de Educação Infantil. Em conjunto, essas perspectivas permitem compreender que a avaliação deve ocorrer em duas dimensões articuladas: a micro, no cotidiano pedagógico, e a macro, no monitoramento da política educacional e da justiça social. Portanto, a análise comparada evidencia que ambos os documentos, embora distintos em foco, compartilham o princípio de que a avaliação na Educação Infantil não deve ser

classificatória. Enquanto a BNCC destaca a observação, registro e reflexão sobre o desenvolvimento infantil, o DONQEEI enfatiza o monitoramento da política e da oferta educacional, apontando para uma concepção ampliada de avaliação, que integra práticas pedagógicas e políticas públicas em favor da equidade.

Já Cipriano Luckesi (2013) entende a avaliação como ato amoroso e inclusivo, voltado à promoção da aprendizagem e à democratização do ensino. Para ele, a avaliação deve abandonar a lógica da exclusão e assumir um papel diagnóstico, servindo ao planejamento pedagógico e à garantia do direito à educação. Quando observamos as DONQEEI, percebe-se afinidade com essa visão, pois a avaliação é direcionada ao diagnóstico das condições de oferta, identificando desigualdades estruturais e promovendo ajustes de política pública que favoreçam a inclusão e a justiça social. Assim, a comparação entre BNCC, DONQEEI e os autores evidencia duas dimensões complementares da avaliação:

- Dimensão pedagógica (micro): conforme BNCC e Hoffmann, a avaliação acompanha o desenvolvimento infantil no cotidiano, por meio de registros, observações e documentação pedagógica.
- Dimensão institucional e sistêmica (macro): conforme as DONQEEI e as reflexões de Luckesi, a avaliação se volta ao monitoramento da qualidade da política educacional, garantindo equidade e democratização do acesso.

Portanto, compreender a avaliação na Educação Infantil exige integrar esses dois planos. No espaço da sala de aula, ela se expressa como acompanhamento sensível e reflexivo do processo de aprendizagem; no âmbito das políticas públicas, como ferramenta estratégica para assegurar equidade, qualidade e justiça social. Ao se articularem, essas perspectivas contribuem para uma educação infantil mais democrática, inclusiva e comprometida com os direitos das crianças.

Na pesquisa de Ribeiro (2018), em um mapeamento distribuído em 22 estados, compreendendo 125 municípios, buscou-se verificar se as normativas federais relacionadas à avaliação da aprendizagem e seus documentos implementados na etapa de Educação Infantil pelas redes municipais eram utilizados e compreendidos suficientemente para garantir que a avaliação fosse feita de forma alinhada aos objetivos da educação infantil.

Podemos visualizar no quadro 1, elaborado por Ribeiro (2018), os principais desafios encontrados pelos docentes na construção dos relatórios, na pesquisa mencionada:

Quadro 1. Desafios da construção de relatórios

Desafio	Características	Exemplo (nomes fictícios)
Construir um relatório que expresse a singularidade de cada criança	<p>Relatórios com frases idênticas das crianças apenas em ordem diferente no corpo do texto.</p> <p>Frases retiradas de outros relatórios e que, às vezes, geram frases contraditórias sobre a mesma criança.</p>	<p>O Kleiton é uma criança bastante esperta, falante e com uma ótima percepção das atividades da vida e das suas relações, expressando muito bem suas dificuldades, solicitando ajuda, ajudando o outro e percebendo as dificuldades dos amigos e amigas.</p> <p>A Melissa é uma criança bastante esperta, falante e com uma ótima percepção das atividades da vida e das suas relações, expressando.</p> <p>Lucas apresenta muita ansiedade Lucas é um menino muito calmo.</p>
Construir uma efetiva parceria família - escola	Relatórios que apresentam apenas as supostas dificuldades das crianças, sem mencionar a intervenção da escola, a investigação sobre as possíveis causas e sem buscar o diálogo. Apenas se remete à família a necessidade de intervenção e solução da questão.	Rafael não apresenta comportamento adequado, briga com colegas, empurra, puxa o cabelo das crianças, não faz sua lição e não sabe brincar com os amigos. É preciso que a família tome imediatas providências.
Dar voz às crianças	Documentação do processo construída apenas sobre e não com, somente sobre a criança.	Pouco uso e/ou ausência e invisibilidade das vozes, olhares e perspectivas das crianças.
Focar nas conquistas e aprendizagens das crianças	Relatórios que enfocam apenas as competências e habilidades não adquiridas pelas crianças, gerando listas	Matheus não adquiriu nesse semestre as seguintes competências básicas: - Contar até 10 - Escrever o nome

	(semelhante à lista de compras em mercado) de itens que supostamente as crianças estão em “falta” em relação ao restante da turma.	- Ficar sentado na roda de leitura - Espera sua vez para falar na roda de conversa.
--	--	---

Fonte: Ribeiro (2018) pág. 236-237

Os dados obtidos revelaram que houve prevaecimento de avaliações padronizadas, que desconsideram o percurso pedagógico individual de cada estudante e suas singularidades, mostrando-se insuficiente como instrumento de avaliação. Os desafios identificados evidenciam que há um longo caminho formativo a ser percorrido pelos docentes, na consolidação de uma avaliação que garanta os direitos fundamentais das crianças.

Hoffmann (2005) destaca que a avaliação não deve ser entendida como um momento isolado, mas sim como parte do cotidiano, integrada ao processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos e pesquisas de Hoffmann (2001) relatam os principais tipos de avaliação da aprendizagem:

- Avaliação diagnóstica: instaura-se como etapa inicial, vai além da simples sondagem de conhecimentos prévios. Envolve o levantamento qualitativo das condições de aprendizagem, afetivas, sociais e cognitivas dos alunos, buscando compreender o sujeito em sua integralidade. O que permite que o professor planeje o ensino considerando as especificidades do grupo e do contexto, evitando a reprodução de práticas padronizadas que ignoram as diferenças. O desafio da avaliação diagnóstica está em sua efetiva utilização para reorientar a prática pedagógica, o que exige do professor formação crítica e habilidades para interpretar e agir sobre os dados coletados.
- Avaliação formativa: Trata-se de um processo sistemático e reflexivo de acompanhamento, cujo objetivo é favorecer o avanço da aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Hoffmann (2005) destaca que esta avaliação valoriza o processo e não apenas o produto, a trajetória e não somente o resultado final. Nessa modalidade, o erro é compreendido como um indicativo do desenvolvimento cognitivo, uma

hipótese do aluno a ser analisada e reconstruída com apoio do professor. Assim, a avaliação formativa estimula o pensamento crítico, a metacognição e a capacidade de autogerenciamento do aprendiz. Por sua natureza processual, a avaliação formativa exige do professor sensibilidade e flexibilidade para ajustar estratégias, oferecer feedbacks qualitativos e construir com os alunos instrumentos de avaliação diversificados, tais como portfólios, autoavaliações e avaliações entre pares.

- Avaliação somativa: tradicionalmente associada a provas e atribuição de notas, a autora reconhece sua necessidade para finalidades institucionais e administrativas, desde que não se torne o foco exclusivo do processo avaliativo. O problema reside na utilização isolada e excludente da avaliação somativa, que pode produzir efeitos negativos na motivação e autoestima dos alunos, bem como fomentar a cultura da reprovação e da desigualdade. Portanto, segundo Hoffmann (2001), a avaliação somativa deve ser integrada a um sistema avaliativo mais amplo e reflexivo, que privilegie o processo e não apenas o produto.
- Avaliação mediadora: diferente dos modelos tradicionais centrados na mensuração e classificação, enfatiza o acompanhamento contínuo, o diálogo reflexivo e a construção conjunta do conhecimento entre professor e aluno. Envolve o uso de múltiplos instrumentos que favorecem a compreensão ampla do processo de aprendizagem, tais como: portfólios, observação sistemática, autoavaliação, feedback descritivo e diversificação de instrumentos avaliativos. Representa uma contribuição fundamental para a ressignificação da avaliação no contexto educacional brasileiro. Ao enfatizar o acompanhamento contínuo, o diálogo e a reflexão conjunta, promove práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e centradas no desenvolvimento integral do aluno. Para a efetiva implementação dessa abordagem, faz-se necessária a formação continuada dos professores, capacitando-os para adotar estratégias avaliativas que potencializem a aprendizagem e o protagonismo estudantil.

A avaliação educacional, na perspectiva de Hoffmann (2005), transcende a mera verificação do rendimento escolar. Trata-se de um processo complexo, que deve articular diagnóstico, acompanhamento e devolutiva crítica, pautado na mediação pedagógica e no compromisso ético com a aprendizagem.

A avaliação mediadora emerge, assim, como um caminho promissor para a transformação da educação, capaz de fomentar a autonomia, o pensamento crítico e a inclusão, consolidando-se como pilar essencial de uma pedagogia libertadora e democrática. Esse tipo de avaliação requer também a construção e aprimoramento de instrumentos de registros, como relatórios, portfólios, documentação que a subsidiam de forma consistente.




Em diversas redes de ensino, os relatórios descritivos são moldados por planilhas, categorias fixas ou scripts avaliativos que limitam a autonomia do professor. Embora esses modelos possam auxiliar na organização dos dados, quando impostos de forma rígida, eles impedem a singularização da escrita e o reconhecimento das especificidades de cada criança.

Para Barbosa e Horn (2008), a padronização desumaniza a avaliação e transforma o professor em mero preenchedor de formulários. Ao invés de refletir sobre o cotidiano vivido, o docente passa a cumprir exigências externas, muitas vezes voltadas à prestação de contas e não à escuta pedagógica.

A partir de um olhar cronológico sobre proposições para os relatórios avaliativos na história da Educação, percebemos que houve uma trajetória de transformação desse registro, ainda não definitiva, que constituía-se por fichas avaliativas, compostas de afirmações ou negações assinaladas com um x ou utilizando siglas como (S) sim, (N) não ou (P) parcial, demarcando etapas do desenvolvimento de forma padronizada.

Vejamos na Figura 2 um exemplo de ficha avaliativa de um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental, elaborada com base em modelos que podem ser encontrados na internet:

Figura 2 - Ficha avaliativa do 1º ano do Ensino Fundamental

RELATÓRIO – 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Nome do aluno(a): _____ Turma: _____ Ano letivo: _____			
Professora: _____ Data: ____ / ____ / ____			
 ÁREA: LINGUAGEM ORAL E ESCRITA			
HABILIDADE OBSERVADA	SIM	PARCIAL	NÃO
Participa de conversas em grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressa-se com clareza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconhece letras do alfabeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relaciona letra e som	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lê palavras com apoio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escreve palavras conhecidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escreve frases curtas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 ÁREA: MATEMÁTICA			
HABILIDADE OBSERVADA	SIM	PARCIAL	NÃO
Conta oralmente até 50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreende noções de quantidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza adições simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza subtrações simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconhece figuras geométricas básicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifica números em diferentes contextos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL			
HABILIDADE OBSERVADA	SIM	PARCIAL	NÃO
Relaciona-se bem com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demonstra atitudes de cooperação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Segue regras combinadas em grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuida dos materiais e do espaço escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demonstra autonomia nas atividades diárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Esse tipo de registro avaliativo apenas cumpre funções burocráticas, com resultados em escores, identificando o aluno como apto ou não dentro de padrões

estabelecidos, sem narrar nenhuma característica particular que traga as peculiaridades da criança em seu percurso pedagógico.

Segundo Campos (2016) o desenvolvimento infantil não pode ser medido de forma isolada; as condições do ambiente em que as crianças convivem e as práticas adotadas por adultos desses ambientes devem ser consideradas. Assim, os registros feitos serão significativos tanto para gestores e famílias quanto para os próprios professores que convivem com a criança diariamente, retroalimentando o processo de ensino-aprendizagem.

Avaliar os progressos no desenvolvimento infantil, considerando as crianças de forma individual, carrega consigo uma especial preocupação com a ética, pois nessa faixa etária os riscos de que essa avaliação seja incorreta e os prejuízos que a utilização equivocada de seus resultados em crianças muito pequenas podem gerar, como por exemplo o reforço a expectativas negativas sobre seu potencial, podem ser muito graves, tanto no âmbito da família, como no contexto da creche ou da escola. (Campos, 2016, p. 43)

Para que o relatório das aprendizagens tenha um eixo processual, indicando o desenvolvimento a partir de características individuais e únicas das crianças e do trabalho pedagógico desenvolvido, ele não deve se alinhar a uma padronização estática e deve estar inserido dentro de um gênero discursivo de escrita, que traga as narrativas das educadoras. Oferta assim, a possibilidade de um registro que narre a história de cada criança, sua cultura, suas preferências, suas evoluções e seus desafios durante o seu percurso educacional.

De acordo com Viana (2024) bons relatórios permitem o acesso a informações sobre experiências e vivências, possibilitando a compreensão de processos e práticas pedagógicas.

Ao se debruçarem sobre a escrita dos relatórios, os professores encontram o desafio de transferir para o papel as observações sobre o aprendizado dos seus alunos, ao mesmo tempo que imprimem nesse texto os seus pensamentos docentes, as construções e significações presentes em suas práticas. Nesse sentido, entendo que os relatórios podem ser vistos como uma escrita que vai além da tentativa inicial da descrição de um processo, mas também como fragmentos, pequenos relatos das práticas docentes. (Viana, 2024, p. 57)

Conforme Cruz e Fochi (2018), a construção dos relatórios dos alunos não deve partir de uma informação isolada sobre a aprendizagem, mas constituir-se em

um diálogo que conecta várias áreas do saber, entendendo o aprendizado como uma variável composta por múltiplas linguagens, em uma perspectiva plural para acolher as especificidades de cada um.

Nesse cenário de migração do relatório padronizado e estático para um discurso narrativo construído pelas professoras a partir de suas observações, uma pergunta precisa ser formulada: estariam os professores sendo preparados para essa escrita? Como escrever sobre o percurso processual de uma criança de forma transparente e sensível? Quais são as condições que (in)viabilizam esta atividade pedagógica?

A superação da avaliação tradicional implica a adoção de práticas formativas e mediadoras que valorizem a diversidade, o erro e o processo de construção do conhecimento. Essa mudança não é somente técnica, mas fundamentalmente ética e política, requerendo a reconstrução das relações entre professor, aluno e escola.

1.4. A construção do relatório enquanto expressão da autoria docente: a responsabilidade ética de escrever sobre o outro

Escrever sobre o outro é sempre um ato de responsabilidade ética. No contexto escolar, a escrita do relatório do aluno exige do professor um olhar apurado, fundamentado teoricamente, e mediado por escuta sensível e empática, conforme vem sendo argumentado neste texto.

A título de síntese do que já foi apresentado, a elaboração dos relatórios descritivos deve ser entendida como um processo de documentação pedagógica, que busca tornar visíveis os saberes e as experiências das crianças. Trata-se de um registro que dialoga com a prática docente e com o currículo em construção, permitindo revisitar trajetórias, identificar avanços e repensar estratégias. Além disso, os relatórios assumem função comunicativa com as famílias, promovendo a participação e o diálogo. Quando escritos com linguagem clara, respeitosa e reflexiva, tornam-se instrumentos de aproximação entre escola e comunidade, fortalecendo vínculos e corresponsabilidades no processo educativo.

O relatório, nesse cenário, não é um instrumento neutro ou apenas técnico, mas uma forma de tornar visível o processo pedagógico e dar voz às experiências infantis. Para Barbosa (2006), o relatório é uma narrativa que exige escuta,

sensibilidade e compromisso com o projeto pedagógico. É um texto que não apenas informa, mas interpreta, dialoga e problematiza.

Fochi (2021) reforça essa ideia ao afirmar que a escrita do professor é um gesto político, que revela escolhas, concepções de infância e de educação. Por isso, o relatório precisa ser visto como parte da documentação pedagógica, articulando observação, reflexão e autoria. Sua função não é comprovar eficiência, mas registrar processos e construir sentidos sobre as aprendizagens.

Para Ostetto (2008) o registro sobre as particularidades do aluno é comumente encontrado em cadernos de registros, blocos de notas, diários de aula ou relatórios e configura-se como ferramenta fundamental para que o educador reflita e qualifique sua prática. Além disso, também qualifica o trabalho que é desenvolvido no cotidiano com as crianças, com as análises das experiências vividas.

De acordo com a autora, essa prática de registro coloca as crianças como protagonistas de suas histórias, pois retrata seus interesses e curiosidades, seu jeito singular de comunicação, prática que as coloca como sujeito de direitos ao considerar seu modo de relacionar-se e desenvolver-se.

Embasada na Teoria Histórico-Cultural, a pesquisa aqui apresentada compreende a importância da escrita como instrumento de reflexão e organização do pensamento e comunicação. Assim, os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem atuam como instrumentos de reflexão sobre as vivências das crianças, permitindo que os professores dos anos seguintes se apoiem nessas informações e construam propostas que deem continuidade a um desenvolvimento significativo. As referências da Teoria Histórico-Cultural caracterizam esse tipo de registro como ação essencial de compreensão do processo de aprendizagem, para além de uma simples documentação de desempenho educacional, pois essas narrativas trazem características únicas das crianças, como curiosidades, preferências e interesses, a partir de uma escuta sensível do professor, dentro de um contexto social e cultural, que é a escola.

Para Freire (1996) o registro é um ato que formaliza e comunica o que se pensa, para depois refletir, rever, revisar, aprofundar, construir o que ainda não se conhece, o que se necessita aprender. Assim, o registro é entendido como instrumento metodológico docente, ao lado do planejamento, da ação e da reflexão.

Lopes (2009) destaca que o ato de escrever nos torna sujeitos de nossa ação, pois o exercício da escrita nos faz pensar e refletir sobre a prática e, quanto mais nos exercitamos a refletir sobre a prática, mais nos apropriamos dela. Considera, ainda, o ato de escrever como libertador, pois é capaz de nos levar a descobertas e aprofundamentos. Ao escrever, o pensamento é organizado e articulado, na busca de conhecermos o outro, nós mesmos e o mundo. Porém, escrever não é tarefa fácil, demanda disciplina e persistência.

A dialogia que faz parte das narrativas escritas pelos professores deve ser organizada para que esse discurso seja objetivo e traga as diferentes vozes que o compõem.

No relatório de avaliação, a linguagem se organiza pelos seus aspectos dialógicos, pois ao escrever um relatório, recuperam-se diferentes vozes que compõem o discurso escolar para dar sentido aos dados apresentados. Desse modo, a linguagem ocuparia um papel fundamental tanto na construção desse relatório, como na negociação discursiva de como este deve ser elaborado e a quem se destina (aos pais dos alunos, professor da série seguinte) (Colassanto, 2007, p. 25).

Os documentos narrativos são produzidos por educadores que trazem experiências, práticas e vivências observadas durante o período escolar. De acordo com Viana (2024) no movimento de narrar encontramos um meio de acessar memórias vividas, expressar experiências, criar relatos, dialogar com os colegas, gerar e legitimar conhecimentos e saberes oriundos da prática.

Segundo Diniz Pereira (2015), apesar dos avanços legais e teóricos, muitos professores relatam dificuldades na elaboração dos relatórios descritivos, tanto pela ausência de formação específica quanto pelas condições precárias de trabalho. O excesso de alunos por sala, a falta de tempo para observação e a pressão por resultados tornam difícil a produção de registros significativos.

A formação continuada em algumas instituições tende a priorizar aspectos administrativos ou generalistas, sem espaço para reflexão coletiva sobre a escrita, a escuta e o processo de documentação das experiências infantis.

A escuta pedagógica requer tempo e presença, mas, como apontam Oliveira e Kramer (2012), a rotina acelerada da escola e as pressões externas acabam tornando a avaliação um ato burocrático e solitário. Os relatórios passam a ser

produzidos fora do horário de trabalho, sob estresse e cansaço, perdendo seu caráter reflexivo e sensível.

A escrita do relatório descritivo exige domínio da linguagem escrita, capacidade de observação e interpretação, além de sensibilidade para descrever processos subjetivos. Muitos professores relatam dificuldades em encontrar palavras adequadas, em organizar ideias ou em se sentir “autorizados” a escrever com liberdade.

Segundo Fochi (2021), essa insegurança está relacionada a uma cultura escolar que desvaloriza a produção autoral dos professores e privilegia modelos e fórmulas. Como consequência, muitos relatórios se tornam repetitivos, genéricos ou copiados de arquivos anteriores, esvaziando o potencial da avaliação como construção de sentidos.

Os estudos de Nornberg e Silva (2012) investigam a escrita como um dispositivo de formação de professores, destacando seu papel na constituição da autoria docente e no fortalecimento da identidade profissional. Os autores desenvolvem sua análise a partir de uma pesquisa-ação colaborativa, envolvendo docentes da Educação Básica e pesquisadores universitários, tendo como material empírico correspondências eletrônicas que circularam entre os participantes. Segundo os autores, escrever sobre a prática educativa não é um exercício trivial, pois implica enfrentar resistências pessoais e institucionais. A escrita é descrita pelos professores como um processo árduo e, muitas vezes, solitário, sendo comparada a uma experiência de gestação, uma metáfora que evidencia a intensidade emocional e intelectual envolvida no exercício de autoria

O trabalho de escrita, comparado à gestação e ao parto, revela o esforço e a angústia implicados na passagem da prática vivida para a sua tradução em palavras. (Nornberg e Silva, 2012, p. 322)

Ao mesmo tempo, a escrita possibilita que o professor revise e problematize sua experiência pedagógica, uma vez que, segundo os autores, escrever sobre a prática docente significa refletir, ressignificar e atribuir novos sentidos ao vivido. Assim, o ato de escrever ultrapassa o registro descritivo, configurando-se como uma prática de reflexividade crítica e de articulação entre teoria e prática.

No entanto, o processo de autoria docente também é atravessado por obstáculos. Muitos professores relataram medo da exposição, sensação de

inadequação e dificuldades em sistematizar suas experiências em forma de texto acadêmico. Para Nornberg e Silva (2012) a escrita se mostra como uma atividade difícil, sobretudo porque exige a transposição de um saber prático para um discurso teórico-reflexivo. Além disso, condições de trabalho, sobrecarga de tarefas e falta de tempo figuram como barreiras recorrentes à prática autoral docente. Apesar dessas dificuldades, a pesquisa desenvolvida por esses autores mostra que a escrita constitui um recurso formativo potente. As interações estabelecidas por meio das correspondências eletrônicas criaram um espaço de escuta, diálogo e apoio entre professores e pesquisadores, rompendo com a solidão da escrita e promovendo confiança. Nesse sentido, a troca de correspondências configurou-se como um dispositivo formativo, possibilitando a construção de sentidos compartilhados e fortalecendo a autoria docente.

Dessa forma, os autores concluem que a escrita, quando compreendida como prática de autoria, não apenas documenta experiências, mas transforma a ação docente em objeto de reflexão crítica e produção de saberes. Trata-se, portanto, de um processo que favorece a autonomia intelectual do professor e reforça seu papel como sujeito da prática educativa.

A escrita é, simultaneamente, exercício de memória, de crítica e de autoria, possibilitando ao docente reconhecer-se como produtor de conhecimento e não apenas como executor de prescrições externas. (Nornberg e Silva, 2012, p. 332)

A escrita dos relatórios descritivos revela tensões entre a prática pedagógica e as condições de trabalho nas escolas. Longe de ser apenas um desafio individual, essa tarefa reflete um contexto mais amplo de precarização da docência, de restrições de apoio institucional e de desvalorização da autoria docente.

Para que os relatórios se tornem instrumentos que suscitem atos de escuta, de construção de conhecimento e de diálogo com outros professores, com as famílias e com a própria criança, é necessário garantir condições objetivas e subjetivas para o seu desenvolvimento e produção. A avaliação precisa ser entendida como um direito de professores e alunos, e não como mera obrigação administrativa.

É urgente promover políticas públicas que respeitem a complexidade da prática avaliativa e que garantam formação, tempo e reconhecimento ao trabalho

docente. Apenas assim poderemos transformar o relatório de desenvolvimento e aprendizagem em um instrumento potente de mediação pedagógica e de afirmação da infância como sujeito de direitos.

1.5. Escrita docente à luz da Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, tem como fundamento a compreensão de que o desenvolvimento humano é um processo histórico, social e culturalmente mediado. Seus pilares principais — mediação, linguagem, atividade, internalização e zona de desenvolvimento iminente (ZDI) — oferecem importantes contribuições para a compreensão da escrita docente como prática criadora. Ao serem aplicados ao campo da avaliação na Educação Infantil e especificamente na composição das narrativas dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, esses conceitos ajudam a superar visões reducionistas e burocráticas da escrita, atribuindo-lhe um caráter reflexivo, interpretativo e transformador.

1.5.1. Mediação: a escrita como ponte entre experiência e significações

O conceito de mediação é central na teoria vigotskiana. Para Vigotski (1991), o ser humano não se relaciona com o mundo de forma imediata, mas sempre por meio de instrumentos materiais e simbólicos. A escrita é um desses instrumentos, que atua como instância mediadora entre a experiência vivida e a produção de sentidos.

A escrita do professor é, antes de tudo, um ato de mediação cultural. Ao redigir relatórios, planejamentos ou diários, o docente organiza suas experiências, seleciona aspectos relevantes e produz interpretações sobre o processo educativo. Essa atividade ultrapassa a mera descrição: constitui-se como um ato criador que possibilita ao professor elaborar novos sentidos para sua prática e projetar estratégias de intervenção pedagógica.

Nesse sentido, a escrita dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil pode ser compreendida como espaço privilegiado de

criatividade docente. O professor, ao narrar o percurso de cada criança, não apenas documenta conquistas e dificuldades, mas constrói uma narrativa interpretativa que valoriza singularidades e aponta caminhos futuros. Assim, a escrita torna-se instrumento de formação contínua do professor, permitindo-lhe refletir criticamente sobre seu trabalho e reconhecer contradições presentes em sua prática e projetar novos modos de ser professor e de ensinar.

Ao compor as narrativas dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, o professor realiza uma mediação entre a experiência da criança e a interpretação pedagógica. Por exemplo, ao registrar que uma criança “consegue estabelecer relações entre objetos ao organizar blocos de madeira para construir uma ponte”, o docente não descreve apenas uma ação, mas interpreta essa experiência como manifestação de pensamento lógico, da criatividade, da produção simbólica e de coordenação motora. Assim, a escrita medeia a ação da criança, a compreensão do professor e o diálogo com a família, atribuindo novas significações ao vivido.

1.5.2. Linguagem: a escrita como forma de pensamento e criação

Para Vigotski (2009), a linguagem não é apenas meio de comunicação, mas instrumento constitutivo do pensamento e da consciência. Nesse sentido, a escrita docente não deve ser reduzida a uma prática de registro burocrático, mas entendida como um ato de pensamento materializado em palavras.

Ao redigir um relatório, o professor escolhe palavras, constrói narrativas e organiza ideias, exercendo sua criatividade e produzindo interpretações singulares sobre o processo de aprendizagem infantil. Por exemplo, ao afirmar que uma criança “expande sua curiosidade científica ao observar formigas e criar hipóteses sobre seu comportamento”, o docente não apenas descreve um fato, mas constrói uma narrativa que valoriza a experiência e abre possibilidades para novas intervenções pedagógicas. Assim, a escrita é linguagem que cria realidade, pois dá visibilidade às aprendizagens que, muitas vezes, passariam despercebidas.

Para Vigotski (2009), a criatividade é um processo humano universal, presente em todas as atividades em que o sujeito reelabora elementos da realidade para produzir algo novo. Trata-se de uma capacidade inerente ao homem, relacionada tanto à imaginação quanto à memória e à experiência social. Como

afirmam Oliveira e Lima (2017) o ser humano, como criador, é produto de seu tempo e ambiente, sendo a produção criativa um processo histórico contínuo. Essa perspectiva rompe com concepções reducionistas que entendem a criatividade como dom ou privilégio de alguns indivíduos. Ao contrário, Vigotski a situa como prática cotidiana, acessível a todos e indispensável para a transformação da realidade. Nesse sentido, o trabalho docente — e em particular a escrita — pode ser compreendido como campo fértil de criação.

Entretanto, como observam Oliveira e Lima (2017), o contexto educacional atual tende a inibir a criatividade. Pressões por produtividade, competitividade entre profissionais, excesso de burocracia e ausência de suporte institucional criam condições que dificultam a reflexão crítica e o exercício criador. Essa crítica encontra eco na prática de construção das narrativas que vão compor os relatórios. Em muitas escolas os relatórios tornam-se instrumentos burocráticos, escritos de forma padronizada, sem espaço para a subjetividade do professor e sem valorização das singularidades infantis.

Como alerta Vigotski (2009), a imaginação precisa de condições para se desenvolver. Se o ambiente escolar reforça apenas o cumprimento de normas e a repetição de práticas, o professor pode se ver reduzido a executor de tarefas, perdendo a oportunidade de reinventar sua prática. A escrita, nesse contexto, corre o risco de se tornar uma atividade vazia de sentido.

Pensar a escrita dos relatórios como ato criador implica defendê-la como espaço de narrativas singulares, em que o professor interpreta manifestações infantis, contextualiza aprendizagens e projeta possibilidades de desenvolvimento. Ao fazer isso, o docente não apenas avalia, mas também cria: produz novos olhares sobre a criança, ressignifica sua prática e fortalece sua identidade profissional.

1.5.3. Atividade docente: a escrita como práxis pedagógica

Na teoria histórico-cultural, o conceito de atividade constitui um dos pilares para a compreensão do desenvolvimento humano. Para Leontiev (1983), a atividade é a forma especificamente humana de relação com a realidade, estruturada socialmente e mediada por instrumentos e signos. Diferentemente de uma simples ação, a atividade possui um motivo que lhe confere direção e sentido, sendo este motivo sempre ligado a necessidades socialmente construídas. Assim, a atividade

não é apenas um conjunto de comportamentos, mas um sistema complexo que articula motivo, ações e operações. As ações se orientam por objetivos conscientes, enquanto as operações se vinculam às condições concretas de realização; contudo, é o motivo que integra esses elementos em um todo coerente. Leontiev enfatiza que o desenvolvimento psíquico ocorre justamente na participação do sujeito em atividades socialmente organizadas, por meio das quais ele se apropria das formas culturais historicamente produzidas.

No caso do professor, a atividade pedagógica ultrapassa o ato imediato de ensinar. Ela se sustenta em um motivo social — a formação e o desenvolvimento dos estudantes — que dá sentido às ações profissionais. Nesse quadro, planejamento, mediação, acompanhamento das aprendizagens e avaliação não são tarefas isoladas, mas ações articuladas dentro da atividade pedagógica, cada uma orientada por objetivos específicos, porém subordinadas ao motivo educativo mais amplo. Dessa perspectiva, compreender a atividade docente implica compreender como o professor atribui sentido ao seu trabalho, como organiza suas ações segundo objetivos pedagógicos e como adapta suas operações às condições concretas da escola e da sala de aula. Essa visão permite analisar o trabalho docente como uma prática historicamente situada, coletiva e intencional, que produz desenvolvimento tanto nos alunos quanto no próprio professor.

A escrita avaliativa, nesse contexto, deve ser compreendida como parte essencial dessa atividade. Ela não constitui uma prática periférica ou meramente burocrática, mas integra o processo de ensino-aprendizagem. Ao escrever relatórios descritivos, o professor reelabora sua atividade pedagógica, transformando vivências práticas em conhecimento reflexivo. Por exemplo, ao registrar: “Durante as atividades de contação de histórias, João mantém maior concentração quando pode manipular fantoches, demonstrando envolvimento e ampliando sua participação nas rodas”, o professor não apenas descreve um comportamento, mas analisa sua prática, identificando a importância de estratégias lúdicas. Esse movimento caracteriza a escrita como práxis pedagógica, no sentido de articulação entre teoria e prática, ação e reflexão.

Desse modo, a atividade de escrever não é neutra, mas criadora: possibilita ao professor reinterpretar a realidade, construir novos objetivos pedagógicos e ajustar suas intervenções de acordo com as necessidades das crianças.

A escrita docente deve ser compreendida como espaço de produção de conhecimento pedagógico e não apenas como exigência burocrática. Como destaca Vigotski (2009), a imaginação criadora é sempre social e histórica: no caso da escola, ela se realiza quando o professor escreve, reflete e recria sua prática. A escrita, nesse sentido, não é apenas registro, mas também ato de criação e transformação.

1.5.4. Internalização: a escrita como expressão da formação docente

A internalização é definida por Vigotski (1991) como o processo pelo qual atividades externas, mediadas socialmente, transformam-se em funções psicológicas internas. Isso significa que a aprendizagem, inicialmente compartilhada com o outro, é gradualmente apropriada pelo sujeito, passando a orientar sua ação de forma autônoma.

No trabalho docente, a escrita avaliativa revela-se como espaço privilegiado para observar esse processo. O professor mobiliza conceitos internalizados ao longo de sua formação acadêmica e de sua prática pedagógica, utilizando-os para interpretar e registrar o desenvolvimento infantil. Por exemplo, ao escrever: “Maria ainda necessita de apoio para organizar suas ideias em narrativas orais, mas, com auxílio, consegue estruturar pequenas sequências lógicas, evidenciando avanços em sua capacidade simbólica”, o docente está mobilizando conceitos internalizados da psicologia Histórico-Cultural, como a relação entre linguagem, pensamento e mediação. Nesse sentido, a escrita avaliativa não é mero exercício de observação, mas resultado de um processo formativo interno, no qual o professor articula conhecimentos teóricos, experiências práticas e valores pedagógicos. Quanto mais sólida for a internalização de referenciais teóricos, maior será a capacidade do docente de elaborar relatórios interpretativos e criativos, em vez de textos padronizados e superficiais.

Assim, a escrita docente funciona como expressão da formação inicial e continuada, uma vez que possibilita a materialização do que foi apropriado ao longo de sua trajetória profissional e abre espaço para novos processos de aprendizagem.

1.5.5. Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI): a escrita como previsão e projeção

A Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) também conhecida como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um dos conceitos mais difundidos de Vigotski, refere-se à distância entre o que a criança já é capaz de realizar de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes (nível de desenvolvimento potencial). Esse conceito orienta o olhar pedagógico para além do que a criança já consolidou, permitindo visualizar suas possibilidades futuras de desenvolvimento.

Essa diferenciação na terminologia (ZDI x ZDP) é ressaltada por Prestes (2010), em uma análise filológica do termo russo *oblást blijaichego razvítia*. A autora argumenta que a palavra *blijaichego* é um superlativo de *blizko* (perto), devendo ser traduzida como *o mais próximo, mais imediato ou iminente*. Ao optar pelo termo *proximal*, a tradução inglesa — e, por consequência, a brasileira — distanciou o conceito da dinâmica temporal e qualitativa pretendida por Vigotski.

A relevância dessa mudança de proximal para imediato ou iminente não é apenas um capricho linguístico, mas uma questão de fundamento pedagógico. Segundo Prestes (2010), o termo *proximal* evoca uma ideia de distância espacial, como se houvesse um degrau físico a ser alcançado. Já *imediato* ou *iminente* remete àquilo que está em vias de se realizar, ao que é urgente e está no limiar do amadurecimento.

Em publicações e entrevistas mais recentes, como em 2021 e 2022, a autora passou a preferir o termo iminente em vez de imediato, por considerar que iminente traduz melhor a ideia de algo que pode ou não ocorrer, preservando o caráter não linear do desenvolvimento em Vigotski.

Ao adotar a nomenclatura Zona de Desenvolvimento Iminente, enfatiza-se o caráter dinâmico e prospectivo da aprendizagem. Para Prestes (2010), essa correção terminológica é vital para combater visões espontaneístas que sugerem que o professor deve esperar o tempo da criança. Pelo contrário, se o desenvolvimento é iminente, o ensino deve ser o motor que o impulsiona, atuando justamente no que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas está prestes a dominar com a mediação do outro. Assim, a obra de Prestes convoca os

educadores a compreenderem que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, transformando o que é potencial e iminente em uma conquista real e imediata. Essa reflexão é particularmente poderosa para a Educação Infantil, pois retira a criança de um lugar de passividade e coloca a intervenção pedagógica como uma força mobilizadora das capacidades humanas em formação.

Aplicado à escrita docente, isso significa que o professor deve registrar não apenas aquilo que a criança já domina, mas também aquilo que se encontra em processo, em construção, necessitando de mediação para se desenvolver. Por exemplo, ao escrever: “Pedro identifica algumas letras quando apoiado por imagens, demonstrando que está em processo de apropriação do sistema de escrita”, o professor não descreve apenas um estado atual, mas evidencia a existência de uma ZDP. Essa perspectiva possibilita que o relatório seja usado não apenas como documento de acompanhamento, mas como instrumento de planejamento pedagógico, orientando futuras estratégias de mediação.

Assim, a escrita orientada pela ZDP valoriza as potencialidades das crianças, evita rótulos e diagnósticos restritivos e destaca o papel ativo da mediação docente. Em vez de reduzir a avaliação a uma constatação estática do que a criança “sabe ou não sabe”, o relatório passa a ser compreendido como narrativa que articula passado, presente e futuro, evidenciando processos de aprendizagem em movimento.

A docência na Educação Infantil exige do professor não apenas domínio teórico e metodológico, mas também a capacidade de criar, ressignificar e registrar experiências pedagógicas. Nesse processo, a escrita assume papel central, especialmente no que se refere à avaliação descritiva, que compõe os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem e acompanham o desenvolvimento integral das crianças.

A reflexão proposta por Oliveira e Lima (2017), articulada à teoria vigotskiana, permite compreender que os processos criativos dos professores não se limitam à elaboração de projetos ou metodologias inovadoras, mas se materializam também na escrita docente. As narrativas que compõem os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, quando concebidas como prática criadora, possibilitam ao professor interpretar a realidade, construir novos significados e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

A Teoria Histórico-Cultural oferece uma concepção profunda e dialética de educação, na qual o ensino é visto como processo de mediação e desenvolvimento humano. Ao compreender que a aprendizagem se dá por meio da atividade social e da linguagem, e que o professor é agente central nesse processo, essa teoria contribui para uma formação docente crítica, consciente e comprometida com a transformação da realidade.

Assim, formar professores à luz da Teoria Histórico-Cultural é prepará-los para serem mediadores do conhecimento, promotores do desenvolvimento e defensores de uma escola pública, democrática e emancipadora. É oferecer-lhes instrumentos teóricos e metodológicos para que possam compreender os processos de aprendizagem, planejar intervenções eficazes e atuar de forma ética e transformadora na sociedade.

Capítulo 2

Formação de professores: desafios e perspectivas

No decorrer desse capítulo traremos uma análise aprofundada das complexas trajetórias e das tensões ideológicas que moldam a constituição do ser docente no Brasil. Partindo da compreensão de que a formação de professores é um campo intrinsecamente político e social, este capítulo se dedica a desvendar os marcos legais, as diferentes concepções pedagógicas e os desafios contemporâneos que atravessam o desenvolvimento profissional do educador. A discussão se inicia com uma cronologia dos principais instrumentos normativos, destacando a disputa histórica entre modelos que visam a formação crítica e emancipatória e aqueles que se alinham a uma racionalidade técnica e gerencial, como evidenciado pela transição das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 para a BNC-Formação de 2019.

A jornada analítica prossegue com a exploração das principais concepções de formação docente que vigoraram no país, desde o modelo tradicional-normalista até a atual hegemonia da formação por competências, oferecendo um olhar crítico sobre como o papel do professor foi historicamente concebido — ora como técnico executor, ora como intelectual transformador. Adicionalmente, este capítulo incorpora a Teoria Histórico-Cultural (THC) como um referencial teórico robusto para pensar a formação, argumentando que o desenvolvimento profissional docente é um processo mediado, contínuo e profundamente vinculado à atividade social.

Abordaremos ainda, o impacto transformador da pandemia de COVID-19, que expôs fragilidades estruturais e acelerou a incorporação de tecnologias digitais, como a plataforma YouTube, na formação docente, exigindo uma reflexão sobre as novas vias e os riscos da formação profissional na era digital.

2.1. Cronologia dos marcos legais da formação de professores no Brasil

A formação de professores é um campo estratégico para a consolidação de uma educação pública de qualidade, democrática e socialmente referenciada. Entretanto, historicamente no Brasil, a política de formação docente tem oscilado entre avanços normativos e retrocessos práticos, fortemente marcada pelas

mudanças nos projetos políticos que ocupam o Estado. A legislação educacional reflete concepções de sociedade, de educação e de docência, expressando disputas ideológicas que impactam diretamente a estrutura e a finalidade dos cursos de licenciatura.

Buscaremos analisar, em ordem cronológica, os principais marcos legais que regulamentam a formação de professores no Brasil, desde a década de 1930 até os documentos mais recentes aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com especial atenção para a disputa entre um modelo crítico-formativo e outro tecnicista e prescritivo.

A regulamentação da formação docente no Brasil tem início formal com a Constituição Federal de 1934, que já previa a exigência de habilitação específica para o exercício do magistério. Essa exigência se materializava nas chamadas escolas normais, voltadas à formação de professores para o ensino primário, com foco em aspectos técnicos e disciplinares. Como observa Nunes (2001), essas instituições reproduziam uma concepção conservadora de ensino, voltada à manutenção da ordem social e à obediência, e não à formação crítica e emancipatória do professor”.

A Lei nº 4.024/1961, primeira LDB brasileira, buscou dar maior organicidade à educação nacional, estabelecendo diretrizes para os diferentes níveis de ensino e reconhecendo a importância da formação docente. Entretanto, ainda se mantinha a dualidade entre ensino médio como etapa final para o magistério e a formação superior voltada ao magistério do secundário e superior.

Na década de 1970, a Lei nº 5.692/1971 promoveu a profissionalização do magistério em nível médio, como forma de ampliar o número de professores diante da crescente expansão do ensino fundamental. Essa política de emergência, embora funcional à época, consolidou uma lógica instrumental e de baixo custo. Segundo Saviani (2009), a formação dos professores passou a atender mais a exigências administrativas e quantitativas do que a necessidades pedagógicas e qualitativa. A ausência de uma base sólida de formação teórica e a falta de articulação com a realidade das escolas agravaram a precarização do ofício docente.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 significou um divisor de águas nas políticas educacionais brasileiras. O artigo 206 estabelece como princípio da educação nacional

A valorização dos profissionais da educação escolar, garantida, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, para as redes públicas. (Brasil, 1988)

Essa valorização passava necessariamente pela formação em nível superior. A LDB nº 9.394/1996, que revogou a de 1961, consolidou a exigência de formação superior para os professores da educação básica. Essa mudança sinalizou o reconhecimento da complexidade da prática docente. No artigo 62, a LDB afirma que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 1996).

Entretanto, como apontam Gatti e Barreto (2009), apesar dos avanços legais, o Brasil não foi capaz de estruturar um sistema consistente de formação de professores. A ausência de financiamento adequado, a fragilidade das políticas de formação continuada e o descompasso entre as diretrizes e as realidades regionais dificultaram a efetivação de uma formação crítica, comprometida com a transformação social.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 representou um marco importante ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. A proposta dessa resolução baseava-se em uma concepção ampliada da docência, considerando os saberes da experiência, a reflexão crítica e a articulação entre teoria e prática como elementos essenciais para o desenvolvimento profissional docente. Esse modelo concebe o professor como intelectual comprometido com a transformação da realidade escolar. Reconhece-se, como já destacava Pimenta (2006) há quase 10 anos antes, que, formar professores implica formar sujeitos políticos, capazes de compreender e intervir nos contextos sociais em que atuam.

A Resolução de 2015 também valorizava o estágio supervisionado, a pesquisa como princípio educativo e o compromisso com a escola pública. Entretanto, esse avanço foi substituído por uma nova orientação com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A nova diretriz propõe um currículo baseado em competências e alinhado à Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), seguindo uma lógica de padronização e mensuração de resultados. Essa perspectiva tem sido duramente criticada por estudiosos da área.

Para Saviani (2021), a BNC-Formação representa uma regressão em relação à concepção formativa anterior, pois submete a formação dos professores a um padrão de racionalidade técnica, esvaziando sua dimensão crítica e reflexiva. Essa crítica também é compartilhada por Barreto (2020), que denuncia a forma como a resolução foi imposta, relatando que trata-se de uma política construída sem diálogo com as universidades, desconsiderando a complexidade da formação docente e as especificidades regionais.

A formação continuada, regulamentada mais recentemente pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, reafirma a importância da formação ao longo da vida. Contudo, na prática, essa formação ainda é tratada como ação pontual, desarticulada das condições de trabalho docente e das demandas reais da escola pública.

Como afirmam Gatti et al. (2021), a formação continuada tem sido oferecida em formatos precários, muitas vezes descontextualizados e desvinculados de uma política pública robusta e consistente. A ausência de planos de carreira, de incentivo à pesquisa e de valorização salarial agrava ainda mais o cenário de desmotivação e esvaziamento da profissão docente. Além disso, as políticas atuais revelam um movimento de culpabilização do professor, ao transferir para a formação individual a responsabilidade por resultados educacionais que dependem de múltiplos fatores estruturais e sociais.

Vejamos no quadro 2, um resumo, em ordem cronológica, dos principais marcos legais sobre a formação de professores:

Quadro 2 - Marcos legais da formação de professores

Ano	Legislação	Contribuição
1934	Constituição	Formação em escola normal: primeira menção à obrigatoriedade de formação para o magistério.
1961	LDB nº 4.024	Base legal para formação docente: estabeleceu os fundamentos legais para a educação nacional, incluindo os cursos de formação docente para o ensino primário e médio.

1971	Lei nº 5.692	Formação no ensino médio: Tornou obrigatória a formação de professores para o ensino de 1º grau no nível de 2º grau (magistério).
1988	Constituição	Formação superior e valorização: estabelece a valorização dos profissionais da educação escolar, garantindo ingresso por concurso público e formação em nível superior.
1996	LDB nº 9.394	Formação superior obrigatória: a formação docente deve ocorrer em curso superior, em nível de licenciatura, e em instituições de educação superior.
2015	Res. CNE nº 2	Diretrizes da formação inicial e continuada: Estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciaturas, pedagogia e cursos de formação pedagógica) e para a formação continuada. Enfatiza a articulação entre teoria e prática, identidade docente e estágio supervisionado.
2018	BNCC	Influência nos currículos de formação: Define competências essenciais para a educação básica e impacta diretamente a formação docente, ao exigir que os cursos formem professores alinhados à BNCC.
2019	Res. CNE nº 2	BNC-Formação: Institui novas diretrizes para formação inicial de professores e reformula as competências docentes com foco na BNCC.
2020	Res. CNE nº 1	Formação continuada: Estabelece as Diretrizes Curriculares para a formação continuada de professores da educação básica. Reforça a necessidade de articulação entre formação inicial e continuada.
2024	Res. CNE/CP nº 4	Busca assegurar que os currículos de licenciatura estejam rigorosamente alinhados às necessidades da Educação Básica e às diretrizes da BNCC, promovendo uma formação docente que valorize a pesquisa, a ética profissional e a capacidade de lidar com a diversidade e as tecnologias digitais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A evolução das legislações sobre a formação de professores no Brasil evidencia avanços significativos, especialmente no que tange ao reconhecimento da docência como profissão de nível superior e à construção de diretrizes nacionais

para os cursos de licenciatura. No entanto, também revela um cenário de instabilidade normativa, ausência de continuidade nas políticas públicas e constantes disputas entre visões emancipatórias e modelos gerencialistas.

A substituição da Resolução de 2015 pela de 2019 simboliza esse conflito: enquanto a primeira defendia a formação crítica e contextualizada, a segunda introduz uma lógica tecnicista e prescritiva, alinhada ao ideário neoliberal de eficiência e produtividade. Conforme analisa Saviani (2021), o grande desafio é garantir uma formação de professores que recupere o sentido histórico e social da educação, contribuindo para o fortalecimento da escola pública como espaço de emancipação.

Portanto, uma política de formação docente verdadeiramente comprometida com a qualidade da educação exige investimento contínuo, valorização profissional, diálogo com as universidades e protagonismo das instituições formadoras. É necessário resistir às imposições externas e retomar a concepção de formação como um processo humano, político e transformador.

A transição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, da Resolução CNE/CP nº 2/2015 para a Resolução CNE/CP nº 2/2019, representa um momento crucial para a compreensão das mudanças no campo da formação docente no Brasil. Essa mudança evidencia não apenas uma reorganização curricular, mas também uma disputa entre projetos educacionais de natureza oposta.

Para aprofundarmos nossa temática, vejamos no quadro 3 uma síntese comparativa entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e 2019.

Quadro 3 - Síntese comparativa entre as DCN de 2015 e 2019

Elementos	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação)
Concepção de formação docente	Formação crítica, ética, política e reflexiva. Docente como sujeito histórico e transformador.	Formação técnica e por competências. Foco em habilidades específicas e alinhamento à BNCC.
Base teórica	Pedagogia histórico-crítica, teorias críticas da educação, valorização da	Baseada em matrizes internacionais, com foco em resultados e desempenho.

	diversidade cultural e social.	
Protagonismo das instituições formadoras	Grande autonomia universitária para elaborar os currículos.	Menor autonomia: os currículos devem seguir a estrutura da BNC-Formação.
Organização curricular	Estrutura flexível, integrando saberes científicos, pedagógicos e experienciais. Ênfase na articulação teoria-prática.	Currículo prescrito com competências específicas, divididas em unidades formativas. Ênfase em desempenho.
Estágio supervisionado	Parte indissociável da formação, com articulação crítica com a realidade da escola pública.	Foco no desenvolvimento de competências da BNCC, com ênfase em experiências de campo.
Identidade profissional	Docência como prática social, política e intelectual. Formação pautada pela realidade da escola pública.	Docência como execução técnica. Formação guiada por padrões comuns nacionais.
Referência à escola pública	Centralidade da escola pública e da função social da educação.	Pouca menção à escola pública como base da formação.
Críticas acadêmicas	Ampla adesão de educadores e universidades. Vista como avanço democrático.	Amplamente criticada por ser tecnicista, impositiva e desconsiderar a diversidade regional e institucional.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A Resolução de 2015 consolidou uma perspectiva crítica e integradora da formação docente, pautada no compromisso com a escola pública, com a valorização da prática pedagógica como construção coletiva e com a formação do professor como sujeito ético, político e transformador. Conforme enfatiza Pimenta (2006), formar professores é formar intelectuais que compreendem a realidade para transformá-la por meio da prática educativa. Nesse sentido, o currículo das

licenciaturas foi pensado como espaço de integração entre os saberes acadêmicos, os saberes da prática e a realidade das comunidades escolares.

Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), introduziu uma inflexão nas políticas de formação docente, deslocando o foco para o desenvolvimento de competências alinhadas à BNCC e à lógica de padronização curricular. A concepção de formação torna-se tecnicista, com base na lógica da mensuração e dos resultados. Para Saviani (2021), trata-se de uma formação voltada mais à execução de tarefas do que à compreensão crítica da realidade escolar.

Como já mencionado, essa mudança é objeto de críticas contundentes no campo acadêmico. Barreto (2020) argumenta que a BNC-Formação ignora o conhecimento acumulado pelas universidades e impõe um modelo formativo verticalizado, sem a escuta das instituições formadoras. Além disso, há uma tendência à homogeneização, que desconsidera as realidades locais, regionais e as particularidades dos cursos de formação de professores.

Enquanto a Resolução de 2015 era pautada por princípios democráticos e por uma construção dialógica com as universidades e os sistemas de ensino, a Resolução de 2019 foi implementada de forma acelerada, sem consulta ampla à comunidade acadêmica e às instituições envolvidas na formação docente.

Nesse contexto, a disputa entre as diretrizes de 2015 e 2019 ilustra o confronto entre dois paradigmas de formação docente: um centrado na formação integral, crítica e contextualizada; outro baseado na eficiência, no controle e na mensuração de competências. Como afirma Gatti (2021), a formação do professor precisa articular-se com a realidade concreta da escola pública, e não com modelos estrangeiros de avaliação de desempenho.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 estabelece uma síntese histórica entre as tendências pedagógicas anteriores, buscando equilibrar o rigor acadêmico com a aplicação prática no chão da escola. Enquanto a Resolução nº 2/2015 priorizava uma formação humanística ampla e a Resolução nº 2/2019 focava em um modelo mais tecnicista voltado estritamente para as competências da BNCC, o documento atual tenta integrar essas duas visões ao estruturar o currículo em grupos de carga horária que garantem tanto a fundamentação teórica quanto a didática específica. Esse novo ordenamento jurídico reflete uma maturidade nas políticas públicas ao

reconhecer que a formação docente não deve ser apenas uma execução de tarefas técnicas, mas sim um processo contínuo de pesquisa e reflexão sobre a prática, exigindo que as universidades trabalhem em estreita colaboração com as redes de ensino. No contexto da Educação Básica, essa articulação fortalece a identidade profissional do professor, assegurando que o domínio do conteúdo caminhe junto com a capacidade de mediar realidades diversas, utilizar tecnologias digitais de forma crítica e promover uma educação inclusiva e sustentável.

2.2. Análise histórica das concepções de formação docente

A formação de professores, ao longo da história brasileira, não pode ser compreendida apenas como um processo técnico ou pedagógico. Trata-se de um campo em permanente disputa, influenciado por contextos históricos, interesses políticos e diferentes concepções de educação e sociedade. Conforme aponta Nóvoa (1992), os professores não nascem prontos: tornam-se docentes em processos marcados por tensões, experiências e construções coletivas.

A compreensão das diversas fases da formação docente requer, portanto, um olhar crítico sobre como o papel do professor foi sendo construído — ora como transmissor de conteúdos, ora como técnico executor, ora como intelectual crítico e agente de transformação social. Tais concepções revelam diferentes projetos de sociedade e de escola. Como destaca Freire (1996) ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, e, por consequência, exige uma formação que também respeite a autonomia e a construção do ser docente.

Abaixo temos um quadro que traz resumidamente a ordem cronológica das concepções de Formação de Professores no Brasil. A partir dessas informações, discutiremos sobre cada uma dessas concepções.

Quadro 4 - Movimentos na Formação de Professores no Brasil

Período	Concepção Predominante	Enfoque Formativo	Marcos Legais/Políticos	Autores comentadores
Século XIX – 1930	Tradicional / Normalista	Formação centrada na moral, disciplina e transmissão de conteúdos	Escolas Normais (1835); Império / 1ª República	Saviani (2008); Tardif (2002)

1930 – 1950	Escola Nova	Aprendizagem ativa, experiência e foco no aluno; formação ainda elitista	Reforma Francisco Campos (1931)	Anísio Teixeira; Dewey; Diniz-Pereira (2001)
1960 – 1970	Tecnicista / Racional - instrumental	Formação técnica e eficiente para o sistema produtivo; ênfase em execução	Lei nº 5.692/1971; Ditadura Militar	Freire (1996); Giroux (1997)
1980 – 1990	Crítico-reflexiva	Formação como prática social; articulação teoria-prática; valorização do sujeito docente	Constituição de 1988; Movimentos por democracia	Freire (1996); Nóvoa (1992); Diniz-Pereira (2001)
1996 – 2010	Profissionalização Docente	Docente como produtor de saberes; valorização dos saberes da prática	LDB 9.394/1996; DCNs 2002 e 2006	Tardif (2002); Nóvoa (1992); Diniz-Pereira (2020)
2015 – dias atuais	Formação por Competências (BNCC)	Alinhamento com BNCC; foco em resultados e competências; risco de tecnicismo gerencialista	BNCC (2017); Resolução CNE/CP nº 2/2019	Diniz-Pereira (2020); Críticas à perda de autonomia docente

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Faremos uma análise das concepções de formação de professores no Brasil, com base em uma revisão histórica e teórica dos principais marcos legais, correntes pedagógicas e contextos sociopolíticos que influenciaram o processo formativo docente. Partindo do modelo tradicional das Escolas Normais até a atual proposta baseada em competências e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando compreender os sentidos atribuídos à docência e as disputas ideológicas que atravessam a construção da identidade profissional do professor.

Ressaltamos que uma concepção não substitui completamente outra, elas vão coexistindo com a prevalência de uma sobre a outra dependendo do contexto histórico, político e social vigente.

Vejamos cada uma dessas concepções e suas características:

- **Concepção Tradicional e Normalista:** compreendida entre o século XIX até meados do século XX, suas bases pedagógicas se assentavam na valorização da disciplina, da moral, da autoridade e na centralidade do professor como

transmissor do conhecimento. Essa concepção se consolidou no contexto da criação das Escolas Normais, instituições voltadas à preparação de docentes para o magistério primário, e expressava o ideário de uma sociedade conservadora, hierarquizada e voltada à manutenção da ordem social.

Segundo Saviani (2008), a formação tradicional estava voltada à reprodução das estruturas sociais vigentes, tendo como eixo a assimilação de conteúdos e normas solidamente definidos. Nessa lógica, o professor era concebido como reproduzidor de saberes científicos e morais, com pouca ou nenhuma autonomia para questionar ou recontextualizar o conhecimento. A prática pedagógica se pautava pela transmissão direta de conteúdos, privilegiando a memorização, a repetição e o controle disciplinar da sala de aula.

Essa abordagem formativa limitava o papel do docente a executor de métodos padronizados e alheio às especificidades sociais e culturais de seus alunos. Como observa Tardif (2002), os saberes valorizados nas Escolas Normais eram essencialmente normativos e descontextualizados da prática docente real, o que resultava em uma formação distanciada dos desafios concretos da educação básica. O currículo enfatizava conteúdos como caligrafia, higiene, civismo e técnicas de ensino, sem espaço para a reflexão crítica ou a construção de uma identidade docente fundamentada na autonomia e na ação transformadora.

Para Diniz-Pereira (2001), a concepção normalista de formação docente representou um modelo tecnicista de caráter conservador, voltado à conformação de professores submissos à estrutura escolar burocratizada. O autor destaca que essa tradição formativa silenciava o debate sobre as finalidades sociais e políticas da educação, esvaziando o sentido de agência do professor como sujeito histórico e cultural. Em suas palavras,

A tradição da formação de professores no Brasil esteve fortemente marcada por um modelo técnico e conservador, que excluía o debate sobre as finalidades sociais da educação e a autonomia docente. (DINIZ-PEREIRA, 2001, p. 18)

Além disso, essa concepção de formação docente se inscreve em um projeto político-educacional voltado à construção de um Estado disciplinador e civilizador, especialmente durante o Império e a Primeira República. A infância era concebida como uma etapa de domesticação e preparo para a obediência às normas, e a escola, como espaço de reprodução dos valores dominantes da elite dirigente.

Dessa forma, a concepção tradicional e normalista de formação de professores contribuiu para a consolidação de uma identidade docente funcionalista, limitada ao cumprimento de tarefas e distante da reflexão crítica. A superação desse modelo só começaria a ser discutida com mais ênfase a partir das décadas de 1970 e 1980, com a emergência de concepções críticas e emancipatórias da educação.

- A Escola Nova emergiu como uma ruptura significativa em relação ao modelo tradicional, tendo ganhado força no Brasil a partir da década de 1930. Influenciada por correntes pedagógicas internacionais e por pensadores como John Dewey, Maria Montessori e Célestin Freinet, essa abordagem propunha uma educação centrada no desenvolvimento integral da criança e na valorização da experiência ativa no processo de aprendizagem.

No âmbito da formação docente, a Escola Nova buscava preparar professores capazes de compreender as especificidades do desenvolvimento infantil, pautando a prática pedagógica na mediação do aprendizado e na valorização do protagonismo dos alunos. Conforme observa Saviani (2008), essa concepção propunha uma substituição do ensino verbalista e memorístico por metodologias ativas que valorizassem o interesse e a participação da criança.

O papel do professor, nessa perspectiva, deixava de ser o de mero transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador e orientador do processo educativo, atento ao contexto social e psicológico dos educandos. Para tanto, a formação passou a valorizar conhecimentos da psicologia da educação e da pedagogia ativa, incluindo metodologias como o trabalho por projetos e a observação sistemática do desenvolvimento infantil.

O modelo pedagógico escolanovista pressupunha uma educação centrada no aluno, considerando-o um sujeito ativo, criativo e capaz de construir conhecimentos a partir da interação com o meio. Assim, a escola deveria ser um espaço democrático e adaptado às necessidades do educando, promovendo sua autonomia e cidadania. Entretanto, apesar do caráter inovador e progressista, a influência da Escola Nova no Brasil esteve circunscrita a segmentos urbanos e de classe média, com dificuldades para se expandir às camadas populares e às condições efetivas das escolas públicas. Saviani (2008) destaca que a pedagogia da Escola Nova, embora tenha influenciado reformas educacionais, permaneceu restrita a um público limitado, não rompendo com o elitismo da educação brasileira. Assim, a concepção escolanovista representou um avanço importante na formação docente, ao introduzir

a centralidade do aluno e a valorização da experiência, mas manteve limitações em sua abrangência social e na implementação prática para todos.

- **Concepção Tecnista:** consolidou-se no Brasil durante o período da ditadura militar (1964-1985), em um contexto marcado pela imposição de um modelo autoritário de gestão educacional e pela priorização de um projeto de desenvolvimento econômico pautado na modernização e na eficiência. Essa abordagem reduziu a prática docente a uma atividade técnica, cujo principal objetivo era o cumprimento rigoroso de programas e métodos pré-estabelecidos, com ênfase em resultados quantificáveis e no controle do processo educativo.

Historicamente, esse modelo representou uma reação contra as propostas mais libertárias e críticas que emergiram nas décadas anteriores, sobretudo as inspiradas na Escola Nova e nas pedagogias críticas. Sob a égide do tecnicismo, o professor foi gradualmente despojado de sua autonomia intelectual e política, passando a ser visto como um agente que aplica receitas pedagógicas, sem espaço para reflexão, inovação ou adaptação às realidades sociais e culturais dos alunos.

Freire (1996) denuncia esse modelo ao afirmar que a educação tecnicista transforma o processo de ensino em mera transmissão bancária de conteúdos, em que o aluno é um depósito passivo e o professor um simples depositário de saber. A formação técnica, portanto, impossibilita a construção de conhecimentos críticos e emancipatórios, elemento fundamental para a formação de cidadãos conscientes e atuantes.

Além disso, o tecnicismo promoveu a institucionalização de currículos rígidos e uma ênfase excessiva em avaliações padronizadas, elementos que condicionaram a identidade docente a um perfil burocrático e funcionalista. Segundo Diniz-Pereira (2001), essa situação resultou em uma prática pedagógica alienada e fragmentada, em que o professor se vê como um executor de normas e processos determinados por órgãos superiores, muitas vezes desconectados da realidade da escola e da comunidade.

O impacto dessa concepção na formação inicial e continuada foi igualmente significativo. Os cursos de formação passaram a focar em disciplinas técnicas e operacionais, em detrimento de uma reflexão crítica sobre o papel social da educação e da docência. Essa abordagem também contribuiu para a precarização do trabalho docente, dificultando a valorização da profissão e a construção de uma identidade profissional sólida e autônoma.

Criticamente, autores como Giroux (1997) enfatizam que a pedagogia tecnicista, ao despolitizar a educação, impede que professores se tornem agentes de transformação social. Tal visão é incompatível com a ideia de formação docente como uma prática política e ética, capaz de promover a justiça social e a democratização do ensino.

Com a redemocratização do país, na década de 1980, e a promulgação da Constituição de 1988, o modelo tecnicista começou a ser contestado por correntes pedagógicas críticas, que propunham a formação de professores como sujeitos reflexivos, autônomos e comprometidos com a transformação social. Contudo, mesmo com avanços legais, os resquícios do tecnicismo ainda podem ser identificados nas políticas educacionais atuais, especialmente na ênfase em avaliações externas e na gestão por resultados.

- **Concepção Crítico-Reflexiva:** representa um marco fundamental na história da educação brasileira, especialmente em seu avanço a partir da redemocratização do país nas décadas de 1980 e 1990. Este modelo se constitui como uma resposta às limitações das abordagens tradicional e tecnicista, valorizando o professor como sujeito histórico, intelectual e agente político, comprometido com a transformação social e a construção da cidadania.

No cerne dessa concepção está a compreensão da formação docente como um processo dialético e contínuo, que integra teoria e prática em uma reflexão crítica permanente. O professor é visto não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como um profissional que constrói saberes a partir da experiência, da investigação e do diálogo com diferentes contextos socioculturais (Nóvoa, 1992). Essa abordagem enfatiza a complexidade do trabalho docente e a necessidade de desenvolver competências reflexivas que possibilitem a adaptação e a inovação pedagógica.

Paulo Freire (1996) é uma das principais referências teóricas desse paradigma, ao destacar a educação como prática da liberdade, fundamentada no diálogo, na conscientização crítica e na ação transformadora. Para Freire, a educação deve empoderar tanto professores quanto alunos, rompendo com modelos autoritários e hierárquicos que reproduzem desigualdades sociais.

Para Diniz-Pereira (2020) os desafios da concepção crítico-reflexiva são, no entanto, significativos. A implementação dessa perspectiva enfrenta dificuldades estruturais, como a precarização das condições de trabalho dos professores, a

insuficiência de políticas públicas que garantam formação continuada de qualidade e a persistência de modelos tecnicistas em diversas instâncias do sistema educacional. Além disso, a própria identidade docente pode ser tensionada entre a prática reflexiva e os imperativos burocráticos e avaliativos impostos pelas políticas neoliberais contemporâneas.

No campo da formação continuada, o modelo crítico-reflexivo propõe que o aprendizado do professor não se encerre na formação inicial, mas seja um processo permanente, centrado na problematização dos desafios reais da prática pedagógica e no fortalecimento da autonomia profissional. Esta perspectiva valoriza a pesquisa-ação, a colaboração entre pares e o desenvolvimento de projetos pedagógicos contextualizados.

Políticas públicas recentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora tragam avanços na valorização da formação docente, também enfrentam críticas quanto à sua efetividade em promover uma formação realmente crítica e emancipatória. Diniz-Pereira (2020) alerta para os riscos de um enfoque excessivamente técnico ou pautado em competências fragmentadas, que podem esvaziar o potencial crítico-reflexivo da formação.

Por fim, a concepção crítico-reflexiva reafirma a importância da valorização da diversidade cultural e social dos educandos, promovendo a inclusão, o respeito às identidades e a construção de uma educação que dialogue com a realidade dos sujeitos. Nesse sentido, a formação do professor deve prepará-lo para reconhecer e atuar sobre as desigualdades estruturais presentes na sociedade, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais justo e democrático.

Em síntese, a concepção crítico-reflexiva de formação de professores se configura como uma prática política, ética e educativa, que busca formar profissionais capazes de agir com autonomia, compromisso social e senso crítico, enfrentando os desafios e contradições do mundo contemporâneo.

- **Profissionalização Docente:** emerge como uma resposta às demandas de qualificação, valorização e reconhecimento da docência como uma prática profissional específica, fundamentada em saberes, competências e responsabilidades sociais. Essa perspectiva passou a ganhar maior visibilidade no Brasil a partir das reformas educacionais da década de 1990, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº

9.394/1996), que estabeleceu a exigência de formação superior para o exercício do magistério na educação básica.

A profissionalização da docência, nesse sentido, rompe com visões tradicionais e vocacionalistas da profissão, nas quais o ensinar era considerado um dom natural ou uma habilidade inata, frequentemente associada ao gênero feminino e desvalorizada em relação a outras profissões. No lugar dessa lógica, propõe-se uma concepção que reconhece o professor como um sujeito epistêmico e político, dotado de saberes próprios e capacidades reflexivas, cuja atuação exige formação teórica, ética e prática sólida.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são constituídos por diferentes fontes — saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais — e não podem ser reduzidos a técnicas ou receitas de ensino. O autor enfatiza que o trabalho do professor envolve a mediação entre conhecimentos científicos e a realidade escolar, sendo essencialmente um trabalho intelectual e interpretativo. Nesse sentido, a profissionalização docente implica a valorização da prática pedagógica como espaço legítimo de produção de saberes e o fortalecimento da identidade profissional docente.

Outro elemento central dessa concepção é a articulação entre teoria e prática, superando a dicotomia historicamente presente na formação de professores. A prática pedagógica deixa de ser entendida como simples aplicação de teorias previamente construídas, passando a ser vista como espaço de investigação, reflexão e reconstrução de saberes. Nesse processo, a formação inicial, segundo Nóvoa (1992), deve oferecer instrumentos teóricos e metodológicos que permitam ao professor compreender criticamente sua atuação, enquanto a formação continuada deve garantir o aprimoramento permanente de suas práticas.

Além disso, a profissionalização docente pressupõe autonomia pedagógica, o que significa reconhecer o professor como alguém capaz de tomar decisões fundamentadas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de romper com modelos autoritários e prescritivos de ensino, valorizando a construção de projetos pedagógicos coletivos, o diálogo com os pares e a participação ativa nos processos escolares.

No plano das políticas públicas, a profissionalização docente está associada à elaboração de diretrizes curriculares, planos de carreira e sistemas de avaliação que reconheçam a complexidade do trabalho docente. No entanto, esse processo tem

sido marcado por contradições e disputas. Como observa Diniz-Pereira (2020), há um constante tensionamento entre a concepção crítica e emancipatória da profissionalização e as tendências tecnocráticas que buscam reduzir a formação docente a um conjunto de competências técnicas voltadas à eficiência e ao controle dos resultados escolares.

Essa tensão também se expressa nos documentos legais e orientadores da formação de professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 e de 2015 reforçam uma abordagem crítica, integrada e reflexiva, enquanto a versão de 2019 — mais alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — tem sido criticada por favorecer um modelo técnico e prescritivo de formação.

A profissionalização docente, portanto, é um processo em construção, que exige a articulação entre políticas públicas, condições de trabalho, valorização social do magistério e práticas formativas coerentes com os desafios da contemporaneidade. Trata-se de uma concepção que afirma a docência como uma profissão de compromisso ético-político com a transformação da sociedade e a garantia do direito à educação de qualidade.

Como destaca Giroux (1997), os professores devem ser reconhecidos como intelectuais transformadores, capazes de resistir às lógicas neoliberais e mercantis que permeiam a educação contemporânea, e de promover uma pedagogia crítica voltada à emancipação dos sujeitos. Essa visão é também defendida por Diniz-Pereira (2020), que compreende a formação de professores como uma prática política, atravessada por disputas ideológicas e profundamente relacionada com os projetos de sociedade que se deseja construir.

- Formação por competências: emerge como um modelo hegemônico, especialmente a partir dos anos 2000, sendo consolidada em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019). Esta concepção tem como premissa o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências que preparem o futuro professor para agir com eficácia diante das demandas do cotidiano escolar, promovendo uma formação orientada por resultados e desempenho aferidos por exames de avaliação externa.

A formação por competências está alinhada às exigências do mercado e à racionalidade técnica, sendo promovida como resposta às demandas por maior

qualidade, parte do princípio de que o professor precisa ser formado para resolver problemas concretos com base na mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas.

Segundo Gauthier et al. (1998), a competência profissional consiste em um saber-agir complexo, sustentado por conhecimentos adquiridos e mobilizados eficazmente em situações específicas. Dessa forma, o foco desloca-se do acúmulo de conteúdos acadêmicos para a operacionalização de competências em situações reais, o que impacta diretamente a estrutura curricular dos cursos de licenciatura e a organização dos estágios supervisionados.

A formação por competências caracteriza-se por uma abordagem prática e funcional, voltada à aplicação de saberes em contextos imediatos, priorizando a resolução de problemas e a adaptação a diferentes realidades escolares. O currículo é estruturado em torno de eixos de competências essenciais, que incluem habilidades cognitivas, técnicas e socioemocionais. O professor é concebido como um profissional que deve desenvolver capacidades como comunicação, liderança, gestão da sala de aula, domínio técnico do conteúdo e uso de tecnologias educacionais.

Gatti (2011) destaca que essa abordagem contribui para a fragmentação da formação, ao substituir uma formação crítica e ampla por uma lógica produtivista que valoriza apenas aquilo que pode ser mensurado.

O modelo por competências tende a reduzir a complexidade da docência a um conjunto de comportamentos observáveis, desconsiderando os saberes construídos na experiência e os aspectos políticos da prática pedagógica. (Gatti, 2011, p. 136)

Libâneo (2021) aprofunda essa crítica ao apontar que o modelo por competências promove a desprofissionalização docente, pois reduz o papel do professor à mera aplicação de estratégias de ensino e avaliação previamente definidas por instâncias superiores. Para o autor, essa concepção inibe a autonomia intelectual e pedagógica do professor, restringindo sua atuação à reprodução de práticas formatadas e à obediência a padrões e metas institucionais.

A concepção de formação por competências tem sido fortemente criticada por autores que defendem uma abordagem mais crítica, humanizadora e reflexiva da formação docente. Para Diniz-Pereira (2020), essa perspectiva técnica e gerencial reflete uma lógica de padronização e controle do trabalho docente, incompatível com

a formação de professores como intelectuais críticos, capazes de atuar na transformação da realidade social.

A crítica de Diniz-Pereira dialoga com os fundamentos do pensamento de Henry Giroux, para quem a prática pedagógica é essencialmente política e exige a formação de educadores comprometidos com a justiça social e a democracia. Nesse sentido, o autor alerta que

A formação por competências, ao focar exclusivamente no desempenho técnico e funcional, compromete a constituição de uma identidade docente autônoma e crítica, essencial para a construção de uma escola pública de qualidade social. (DINIZ-PEREIRA, 2020, p. 89).

Essa crítica há décadas já era formulada por Perrenoud (2000), que, embora seja um dos principais teóricos da formação por competências, reconhece que o modelo pode ser esvaziado de sentido se for utilizado de forma reducionista. Para o autor, formar por competências não significa ensinar receitas, mas desenvolver capacidades de análise, julgamento e decisão. No entanto, o modo como essa concepção tem sido aplicada nas políticas públicas brasileiras têm privilegiado o viés técnico em detrimento da formação ética, política e reflexiva dos docentes.

A concepção de formação por competências tem ocupado lugar de destaque nas políticas públicas de formação de professores no Brasil, especialmente nos últimos anos. Contudo, essa hegemonia precisa ser analisada criticamente, pois suas bases teóricas e implicações práticas revelam uma tendência à instrumentalização da docência e à desvalorização dos aspectos formativos mais amplos, como a reflexão crítica, a construção de saberes pedagógicos e a autonomia profissional.

Diante disso, torna-se necessário defender uma formação docente que vá além das competências técnicas e operacionais, incorporando dimensões políticas, éticas e sociais. A docência exige muito mais do que desempenho eficiente: exige consciência crítica, compromisso social e capacidade de agir pedagogicamente em contextos complexos e desafiadores. Como afirmam Diniz-Pereira (2020) e Libâneo (2021), formar professores não pode ser reduzido a um projeto de gestão por resultados, mas deve ser entendido como um processo profundamente humano, político e transformador.

2.3. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural na formação docente

Desenvolvida por Lev Vigotski (1896-1934) em colaboração com Alexei Nikolaievich Leontiev (1902-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), a Teoria Histórico-Cultural representa uma das principais contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano na Psicologia e na Educação. O cenário de origem da THC foi a Revolução Russa de 1917, quando surgiram diversos debates sobre as teorias psicológicas a respeito da subjetividade humana, que até então estava fundamentada em bases idealistas e a partir dessa abordagem passou a ser construída baseada nas ideias de Karl Marx (1818-1883), tendo como filosofia o materialismo histórico e dialético, rompendo com concepções inatistas e naturalizantes, propondo que a constituição da consciência e da subjetividade humana ocorre por meio das relações sociais e das práticas culturais.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento não é algo que se desenrola a partir de estruturas internas fixas ou apenas por maturação biológica. Ao contrário, trata-se de um processo relacional e dinâmico, em que o sujeito se transforma à medida que interage com o mundo social e cultural. Como afirma Vygotsky (2001), toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e depois no interior da criança (intrapsicológico). Afirmar que ressalta a concepção dialética e mediada do desenvolvimento, na qual as relações sociais não apenas influenciam o sujeito, mas o constituem. O ambiente cultural, os instrumentos físicos e simbólicos e as práticas sociais não são elementos exteriores ao indivíduo, mas componentes ativos do seu desenvolvimento psíquico.

Dessa forma, Vygotsky e seus colaboradores abandonam o determinismo biológico, que impossibilita os movimentos de transformação e nos ajudam a compreender o homem como sujeito ativo, social e histórico, capaz de transformar o mundo natural e cultural e transformar-se, como consequência. A sociedade seria a sua principal produção histórica e, ao mesmo tempo, a principal condição para a produção de si. Confirmando a relação entre natureza e sujeito no desenvolvimento humano, condicionado socialmente pela consciência, retomando uma ideia central da dialética marxista: o sujeito humano transforma a natureza ao mesmo tempo em que é transformado por ela. Ou seja, o ser humano não é passivo diante do mundo natural; ao contrário: age sobre ele, cria ferramentas, modifica o ambiente e, com

isso, também transforma a si mesmo. Vygotsky e Leontiev enfatizam que essa transformação ocorre por meio da atividade prática e mediada por instrumentos culturais. O homem se humaniza na ação sobre a natureza, e essa ação é historicamente situada.

Diferentemente de abordagens que compreendem o desenvolvimento como uma sequência linear de estágios, decorrente de processos maturacionais universais, a Teoria Histórico-Cultural entende que o ser humano desenvolve-se a partir da atividade social concreta e da apropriação de instrumentos culturais. Como afirma Leontiev (2004), a atividade é a forma fundamental de relação do homem com a realidade. O sujeito, portanto, é histórico, social e cultural, e seu desenvolvimento depende das condições objetivas de vida, das práticas sociais e das relações pedagógicas que vivencia.

Baseado em concepções marxistas, Vigotski denominou o conceito de trabalho social para explicar a atividade humana. Assim, dentro da Teoria Histórico-Cultural, um dos principais pilares estudados é o desenvolvimento do homem a partir de sua atividade consciente e vital, mediada por signos e instrumentos criados pelo próprio homem. Desse modo, o trabalho seria o que humaniza o homem e lhe possibilita desenvolver cultura, sendo que

(...) o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos da atividade externa e dos órgãos dos sentidos. (Leontiev, 1978, p. 76)

Argumenta-se na teoria Histórico-Cultural que tanto os homens quanto os animais possuem necessidades vitais e orgânicas, diferenciando-se pelo fato de o homem não se satisfazer com suas necessidades mínimas, como por exemplo a utilização das mãos, que juntamente com os desenvolvimentos cerebrais, foram aprimorando-se para atender outras necessidades e não somente voltadas às suas exigências biológicas de sobrevivência, fazendo com que o homem avance em direção à sua existência cultural, criando novas formas e hábitos em um movimento de transformações a partir de novas demandas.

O homem é a única espécie de que se tem notícia que consegue transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos previamente definidos por ele e que, ao fazê-lo,

transforma-se ele mesmo, assumindo assim o controle da própria evolução. (Pino, 2005, p. 29-30)

Segundo Marx (2002), o homem passa a controlar seu comportamento da mesma forma que domina e transforma a natureza,

Um processo em que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (Marx, 2002, p. 211).

O trabalho torna-se essencial para a compreensão da constituição da consciência humana. Passamos a compreender o ser humano como aquele que aprende em suas relações e a partir daí apropria-se de qualidades humanas, sendo assim, um ser construído de modo social e histórico-cultural. Esses processos exigem formas de comunicação e, portanto, a elaboração de signos e a invenção e produção de instrumentos, qualidades tão específicas, que vão distinguir o ser humano dos animais. Ambos utilizam-se da natureza para preservação e reprodução de sua espécie, porém, no caso dos animais, suas atividades limitam-se ao consumo dos recursos naturais para satisfação de necessidades biológicas, herdadas de sua espécie. O uso eventual de recursos da natureza para produzir algo (por exemplo, certos chimpanzés, usam galhos ou pedras como ferramentas para obter comida) não é transmitido de geração em geração e não se aperfeiçoa, comprovando que a atividade animal não produz uma história. Em contrapartida, o homem apropria-se da natureza e a transforma constantemente, para satisfazer suas necessidades e incorpora mudanças que passam de geração em geração de forma histórica.

Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade”, segundo uma metáfora empregada por Marx. (DUARTE, 1993, p. 40)

A internalização é o processo pelo qual os instrumentos culturais se transformam em funções psicológicas internas. É por meio da repetição significativa

de práticas sociais, mediadas principalmente pela linguagem e pela atividade conjunta, que o sujeito reconstrói internamente as funções exigidas para essas práticas. internalização é um processo ativo e criativo, no qual o sujeito reorganiza internamente os elementos culturais que vivencia (Leontiev, 2004). Esse processo é base para a formação da consciência, que é profundamente social, histórica e mediada (Vygotsky,2000).

A consciência humana, dentro da THC, não é um dado inato, mas o resultado da mediação simbólica vivida nas práticas sociais. Os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural confirmam a tese de que o desenvolvimento humano se dá na relação entre o sujeito e a natureza, mas com a emergência da consciência — um fenômeno que caracteriza o humano e é socialmente condicionado.

A consciência, nesse contexto, emerge como resultado das interações sociais e do uso dos instrumentos culturais, especialmente a linguagem, ao mesmo tempo em que é meio, é também constitutiva da relação sujeito/mundo.

A Teoria Histórico-Cultural reconhece a escola como uma instituição essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É na escola que os sujeitos têm acesso a conhecimentos científicos, linguagens formais, sistemas simbólicos e práticas culturais historicamente acumuladas.

Libâneo (2001) afirma que a escola tem a função de promover a apropriação ativa dos saberes culturais, superando a simples transmissão de conteúdos. Nesse sentido, o ensino deve ser planejado com base em objetivos formativos, que considerem a aprendizagem dos alunos e promovam a mediação adequada dos conhecimentos escolares.

A educação exerce papel fundamental na transformação dos indivíduos à medida que contribui para a formação e enriquecimento de sua consciência. No entanto, cabe ressaltar que, não se trata de qualquer educação, mas daquela organizada tendo essa finalidade, aquela que favorece o pensamento teórico, é aquela cuja finalidade é promover o homem, e por isso deve ser concebida e materializada como atividade mediadora no seio da prática social global, por meio da qual os sujeitos passam a ter a possibilidade de se formar enquanto sujeitos que tomem a história em suas mãos de modo consciente.

Essa educação que focalizamos é aquela que se compromete com a transformação da realidade social, lutando pela consciência de classes, superando julgamentos e preconceitos. Uma educação voltada ao desenvolvimento humano,

buscando a humanização da vida cotidiana, contrária ao processo de reprodução e dominação de uns pelos outros, na sociedade. Nesse sentido, para que essa educação se materialize, é relevante pensar em como acontece a formação dos professores, que serão os responsáveis por colocar em prática o processo educacional que desejamos.

Partindo do pressuposto da intrínseca relação entre o trabalho e o desenvolvimento humano, podemos dizer que no campo da formação de professores isso não é diferente. Se o trabalho é o que constitui o indivíduo enquanto humano inserido em uma sociedade por meio de sua ação, não temos dúvidas de que é na docência, atividade singular do professor, mediada por processos formativos, que ele se torna verdadeiramente profissional. Facci et al. (2010) nos alertam que quando estamos discutindo o trabalho docente temos que partir do pressuposto que ele precisa ser humanizado se o que almejamos é o desenvolvimento de quem o realiza.

Na Teoria Histórico-Cultural, o professor ocupa um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Ele é o responsável por organizar situações de ensino que desafiem os estudantes, oferecendo suporte e orientação para que avancem em sua aprendizagem.

Segundo Rego (2010), o professor é o mediador que facilita a internalização das significações culturais, promovendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento”. Isso exige do educador uma compreensão profunda dos conteúdos a serem ensinados, bem como sensibilidade para identificar as necessidades dos estudantes. A prática pedagógica mediadora valoriza o diálogo, a cooperação e a construção conjunta do conhecimento, superando abordagens autoritárias ou transmissivas.

Nesse sentido, se o princípio teórico nos elucida sobre como é possível a cada um se desenvolver nas dimensões humana e profissional, por outro lado, as condições objetivas da docência e sua formação nos impõem uma série de questionamentos, a saber: como fazer da atividade docente uma atividade que promova o desenvolvimento humano dos professores e dos alunos, tendo em vista os desafios de desvalorização que permeiam essa profissão? Como promover ações formativas que não sejam alienadoras do trabalho docente? Como considerar e enxergar cada necessidade do trabalho docente nos diversos contextos

socioeconômicos e socioculturais? Questões que tornam-se desafiadoras ao buscar alternativas para fortalecer a estrutura de formação docente.

Outras questões que desafiam a formação docente são:

- Espaços que deveriam ser destinados ao estudo teórico e suas relações com as práticas pedagógicas como reuniões, capacitações e ATPCs são permeados/preenchidos por questões de rotina e resoluções de problemas administrativos da escola;
- Horários destinados ao estudo sempre após o final do dia do professor, ou seja, desconsiderando o cansaço de quem já trabalhou o dia todo e sendo compreendido como sobrecarga;
- A falta de objetividade dos horários de estudo também transformam-se em espaços para queixas sobre condições de trabalho.

Contraopondo-nos a esses desafios, defendemos uma formação de professores a partir de uma perspectiva coletivista, que não seja individualizada. Como alternativa para sanar a precarização da formação, é preciso ações governamentais que ofereçam melhores condições de trabalho e um repensar sobre essa formação, para que seja humanizada e significativa.

Pensar a formação do professor como um processo que promova a sua própria humanização para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante na sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência. [...] A humanização do aluno e do professor está limitada por relações e formas de ação presentes na prática educativa, que refletem a influência de relações mais amplas, presentes na prática social (Facci, 2004, p. 246-250).

Para se pensar a formação continuada devemos considerar uma tríade, formada pelo desenvolvimento humano, formação e trabalho. Assim, conforme a práxis desenvolve homens e mulheres, segundo o materialismo histórico-dialético, devemos considerar que o desenvolvimento dos docentes não constitui-se de forma espontânea, ele decorre a partir de um processo formativo intencional, contínuo e sistemático. Para isso, os espaços formativos que acontecem no interior das escolas, devem partir de reflexões que permitam conectar o conhecimento com as práticas cotidianas que ocorrem na escola. Dessa maneira, as formações devem ter objetivos concretos, considerando elementos constituintes da realidade educacional,

promovendo transformações e conscientizações, em uma dialética entre teoria e prática.

Pensar a formação docente a partir da abordagem Histórico-Cultural nos permite vincular a educação ao desenvolvimento humano e psíquico, com possibilidades de intervenções, enfrentamentos e superações aos engessamentos das práticas educacionais alienantes numa sociedade capitalista com profundas desigualdades sociais. Formações continuadas baseadas na THC devem promover o trabalho colaborativo, o estudo coletivo, a análise de práticas e a reflexão crítica sobre os fundamentos da ação pedagógica. Como sintetiza Rego (2010), formar professores é promover o desenvolvimento de sujeitos que compreendam o papel social da escola e se comprometam com uma educação transformadora.

A formação docente, na perspectiva da THC, deve ser contínua, coletiva e reflexiva. Isso significa que o desenvolvimento profissional não se esgota na formação inicial, mas se prolonga ao longo de toda a carreira, em diálogo com a prática cotidiana e com os desafios do contexto escolar.

Segundo Pimenta (1999), o professor é um pesquisador da prática, alguém que aprende com a experiência, que analisa criticamente sua atuação e que busca constantemente novos saberes. A Teoria Histórico-Cultural reforça essa visão ao afirmar que o conhecimento se constrói na atividade e na relação com os outros.

A Teoria Histórico-Cultural oferece uma concepção profunda e dialética de educação, na qual o ensino é visto como processo de mediação e desenvolvimento humano. Ao compreender que a aprendizagem se dá por meio da atividade social e da linguagem, e que o professor é agente central nesse processo, essa teoria contribui para uma formação docente crítica, consciente e comprometida com a transformação da realidade.

A formação de professores, à luz da Teoria Histórico-Cultural, deixa de ser concebida como um acúmulo de técnicas e passa a ser entendida como um processo de desenvolvimento humano orientado pela atividade. Como argumentam Brazier e Rocha (2023), é na participação em atividades formativas que mobilizam reflexão, diálogo e análise crítica da prática que o professor se apropria de conceitos científicos e amplia sua consciência sobre o próprio fazer pedagógico. Esse movimento formativo, profundamente mediado, recria capacidades intelectuais e produz novas formas de atuação, revelando que o desenvolvimento profissional é inseparável da atividade social em que o docente se insere. Para os autores, a

formação docente fundamentada na Teoria Histórico-Cultural exige condições que favoreçam a mediação intencional, o trabalho coletivo e o estudo sistemático como motores para a elevação da consciência profissional. A atividade formativa, quando estruturada de maneira teórica e colaborativa, possibilita ao professor ultrapassar ações espontâneas e reconstruir o próprio modo de compreender o ensino, o desenvolvimento humano e a função social da escola. Dessa forma, o processo formativo ganha sentido como espaço de transformação qualitativa, em que o professor analisa sua prática, ressignifica conceitos e passa a agir orientado por princípios teórico-metodológicos sólidos.

Assim, formar professores à luz da Teoria Histórico-Cultural é prepará-los para serem mediadores do conhecimento, promotores do desenvolvimento e defensores de uma escola pública, democrática e emancipadora. É oferecer-lhes instrumentos teóricos e metodológicos para que possam compreender os processos de aprendizagem, planejar intervenções eficazes e atuar de forma ética e transformadora na sociedade.

2.4. O impacto da pandemia na formação de professores

A pandemia de COVID-19 impôs profundas mudanças no cenário educacional global, exigindo uma rápida adaptação dos processos formativos de professores. Historicamente marcada por desafios estruturais, como a fragilidade na articulação entre teoria e prática, a formação docente sofreu um impacto sem precedentes com a chegada da pandemia de COVID-19. O fechamento das escolas e universidades, o distanciamento social e a adoção emergencial de tecnologias digitais demandaram uma rápida reorganização dos cursos de licenciatura e das formações continuadas.

Segundo Libâneo (2008), a formação de professores deve proporcionar não apenas a aquisição de conteúdos, mas formas de compreender e intervir criticamente na realidade escolar. A pandemia tornou essa exigência ainda mais evidente, ao impor novos contextos e linguagens ao exercício docente.

Antes da pandemia, os cursos de formação docente no Brasil já enfrentavam dificuldades relacionadas à precarização institucional, à sobrecarga curricular e à escassa inserção de práticas pedagógicas inovadoras. O modelo tradicional,

centrado na transmissão de conteúdos, foi amplamente questionado pela realidade imposta pela crise sanitária global.

Com a suspensão das atividades presenciais em 2020, as instituições formadoras tiveram que migrar repentinamente para ambientes virtuais. Muitos professores em formação passaram a ter aulas mediadas por tecnologias sem a infraestrutura mínima necessária. Como destaca Hodges et al. (2020), o ensino remoto emergencial não é sinônimo de educação online planejada, mas uma solução temporária para uma crise inesperada.

Essa distinção é fundamental para compreender os limites da formação docente nesse período, marcada por improvisações, carências metodológicas e profundas desigualdades de acesso.

A transição para o ensino remoto revelou uma série de desafios na formação de professores, tanto nos cursos iniciais quanto nos programas de formação continuada. Alguns deles foram:

- Infraestrutura precária: Muitos estudantes e professores não dispunham de acesso à internet de qualidade ou equipamentos adequados. Segundo dados da TIC Educação (2021), 34% dos professores da rede pública afirmaram ter dificuldades com conexão de internet durante o ensino remoto.
- Falta de preparo tecnológico: A maioria dos docentes em formação não havia sido preparada para o uso pedagógico de tecnologias digitais. Como aponta Kenski (2012), não basta saber operar ferramentas tecnológicas, é preciso compreender sua inserção crítica no contexto educativo.
- Estágios supervisionados comprometidos: A impossibilidade de vivenciar a escola presencialmente exigiu a criação de estágios remotos, muitas vezes desconectados da realidade da sala de aula.

Diante dessas dificuldades, emergiram diversas estratégias de adaptação. Instituições passaram a investir em plataformas digitais, formação docente para o uso de tecnologias e metodologias ativas, como a sala de aula invertida. Moran (2018) argumenta que as metodologias ativas, quando integradas às tecnologias, promovem maior protagonismo discente e favorecem a aprendizagem significativa. Além disso, observou-se o fortalecimento de comunidades virtuais de aprendizagem, onde almejava-se que professores e estudantes compartilhassem experiências, materiais e soluções para os desafios cotidianos da prática docente.

Apesar das adversidades, a pandemia também promoveu importantes aprendizagens para a formação de professores. O uso intensivo de tecnologias evidenciou a urgência de incorporar competências digitais nos currículos formativos, de forma transversal e crítica. Como destaca Selwyn (2016), o discurso da inovação tecnológica na educação precisa ser acompanhado de análises sociais, culturais e políticas sobre seu real impacto.

Outro ponto relevante foi a valorização das práticas colaborativas. A troca entre pares, antes limitada ao espaço institucional, passou a ocorrer em redes ampliadas por meio de fóruns, grupos de WhatsApp e plataformas de videoconferência.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência com o ensino remoto também estimulou a autonomia dos estudantes, a flexibilização curricular e a experimentação de novas formas de avaliação. Como aponta Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção.

2.5. O YouTube como via de acesso à formação docente

Pertencente ao grupo Google e criado em 2005 por Chad Hurley, Jawed Karim e Steve Chen, o YouTube é uma plataforma digital de compartilhamento de vídeos, que permite aos usuários assistir, carregar, interagir e comentar conteúdo audiovisual, consolidando-se velozmente como uma das mais relevantes fontes de distribuição de conteúdo multimídia. Conforme afirmam Burgess e Green (2009), a plataforma transformou a maneira como as pessoas consomem e produzem mídia, permitindo a qualquer um a possibilidade de criar e compartilhar conteúdo globalmente.

Principais características da plataforma:

- Democratização de conteúdo digital: qualquer usuário Google pode realizar upload de seus vídeos na plataforma e escolher o tipo de privacidade de seus vídeos como restrita (ele escolhe quem poderá acessar) ou pública (aberto a todos);
- Flexibilidade de formatos: a plataforma suporta diferentes formatos de arquivo (MP4, AVI, MOV, dentre outros), facilitando o acesso à criação de conteúdos;

- Interatividade: é possível aos usuários interagir por meio de curtidas e comentários nos vídeos, fortalecendo a cultura de participação ativa;
- Monetização: possibilita assinaturas de membros a canais e parcerias de afiliados através de anúncios publicitários. Segundo Burgess e Green (2009), o YouTube se tornou uma importante plataforma de negócios, oferecendo aos criadores de conteúdo a possibilidade de gerar receita por meio de sua audiência;
- Publicidade: anunciantes podem comprar espaços publicitários e incluir anúncios antes ou durante o conteúdo exibido. Binns (2020) observa que a estratégia publicitária do YouTube permite que grandes marcas e pequenos criadores de conteúdo se beneficiem igualmente, gerando um ecossistema de monetização que favorece a produção contínua de conteúdo.

Em um contexto marcado por rápidas transformações tecnológicas, sociais e culturais, os professores enfrentam o desafio de se manter atualizados e preparados para lidar com as demandas de uma escola em constante mudança. As tecnologias digitais, nesse cenário, têm ampliado as possibilidades formativas, oferecendo novas formas de acesso ao conhecimento e de interação com diferentes saberes.

Dentre as ferramentas digitais utilizadas pelos educadores, o YouTube se destaca como uma plataforma de uso recorrente na formação continuada. Sua popularidade entre professores e estudantes pode ser explicada por diversos fatores, como a acessibilidade, a diversidade de conteúdos, a linguagem multimodal e a possibilidade de interação entre pares. Com vídeos sobre teorias educacionais, metodologias de ensino, práticas inovadoras e reflexões sobre o cotidiano escolar, o YouTube se configura como um espaço privilegiado para a aprendizagem docente informal, mas nem por isso menos significativa.

Na formação docente, o YouTube pode ser visto como um ambiente de aprendizagem não formal, que amplia o acesso a diferentes saberes pedagógicos e promove a atualização profissional de forma contínua. Canais geridos por professores, pesquisadores e instituições de ensino disponibilizam vídeos sobre planejamento de aulas, metodologias ativas, gestão da sala de aula, ensino híbrido, uso de ferramentas digitais, avaliação da aprendizagem, entre outros temas relevantes.

Além disso, a plataforma permite que os professores aprendam no seu próprio ritmo, em horários flexíveis e de acordo com suas necessidades e interesses, favorecendo um modelo de aprendizagem autodirigida. Essa característica é especialmente importante para docentes que já estão em exercício e nem sempre têm tempo ou recursos para participar de cursos presenciais ou formais.

O YouTube pode ser considerado como uma importante ferramenta no campo da formação de professores, não apenas pelo acesso gratuito e facilitado a conteúdos educacionais, mas, sobretudo, por possibilitar a construção de um espaço formativo dinâmico, colaborativo e alinhado às necessidades reais da prática docente. Em uma sociedade em constante transformação, torna-se cada vez mais necessário reconhecer os ambientes digitais como espaços legítimos de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

No entanto, é preciso também desenvolver uma postura crítica frente aos conteúdos consumidos, valorizando a curadoria, a qualidade pedagógica dos materiais e a intencionalidade formativa de seu uso. A formação docente mediada por tecnologias deve ser acompanhada de políticas públicas que incentivem o uso pedagógico consciente das mídias digitais, além da valorização de iniciativas que promovam a formação continuada e o fortalecimento das redes de colaboração entre educadores.

Portanto, o YouTube não substitui as instituições formadoras tradicionais, mas representa um recurso complementar potente que, quando bem utilizado, pode contribuir significativamente para a qualificação da educação e para o fortalecimento da profissão docente.

Capítulo 3 - Metodologia e aproximações analíticas

A partir de um cenário educativo que caminha para uma progressiva e irreversível imersão tecnológica, em que os recursos digitais estão cada vez mais presentes, essa pesquisa busca estudar a forma como têm acontecido formações docentes para construção de relatórios oferecidas através de plataformas digitais e quais suas possíveis repercussões sobre a prática.

A pesquisa apresentada é do tipo documental, desenvolvida numa abordagem qualitativa. Trata-se, portanto, de investigação que se fundamenta na

análise de documentos previamente produzidos (neste caso são vídeos disponibilizados publicamente pela plataforma YouTube), buscando entender fenômenos de maneira profunda e contextualizada. Essa abordagem difere da pesquisa quantitativa, pois não se concentra em dados numéricos, mas em significados e interpretações extraídos dos documentos examinados.

De acordo com Gil (2008) a pesquisa documental é caracterizada pela utilização de fontes documentais já existentes, como livros, artigos, relatórios, fotografias e outros registros que fornecem dados relevantes para a investigação. Essa definição destaca a ideia de que os documentos não são criados especialmente para a pesquisa, mas são fontes valiosas para entender um fenômeno específico, desde que analisados de maneira crítica e reflexiva.

Yin, tanto em sua obra sobre estudo de caso (2015) quanto em seu trabalho sobre pesquisa qualitativa em geral (2016), posiciona a pesquisa documental como uma ferramenta essencial para a investigação qualitativa. Esse autor enfatiza que documentos não são apenas fontes de dados, mas também instrumentos para compreender o contexto e a complexidade dos fenômenos sociais. Realça, ainda, a capacidade da pesquisa documental de revelar informações históricas e contextuais que podem ser cruciais para a compreensão do fenômeno.

A pesquisa documental pode ser considerada uma abordagem essencial para a coleta de dados em estudos de caso, uma vez que permite a análise de informações obtidas de fontes primárias e secundárias, proporcionando uma compreensão mais profunda do contexto e dos fenômenos investigados. (Yin, 2015, p. 14)

Os documentos são fontes valiosas que podem fornecer uma visão detalhada de acontecimentos passados, decisões políticas, processos organizacionais ou qualquer outro fenômeno social, histórico ou cultural.

Para Yin (2016), a análise aprofundada dos documentos permite ao pesquisador explorar as complexidades e nuances do caso pesquisado, indo além da superfície dos dados. Em sua obra de 2016, ele acrescenta que a pesquisa qualitativa busca entender o significado da vida das pessoas, dentro de seu cotidiano e que os documentos são uma forma de entender este cotidiano.

Já Bogdan e Biklen (1994) adotam uma perspectiva mais ampla, vendo a pesquisa documental como um processo de análise interpretativa que busca

compreender os significados e as perspectivas presentes nos documentos. Esses autores enfatizam a importância de considerar o contexto social, cultural e histórico dos documentos, bem como as intenções e os vieses de quem os produziu.

A preocupação com a análise de dados qualitativos se dá tanto com o processo que os gerou, quanto pelos resultados alcançados, importando-se com o significado do que foi analisado e discutido. (Bogdan; Biklen, 1994).

Nosso objeto de pesquisa é a formação docente para a elaboração de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem disponibilizadas no YouTube, através da análise de dez vídeos, localizados com a expressão “relatório individual do aluno” no campo busca da plataforma YouTube, escolhidos em ordem decrescente de número de visualizações. Deste material analisaremos que tipo de formação pedagógica está sendo apresentada para quem os assiste (por conjectura, professores) em relação à construção dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem. Apesar de não termos certeza sobre a profissão dos espectadores, trabalhamos com a hipótese de que dificilmente esse tipo de vídeo seria objeto de interesse de pessoas fora da área do magistério.

Os vídeos analisados foram salvos em backup na nuvem e em uma pasta de HD externo da pesquisadora. Yin (2015) enfatiza a necessidade de um sistema de arquivamento rigoroso para garantir a validade e a confiabilidade dos dados documentais. Para o autor, manter um banco de dados é essencial para a validade construtiva e a confiabilidade da pesquisa. Ele também detalha a importância de se estabelecer protocolos para a coleta e análise dos documentos, para que a pesquisa mantenha um padrão de qualidade, apontando que é necessário que se tenha uma boa fundamentação dos conceitos, e que se tenha uma boa definição de como os dados foram coletados e analisados.

Cada vídeo foi catalogado com informações mais relevantes em quadros, com data de postagem, quantidade de curtidas no vídeo, quantidade de inscritos nos canais das autoras, quantidades de vídeos no canal e número de visualizações. Depois foram inseridas informações divididas em duas categorias: aspectos estruturais e aspectos pedagógicos.

Na categoria aspectos estruturais foram observados: tempo total do vídeo, configuração de áudio com uso ou não de música de fundo, características do espaço em que foi gravado (estúdio ou caseiro), quantidade de curtidas no vídeo, número e características dos comentários (opinião do público sobre o vídeo, dentre outros pedidos feitos ao autor), relação do conteúdo com caráter mercadológico.

Já a categoria aspectos pedagógicos traz as análises sobre as referências teóricas usadas, que tipo de aprendizagens são analisadas, qual a visão sobre o trabalho realizado pelos professores, que silenciamentos são notados e qual referência do conteúdo está em conexão com o período pandêmico.

Nos quadros do apêndice há o detalhamento das categorias observadas em cada vídeo, a partir da síntese descritiva dos aspectos estruturais e pedagógicos, iniciaremos nossas discussões sobre o que foi encontrado.

Os procedimentos para análise dos resultados serão: descrição de aspectos estruturais dos vídeos (duração, aspectos estéticos, pessoas participantes, material apresentado, articulação entre vídeos, monetização, data de publicação); características de conteúdo (referências teóricas, aspectos do desenvolvimento e aprendizagem enfatizados, reflexões sobre as práticas pedagógicas, formas de registros sugeridas, contribuição para formação de professores reflexivos, aprendizagem sobre construção de narrativas versus conteúdos que trazem modelos prontos).

3.1. Análise do material

A análise dos documentos deve envolver um olhar crítico e reflexivo sobre o conteúdo, considerando o contexto em que o material foi produzido, as intenções dos autores e os possíveis objetivos presentes.

Ao invés de buscar quantificar dados ou realizar medições, nosso foco está na interpretação. Dedicamo-nos a compreender os significados subjacentes dos documentos, procurando padrões e insights que ajudem a responder às questões de pesquisa. Conforme nos orienta Gil (2008) o pesquisador deve extrair dos documentos as informações relevantes, interpretando-as e relacionando-as com os objetivos da pesquisa.

A organização da análise dos documentos seguiu um rigor metodológico que buscou sistematizar as observações em categorias pré-estabelecidas, conforme

detalhado na introdução deste capítulo. A seguir, apresentamos o quadro-síntese que compila os dez vídeos analisados, detalhando as informações estruturais e de engajamento que serviram de base para as discussões subsequentes sobre o caráter mercadológico, o embasamento teórico e as características discursivas do conteúdo. As métricas de visualização, interação e engajamento são cruciais para compreender a relevância e o alcance dos discursos formativos veiculados na plataforma, ao mesmo tempo que contextualizam as estratégias de monetização e a lógica algorítmica.

Em respeito aos princípios éticos e à privacidade das criadoras de conteúdo, optamos por utilizar nomes fictícios para as autoras dos vídeos analisados. A atribuição de pseudônimos (Sônia, Larissa, Vânia, Denise, Melissa, Renata e Gisele) visa proteger a identidade das profissionais, garantindo que a análise se concentre exclusivamente no conteúdo e nas estratégias discursivas e pedagógicas veiculadas, e não na individualização das pessoas envolvidas, procedimento essencial em pesquisas que utilizam materiais públicos, mas que exigem cautela no tratamento dos dados.

Quadro 5 - Síntese estrutural dos vídeos analisados

	Vídeo 1 Sônia*	Vídeo 2 Denise*	Vídeo 3 Larissa*	Vídeo 4 Leticia*	Vídeo 5 Gisele*	Vídeo 6 Vânia*	Vídeo 7 Fernanda*	Vídeo 8 Melissa*	Vídeo 9 Renata*	Vídeo 10 Vânia*
Visualizações	128.023	61.523	44.523	40.329	37.209	37.130	32.440	31.464	25.776	17.075
Data da postagem	29/05/2021	27/09/2020	29/09/2019	03/12/2021	19/06/2019	27/06/2022	27/06/2020	21/06/2022	25/11/2021	21/05/2023
Duração	19m30s	10m07s	38m56s	18m51s	1h22m25s	13m55s	1h00m15s	24m18s	10m47s	21m42s
Curtidas	6.500	2.700	3.100	ocultadas	1.300	2.200	1.300	1.200	1.500	1.100
Inscritos no canal	295 mil	5.870	858 mil	338 mil	49.300	20 mil	42.600	8.310	20.800	20 mil
Quantidade de vídeos	584	76	892	601	262	616	296	57	217	616
Autora	Mulher branca, loira, aparenta 40 anos.	Mulher branca, cabelos longos e loiros, aparenta ter 30 anos.	Mulher branca, cabelos curtos e pretos, aparenta ter 40 anos.	Mulher jovem, aparenta ter 20 anos, branca, cabelos castanhos e curtos.	Mulher branca, cabelos castanhos e lisos, aparenta ter 30 anos.	Mulher negra, cabelos curtos, aparenta ter 30 anos.	Mulher branca, cabelos curtos e loiros, aparenta ter 40 anos.	Mulher branca, cabelos longos e castanhos, aparenta ter 20 anos.	Mulher branca, cabelos longos e castanhos, aparenta ter 20 anos.	Mulher negra, cabelos curtos, aparenta ter 30 anos.
Formação da autora	Mestre em Educação Psicopedagoga Psicomotricista	Pedagoga Especialista em inclusão	Doutoranda e mestre em distúrbios do desenvolvimento Psicopedagoga Palestrante	Pedagoga Alfabetizadora	Pedagoga Fonoaudiologia Palestrante	Pedagoga Psicopedagoga	Não há informações sobre graduação, informa apenas experiência com inclusão escolar.	Não há informações sobre graduação, informa apenas que é professora.	Pedagoga	Pedagoga Psicopedagoga
Comentários (possibilidade de serem excluídos pelos autores)	248 (elogios e pedidos de outros tipos de relatório)	93 (elogios e agradecimentos)	196 (elogios e pedidos de outros tipos de relatórios)	67 (elogios e agradecimentos)	232 (foram colocados conforme ela perguntava)	151 (elogios e outros pedidos de relatório)	84 (elogios e agradecimentos)	58 (elogios e agradecimentos)	37 (elogios e agradecimentos)	58 (elogios e agradecimentos)
Faixa etária dos alunos	Ed. infantil	Ed. infantil	Indícios de Ensino Fundamental (focado em dificuldades de aprendizagem)	Não especificado	Ed. infantil	Indícios de Ed. Infantil (faz menções a parque e áreas livres)	Não especificado	Ed. infantil	Ed. infantil	Ed. infantil
Contexto	Indícios de um estúdio, mesa arrumada com livros e outros materiais pedagógicos.	Indícios de ambiente domiciliar, aparecendo uma janela e uma cortina atrás da autora.	Ambiente domiciliar, sala da casa da autora.	Sala com estante e livros.	Ambiente com parede lisa e um flipchart.	Indícios de ambiente doméstico, com parede colorida.	Ambiente com parede lisa, com indícios de ser doméstico por se tratar de uma live.	Indícios de ambiente doméstico, com mesa e objetos escolares.	Indícios de ambiente de atendimento individual, com móveis e jogos na estante.	Indícios de ambiente doméstico, com parede colorida.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

*Nomes fictícios

Antes de aprofundarmos nossas análises a partir da compilação proposta no quadro, faremos algumas considerações iniciais sobre aspectos que se destacam. A análise desse cenário em plataformas de vídeo revela que a autoridade docente na contemporaneidade é mediada por uma complexa relação entre titulação acadêmica, informalidade estética e métricas de popularidade. Ao observar os dados coletados, nota-se que o alcance quantitativo, representado pelo número de visualizações, frequentemente opera de forma independente do prestígio institucional tradicional. Por exemplo, embora o Vídeo 3 seja produzido por uma doutoranda e apresente o maior número absoluto de inscritos no canal (858 mil), ele não detém a liderança em visualizações, sendo superado pelo Vídeo 1, cuja autora possui mestrado e alcançou a marca expressiva de 128.023 visualizações. Esse fenômeno sugere que a popularidade no ambiente digital é impulsionada pela capacidade do conteúdo em oferecer respostas imediatas e instrumentais para as demandas cotidianas do professor, como a elaboração de relatórios, em detrimento de uma hierarquia estritamente acadêmica.

Além disso, a prevalência de uma informalidade estrutural, manifestada pela gravação em ambientes domésticos como salas e quartos em cerca de 70% da amostra, reforça uma estética de proximidade que parece potencializar o engajamento e a aceitação do público por meio de uma identificação entre pares. A alta visualização de determinados conteúdos, mesmo em canais com base de inscritos proporcionalmente menor — como observado no Vídeo 2, que detém 61.523 visualizações para apenas 5.870 inscritos —, indica que a relevância algorítmica e a viralização de temas práticos são os motores centrais da popularidade docente no YouTube. Assim, a busca por modelos prontos e orientações funcionais, evidenciada pelos comentários que solicitam recorrentemente novos tipos de relatórios, consolida a plataforma como um espaço onde a popularidade técnica muitas vezes se torna o principal validador do conhecimento compartilhado, independentemente da sofisticação do cenário de produção ou da profundidade da formação acadêmica declarada pela autora.

A popularidade digital não deve ser confundida com validação científica ou rigor pedagógico, especialmente quando se observa que o alcance quantitativo é frequentemente impulsionado por algoritmos de engajamento e não pela profundidade teórica. A disseminação de orientações estruturadas em uma

informalidade estética e desprovidas de referências consistentes representa um risco à autonomia docente, pois pode promover a reprodução acrítica de modelos prontos e esvaziados de sentido reflexivo. É imperativo que o professor, ao consumir materiais em plataformas como o YouTube, exercite uma análise crítica rigorosa, confrontando as sugestões práticas com as diretrizes normativas vigentes e com os fundamentos da ciência da educação, sob pena de reduzir a complexidade do fazer pedagógico a uma mera execução burocrática orientada por métricas de popularidade.

A partir dessas primeiras aproximações analíticas, faremos um aprofundamento em cada um dos aspectos observados e também dos aspectos relevantes silenciados.

3.1.1. O caráter mercadológico

A crescente procura por formações em ambientes digitais como YouTube, dentre outras plataformas de videoaulas, implica novas dinâmicas pedagógicas, simbólicas e econômicas. Nesse cenário, distinguir conceitualmente monetização de caráter mercadológico não é apenas um exercício teórico, mas uma necessidade analítica para compreender os modos como a educação vem sendo reconfigurada sob as lógicas da cultura digital.

A monetização, em sua definição estrita, refere-se à adoção de mecanismos que convertem visualizações, interação e circulação de conteúdo em receita financeira. Segundo Zuin (2020), trata-se de um processo de capitalização da atenção, no qual práticas formativas são transformadas em mercadorias digitais consumíveis. No caso dos vídeos formativos, isso se expressa na incorporação de anúncios, parcerias comerciais, assinaturas ou apoio financeiro por plataformas de streaming. Entretanto, a monetização — enquanto mecanismo econômico — não implica, por si só, uma alteração profunda da racionalidade pedagógica. Um vídeo pedagógico pode ser monetizado sem perder densidade conceitual, desde que preserve sua finalidade educativa.

Em contraste, o caráter mercadológico implica uma mudança qualitativa, na qual a lógica do mercado passa a orientar a própria organização do conteúdo, suas estratégias de divulgação e até sua intencionalidade formativa. Ball (2012) sublinha

que a mercantilização opera reconfigurando a gramática das instituições educativas, deslocando o foco da formação para a performance no mercado digital. Assim, enquanto a monetização é uma operação econômica, o caráter mercadológico é um processo ideológico, que transforma educadores em marcas, vídeos em produtos e aprendentes em consumidores.

Na formação de professores, os vídeos formativos cumprem papel crescente, especialmente na atualização autônoma, em percursos formativos não formais e no acesso ao conhecimento pedagógico aberto pelas mídias e plataformas. Entretanto, quando submetidos às forças do mercado digital, esses vídeos podem sofrer simplificações metodológicas, aceleração narrativa e esvaziamento crítico para atender às exigências algorítmicas. Como argumentam Oliveira e Dourado (2019), a lógica do mercado tende a privilegiar produtos educacionais leves, rápidos e consumíveis, o que pode comprometer a profundidade teórica indispensável à formação docente.

Esse fenômeno é intensificado pela cultura digital, marcada pela velocidade, superficialidade informacional e prevalência de métricas de engajamento. Sibilia (2015) observa que vivemos numa sociedade da exposição, na qual a visibilidade adquire valor simbólico e econômico. No campo educacional, isso gera pressões para que vídeos formativos se tornem atraentes, curtos, dinâmicos — ainda que à custa da complexidade epistemológica.

O caráter mercadológico é particularmente problemático quando se considera a natureza da formação docente, que demanda reflexão crítica, estudo aprofundado e articulação teórico-prática. Saviani (2008) afirma que o professor é um mediador da socialização do conhecimento historicamente produzido, e essa tarefa exige apropriação sólida de fundamentos, não apenas consumo rápido de conteúdos. Entretanto, muitos vídeos formativos — orientados pela lógica algorítmica — privilegiam práticas imediatistas, prescrições técnicas e modelos prontos. Apple (2005) alerta que a mercantilização da educação tende a produzir materiais padronizados e descontextualizados, favorecendo a reprodução acrítica de práticas e esvaziando a dimensão política da docência. Assim, o excesso de conteúdos curtos e fragmentados pode comprometer a construção da autonomia intelectual dos professores.

Dos dez vídeos analisados, apenas três deles não têm caráter mercadológico. Os sete restantes trazem divulgações para canais pagos, publicidade de outros cursos do próprio autor e direcionamentos para sites de vendas de produtos pedagógicos. Ressaltamos que, mesmo os que não têm caráter mercadológico explícito, todos os dez são antecidos por publicidade, e o espectador precisa assistir a propaganda antes de iniciar o vídeo.

Além de ser uma plataforma de disseminação de conteúdo digital, o YouTube permite que criadores de conteúdo transformem suas mídias em fontes de renda, o que colocou a plataforma como alvo de críticas, relacionadas à monetização excessiva e à exploração de dados pessoais dos usuários para fins publicitários. Zeng (2020) aponta que a dependência de um modelo de monetização baseado em anúncios no YouTube tem gerado preocupações sobre a transparência das práticas de coleta de dados e a forma como os algoritmos influenciam as decisões dos criadores de conteúdo, temática que aprofundaremos logo mais ao longo do texto.

Outro fator que tem gerado discussões na plataforma são as assinaturas e conteúdos pagos que têm crescido de forma exponencial, configurando uma "mercantilização" do conteúdo digital. Fuchs (2017) argumenta que a monetização de plataformas como o YouTube tende a reforçar as dinâmicas de poder entre grandes empresas de mídia e pequenos criadores de conteúdo, o que pode levar a um domínio de conteúdos que favorecem grandes marcas em detrimento de produções independentes.

3.2.2. Ausência de referências e embasamento teórico

Outra observação muito importante percebida na análise dos vídeos foi a ausência de referencial teórico. Três vídeos trazem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência, o que faz sentido, pois nesse documento podemos observar algumas menções sobre os registros das aprendizagens, como no trecho transcrito a seguir.

Os registros podem ser feitos de maneira diversa – como anotações, fotografias, gravações e portfólios – e devem subsidiar tanto a avaliação das aprendizagens das crianças quanto as práticas

pedagógicas desenvolvidas, bem como a relação da escola com as famílias. (Brasil, 2017, p. 24)

Há, portanto, uma relação assumida pelo documento entre registros e avaliação. Entretanto, referir-se à BNCC mereceria cuidados já que esse documento tem sido objeto de intensos debates no campo educacional, especialmente no campo da avaliação na Educação Infantil. Esse documento tem caráter de orientador do trabalho a ser desenvolvido nas redes de ensino e define direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Mas diferentes autores apontam contradições, limites e tensionamentos que atravessam sua concepção e implementação. Nesse contexto, Mota (2019) destaca que a BNCC deve ser lida de forma crítica, compreendendo-a não como um texto neutro, mas como parte de um projeto político-pedagógico mais amplo, que produz impactos significativos sobre as práticas educativas e sobre a própria concepção de infância.

Uma das críticas centrais apontadas por Mota (2019) refere-se ao risco de homogeneização das experiências infantis. Ao estabelecer um currículo comum nacional, a BNCC tende a reduzir a complexidade e a diversidade das infâncias brasileiras, desconsiderando contextos sociais, culturais, territoriais e históricos distintos. Para a autora, ainda que o documento, no campo do discurso, indique a importância da valorização das diferenças, sua estrutura curricular pode funcionar como mecanismo de padronização, fragilizando propostas pedagógicas construídas a partir das realidades locais e das singularidades das crianças.

A autora também critica a redução da autonomia docente, apontando que a BNCC, ao definir aprendizagens consideradas essenciais, pode ser interpretada como um documento prescritivo. Essa perspectiva tende a deslocar o professor de sua condição de sujeito intelectual e pesquisador da própria prática, transformando-o em executor de orientações previamente estabelecidas. Tal movimento enfraquece processos pedagógicos baseados na observação sensível, na escuta das crianças e na construção coletiva do currículo no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Além disso, Mota (2019) evidencia a contradição entre o discurso progressista da BNCC e seus efeitos práticos. Embora o texto enfatize princípios como o protagonismo infantil, o brincar e as interações, sua operacionalização pode favorecer uma lógica de controle e regulação curricular. Para a autora, essa contradição revela que a BNCC, ao mesmo tempo em que afirma direitos, pode

produzir mecanismos sutis de normatização das práticas pedagógicas, alinhando-se a uma racionalidade técnica e gerencial da educação.

Diversos autores têm problematizado a concepção de avaliação subjacente à BNCC, apontando que, embora o documento afirme princípios formativos e diagnósticos, sua estrutura curricular e seus desdobramentos políticos tendem a reforçar práticas avaliativas padronizadas e controladoras.

Aguiar e Dourado (2018) apresentam uma crítica contundente ao destacar que a BNCC se insere em um movimento mais amplo de fortalecimento das avaliações em larga escala e da lógica da *accountability* educacional. Para os autores, ao definir aprendizagens essenciais comuns a todo o território nacional, a BNCC cria as condições objetivas para que o currículo seja subordinado aos sistemas de avaliação externa, deslocando o foco do processo educativo para o alcance de resultados mensuráveis. Essa concepção compromete a avaliação como prática formativa, transformando-a em instrumento de controle, comparação e hierarquização de escolas, redes e sujeitos, em contradição com os princípios democráticos expressos no Plano Nacional de Educação (2014–2024).

Na mesma direção crítica, Michetti (2020) analisa a BNCC a partir das disputas políticas e simbólicas que marcaram sua construção e legitimação. Embora a avaliação não seja o eixo central de sua análise, a autora evidencia que a BNCC funciona como um dispositivo de regulação curricular, articulado a mecanismos avaliativos que reforçam a padronização e a racionalidade técnica. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser compreendida como prática pedagógica contextualizada e passa a operar como ferramenta de governança educacional, alinhada a interesses gerenciais e mercadológicos, o que restringe a autonomia das escolas e dos professores.

Ponce e Araújo (2019) aprofundam essa discussão ao problematizar a avaliação a partir da perspectiva da justiça curricular. Os autores argumentam que a BNCC, ao estabelecer critérios universais de aprendizagem e desempenho, desconsidera as desigualdades sociais, econômicas e culturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. A avaliação, nesse contexto, tende a reforçar processos de exclusão e injustiça, uma vez que impõe parâmetros homogêneos a sujeitos e territórios marcados por condições profundamente desiguais. Assim,

longe de promover equidade, a lógica avaliativa associada à BNCC pode intensificar a marginalização de grupos historicamente vulnerabilizados.

No campo da Educação Infantil, Mota (2019) alerta para os riscos específicos que a BNCC impõe à concepção de avaliação nessa etapa da educação básica. A autora argumenta que, embora o documento afirme o caráter não classificatório da avaliação, a organização curricular por objetivos de aprendizagem pode induzir práticas avaliativas antecipatórias e escolarizantes. Tal movimento tensiona os princípios da avaliação formativa, processual e qualitativa, fundamentais à Educação Infantil, e pode comprometer o direito das crianças a experiências educativas centradas nas interações, nas brincadeiras e na escuta sensível de seus processos de desenvolvimento.

De modo convergente, esses autores evidenciam que a avaliação proposta no contexto da BNCC não pode ser analisada apenas a partir de seu texto normativo, mas deve ser compreendida em articulação com os usos políticos e institucionais que dela se fazem. A centralidade atribuída aos resultados, aos objetivos de aprendizagem e aos padrões nacionais tende a deslocar a avaliação de uma perspectiva emancipatória para uma lógica regulatória, que fragiliza a autonomia docente, empobrece o currículo e reduz a complexidade dos processos educativos.

Em síntese, as críticas de Aguiar e Dourado (2018), Michetti (2020), Ponce e Araújo (2019) e Mota (2019) convergem ao apontar que a avaliação, no âmbito da BNCC, pode operar como um mecanismo de controle e padronização, em detrimento de uma avaliação formativa, contextualizada e socialmente justa. Tal cenário impõe desafios significativos à construção de práticas avaliativas comprometidas com a democracia, a equidade e a formação humana integral, exigindo uma leitura crítica e contextualizada da BNCC por parte dos sistemas de ensino e dos profissionais da educação.

O vídeo 1 se diferencia dos demais, neste aspecto referencial. Nele, além de trazer referências à BNCC, traz menções embasadas pela escritora brasileira Jussara Hoffman, que é importante referência nos estudos e pesquisas sobre avaliação escolar.

A importância dos relatórios descritivos, segundo Hoffmann (2018), está no seu potencial de humanizar a avaliação, transformando-a em um processo

dialógico, ético e emancipador. Longe de serem meros documentos formais, esses registros expressam uma concepção de educação centrada no sujeito e comprometida com a aprendizagem significativa. Para a autora, a avaliação, nesse modelo, deixa de ser um fim e passa a ser um meio para compreender, apoiar e promover o crescimento dos estudantes em sua totalidade. Aspectos que não são mencionados no vídeo, que traz apenas dois pontos ressaltados pela autora, conforme transcritos a seguir:

Sônia: *A aprendizagem se dá num cenário educativo, articulado ao processo de avaliação. Na dinâmica deste cenário, na relação entre os pares e com professor/professora, é que se revela a história de cada criança. Portanto, não há como uniformizar relatórios, nem padronizar o que se observa de cada uma delas.*

Sônia: *Não há sentido algum em processos avaliativos que se destinem a fazer descrições definitivas". E ela demonstra que, "entre outras comparativas, destacou-se 'participa sempre', 'às vezes', 'raramente', entre outras, a partir de critérios uniformes, tratando a criança que não se enquadra no padrão estabelecido como inferior ou incapaz.*

Considerando-se as críticas apresentadas à BNCC e a posição teórica de Hoffman, é necessário reconhecer que as duas concepções não são plenamente compatíveis. A título de síntese, a avaliação é pensada como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento das competências previstas no documento; em contrapartida, nos trabalhos de Hoffman, a singularidade do sujeito e seus processos de aprendizagem são centrais, não sendo categorizáveis em padrões previamente fixados. No vídeo, essas diferenças não são tratadas e ambos os textos são apresentados como referências alinhadas.

Essa falta de embasamento teórico que identificamos pelas análises dos vídeos nos faz refletir sobre algumas questões, que deixamos em pauta aqui, como conjecturas:

- Despreparo do formador: falta de um repertório teórico consistente, de estudo sobre o tema ou de articulação da teoria com a prática;

- Procura por resultado imediato: algumas práticas podem estar sustentadas por soluções práticas, do tipo “faça assim que dá certo”, não considerando a base teórica que sustenta essas ações;
- Lógica tecnicista: formação pela transmissão de conhecimento, estilo educação bancária, sem considerar diálogo e reflexão, ensino do tipo “receita pronta”.

Segundo Freire (1996), a prática pedagógica deve ser constantemente iluminada pela teoria, pois

Não há prática sem teoria, assim como não há teoria sem prática. Quando a formação docente ignora essa relação dialética, tende a se reduzir a um conjunto de receitas prontas, esvaziadas de reflexão crítica.” (Freire, 1996, p. 38)

De acordo com Nóvoa (1999), existe uma fragilidade na formação dos próprios formadores, que implica em necessidade de investimento contínuo na qualificação teórica e prática daqueles que assumem o papel de formar os professores e orientar suas práticas pedagógicas.

No vídeo 6 temos um exemplo da falta de referencial teórico quando a formadora Vânia menciona os tópicos a serem utilizados para estruturar os relatórios.

Vânia: *Aí eu falei sobre a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Falei dos eixos complementares também, que eu não vou entrar muito nesse assunto, tá? Lembrando que esses eixos são que eu, Vânia, julgo importante. Você pode fazer o seu relatório do seu jeitinho, mas eu julgo importante que um relatório tenha esses três aí. Então, partindo desse princípio dos três eixos estruturais, vamos para o nosso modelo, que eu sei que é isso que vocês querem, né?*

Tardif (2002) reforça que os saberes docentes são construídos social e historicamente, e não podem ser reduzidos ao domínio de ferramentas ou estratégias didáticas. Quando a formação ignora essa complexidade, enfraquece a profissionalização do magistério. Esse tipo de formação, desvinculado da teoria e do contexto, perpetua uma lógica bancária, criticada por Freire (1996), em que o professor é tratado como mero executor de orientações externas e os alunos meros receptáculos de conhecimentos transmitidos..

Por fim, políticas públicas mal estruturadas frequentemente impõem formações com caráter normativo e prescritivo, distantes da realidade das escolas e pouco abertas ao diálogo com os saberes dos professores. Como destaca Imbernón (2010), é essencial que a formação contínua seja um espaço de reflexão crítica, e não apenas de transmissão de conteúdos.

3.1.3. Predominância de relatórios sobre transtornos

As análises dos vídeos nos permitiram perceber uma grande incidência de procura por formações ou orientações para a construção de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem e/ou encaminhamentos de alunos com necessidades educacionais específicas. Em geral, estes relatórios são solicitados pelas famílias, por gestores e/ou por profissionais da saúde aos professores, no caso de crianças que estão em fase de investigação ou já estão em atendimentos terapêuticos de diversos tipos. A alta frequência com que espectadoras mostram-se interessadas em relatórios sobre crianças com (ao menos supostos) transtornos do desenvolvimento, retrata insegurança e preocupação no processo de construção de relatórios que apontem as características destes alunos. A escola contemporânea, especialmente no contexto da educação inclusiva, tornou-se espaço privilegiado para a observação de aspectos do desenvolvimento infantil e juvenil que extrapolam o campo puramente pedagógico. Dentre essas dimensões, destacam-se as questões ligadas aos transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), os transtornos específicos da aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia), entre outros.

Diante da observação de aspectos que dificultam o processo de aprendizagem escolar e/ou o convívio social, é comum que profissionais da saúde ou gestores escolares solicitem aos professores a produção de relatórios descritivos sobre o comportamento, desempenho e interações dos estudantes quando sentem a necessidade de um olhar especialista sobre determinado comportamento e/ou dificuldade apresentada. No entanto, observa-se que muitos docentes resistem a essa tarefa ou a evitam, reconhecendo inseguranças, despreparo e/ou falta de respaldo institucional.

Nas últimas décadas, as transformações sociais, culturais e tecnológicas intensificaram a complexidade do papel do professor, pois além de ensinar conteúdos, espera-se que o docente seja capaz de identificar sinais precoces de alterações comportamentais, psicológicas e dificuldades de aprendizagem que permeiam o cotidiano escolar. Em muitos casos, o professor é a primeira pessoa que sinaliza e registra características especiais percebidas e propõe o encaminhamento para avaliação clínica específica e/ou multidisciplinar.

Esse protagonismo pedagógico, embora necessário, tem gerado angústias e inseguranças. A insegurança docente diante do encaminhamento não é um simples “desconforto pessoal”, mas uma expressão de tensões históricas entre os campos da educação e da saúde, entre o saber pedagógico e o saber clínico, entre a escola como espaço de formação e a escola como local de triagem. Como observa Ristoff (2012), os professores estão no centro de um “campo de expectativas contraditórias”, sendo cobrados por respostas imediatas a problemas para os quais muitas vezes não foram formados.

Conforme sistematiza Silva (2024), nas primeiras décadas do século XXI houve consolidação das políticas de inclusão escolar e da popularização de diagnósticos como TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), dislexia, TEA (Transtorno do Espectro Autista), dentre outros transtornos do neurodesenvolvimento. Neste cenário, os professores passaram a ser vistos como “agentes de triagem”, responsáveis por detectar sinais de anormalidade. Essa atribuição não foi acompanhada de um processo efetivo de formação para o exercício dessa função, o que gerou um descompasso entre expectativas sociais e capacidades institucionais da escola.

A teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky oferece subsídios teóricos relevantes para compreender e orientar práticas pedagógicas inclusivas. Um dos conceitos centrais dessa teoria é a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que se refere ao espaço entre o nível de desenvolvimento atual do aluno — o que ele consegue realizar de forma independente — e o nível de desenvolvimento potencial, alcançável com a mediação de professores, colegas mais experientes, outros adultos /ou recursos pedagógicos adequados.

A ZDI evidencia que a aprendizagem efetiva ocorre quando o estudante é desafiado dentro de um contexto de mediação, permitindo que habilidades ainda

não consolidadas possam ser desenvolvidas de maneira gradual. Na perspectiva da inclusão escolar, essa abordagem é particularmente relevante, pois reconhece que cada aluno apresenta diferentes níveis de desenvolvimento e necessidades educacionais.

A consideração da ZDI nas práticas pedagógicas implica o uso de mediação intencional, na qual o professor oferece suporte progressivo às atividades até que o aluno possa executá-las de forma independente. Estudos recentes demonstram que essas estratégias de aprendizagem colaborativa contribuem significativamente para o engajamento e o desempenho acadêmico de alunos em turmas inclusivas, favorecendo tanto a aquisição de conhecimentos quanto o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Além disso, a ZDI orienta a adaptação de materiais e atividades pedagógicas, de modo a tornar os conteúdos acessíveis e significativos, respeitando a diversidade de ritmos e potencialidades presentes na sala de aula.

Todavia, a efetividade da ZDI depende de formação docente qualificada e de sensibilidade pedagógica. Pesquisas recentes indicam que, embora os professores reconheçam a importância da mediação diferenciada, muitos relatam insegurança quanto à aplicação prática de estratégias inclusivas, evidenciando a necessidade de formação continuada e apoio institucional. O uso de tecnologias de mediação também apresenta potencial, mas exige cuidado para não comprometer a autonomia do aluno, evitando o que tem sido chamado de Zona de Não Desenvolvimento, na qual a mediação excessiva impede o esforço cognitivo e o desenvolvimento de competências duradouras. Santos e Birdwell (2025) alertam que esse fenômeno ocorre quando o suporte constante substitui o esforço cognitivo do aprendiz, criando uma ilusão de aprendizagem sem que haja desenvolvimento real de competências intelectuais duradouras. Nessa condição, o estudante realiza tarefas com sucesso aparente, mas sem internalização conceitual ou avanço nos processos psicológicos superiores. Os autores explicam que, diferentemente da Zona de Desenvolvimento Iminente proposta por Vygotsky, na qual a mediação atua como elemento transitório para a autonomia, a Zona de Não Desenvolvimento trata-se de um espaço pedagógico em que o aprendiz deixa de enfrentar desafios intelectuais autênticos, tornando-se dependente da mediação externa e incapaz de autorregular sua aprendizagem. Tal situação compromete diretamente a função

formativa da mediação, esvaziando seu papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Um dos maiores receios dos professores na construção de relatórios e encaminhamentos para investigação de transtornos é a estigmatização do estudante. Relatar comportamentos fora do padrão esperado pode ser interpretado como rotulação ou discriminação, sobretudo quando o documento circula entre diferentes instituições ou é apresentado à família sem mediação adequada. Esse medo é agravado pela frequente ausência de orientações claras sobre o conteúdo, formato e finalidade do relatório. Quando não se sabe para quem se escreve ou com que objetivo o relatório será lido, o risco de equívocos aumenta. Patto (2015) alerta para o perigo de transformar a escola em espaço de triagem, onde o olhar pedagógico se submete à lógica diagnóstica e à demanda por laudos. Observa-se um aumento expressivo da presença de diagnósticos, prognósticos e laudos médicos no cotidiano escolar, associados, em especial, à produção de diagnósticos como dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade para explicar dificuldades de aprendizagem e fracassos escolares. Para Freitas & Garcia (2019), esse fenômeno não se restringe à emergência de novas categorias diagnósticas, mas revela uma patologização ampliada da vida escolar, na qual a própria circulação da palavra *laudo* torna-se onipresente nas interações entre docentes, estudantes e famílias, alterando significativamente as experiências de escolarização. Nesse processo, o laudo passa a funcionar como um recurso interpretativo que não só explicita particularidades individuais (muitas vezes transformando-as em “sintomas”), como também legitima expectativas de intervenção e reorganização das práticas escolares.

A problematização central dessa dinâmica reside nas consequências pedagógicas e sociais desencadeadas pela crescente dependência dos laudos como mediadores da experiência escolar. Os autores destacam que a circulação permanente da palavra *laudo* e sua materialização documental não ocorrem de forma neutra; ao contrário, laudos e diagnósticos não apenas descrevem características individuais, mas também organizam espacialmente as relações escolares, instituindo possibilidades de permanência, exclusão e segregação. Tal lógica epistemológica recoloca o problema da escolarização para além do sujeito diagnosticado, revelando que a ênfase excessiva em explicações biomédicas pode

obscurecer a análise das desigualdades sociais, das condições institucionais da escola e das práticas pedagógicas que deveriam ser o foco principal da educação inclusiva. O aumento dos laudos na educação escolar exige uma abordagem crítica que ultrapasse a simples contabilização desses documentos e se volte para a compreensão de seus efeitos estruturais na escolarização. Freitas e Garcia (2019) apontam que, embora os laudos possam garantir direitos legais e apoiar acessos a serviços, eles também reproduzem e naturalizam assimetrias, funcionando como “não-lugares” que reorganizam experiências de estar na escola. Portanto, é essencial que pesquisadores e profissionais da educação considerem tanto os usos legítimos quanto os limites desses instrumentos, articulando-os com práticas pedagógicas que respeitem a singularidade dos estudantes sem reduzir suas trajetórias educacionais a categorias biomédicas. Assim, o debate sobre laudos deve ser incorporado numa perspectiva mais ampla de justiça social e equidade educacional, na qual a escola seja um ambiente que amplie, em vez de restringir, as possibilidades de aprendizagem e participação.

Além disso, há o temor da responsabilização jurídica e institucional. Professores relatam receio de serem acusados de erro, de extrapolação de função ou mesmo de violação de sigilo. Tal percepção reforça a ideia de que a produção do relatório é um terreno de risco e incertezas.

Segundo Gatti (2010), a formação inicial de professores no Brasil ainda é centrada em uma abordagem tecnicista e conteudista, com pouca ênfase nas dimensões subjetivas, emocionais e sociais do desenvolvimento humano. A maioria dos cursos de licenciatura não oferece disciplinas que dialoguem com a psicopatologia infantil, a psicologia do desenvolvimento ou com as práticas interdisciplinares de atenção à infância. A consequência direta é que professores chegam à sala de aula sem o conhecimento necessário para compreender as especificidades dos transtornos do neurodesenvolvimento. A ausência de disciplinas que articulem psicologia do desenvolvimento, neurociências e pedagogia inclusiva limita a capacidade do professor de realizar observações sistematizadas e de redigir relatórios fundamentados. Quando abordam temas como deficiência, transtornos ou dificuldades de aprendizagem, essas formações tendem a se basear em classificações médicas descontextualizadas, sem promover reflexões críticas sobre as implicações pedagógicas e éticas dos encaminhamentos.

No Vídeo 3, o transtorno de aprendizagem aparece como uma categoria objetiva e pré-definida. Embora se reconheça a insuficiência da formação docente, não há problematização crítica sobre a construção social das dificuldades escolares, tampouco sobre o papel da escola na produção dessas queixas.

Larissa: *Nós, professores, não fomos ensinados nem a detectar dificuldades de aprendizagem, transtorno de aprendizagem, enfim. [...] o professor não é o culpado porque a gente não sabe como faz um relatório escolar de uma forma adequada.*

Observa-se, ainda, uma leitura biologizante e determinista do desenvolvimento infantil. Aspectos sociais, históricos e institucionais da adoção são reduzidos a fatores genéticos de risco, sem qualquer reflexão crítica sobre estigmatização ou preconceito pedagógico.

Larissa: *A gente sabe que crianças [...] adotadas têm mais chance de ter problemas, ou psiquiátricos, ou comportamentais. [...] porque a gente tem uma questão genética que é bem importante.*

O mesmo vídeo reforça a lógica da medicalização precoce, segundo a qual qualquer variação do desenvolvimento é rapidamente deslocada para o campo clínico e patológico. A escola assume papel secundário, restrito à observação e ao encaminhamento, sem reflexão sobre a mediação pedagógica.

Larissa: *A partir do momento que eu adotar, eu também já tenho que levá-la ao pediatra, ao neuropediatra para fazer todo um diagnóstico diferencial [...] para qualquer atraso eu já faça a intervenção precoce.*

Comportamentos comuns da infância são tratados como marcadores quase diagnósticos, sem contextualização pedagógica, cultural ou histórica. Isso favorece leituras normativas do desenvolvimento e reforça práticas classificatórias.

Larissa: *Quais as questões que a gente tem que ver? Hiperatividade, agressividade, atenção e concentração, adequação às regras e rotinas, socialização, timidez.*

Já no Vídeo 6, o laudo assume função ontológica, definindo quem o aluno “é” ou “não é”. Embora a fala busque evitar diagnósticos indevidos, ela subordina a compreensão do desenvolvimento à existência formal do laudo, enfraquecendo a análise pedagógica contínua.

Vânia: *Meu aluno é assim, ele tem característica... Aí eu pergunto: tem laudo? Não! Então descarta essa hipótese. Ele não tem laudo, ele não é autista.*

Também no Vídeo 6, o desenvolvimento da criança é descrito prioritariamente a partir de categorias diagnósticas, com pouca ênfase nas potencialidades, mediação pedagógica ou processos de aprendizagem, alinhando a escrita escolar à lógica clínica.

Vânia: *Vamos pensar aqui numa criança autista de grau leve [...] faz movimentos repetitivos [...] vamos escrever agora essa criança.*

Essas análises nos permitem perceber que os discursos formativos veiculados nesses materiais tendem a reforçar uma compreensão pouco crítica dos transtornos de aprendizagem e do desenvolvimento, marcada pela naturalização do diagnóstico e pela centralidade do laudo como principal organizador da escolarização. Ainda que os vídeos se proponham a orientar professores, observa-se a predominância de explicações biologizantes, de listas comportamentais e de encaminhamentos clínicos precoces, que deslocam o foco das práticas pedagógicas e das condições institucionais da escola. Tal abordagem contribui para a produção de leituras normativas do desenvolvimento infantil, reduzindo a complexidade dos processos educativos e limitando as possibilidades de intervenção pedagógica. Assim, os dados analisados evidenciam a necessidade de incorporar uma perspectiva crítica na formação docente, capaz de problematizar os usos dos laudos e dos diagnósticos, articulando-os a práticas pedagógicas

comprometidas com a singularidade dos estudantes, com a mediação intencional do ensino e com a promoção de uma educação inclusiva orientada por princípios de justiça e equidade.

Além disso, o fato de as formações continuadas, geralmente, serem fragmentadas, episódicas e alheias à realidade concreta das escolas, contribui para a insegurança dos professores diante de situações que exigem discernimento, escuta atenta e conhecimento especializado.

Outro fator observado é o isolamento do professor diante de questões que exigem abordagem interdisciplinar. Em muitas escolas, sobretudo nas redes públicas, não há equipes multiprofissionais que atuem junto aos docentes para discutir casos, orientar práticas ou compartilhar responsabilidades. A falta de psicólogos escolares, pedagogos especializados, assistentes sociais ou mesmo coordenação pedagógica ativa compromete a construção de uma rede de cuidado e acompanhamento. Como afirmam Vygotsky (2001) e Charlot (2000), o desenvolvimento humano é mediado socialmente e exige articulação entre diferentes saberes. Sem apoio institucional, o professor sente-se só, desprotegido e sem respaldo para enfrentar situações que exigem mais do que a observação pedagógica cotidiana.

Encaminhar um aluno para avaliação externa é uma prática carregada de implicações éticas, emocionais e simbólicas. Não se trata apenas de preencher um relatório ou comunicar à família uma suspeita. Envolve a construção de uma narrativa sobre o sujeito, a mediação com profissionais de outras áreas e a tomada de decisão com base em indícios. Nesse processo, o professor é atravessado por múltiplas tensões: o receio de invadir um campo que não domina; o medo de estigmatizar a criança; a pressão da falta de aceitação da família e a escassez de apoio institucional. Para além da formação, o que está em jogo é a necessidade de construir um encaminhamento como prática dialógica e coletiva. Charlot (2000) alerta que é preciso escutar o aluno em sua totalidade, em sua história, em seu contexto. O encaminhamento ético só é possível quando a escola compreende que a dificuldade não está apenas “no aluno”, mas também nas relações que se estabelecem com ele.

A análise das transcrições dos vídeos evidencia que, embora haja orientações recorrentes às professoras sobre como estruturar tecnicamente os

relatórios escolares, observa-se um movimento ambíguo quando o foco recai sobre a escrita relacionada aos transtornos de aprendizagem e do desenvolvimento. Em diversos momentos, os vídeos oferecem instruções claras quanto à organização do texto, ao uso de termos considerados “adequados” e à necessidade de cautela na escrita. No entanto, tais orientações tendem a se concentrar na forma do relatório e não na problematização crítica dos próprios transtornos, de seus significados pedagógicos ou de seus efeitos na escolarização. Assim, a professora é orientada a escrever, mas não necessariamente a refletir sobre o que escreve e sobre as implicações dessa escrita.

Vânia: *O laudo é que vai dizer o que a criança tem. O relatório da professora vai complementar.*

Vânia: *Se não tem laudo, você não pode afirmar que é autismo. Então não escreve isso no relatório.*

Vânia: *A gente precisa tomar cuidado com o que escreve, porque isso pode virar um documento legal.*

A solicitação de relatórios escolares, especialmente para fins diagnósticos, evidencia uma zona de intersecção entre educação e saúde. Esses documentos, ao mesmo tempo que relatam aspectos pedagógicos, servem como subsídio para avaliações clínicas, sendo considerados relevantes por psicólogos, psiquiatras e neuropediatras. No entanto, essa dupla função gera conflitos. O professor, muitas vezes, é pressionado a produzir um documento que se aproxima de um parecer técnico, sem que tenha formação clínica para tal. Como já alertaram Collares e Moysés (1994) há mais de 30 anos atrás, o risco de medicalização da educação é acentuado quando os relatos pedagógicos assumem caráter normativo ou patologizante, classificando comportamentos infantis com base em expectativas adultocêntricas e escolares. Esse cenário contribui para a insegurança docente, pois muitos professores temem produzir registros que possam, como já mencionado, estigmatizar o aluno, reforçar desigualdades ou ser utilizados de maneira indevida por outros profissionais.

A insegurança dos professores ao produzir encaminhamentos não é um problema individual, mas uma manifestação legítima das condições em que a educação brasileira se encontra. Em vez de responsabilizá-los, é necessário oferecer-lhes formação crítica e apoio institucional. Encaminhar um aluno não é simplesmente transferi-lo a outro setor, mas reconhecer que ele precisa de um olhar ampliado, que extrapola os limites da sala de aula. Para que esse gesto seja ético, ele precisa ser construído em rede, com escuta, com base em dados e com respeito à singularidade da criança.

3.2.4. Quantidades exponenciais de espectadores e inscritos

O avanço das tecnologias digitais e a crescente digitalização das relações sociais transformaram profundamente as maneiras como as pessoas acessam e produzem conhecimento. No contexto educacional, as plataformas digitais emergiram como ferramentas poderosas para a democratização do saber, sendo o YouTube uma das mais populares entre estudantes, profissionais e autodidatas. Especificamente, os vídeos formativos que abordam uma variedade de temas e áreas do conhecimento, têm atraído um grande público, levando a uma transformação significativa nos modos de aprendizagem e formação docente.

Com mais de 2 bilhões de usuários ativos mensais, o YouTube tem se consolidado como uma plataforma central para a educação formal e não-formal. O conteúdo disponível abrange desde tutoriais técnicos até explicações teóricas aprofundadas, permitindo uma aprendizagem personalizada, de múltiplas matizes de aprofundamento: desde as aligeiradas e superficiais até as densas e aprofundadas. A popularidade desses vídeos não é um fenômeno acidental; ela responde a uma série de transformações nas dinâmicas da vida contemporânea e de consumo de mídia, nas exigências do mercado de trabalho e nas expectativas educacionais das novas gerações.

A acessibilidade é, sem dúvida, um dos principais fatores que explicam o sucesso dos vídeos formativos no YouTube. A plataforma oferece materiais gratuitos e disponíveis em qualquer dispositivo conectado à internet, sejam computadores, smartphones ou tablets. A possibilidade de acessar o conteúdo a qualquer hora e de qualquer lugar permite que a aprendizagem seja organizada de acordo com as

necessidades e disponibilidades de cada aprendiz, promovendo uma educação mais democrática, mas que, ao mesmo tempo, pode ser opressiva.

Como argumenta Lévy (1999), a cibercultura propicia uma nova espacialidade do saber, superando as limitações do espaço físico tradicional, como escolas e universidades. Esse fenômeno é particularmente relevante no contexto brasileiro, onde a desigualdade social e a falta de infraestrutura ainda dificultam o acesso a muitas formas de educação formal. Os vídeos no YouTube, por sua vez, transpassam as barreiras geográficas e financeiras, oferecendo a oportunidade de aprender sobre diversos assuntos sem custos elevados.

A educação mediada por tecnologias digitais representa, portanto, uma forma de aprendizagem distribuída, que não depende de um ambiente institucionalizado. Além disso, a plataforma do YouTube é interativa, permitindo que o usuário se envolva com o conteúdo por meio de comentários, curtidas e discussões, o que estimula uma interação com pessoas que também se interessam pelos temas abordados. Essa interação aparece, sobretudo, por meio do reconhecimento explícito das dificuldades docentes, do convite à participação nos comentários e da validação de sentimentos como medo, insegurança e cansaço diante da escrita de relatórios. Uma das formadoras afirma, por exemplo, afirma:

Vânia: *Muitas professoras me dizem: eu travo na hora de fazer o relatório, eu não sei como começar.*

Nesse trecho, a autora constrói uma identificação imediata com o público, criando um espaço discursivo de acolhimento que legitima a dificuldade como experiência compartilhada. Essa forma de interação, no entanto, está diretamente relacionada ao tipo de orientação oferecida. Ao dialogar com as professoras a partir de suas angústias, os vídeos tendem a responder com soluções rápidas e operacionais, como modelos prontos, listas de palavras e estruturas fixas de texto. O convite recorrente para que o público “*comente suas dúvidas*” ou “*diga nos comentários qual parte do relatório você acha mais difícil*” (Vídeo 6) reforça uma lógica de troca imediata, na qual a interação se orienta menos para a reflexão crítica e mais para a resolução prática de problemas cotidianos. Nesse sentido, a interação

com o público contribui para consolidar uma abordagem instrumental da escrita, priorizando aquilo que funciona no curto prazo.

No Vídeo 6, a interação com o público é estruturante do discurso. A fala se organiza a partir das dificuldades relatadas pelas professoras, frequentemente mencionadas como experiências coletivas “*muitas professoras me dizem*”. O convite explícito aos comentários e à partilha cria um ambiente de identificação e pertencimento, no qual a autora se posiciona como mediadora e solucionadora de problemas cotidianos da prática docente.

Vânia: *Se você encontra alguma dificuldade para fazer um relatório, escreve aqui nos comentários que eu vou responder.*

Vânia: *Muitas professoras me dizem: ‘eu travo na hora de escrever’, ‘eu não sei como começar.’*

Vânia: *Se esse vídeo está te ajudando, curte e compartilha com outras professoras que também sofrem com isso.*

O Vídeo 1 apresenta uma interação mais reflexiva e menos marcada por estratégias de engajamento típicas das plataformas digitais. A autora menciona o público e suas dúvidas, mas não incentiva de forma insistente curtidas ou comentários, mantendo um tom mais próximo da formação pedagógica tradicional.

Sônia: *Quando vocês me perguntam como fazer um relatório perfeito, eu sempre respondo: ele não existe.*

Sônia: *Eu recebo muitas mensagens de professoras angustiadas com o relatório.*

No Vídeo 7, a interação ocorre de maneira implícita. A fala se dirige diretamente à professora, reconhecendo sua dificuldade, mas não há exploração aprofundada dos comentários ou da participação ativa do público.

No que se refere especificamente aos transtornos de aprendizagem e do desenvolvimento, a interação com o público também opera como mecanismo de regulação discursiva. Ao afirmar que “*o professor não pode diagnosticar*” e que “*se*

não tem laudo, não escreve” (Vídeos 3 e 6), as falas dialogam com dúvidas recorrentes das professoras, muitas vezes expressas nos comentários e perguntas enviadas às produtoras. Essa interação, embora tenha a intenção de proteger o professor de riscos legais, acaba produzindo um silenciamento pedagógico: as docentes são orientadas a descrever comportamentos e a aguardar o diagnóstico, mas não são convidadas a problematizar criticamente os transtornos, nem a refletir sobre o papel da escola na produção das dificuldades.

Observa-se, portanto, que a interação com o público funciona como um elemento estruturante dos discursos veiculados. As falas são moldadas a partir das demandas das professoras, mas essas demandas são devolvidas sob a forma de prescrições técnicas e normativas, com pouca abertura para debates éticos, sociais ou políticos. Mesmo quando se reconhece que o relatório *“acompanha a criança por muito tempo”* (Vídeo 1), a interação não se desdobra em uma discussão aprofundada sobre estigmatização ou medicalização, mantendo-se em um nível de advertência genérica. Assim, a análise indica que a interação com o público, longe de ampliar a criticidade, tende a reforçar práticas seguras, padronizadas e pouco problematizadoras, evidenciando limites formativos importantes desses espaços digitais.

Sintetizamos um quadro comparativo dos vídeos analisados referentes à interação com o público e suas marcas de interação.

Quadro 6 - Marcas de interação com o público

Vídeo	Marcas de interação observadas nos vídeos
Vídeo 1	Referência a mensagens de professoras; reconhecimento da angústia docente; tom dialógico, sem convite direto a comentários
Vídeo 2	Discurso expositivo; ausência de endereçamento direto ao público; não menciona dúvidas ou comentários
Vídeo 3	Incorporação de dúvidas recorrentes (“vocês me perguntam muito”); respostas a perguntas do público
Vídeo 4	Linguagem informativa e explicativa; ausência de menção ao público ou às experiências docentes

Vídeo	Marcas de interação observadas nos vídeos
Vídeo 5	Endereçamento direto (“você”); reconhecimento implícito da insegurança docente; sem diálogo ou convite à participação
Vídeo 6	Convites explícitos aos comentários; menção direta às falas das professoras; pedidos de curtida e compartilhamento
Vídeo 7	Endereçamento funcional (“se você tem dificuldade...”); orientação procedimental; interação implícita
Vídeo 8	Exposição contínua de conteúdo; ausência de marcas de diálogo com o público
Vídeo 9	Linguagem explicativa; não convoca participação nem referencia dúvidas docentes
Vídeo 10	Discurso técnico-descritivo; sem marcas de interação direta ou indireta com o público

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Outra característica que parece decisiva para o sucesso dos vídeos formativos é a linguagem audiovisual empregada. Em vez de seguir o formato tradicional de aula expositiva ou texto acadêmico, os vídeos, em geral, adotam uma abordagem mais dinâmica e interativa, utilizando elementos visuais, animações, infográficos e exemplos práticos. Isso facilita a compreensão de conteúdos complexos, uma vez que a comunicação multimodal (audiovisual) ativa diferentes canais sensoriais e cognitivos. Para Kenski (2012) a linguagem audiovisual empregada nos vídeos formativos aproxima-se das práticas culturais contemporâneas, marcadas pela centralidade das mídias digitais no cotidiano. Para professores em exercício, que conciliam múltiplas demandas profissionais, a linguagem dinâmica, fragmentada e visual dos vídeos favorece o engajamento e a permanência na atividade formativa. Diferentemente da aula expositiva tradicional ou do texto acadêmico denso, o vídeo dialoga com formas de consumo cultural já consolidadas, tornando o processo formativo mais acessível e atraente, ainda que isso não garanta, por si só, aprofundamento teórico (ou melhor, muitas vezes caminha na direção oposta). É necessário reconhecer que a eficácia da linguagem audiovisual também se relaciona à interatividade simbólica promovida pelos vídeos. Mesmo quando não há interação síncrona, estratégias discursivas como perguntas

diretas ao público, convites à reflexão e exemplos dialogados produzem a sensação de participação e proximidade. Esse aspecto contribui para a motivação e para a construção de vínculos formativos, especialmente em contextos de formação mediada por plataformas digitais. No entanto, como apontam autores críticos, essa mesma linguagem pode favorecer simplificações excessivas, exigindo que seu uso seja acompanhado de critérios pedagógicos e teóricos rigorosos.

Há autores, como Moran (2000), que destacam que a incorporação de tecnologias na educação permite que o conhecimento seja transmitido de maneira mais envolvente, considerando as características cognitivas do aprendiz contemporâneo, que é naturalmente orientado para o consumo de informações por meio de imagens e sons. A utilização de recursos como esquemas explicativos, gráficos animados e situações simuladas torna os vídeos formativos mais acessíveis, especialmente em áreas como matemática, ciências e linguagens técnicas.

Além disso, a linguagem dos vídeos é geralmente mais próxima da oralidade do que dos discursos acadêmicos formais. Isso contribui para criar uma atmosfera mais amigável e acolhedora, facilitando o engajamento do público-alvo, que muitas vezes pode se sentir distante de abordagens mais teóricas. Como resultado, o aprendiz se sente mais confortável ao acessar o conteúdo, o que pode favorecer o seu aprendizado. Vejamos alguns exemplos:

Vânia: *Calma, respira, não é esse bicho de sete cabeças que a gente imagina.*

Vânia: *Se você está cansada, cheia de coisa pra fazer, fica comigo aqui que eu vou te ajudar.*

As falas são marcadas por expressões coloquiais (“assim”, “calma”, “fica comigo”), uso da segunda pessoa e referência direta às emoções das professoras. Essa linguagem rompe com o distanciamento acadêmico e cria uma atmosfera de acolhimento, na qual o erro, a dúvida e o cansaço são normalizados.

Larissa: *Essa é uma dúvida que aparece muito pra mim, toda hora vocês perguntam isso.*

Larissa: *Não é pra complicar, é mais simples do que parece.*

Larissa: *Pensa assim: você vai escrever o que você vê todo dia em sala.*

O discurso se constrói como conversa e não como exposição teórica. Expressões como “pensa assim” e “todo dia” aproximam o conteúdo da experiência concreta da professora, reduzindo a sensação de complexidade técnica.

Sônia: *Quando vocês me perguntam qual é o relatório ideal, eu sempre digo: ele não existe.*

Sônia: *O relatório vai sendo construído aos poucos, no dia a dia da sala.*

Ainda que o vídeo dialogue com concepções pedagógicas, a linguagem permanece simples, direta e marcada pela oralidade. O uso de exemplos cotidianos substitui termos técnicos e favorece a compreensão.

Gisele: *A gente precisa ter muito cuidado com as palavras, porque o relatório acompanha a criança.*

Gisele: *Não é pra rotular ninguém, é pra contar o que você observa.*

O uso de expressões como “a gente precisa” cria um efeito de coletividade e proximidade, afastando-se de um discurso normativo formal e aproximando-se de uma conversa orientadora.

Esses exemplos evidenciam que a linguagem dos vídeos analisados se aproxima significativamente da oralidade, utilizando expressões coloquiais, frases curtas, exemplos do cotidiano escolar e um tom empático dirigido diretamente às professoras. Essa escolha discursiva contribui para a construção de uma atmosfera amigável e acolhedora, na qual as dificuldades docentes são reconhecidas e normalizadas, reduzindo a distância entre o conteúdo formativo e o público-alvo. Ao se afastar do léxico acadêmico formal e adotar uma comunicação mais conversacional, os vídeos favorecem o engajamento e produzem um ambiente de maior conforto para o aprendiz, o que pode facilitar o acesso ao conteúdo e potencializar os processos de aprendizagem, especialmente em contextos de autoformação docente mediada por plataformas digitais.

A autonomia do aprendiz também é um fator crucial no sucesso dos vídeos formativos no YouTube. Ao contrário dos métodos tradicionais de ensino, em que o currículo é prescrito e seguido de forma linear, controlado em tempo e espaço definidos, os vídeos no YouTube oferecem uma abordagem sob demanda, permitindo que os vídeo-espectadores escolha o que aprender e quando aprender. Essa flexibilidade é particularmente atraente para aqueles que buscam uma aprendizagem personalizada e orientada pelas suas próprias necessidades e interesses, ou para aqueles que estão premidos entre agendas estafantes com trabalho e estudo.

Como Prensky (2001) sugere, as novas gerações, que ele classifica como "nativos digitais", estão acostumadas a navegar no mundo digital de maneira ágil, buscando respostas imediatas para suas dúvidas. A plataforma do YouTube facilita essa busca, permitindo que o aprendiz acesse conteúdos relacionados ao seu momento de necessidade, seja para aprender algo novo ou para esclarecer um conceito específico. Essa lógica sob demanda proporciona uma aprendizagem mais eficiente, pois o público pode acessar o conteúdo que deseja, ou aquele sobre o qual tem dúvidas e não encontra um suporte pedagógico no meio em que exerce a docência.

O termo "nativo digital", amplamente difundido a partir dos anos 2000, tem sido progressivamente questionado no campo das Ciências Sociais, da Educação e dos Estudos da Comunicação. Embora tenha contribuído para chamar atenção às transformações tecnológicas vivenciadas pelas novas gerações, esse conceito passou a ser criticado por seu caráter determinista, simplificador e pouco rigoroso do ponto de vista científico. Autores contemporâneos argumentam que a noção de "natividade" digital produz uma leitura homogênea da juventude, desconsiderando desigualdades sociais, culturais e educacionais que atravessam as experiências com as tecnologias.

Neil Selwyn (2023) é um dos principais críticos desse conceito ao afirmar que ele cria uma falsa dicotomia geracional entre "nativos" e "imigrantes" digitais. Para o autor, tal classificação naturaliza competências tecnológicas que são, na realidade, socialmente aprendidas e desigualmente distribuídas. Destaca que o acesso, o uso e a apropriação crítica das tecnologias digitais dependem de condições materiais, trajetórias educacionais e mediações institucionais, e não da idade dos sujeitos.

David Buckingham (2019) reforça essa crítica ao argumentar que o discurso dos “nativos digitais” contribui para a desresponsabilização da escola e dos adultos no processo de educação midiática. Segundo o autor, ao se pressupor que crianças e jovens dominam naturalmente as tecnologias, negligencia-se a necessidade de um trabalho pedagógico sistemático voltado ao desenvolvimento do pensamento crítico, ético e reflexivo sobre os meios digitais. Assim, o conceito acaba sustentando práticas educativas superficiais e pouco comprometidas com a formação cidadã.

Danah Boyd (2014) também rejeita a noção de “nativo digital”, demonstrando, a partir de pesquisas empíricas, que as práticas juvenis nas redes digitais são profundamente heterogêneas. A autora evidencia que muitos jovens dominam usos instrumentais das tecnologias, mas apresentam fragilidades no que se refere à compreensão crítica, à privacidade, à segurança e à participação informada nos ambientes digitais. Dessa forma, a competência tecnológica não pode ser considerada inata, mas construída socialmente nas interações e experiências cotidianas.

Na mesma direção, Sonia Livingstone (2016) critica o conceito por ocultar as desigualdades digitais e educacionais. Para a autora, a ideia de “nativos digitais” mascara diferenças de classe, gênero, raça e território, além de simplificar as relações entre infância, tecnologia e aprendizagem. Propõe compreender crianças e jovens como sujeitos em desenvolvimento, cujas experiências digitais são mediadas por contextos familiares, escolares e culturais.

É significativo destacar que o próprio Marc Prensky (2009), criador do termo, passou a reconhecer suas limitações. Em suas produções posteriores, o autor admite que o conceito foi utilizado de forma excessivamente generalizante e propõe a noção de “sabedoria digital”, enfatizando que o uso qualificado das tecnologias exige reflexão, intencionalidade e formação ética, independentemente da geração a que se pertença.

Henry Jenkins (2009) contribui para esse debate ao deslocar o foco da idade para as condições de participação nas culturas digitais. Ao criticar a ideia de que todos os jovens seriam igualmente “nativos”, o autor chama atenção para as desigualdades de acesso às culturas participativas e para a necessidade de mediação educativa que promova inclusão, autoria e participação crítica.

Por fim, José Van Dijck (2013) problematiza o termo ao evidenciar que as práticas digitais não podem ser compreendidas apenas a partir dos sujeitos, mas devem considerar o papel das plataformas, dos algoritmos e das estruturas econômicas que moldam as interações digitais. Para o autor, o discurso dos “nativos digitais” reforça um determinismo tecnológico que obscurece relações de poder e interesses mercadológicos.

Em síntese, as críticas contemporâneas convergem ao afirmar que o termo “nativo digital” é insuficiente para explicar a complexidade das relações entre sujeitos, tecnologia e educação. Em seu lugar, os autores defendem abordagens baseadas em conceitos como letramento digital, competências digitais críticas, práticas sociotécnicas e culturas digitais, que reconhecem a centralidade da mediação educativa e das condições sociais na formação dos sujeitos.

Embora os vídeos formativos tenham o potencial de democratizar o acesso ao conhecimento, é essencial que o processo de aprendizagem seja acompanhado de uma formação crítica para o consumo de mídia, para que o usuário possa navegar de maneira reflexiva pelas informações que encontra na plataforma.

3.2.5. A busca de conexão pelo viés da informalidade

A popularização dos vídeos formativos no YouTube se consolidou como uma das formas mais acessíveis de aprendizado autodidata na sociedade digital contemporânea. Caracterizados por sua informalidade na produção e apresentação do conteúdo, esses vídeos têm atraído milhões de usuários, oferecendo um novo paradigma de aprendizagem que é ao mesmo tempo flexível e democrático.

O advento das plataformas digitais, em particular o YouTube, transformou significativamente a maneira como o conhecimento é compartilhado e consumido. A ampla disponibilidade de vídeos formativos gratuitos em diversas áreas do saber possibilitou que aprendizes de todas as idades acessem conteúdos educativos a qualquer momento e em qualquer lugar. Ao contrário das tradicionais instituições educacionais, que seguem currículos estruturados e são supervisionadas por profissionais qualificados, os vídeos formativos no YouTube apresentam uma produção informal, em grande parte sem a validação de especialistas ou a observância de normas pedagógicas. Essa característica pode ser vista como uma

vantagem, na medida em que facilita o acesso ao conhecimento, mas também traz desafios relacionados à qualidade e profundidade do conteúdo.

A informalidade dos vídeos formativos no YouTube se revela principalmente em dois aspectos: na produção e na apresentação do conteúdo. De acordo com Garrison, Anderson e Archer (2001), a autoria dos vídeos no YouTube pode variar de indivíduos sem qualquer formação pedagógica formal a especialistas com vasta experiência na área. Por exemplo, ao examinar a formação acadêmica das autoras dos vídeos analisados na presente pesquisa, há perfil formativo heterogêneo, marcado pela coexistência de trajetórias acadêmicas consolidadas, formações especializadas de caráter *lato sensu* e, em alguns casos, ausência de informações claras sobre a formação inicial ou continuada da formadora. Essa diversidade de percursos formativos impacta diretamente o modo como os conteúdos são apresentados, legitimados e recebidos pelo público docente que consome esses vídeos como material formativo.

Observa-se que parte das autoras informa possuir formação acadêmica *stricto sensu*, como mestrado e doutorado (concluído ou em curso), especialmente nas áreas da Educação e dos distúrbios do desenvolvimento. Esse grupo tende a ocupar uma posição de maior legitimidade acadêmica, uma vez que sua autoridade discursiva se ancora não apenas na experiência prática, mas também na certificação institucional do saber. Nos vídeos produzidos por essas autoras, nota-se maior recorrência de explicações mais longas, tentativas de fundamentação conceitual e referência indireta a campos teóricos específicos, ainda que nem sempre explicitados de forma sistemática.

Larissa: *Eu sou doutora na área do desenvolvimento infantil, trabalho há muitos anos com isso, tanto na clínica quanto com professores.*

Vânia: *Na minha formação, no mestrado, a gente discutia muito essa questão do relatório e do cuidado com a escrita.*

Exemplos que explicitam a titulação acadêmica como credencial de autoridade. O saber apresentado não se ancora apenas na experiência prática, mas na certificação institucional, o que confere maior legitimidade ao discurso formativo,

produzindo um efeito de validação do conteúdo apresentado, mesmo sem detalhar referenciais teóricos.

Essa certificação institucional se reflete na organização do discurso, com explicações mais longas, distinções conceituais e referências indiretas a campos teóricos como a psicologia do desenvolvimento, a avaliação formativa e a neurociência. Ainda que tais referências não sejam apresentadas de modo sistemático ou com citações acadêmicas explícitas, elas conferem ao discurso um estatuto de maior autoridade, diferenciando-o de produções centradas exclusivamente na experiência prática ou em modelos operacionais.

Larissa: *O desenvolvimento da criança não acontece de forma linear. Existem áreas que avançam mais rápido, outras que precisam de mais tempo, e isso precisa ser considerado quando a gente avalia.*

Larissa: *Quando a gente fala em dificuldade de aprendizagem, não está falando automaticamente de um transtorno. São coisas diferentes, que precisam ser olhadas com muito cuidado.*

Esses trechos apresentam explicações mais extensas, com esforço de distinção conceitual (desenvolvimento × aprendizagem × transtorno), aproximando-se de debates teóricos da psicologia do desenvolvimento e da educação, ainda que sem citação explícita de autores.

Larissa: *Hoje a gente sabe, a ciência já mostrou, que o cérebro da criança está em desenvolvimento e responde muito às intervenções.*

A expressão “a ciência já mostrou” funciona como referência indireta a campos científicos legitimados, como a neurociência e a psicologia do desenvolvimento, mesmo sem explicitação de pesquisas ou autores.

Embora o vídeo 1 utilize linguagem acessível, a fala dialoga claramente com concepções formativas de avaliação, recorrentes no campo da Educação, sugerindo fundamentação teórica implícita, como:

Sônia: *Avaliar não é classificar a criança, é acompanhar um processo que vai se construindo ao longo do tempo.*

Em contraste, outro conjunto significativo de autoras apresenta formação predominantemente voltada para áreas específicas do desenvolvimento da criança, como psicopedagogas, psicomotricistas, fonoaudiólogas ou especialistas em inclusão. Essas formações, majoritariamente de nível *lato sensu*, são amplamente reconhecidas no campo educacional brasileiro e dialogam diretamente com a prática escolar. Nos vídeos correspondentes, a abordagem tende a ser mais pragmática, com forte ênfase em modelos, exemplos prontos, orientações passo a passo e resolução de problemas concretos do cotidiano docente. Nesses casos, a autoridade da autora se constrói sobretudo a partir da experiência profissional e da recorrência de demandas do público, e não necessariamente da explicitação de referenciais teóricos.

Exemplos que evidenciam uma hegemonia do discurso técnico, no qual o professor é orientado a executar procedimentos, preencher modelos e seguir roteiros, sem apropriação teórica dos fundamentos da avaliação e do desenvolvimento infantil.

Sônia: *Eu tenho aqui um modelo, uma planilha aí para te ajudar.*

Sônia: *Vou deixar um modelinho para download.*

Essas orientações reduzem a complexidade da avaliação pedagógica à utilização de instrumentos padronizados, deslocando o foco do processo reflexivo para o simples manuseio de um artefato técnico. Ao priorizar o modelo pronto, a fala desconsidera que todo instrumento avaliativo é sustentado por uma concepção teórica de aprendizagem, desenvolvimento e infância. A ausência dessa explicitação faz com que o relatório seja compreendido como tarefa mecânica, e não como prática interpretativa e historicamente situada.

Sônia: *Aqui vocês vão colocar os avanços, aqui as conquistas.*

Os termos “avanços” e “conquistas” são empregados de forma naturalizada, como se seu significado fosse autoevidente. No entanto, sem fundamentação teórica, tais categorias tornam-se vagas e arbitrárias, dependendo exclusivamente da percepção individual do professor. A orientação, portanto, é técnica, pois prescreve onde escrever, mas não problematiza o que significa desenvolver-se nem como se constrói o critério de avanço no campo pedagógico.

Denise: *Eu pego o objetivo da BNCC, transformo ele em pergunta e respondo.*

Essa fala instrumentaliza o currículo, tratando os objetivos da BNCC como itens passíveis de conversão automática em perguntas-respostas. Tal procedimento ignora debates teóricos sobre currículo, mediação pedagógica e intencionalidade do ensino, reduzindo a BNCC a um *checklist* avaliativo. A orientação é estritamente técnica porque elimina a necessidade de interpretação crítica do currículo e de reflexão sobre os processos reais de aprendizagem.

Denise: *Eu trouxe alguns exemplos de frases que vocês podem usar.*

O incentivo ao uso de frases prontas padroniza a linguagem avaliativa e compromete a singularidade do sujeito avaliado. Sem sustentação teórica, a escrita do relatório passa a ser entendida como adequação textual, e não como produção de um discurso pedagógico fundamentado, tornando-se uma orientação técnica porque privilegia a forma do texto em detrimento da análise qualitativa do desenvolvimento infantil.

Vânia: *Você separa os alunos: os que rendem, os que não rendem.*

Essa categorização estabelece critérios implícitos de normalidade e desempenho, sem qualquer fundamentação teórica que os sustente. A orientação reforça práticas classificatórias e excludentes, próprias de uma lógica técnica de controle, e não de uma avaliação pedagógica crítica.

Melissa: *Você usa esse mesmo texto e adapta.*

A reutilização de textos compromete a singularidade da avaliação e evidencia uma concepção padronizadora do desenvolvimento infantil. A ausência de fundamentação teórica transforma a escrita avaliativa em exercício de adequação textual, e não de análise pedagógica.

Renata: *Com a ficha pronta, é só preencher.*

Essa orientação reduz a avaliação a um ato burocrático de preenchimento, esvaziando seu caráter formativo. A prática avaliativa é entendida como procedimento técnico neutro, desconsiderando que toda avaliação é atravessada por concepções teóricas.

Gisele: *Depois que eu fiz esse passo a passo, facilitou muito.*

O foco na facilitação e na eficiência revela uma racionalidade tecnicista, na qual a avaliação é vista como tarefa a ser otimizada, prioriza a produtividade do professor, não a qualidade epistemológica do processo avaliativo ou sua função formativa.

Há ainda um terceiro grupo de autoras cuja formação acadêmica não é claramente informada, sendo mencionada apenas a experiência com inclusão escolar ou o fato de “ser professora”. Essa ausência de dados formais sobre a formação acadêmica não impede que essas autoras ocupem um lugar de destaque na plataforma, o que revela uma característica central da formação docente mediada por plataformas digitais: a autoridade pedagógica não depende exclusivamente de credenciais acadêmicas, mas também de visibilidade, engajamento, volume de conteúdo produzido e reconhecimento simbólico do público.

A partir dessas análises torna-se evidente que o YouTube opera como um espaço de reconfiguração da legitimidade formativa, no qual trajetórias acadêmicas distintas são niveladas pela lógica da plataforma. Autoras com formação *stricto sensu* coexistem, no mesmo ecossistema, com autoras cuja legitimidade se ancora na prática cotidiana e na experiência empírica, e ambas são consumidas como

referências formativas por professores. Essa dinâmica relativiza os critérios tradicionais de validação do conhecimento pedagógico, deslocando parte da autoridade das instituições formadoras para o ambiente digital e para a quantidade de *likes* recebidos.

Por fim, a análise da formação das autoras evidencia que, independentemente do nível ou tipo de formação, todas se posicionam como referências formativas para professores, o que reforça a ideia de que o YouTube tem se consolidado como um espaço relevante — ainda que tensionado — de formação docente informal. Essa constatação reforça a necessidade de que professores desenvolvam uma leitura crítica sobre quem produz os conteúdos que consomem, quais formações sustentam esses discursos e de que maneira tais saberes se articulam (ou não) com a produção acadêmica e com as políticas educacionais vigentes.

O caráter aberto e descentralizado na produção de conteúdo reflete o modelo democrático da cibercultura, onde o conhecimento circula livremente, sem as limitações das instituições formais de ensino. Contudo, a ausência de uma curadoria institucionalizada implica em uma grande variação na qualidade do conteúdo, sendo difícil distinguir vídeos que oferecem informações corretas e precisas de outros que carecem de embasamento científico ou acadêmico, causando uma autoridade epistêmica frágil, onde qualquer pessoa pode publicar vídeos e/ou tutoriais educacionais sem rigor teórico ou metodológico. Esse fato cria um ambiente de informação assimétrica, em que professores consomem conteúdos não validados, podendo reproduzir equívocos conceituais.

Além disso, os vídeos são geralmente apresentados de maneira conversacional e informal. Os criadores de conteúdo utilizam uma linguagem acessível, muitas vezes coloquial, o que pode facilitar o entendimento de temas complexos por uma ampla audiência. Moran (2000) observa que esse estilo comunicativo pode tornar a aprendizagem mais acolhedora e menos intimidante, especialmente para públicos que, de outra forma, poderiam se sentir desconfortáveis com as formalidades do ambiente acadêmico, ao mencionarem por exemplo, que não sabem construir relatórios sobre determinado aluno. A informalidade ajuda, portanto, a criar um espaço no qual os aprendizes se sentem

mais à vontade para explorar novos conhecimentos, sem a pressão de um ambiente rígido.

No entanto, a informalidade também traz desafios, principalmente relacionados à qualidade pedagógica. Conforme nos relata Klein (2012), a falta de uma estrutura metodológica mais robusta pode resultar em abordagens superficiais ou até mesmo imprecisas. Como não há um sistema formal de verificação ou avaliação do conteúdo, os vídeos podem transmitir informações equivocadas ou simplificadas, o que pode prejudicar o desenvolvimento de uma aprendizagem sólida. Isso é particularmente preocupante em diversas áreas de conhecimento, principalmente as mais técnicas ou que exigem um entendimento profundo, no caso por exemplo, de citar características específicas de transtornos do neurodesenvolvimento ou no uso de uma linguagem apropriada, que não seja rotuladora.

A seguir, organizo um quadro analítico, com exemplos de falas rotuladoras, o tipo de rotulação e a implicação pedagógica encontrada nos dez vídeos analisados.

Quadro 7 - Identificação de falas rotuladoras

Vídeo	Exemplo de fala (transcrição)	Tipo de rotulação	Análise / implicação pedagógica
Vídeo 1	<i>Ele não acompanha a turma.</i>	Déficit de aprendizagem	Define o aluno a partir da falta, naturalizando dificuldades como traços individuais e desconsiderando mediações pedagógicas e condições de ensino.
Vídeo 1	<i>É uma criança com muita dificuldade.</i>	Déficit globalizante	A dificuldade é apresentada de forma genérica, cristalizando o aluno em um rótulo amplo e pouco explicativo.
Vídeo 2	<i>Está abaixo do esperado.</i>	Comparação normativa	Opera com um padrão implícito de normalidade, sem problematizar quem define o “esperado” e em quais condições.
Vídeo 2	<i>Não está no nível da turma.</i>	Comparação classificatória	Reforça hierarquização entre alunos e legitima práticas avaliativas excludentes.
Vídeo 3	<i>Essa criança é hiperativa.</i>	Rotulação comportamental	O comportamento é tratado como característica fixa do sujeito, favorecendo leituras patologizantes.
Vídeo 3	<i>Esse aluno é agressivo.</i>	Rotulação comportamental	Reduz o sujeito a um traço negativo, sem análise do contexto escolar e relacional.

Vídeo 3	<i>Aqui já dá para ver um possível TDAH.</i>	Rotulação clínica implícita	Antecipação diagnóstica que desloca a dificuldade do campo pedagógico para o clínico.
Vídeo 4	<i>Troca fonética.</i>	Rotulação parcial / fragmentação	A criança é reduzida a um marcador técnico, fragmentando o processo de aprendizagem.
Vídeo 4	<i>Problema de escrita.</i>	Rotulação técnica	A dificuldade aparece como problema individual, sem articulação com práticas de ensino.
Vídeo 5	<i>Os alunos que rendem bem e os que não rendem.</i>	Classificação por rendimento	Produz categorias fixas de alunos, reforçando estigmas e expectativas pedagógicas diferenciadas.
Vídeo 6	<i>Esses são os alunos fracos.</i>	Rotulação coletiva	Homogeneiza sujeitos distintos e consolida estigmas no interior do grupo escolar.
Vídeo 6	<i>Esse grupo não acompanha.</i>	Déficit coletivo	Naturaliza o fracasso escolar como característica do grupo, e não como problema pedagógico.
Vídeo 7	<i>Esse é o aluno problema.</i>	Estigmatização	Reduz o aluno a um “caso”, deslocando a responsabilidade da escola para o sujeito.
Vídeo 8	<i>Ele é imaturo.</i>	Rotulação por traço de personalidade	Confunde comportamentos situados com características permanentes do sujeito.
Vídeo 8	<i>É desinteressado.</i>	Moralização da dificuldade	Atribui valor moral à dificuldade de aprendizagem, culpabilizando o aluno.
Vídeo 9	<i>Esse tipo de aluno precisa de laudo.</i>	Rotulação para encaminhamento	O rótulo funciona como justificativa para medicalização e encaminhamento precoce.
Vídeo 10	<i>Ele é assim mesmo.</i>	Naturalização da dificuldade	Cristaliza a dificuldade como imutável, negando a historicidade do desenvolvimento.
Vídeo 10	<i>Sempre foi desse jeito.</i>	Essencialização do sujeito	Elimina a possibilidade de transformação por meio da mediação pedagógica.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A análise das transcrições dos dez vídeos evidencia que as falas rotuladoras não aparecem de forma pontual ou acidental, mas constituem um padrão discursivo recorrente, atravessando diferentes vídeos, formatos e temas. Tal recorrência indica a presença de uma racionalidade pedagógica subjacente, marcada pela simplificação dos processos de aprendizagem e pelo deslocamento da responsabilidade educativa do coletivo escolar para o indivíduo.

Observa-se que os rótulos atribuídos às crianças — “não acompanha”, “é hiperativo”, “aluno fraco”, “caso difícil”, “precisa de laudo” — operam como atalhos interpretativos, substituindo a análise pedagógica aprofundada por classificações rápidas e aparentemente objetivas. Esses enunciados produzem um efeito de fixação identitária, no qual comportamentos e dificuldades, que são historicamente situados e pedagogicamente mediáveis, passam a ser tratados como características estáveis do sujeito. Nesse sentido, o discurso rotulador cumpre uma função de fechamento interpretativo: ao nomear, encerra-se a possibilidade de compreensão ampliada do processo vivido pelo aluno.

Patto (2015) argumenta que a lógica do déficit sustenta práticas avaliativas que naturalizam desigualdades, classificando alunos como incapazes ou insuficientes a partir de padrões normativos que não consideram as condições históricas e institucionais do ensino.

Outro aspecto central diz respeito à naturalização dos critérios avaliativos. Expressões como “abaixo do esperado” ou “fora do nível da turma” pressupõem a existência de um padrão normativo universal, raramente problematizado. Tal padrão aparece como dado neutro, quando, na realidade, é social e historicamente construído. A ausência de fundamentação teórica torna esses critérios opacos, dificultando a reflexão crítica sobre as condições de ensino, as práticas pedagógicas e as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar.

A presença recorrente de rótulos com conotação clínica ou patologizante revela ainda um movimento de medicalização da educação, no qual dificuldades escolares são rapidamente convertidas em “casos” passíveis de encaminhamento. O relatório pedagógico, nesse contexto, deixa de ser compreendido como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento para assumir a função de documento legitimador de diagnósticos externos, fragilizando o papel da escola como espaço privilegiado de mediação cultural e pedagógica. Esse deslocamento é particularmente problemático na Educação Infantil e nos anos iniciais, etapas em que o desenvolvimento é profundamente marcado pela interação social e pela mediação docente.

Quando o diagnóstico passa a circular no cotidiano escolar como linguagem explicativa privilegiada, ele deixa de ser apenas uma hipótese clínica e passa a operar como rótulo identitário. A criança passa a ser reconhecida, nomeada e tratada prioritariamente a partir desse rótulo, que organiza expectativas, práticas pedagógicas e

formas de relação, frequentemente limitando as possibilidades de desenvolvimento. (Bicalho; Cassal, 2020, p. 86)

A padronização de modelos, o uso de fichas e *checklists* e a fragmentação da avaliação em itens observáveis criam um terreno fértil para a rotulação, pois reduzem o sujeito a indicadores isolados. A lógica tecnicista, ao privilegiar a eficiência e a rapidez do registro, enfraquece a dimensão interpretativa da avaliação e contribui para a materialização das diferenças, transformando processos em rótulos.

Do ponto de vista da formação docente, esse conjunto de falas revela uma compreensão limitada do papel do professor, concebido mais como executor de procedimentos do que como intelectual da prática. Ao ser orientado a classificar, nomear e encaminhar, o professor é afastado da reflexão teórica sobre desenvolvimento, aprendizagem e avaliação, o que tende a reforçar práticas excludentes e pouco transformadoras.

As falas rotuladoras presentes nos vídeos analisados não apenas descrevem alunos, mas produzem realidades pedagógicas, influenciando expectativas, intervenções e trajetórias escolares. Ao fixar identidades e naturalizar dificuldades, tais discursos contribuem para a manutenção de desigualdades educacionais e para o enfraquecimento de práticas avaliativas comprometidas com a formação integral do sujeito. A análise evidencia, portanto, a necessidade de uma formação docente que articule teoria e prática, ressignifique o uso dos relatórios escolares e recoloque a avaliação no campo da mediação pedagógica, e não da classificação.

Para Hoffmann (2001), a avaliação que rotula compromete o caráter formativo do processo educativo, pois encerra o percurso do aluno em uma definição fixa, impedindo que o professor reconheça avanços, possibilidades e transformações.

Rotular um aluno é encerrar o seu processo. Quando a avaliação assume um caráter classificatório e definidor, ela deixa de cumprir sua função formativa e passa a produzir destinos escolares. O rótulo impede que o professor veja o movimento, a transformação e as possibilidades que se constroem na relação pedagógica. (Hoffmann, 2001, p. 52)

Como o acesso aos vídeos é livre e descentralizado, os espectadores podem consumir conteúdo de maneira fragmentada, sem seguir uma progressão lógica que

favoreça a construção de competências mais complexas. A ausência de um sistema formal de acompanhamento e avaliação também limita a capacidade de avaliar o progresso de quem procura esse tipo de formação, o que compromete o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e sistemática sobre os temas abordados.

A informalidade dos vídeos formativos no YouTube tem diversas implicações pedagógicas. Por um lado, a abordagem descontraída e acessível pode ser vantajosa, tornando o aprendizado mais envolvente e menos intimidante, especialmente para aqueles que não têm familiaridade com os métodos tradicionais de ensino. A liberdade para explorar diferentes tópicos em um ambiente interativo pode promover uma maior autonomia no processo de aprendizagem. A informalidade também pode estimular a curiosidade e o engajamento dos espectadores, permitindo que eles se aprofundem em assuntos que não fazem parte de seus currículos formais.

Por outro lado, conforme nos relata Siemens (2005), a informalidade pode resultar em uma aprendizagem fragmentada e superficial, principalmente quando o conteúdo não é estruturado de forma pedagógica. A ausência de uma sequência lógica de aprendizagem pode fazer com que os aprendizes percam oportunidades de conectar novos conhecimentos com os previamente adquiridos. A informalidade pode, portanto, ser um obstáculo à construção de uma compreensão mais profunda e integrada, exigindo uma maior atenção ao design pedagógico do conteúdo.

Do ponto de vista analítico, existe uma recorrência das autoras dos vídeos para que o público assista outros conteúdos de seu canal. Isso evidencia que os vídeos não se apresentam como materiais formativos isolados, mas como partes de uma serialização de conteúdos, em que o aprendizado é condicionado à circulação contínua pelo canal. Tal estratégia dialoga diretamente com a lógica algorítmica do YouTube, mas também levanta questões pedagógicas relevantes, como a fragmentação do conhecimento e a dependência de múltiplos vídeos para a compreensão plena dos conteúdos. Essas falas demonstram que o vídeo se apresenta não como um material autônomo, mas como parte de uma rede de conteúdos interdependentes, em que o espectador é constantemente direcionado a outros vídeos para complementar ou validar o que está sendo dito. A função

discursiva dessa insistência é dupla: pedagógica (suposto aprofundamento) e mercadológica (retenção do público no canal).

Exemplos de falas presentes na transcrição do vídeo 6 incluem formulações como:

Sônia: *Esse assunto eu já falei em outro vídeo aqui no canal.*

Sônia: *Depois vocês podem procurar que eu explico melhor isso em outro vídeo.*

Sônia: *Aqui não dá pra entrar muito nisso, mas tem vídeo só falando disso.*

Esses trechos indicam que o espectador é constantemente informado de que o conhecimento completo não está naquele vídeo, mas distribuído em outros materiais da autora, o que configura uma insistência por deslocamento, em que o aprofundamento é sempre remetido a outro conteúdo.

A insistência para direcionar o espectador a outros conteúdos (alguns pagos) do mesmo autor está presente de forma unânime nos dez vídeos analisados, com diferentes graus de insistência, conforme o quadro 8, apresentado a seguir.

A solicitação para que o espectador assista a outros conteúdos do mesmo canal não constitui um elemento acessório ou meramente circunstancial, mas configura-se como um recurso discursivo recorrente e estruturante da proposta formativa apresentada pelas autoras. Embora a intensidade e a forma dessa solicitação variem entre os vídeos, sua presença indica que os conteúdos analisados se organizam como parte de um sistema formativo seriado, próprio da lógica das plataformas digitais, especialmente do YouTube.

Os dados revelam que, nos vídeos classificados com alta insistência, especialmente o Vídeo 1 e o Vídeo 7, o convite para assistir a outros vídeos é integrado ao desenvolvimento do conteúdo, interferindo diretamente na progressão temática. Nessas produções, o aprofundamento conceitual e prático é constantemente deslocado para outros materiais do canal, o que produz uma narrativa de formação fragmentada. O espectador é reiteradamente informado de que a compreensão plena do tema depende da visualização de vídeos adicionais, o que reforça a ideia de centralidade do canal como espaço de legitimação do saber pedagógico apresentado.

Quadro 8 - Análise comparativa sobre a insistência por outros conteúdos do mesmo autor

Vídeo	Grau de insistência	Forma de ocorrência	Exemplos de falas presentes nas transcrições	Função discursiva predominante
Vídeo 1	Alta	Recorrente ao longo de todo o vídeo, inclusive no desenvolvimento	<i>“Eu vou deixar uma playlist aqui em cima depois pra vocês assistirem”;</i> <i>“Se você não assistir o vídeo todo, você não vai entender”;</i> <i>“Eu já tenho vários vídeos aqui no canal sobre relatório”</i>	Estruturação do conteúdo e legitimação do canal como espaço formativo contínuo
Vídeo 2	Média	Pontual, principalmente no encerramento	<i>“Tem outros vídeos aqui no canal sobre isso”;</i> <i>“Toda semana tem vídeo novo”</i>	Fidelização do público e divulgação do canal
Vídeo 3	Média	Recorrente, associada ao aprofundamento	<i>“Isso eu já expliquei em outro vídeo”;</i> <i>“Depois vocês podem assistir que eu explico melhor”</i>	Encadeamento formativo e fragmentação do conhecimento
Vídeo 4	Baixa	Pontual, no encerramento	<i>“Aqui no canal tem outros vídeos que podem ajudar”</i>	Divulgação e manutenção do público
Vídeo 5	Baixa	Referencial, sem repetição	<i>“Já falei disso em outro vídeo”</i>	Legitimação do acervo do canal
Vídeo 6	Média	Recorrente por deslocamento do aprofundamento	<i>“Aqui não dá pra entrar nisso”;</i> <i>“Tem vídeo só falando disso”;</i> <i>“Em outro vídeo eu explico melhor”</i>	Fragmentação temática e dependência de outros conteúdos
Vídeo 7	Alta	Recorrente e explícita	<i>“Tem outros vídeos com modelos”;</i> <i>“Depois procura os outros vídeos que eu já gravei”</i>	Continuidade pedagógica e retenção do espectador
Vídeo 8	Baixa	Indireta e pontual	<i>“Eu já tratei disso em outro vídeo”</i>	Contextualização do conteúdo no canal
Vídeo 9	Média	Pontual, associada a materiais gratuitos	<i>“Tem outros vídeos aqui no canal”;</i> <i>“Me acompanha porque sempre tem conteúdo novo”</i>	Engajamento e ampliação de alcance
Vídeo 10	Média	Concentrada no encerramento	<i>“Aqui no canal tem vários vídeos sobre relatório”;</i> <i>“Se inscreve porque tem mais vídeos”</i>	Fidelização e retenção algorítmica

(Fonte: elaborado pela pesquisadora)

Nos vídeos classificados com insistência moderada, como os Vídeos 3, 6 e 10, observa-se uma estratégia discursiva menos explícita, porém igualmente significativa. Nesses casos, as autoras recorrem ao deslocamento do

aprofundamento temático, indicando que determinados conceitos, exemplos ou orientações já foram abordados anteriormente ou serão tratados em outros vídeos. Essa prática constrói uma lógica de aprendizagem cumulativa, em que o conhecimento é distribuído ao longo de múltiplos conteúdos, exigindo do telespectador um consumo continuado para a construção de sentido. Ainda que menos intrusiva, essa forma de insistência contribui para a mesma dinâmica de dependência em relação ao acervo do canal.

Já nos vídeos com baixa insistência, a convocação para assistir a outros conteúdos aparece de forma pontual e geralmente concentrada no encerramento, associada a pedidos de inscrição, curtidas ou acompanhamento das redes sociais. Nesses casos, a função discursiva é predominantemente divulgativa e algorítmica, visando à fidelização do público e à ampliação do alcance do canal. Ainda assim, mesmo nessas produções, o vídeo não se apresenta como completamente autônomo, uma vez que a autora sinaliza a existência de outros materiais relevantes para o aprofundamento da temática.

Do ponto de vista da formação docente, essa recorrência revela que os vídeos analisados operam a partir de uma concepção de aprendizagem mediada pela circulação contínua entre conteúdos, característica da plataformização do conhecimento. O saber pedagógico é apresentado de forma parcelada, distribuída e supostamente progressiva, o que pode favorecer o engajamento do público, mas também suscita questionamentos quanto à profundidade teórica e à coerência formativa desses materiais. A fragmentação do conteúdo pode dificultar a construção de uma compreensão crítica e sistematizada por parte dos professores, especialmente quando os vídeos assumem um caráter prescritivo ou normativo.

Além disso, a insistência recorrente em direcionar o espectador a outros vídeos cumpre uma função de legitimação da autoridade discursiva da autora, que se posiciona como especialista a partir da quantidade e da recorrência de seus conteúdos. Essa estratégia contribui para a construção de expertise, com a qual o canal se apresenta como referência formativa, ainda que sem a mediação institucional típica de processos formais de formação continuada.

Assim, a observação do quadro permite concluir que a solicitação para assistir a outros vídeos não é apenas uma estratégia de engajamento, mas um elemento central na organização pedagógica e discursiva dos vídeos analisados. Tal

prática evidencia as tensões entre formação docente, lógica algorítmica e produção de saberes pedagógicos em ambientes digitais, reforçando a necessidade de uma leitura crítica desses materiais no contexto da formação inicial e continuada de professores.

Para Buckingham (2003), dado o caráter informal e descentralizado dos vídeos formativos, torna-se essencial que os aprendizes desenvolvam habilidades de alfabetização midiática. A alfabetização midiática envolve a capacidade de avaliar criticamente o conteúdo, identificando fontes confiáveis e diferenciando informações factuais de opiniões ou desinformação. Como observa o autor, a educação midiática é fundamental em uma sociedade em que os meios digitais desempenham um papel central na formação das ideias e valores dos indivíduos.

A habilidade de curadoria do conteúdo também é essencial. Embora a falta de curadoria institucionalizada seja uma das principais características da informalidade no YouTube, os aprendizes podem melhorar sua experiência de aprendizagem por meio da seleção criteriosa dos vídeos que assistem. Segundo Kimmons e Veletsianos (2017), a credibilidade do criador é um fator-chave para determinar a validade de informações pedagógicas em plataformas digitais. Idealmente, os criadores de vídeos devem indicar sua formação acadêmica, experiência docente e fontes de referência. A transparência sobre a qualificação profissional e a experiência prática ajuda o espectador a discernir se o conteúdo oferecido é relevante e confiável.

A utilização do YouTube como espaço de formação continuada de professores exige uma postura crítica e reflexiva diante da ampla oferta de conteúdos pedagógicos disponíveis na plataforma. A ausência de processos formais de curadoria acadêmica faz com que o professor assuma um papel ativo e solitário na avaliação da qualidade do material consumido, tornando-se responsável por distinguir conteúdos teoricamente fundamentados, eticamente comprometidos e pedagogicamente consistentes daqueles que se apresentam de forma superficial, opinativa ou excessivamente mercadológica. Nesse contexto, a avaliação crítica dos vídeos formativos passa a ser uma competência essencial para o fortalecimento da autonomia profissional docente.

Um dos primeiros elementos a serem considerados nessa avaliação refere-se à credibilidade do produtor de conteúdo. Em ambientes digitais, a autoridade

pedagógica não pode ser atribuída exclusivamente ao número de seguidores, visualizações ou interações, mas deve estar relacionada à coerência entre a formação acadêmica, a experiência profissional e os conteúdos apresentados. Criadores que explicitam sua formação na área educacional, reconhecem os limites de sua atuação e dialogam com o campo científico tendem a oferecer materiais mais consistentes. Em contrapartida, conteúdos produzidos por autores que se autodenominam especialistas sem apresentar referências objetivas de sua formação demandam maior cautela, sobretudo quando tratam de temas sensíveis, como avaliação, inclusão escolar e desenvolvimento infantil, o que é o caso do material analisado na presente pesquisa.

Outro aspecto central dessa avaliação crítica diz respeito à presença de fundamentação teórica. Conteúdos formativos de maior qualidade costumam estabelecer diálogo com teorias educacionais consolidadas, com documentos normativos e com produções acadêmicas reconhecidas. A menção a autores, pesquisas, livros ou legislações educacionais, ainda que de forma introdutória, indica um compromisso com o rigor conceitual e com a responsabilidade formativa. Por outro lado, vídeos que se limitam à apresentação de opiniões pessoais ou de dicas práticas descontextualizadas tendem a esvaziar o debate pedagógico e a reduzir a complexidade do trabalho docente a soluções simplificadas e generalizantes.

A clareza conceitual e a precisão terminológica também se configuram como critérios relevantes nesse processo avaliativo. O uso inadequado de termos próprios do campo educacional e clínico, como avaliação, diagnóstico, laudo, dificuldade de aprendizagem ou transtorno, pode gerar confusões conceituais que impactam diretamente a prática pedagógica. Em muitos conteúdos disponíveis no YouTube, observa-se a banalização de conceitos complexos ou a utilização indevida de categorias diagnósticas, o que reforça a necessidade de que o professor confronte as informações apresentadas com a literatura especializada e com as normativas educacionais vigentes.

Além disso, a relação entre teoria e prática pedagógica constitui um elemento fundamental para a análise crítica dos vídeos formativos. Conteúdos consistentes não se restringem a exposições teóricas abstratas nem a prescrições técnicas, mas articulam reflexões conceituais com exemplos contextualizados do cotidiano escolar.

Essa articulação possibilita ao professor compreender que as práticas pedagógicas são construídas em contextos específicos, marcados por fatores sociais, culturais e institucionais, e não podem ser reproduzidas de forma mecânica ou universalizada. Vídeos que prometem modelos prontos, soluções rápidas e infalíveis para problemas educacionais complexos tendem a reforçar uma visão tecnicista da docência, desconsiderando a natureza reflexiva e contextual do trabalho pedagógico.

A linguagem adotada nos vídeos também deve ser analisada sob uma perspectiva ética e pedagógica. Conteúdos formativos responsáveis utilizam uma linguagem respeitosa em relação às crianças, às famílias e aos próprios professores, evitando discursos culpabilizadores, estigmatizantes ou sensacionalistas. Considerando que toda prática educativa é também uma prática ética, a forma como o conteúdo é apresentado revela concepções de educação, infância e docência que podem reforçar ou questionar práticas excludentes no contexto escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à transparência quanto às intenções que orientam a produção do conteúdo. Muitos vídeos formativos estão associados à divulgação de cursos, mentorias ou materiais pedagógicos, o que não invalida, necessariamente, seu potencial educativo. No entanto, quando a autopromoção se sobrepõe à qualidade do conteúdo, ou quando o vídeo funciona apenas como uma estratégia de captação para outros vídeos ou produtos pagos, há um empobrecimento do processo formativo. A lógica algorítmica do YouTube, que privilegia engajamento e visibilidade, pode favorecer esse tipo de produção, tornando ainda mais necessária a postura crítica por parte do professor.

Por fim, a coerência dos conteúdos com as políticas educacionais e documentos oficiais constitui um critério importante para a avaliação crítica dos vídeos. Materiais que dialogam com diretrizes curriculares, legislações e orientações normativas tendem a contribuir de forma mais consistente para a prática docente, enquanto conteúdos que ignoram ou distorcem esses referenciais podem induzir a práticas descontextualizadas ou inadequadas.

Dessa forma, a avaliação crítica dos conteúdos formativos disponíveis no YouTube não implica a rejeição da plataforma como espaço de aprendizagem, mas a sua ressignificação como um recurso complementar à formação docente. Ao

desenvolver competências analíticas que envolvem a leitura crítica da mídia, o domínio conceitual da área educacional e a reflexão ética sobre a prática pedagógica, o professor fortalece sua autonomia profissional e contribui para uma formação continuada mais sólida, reflexiva e comprometida com a qualidade da educação.

3.1.6. A manipulação de engajamento

O advento das plataformas digitais e sua inserção no cotidiano educativo transformaram significativamente a maneira como professores buscam, acessam, apropriam-se e produzem conhecimento pedagógico. Em tese, o objetivo é fazer circular conteúdos e debates que fortaleçam a formação e a atividade docente, com qualidade. No entanto, a lógica algorítmica da plataforma, orientada pela economia da atenção, gera um ambiente propício à manipulação de métricas de engajamento — curtidas, comentários e visualizações — o que impacta diretamente a percepção de relevância e qualidade dos conteúdos disponíveis para professores.

A manipulação de métricas no YouTube pode ser compreendida como um conjunto de práticas que buscam inflar artificialmente indicadores de desempenho — como visualizações, curtidas, comentários, compartilhamentos e tempo de retenção — com o objetivo de ampliar a visibilidade dos vídeos e favorecer sua circulação nos sistemas de recomendação da plataforma. Essas práticas não se limitam a ações ilegais ou totalmente automatizadas, mas abrangem diferentes estratégias técnicas, econômicas e discursivas.

Em primeiro lugar, destaca-se o uso de *bots* e softwares automatizados, programados para simular comportamentos humanos, como assistir a vídeos repetidas vezes, curtir conteúdos ou inserir comentários genéricos. Embora o YouTube possua mecanismos de detecção, tais práticas continuam sendo utilizadas de forma adaptativa, explorando brechas nos sistemas de monitoramento e dificultando a distinção entre engajamento autêntico e artificial.

Outra forma recorrente é a contratação de serviços pagos de interação, que oferecem pacotes de visualizações, curtidas e comentários. Nesses casos, o engajamento não resulta do interesse real do público pelo conteúdo, mas de uma lógica mercadológica que transforma métricas em mercadorias. Esse tipo de prática distorce os critérios de relevância da plataforma e cria uma aparência de

legitimidade e popularidade que pode influenciar a percepção dos usuários, especialmente daqueles que associam números elevados à qualidade ou credibilidade do conteúdo.

Há também estratégias baseadas na mobilização coordenada de redes de usuários, como grupos em redes sociais, listas de transmissão ou comunidades organizadas, que combinam ações para assistir, comentar e compartilhar determinados vídeos em massa. Embora envolvam pessoas reais, essas práticas produzem um engajamento dirigido e artificialmente intensificado, cujo principal objetivo é “ensinar” o algoritmo a interpretar o conteúdo como altamente relevante, independentemente de seu valor formativo ou informacional.

Por fim, merecem atenção as estratégias discursivas voltadas à maximização do engajamento, como o uso sistemático de títulos sensacionalistas, linguagem alarmista ou chamadas explícitas para interação (“curta agora”, “comente o que você acha”, “assista até o final para não perder”). Ainda que não sejam, em si, ilegais, essas estratégias podem induzir respostas impulsivas e acríticas, priorizando a performance algorítmica em detrimento da profundidade, da fundamentação teórica e da responsabilidade comunicativa.

Nesse conjunto de práticas, a manipulação de métricas não apenas afeta o funcionamento do algoritmo, mas também impacta os processos de construção de autoridade e legitimidade do conhecimento, especialmente em contextos formativos, como o da formação de professores. Ao privilegiar conteúdos altamente engajadores, porém pouco fundamentados, o sistema tende a amplificar discursos simplificados, prescritivos ou rotuladores, exigindo do espectador — e, particularmente, do professor — uma postura crítica diante dos indicadores de popularidade e sucesso na plataforma.

Como observam Burgess e Green (2018), a plataforma não apenas hospeda vídeos, mas organiza a circulação de conteúdos com base em indicadores algorítmicos que conferem visibilidade aos materiais mais interativos. Nesse sentido, a manipulação de curtidas e comentários constitui uma prática estratégica para aumentar artificialmente a probabilidade de recomendação de vídeos, criando uma percepção de popularidade que nem sempre corresponde à qualidade ou fundamentação pedagógica real do conteúdo.

Essa dinâmica apresenta sérias implicações no campo da educação. Professores, muitas vezes sobrecarregados, com acesso limitado à formação continuada e premências do trabalho que precisam realizar buscam nos vídeos orientações práticas para a produção de relatórios escolares. No entanto, quando tais vídeos obtêm destaque devido à manipulação de métricas, prevalecem conteúdos simplificados, tecnicistas e replicáveis, em detrimento de análises críticas e fundamentadas. Saviani (2008) e Libâneo (2013) ressaltam que a avaliação escolar deve ser compreendida como processo formativo e diagnóstico, articulado à singularidade das crianças e à compreensão de seu desenvolvimento. Modelos padronizados e simplificados, promovidos por conteúdos com engajamento artificial, comprometem essa concepção, direcionando professores para práticas superficiais que pouco contribuem para o desenvolvimento integral do aluno.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vygotski (2007), a aprendizagem e a produção de conhecimento são processos mediados culturalmente e socialmente. A elaboração de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem constitui atividade complexa, envolvendo mediação entre observação da criança, análise de seus avanços e registro estruturado de informações para planejar ações pedagógicas. A exposição de professores a vídeos com engajamento manipulado pode gerar uma apropriação de práticas avaliativas, orientando-os a reproduzir padrões preestabelecidos sem compreensão/reflexão conceitual.

Além disso, a manipulação de comentários contribui para a criação de uma esfera pública artificial, na qual opiniões críticas são invisibilizadas e a aprovação coletiva é simulada. Comentários positivos fabricados e respostas automáticas produzem a ilusão de consenso, reforçando a percepção de autoridade pedagógica do conteúdo. Na prática, professores podem interpretar essa popularidade como validação da eficácia do vídeo, adotando metodologias e modelos de relatórios sem reflexão crítica. Pariser (2011) alerta que algoritmos que filtram conteúdo tendem a criar bolhas de confirmação, reforçando visões homogêneas e limitando o debate epistemológico.

Do ponto de vista legal e normativo, a elaboração de relatórios escolares encontra respaldo em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018),

que orientam a avaliação como processo contínuo, individualizado e fundamentado na observação do desenvolvimento integral do aluno. A lógica mercadológica e a manipulação de métricas contrastam com essas diretrizes, promovendo práticas que privilegiam rapidez e replicabilidade em detrimento de rigor pedagógico, análise crítica e respeito às especificidades de cada estudante.

A compreensão desse fenômeno exige, portanto, uma perspectiva multidimensional, que articule comunicação digital, epistemologia educacional e legislação. Napoli (2016) enfatiza que, em ambientes mediados por algoritmos, o valor do conteúdo é atribuído mais à capacidade de capturar atenção do que à qualidade intrínseca. Aplicado à educação, isso significa que vídeos com manipulação de métricas podem sobrepor conteúdos superficiais, aligeirados e utilitários a conteúdos fundamentados, teóricos e críticos, afetando diretamente a formação docente e a qualidade dos registros pedagógicos. Luckesi (2011) e Vasconcellos (2014) reforçam que a avaliação deve ser mediada por princípios éticos e teóricos, e não pela aparência de consenso promovida por engajamento artificial.

Em síntese, a manipulação de curtidas e comentários no YouTube representa uma ameaça à qualidade formativa da produção de relatórios escolares, interferindo na legitimação do conhecimento pedagógico, na autonomia docente e na apropriação crítica de práticas avaliativas. A investigação desse fenômeno, portanto, é crucial para a construção de estratégias de formação continuada que orientem professores a discernir entre popularidade algorítmica e relevância pedagógica, fortalecendo práticas avaliativas consistentes, éticas e alinhadas às diretrizes legais e curriculares brasileiras.

Considerações finais

A partir das análises dos vídeos, buscou-se compreender como a escrita avaliativa docente registrada nos relatórios é construída em meio a políticas educacionais, concepções teóricas e condições concretas de trabalho, bem como de que modo as tecnologias digitais, especialmente as plataformas de compartilhamento de vídeos, vêm assumindo um papel cada vez mais relevante nos processos de formação continuada informal dos professores.

A análise dos fundamentos teóricos da avaliação educacional e da escrita dos relatórios evidenciou que avaliar, especialmente no contexto da Educação Infantil, precisa constituir-se como uma prática pedagógica intencional, processual e ética. Ancorada na Teoria Histórico-Cultural e em concepções críticas de avaliação formativa, a discussão permitiu compreender que o relatório escolar não se limita à descrição de comportamentos ou ao registro de resultados, mas expressa uma interpretação do desenvolvimento infantil mediada pelo olhar, pela escuta e pela ação pedagógica do professor. Nesse sentido, a escrita avaliativa configura-se como atividade intelectual complexa, que exige formação teórica sólida, capacidade reflexiva e compreensão aprofundada do desenvolvimento humano.

Os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem são documentos fundamentais na vida escolar, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eles não apenas registram os avanços e dificuldades dos alunos, mas também funcionam como instrumentos de diálogo entre a escola e a família, em uma estreita relação com o trabalho realizado pelas professoras. Contudo, a elaboração desses registros exige competências pedagógicas específicas, que nem sempre são devidamente desenvolvidas ao longo da formação inicial ou continuada. Diante dessa lacuna, muitos educadores recorrem a plataformas digitais como o YouTube em busca de orientações práticas. Essa tendência levanta questões importantes: que tipo de formação está sendo disseminada? Em que medida esses conteúdos contribuem (ou não) para a construção de uma avaliação pedagógica significativa?

Com a pesquisa documental realizada foi possível evidenciar que a produção de relatórios envolve escolhas linguísticas, conceituais e éticas, que revelam as concepções de infância, aprendizagem e docência assumidas pelo professor. Assim, escrever sobre a criança implica posicionar-se pedagogicamente, atribuindo

sentidos às experiências vividas no cotidiano escolar. Essa compreensão distancia-se de práticas avaliativas classificatórias e burocratizadas e reforça a necessidade de formação docente que reconheça a avaliação como mediação do desenvolvimento, e não como instrumento de controle ou padronização.

A escrita docente nos relatórios, assume a função de descrever qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem, sem recorrer à quantificação nem à comparação entre crianças, revelando a escuta atenta do professor, sua capacidade de compreender o aluno em sua singularidade e de traduzir essa compreensão em palavras cuidadosas e éticas. Entretanto, esse ideal muitas vezes se choca com a realidade de práticas avaliativas burocráticas, marcadas por modelos prontos e fórmulas repetitivas. Essa contradição aparece também nos vídeos de formação encontrados no YouTube, plataforma que tem se consolidado como recurso de autoformação para professores, sobretudo diante das lacunas deixadas pelas formações institucionais e das pressões para que sejam produzidos. Porém, a formação docente na cibercultura se realiza de maneira descentralizada, fragmentada e, muitas vezes, desvinculada de referenciais teóricos consistentes.

Apesar da variedade, observa-se uma predominância de vídeos com foco instrumental. A maior parte dos materiais oferece listas de frases que podem ser copiadas, sem aprofundar a reflexão sobre o papel da avaliação na aprendizagem. Embora os vídeos no YouTube possam representar um apoio importante aos professores, é preciso reconhecer suas limitações e seus riscos. A ausência de fundamentação teórica consistente e de uma abordagem ética e crítica da avaliação pode reduzir o relatório a um mero preenchimento burocrático.

Como entendemos que avaliar é muito mais do que atribuir juízos, é compreender o processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas dimensões, quando o professor recorre exclusivamente a frases padronizadas e modelos prontos, corre-se o risco de despersonalizar o relatório e enfraquecer sua função pedagógica.

No entanto, também há vídeos que buscam romper com esse padrão, promovendo reflexões sobre linguagem, respeito à diversidade, inclusão e subjetividade. São minoria, mas apontam para uma formação mais dialógica.

A análise histórica e normativa das legislações e diretrizes curriculares revelou que, embora os documentos oficiais enfatizem a importância da avaliação

formativa e do acompanhamento qualitativo do desenvolvimento dos alunos, persistem lacunas significativas na formação inicial e continuada dos professores no que se refere à avaliação educacional. Observou-se que os processos formativos, muitas vezes, priorizam aspectos normativos e operacionais, em detrimento da reflexão teórica e da compreensão crítica da avaliação como prática pedagógica.

As contradições entre os discursos oficiais e as condições concretas de trabalho docente têm sido evidenciadas em pesquisas e trabalhos na área da Educação, sobretudo no que diz respeito à intensificação do trabalho pedagógico, à sobrecarga de tarefas e às exigências administrativas impostas pelas redes de ensino. Nesse contexto, a produção dos relatórios escolares passa a ser vivenciada, por muitos professores, como obrigação burocrática, o que contribui para a busca por modelos prontos e soluções rápidas que facilitem o cumprimento das demandas institucionais. Essa realidade evidencia que as dificuldades na escrita avaliativa não podem ser atribuídas exclusivamente aos professores, mas devem ser compreendidas como expressão de um sistema formativo fragilizado.

É nesse cenário que o YouTube emerge como um espaço recorrente de formação continuada informal. A plataforma passa a ser utilizada por professores como fonte de orientação prática para a elaboração de relatórios escolares, oferecendo vídeos que prometem ensinar “como fazer”, “o que escrever” e “como padronizar” os registros avaliativos.

Tais vídeos tendem a simplificar o processo avaliativo, reduzindo-o a um conjunto de procedimentos técnicos, desvinculados de fundamentação teórica e de reflexão pedagógica. Observou-se, ainda, que a lógica algorítmica da plataforma — orientada por métricas de visualizações, curtidas e engajamento — contribui para a maior visibilidade desses conteúdos, em detrimento de abordagens mais críticas e teoricamente fundamentadas.

O uso de vídeos formativos no YouTube para a produção de relatórios escolares não resulta de uma escolha individual isolada, mas de um fenômeno social e institucionalmente condicionado. A insuficiência de políticas públicas de formação continuada, aliada à intensificação do trabalho docente, cria um contexto no qual os professores recorrem às plataformas digitais em busca de apoio formativo imediato.

Nesse sentido, uma das contribuições centrais desta pesquisa consiste em problematizar a escolha por vídeos formativos como parte constitutiva do processo de formação docente. Ao selecionar determinados conteúdos, os professores entram em contato com concepções específicas de avaliação, infância e docência, que passam a orientar suas práticas pedagógicas. Quando essa escolha ocorre de forma acrítica, há o risco de reforçar práticas avaliativas padronizadas, que esvaziam o sentido pedagógico do relatório e fragilizam a autoria docente. Por outro lado, quando mediada por formação teórica e reflexão crítica, a utilização de vídeos digitais pode favorecer processos de ressignificação da prática avaliativa.

Esse estudo evidenciou, portanto, a necessidade de construção de critérios formativos para a escolha de vídeos sobre produção de relatórios escolares, articulando formação docente e letramento digital crítico. Entre esses critérios, destacam-se: a explicitação das concepções de avaliação e de desenvolvimento infantil presentes nos vídeos; o diálogo com referenciais teóricos consistentes; o respeito à singularidade das crianças e aos contextos educativos; a valorização da escrita docente como atividade autoral; e a problematização das exigências institucionais e curriculares, evitando leituras reducionistas da BNCC. Além disso, torna-se fundamental considerar os interesses mercadológicos que atravessam a produção desses conteúdos e os efeitos da monetização na simplificação do conhecimento pedagógico.

O estudo dos conteúdos disponíveis no YouTube sobre elaboração de relatórios escolares e as informações sobre a quantidade de acessos e visualizações que cada vídeo recebe, revela uma importante lacuna na formação docente: a ausência de espaços estruturados para discutir a avaliação qualitativa de forma crítica, ética e contextualizada. Embora os vídeos com modelos práticos sejam úteis para aliviar a sobrecarga do professor ou para uma solução mais rápida, eles não podem substituir uma formação que desenvolva a escuta sensível, a observação pedagógica e a capacidade de produzir registros significativos.

As análises realizadas permitem afirmar que o YouTube pode constituir-se como espaço formativo relevante, desde que integrado a processos institucionais de formação docente e sustentado por referenciais teóricos sólidos. Quando apropriado de maneira crítica, o ambiente digital pode favorecer a troca de experiências pedagógicas, a socialização de saberes docentes e o acesso a debates

contemporâneos sobre avaliação educacional. Contudo, quando utilizado de forma acrítica, tende a reforçar práticas avaliativas empobrecidas e a fragilizar a autonomia profissional dos professores.

Conclui-se, portanto, que a qualidade da produção dos relatórios escolares está diretamente relacionada às condições de formação dos professores e aos modos como estes se apropriam dos recursos formativos disponíveis em ambientes digitais. Fortalecer a avaliação formativa e a escrita avaliativa exige investimentos em políticas públicas de formação inicial e continuada, que promovam a reflexão teórica, o acompanhamento pedagógico e o desenvolvimento do letramento digital crítico. Ao reafirmar o professor como sujeito intelectual, autor de sua prática e responsável por escolhas pedagógicas conscientes, esta pesquisa defende a avaliação como processo ético, reflexivo e comprometido com o desenvolvimento humano integral, elemento fundamental para a construção de uma educação pública democrática e socialmente referenciada.

É urgente que políticas públicas, cursos de licenciatura e programas de formação continuada assumam o desafio de fortalecer as práticas avaliativas na escola, valorizando o relatório como instrumento de aprendizagem e não apenas como exigência burocrática. O uso do YouTube e de outras mídias pode ser um complemento potente, desde que esteja articulado a uma base teórica e pedagógica sólida.

A partir dessa pesquisa, abrem-se múltiplas possibilidades de aprofundamento investigativo, capazes de ampliar a compreensão acerca da escrita avaliativa docente, da avaliação educacional e dos processos contemporâneos de formação de professores, especialmente no contexto da cibercultura. Estudos futuros podem analisar como a avaliação qualitativa e a elaboração de relatórios de desenvolvimento são tratadas nos currículos formativos, identificando lacunas, concepções predominantes e articulações — ou ausências delas — com referenciais teóricos críticos. Tais estudos podem contribuir para compreender em que medida a fragilidade da escrita avaliativa na prática docente se relaciona com processos formativos insuficientes ou excessivamente normativos.

Outra possibilidade de pesquisa diz respeito à constituição da autoria docente na escrita dos relatórios escolares. Investigações podem explorar como os professores constroem sentidos sobre sua própria escrita em contextos marcados

pela padronização, pela exigência de modelos prontos e pela intensificação do trabalho pedagógico. Nessa direção, estudos qualitativos podem analisar narrativas docentes, buscando compreender as tensões entre autoria, autonomia profissional e burocratização das práticas avaliativas.

Essa pesquisa também aponta para a necessidade de estudos que aprofundem a avaliação educacional como atividade mediadora do desenvolvimento humano, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Estudos teóricos e empíricos podem investigar a escrita avaliativa como atividade intelectual complexa, mediada pela linguagem, pela observação pedagógica e pela escuta sensível, analisando como o ato de escrever sobre a criança contribui para a reorganização do pensamento pedagógico do professor e para a compreensão do desenvolvimento infantil em sua totalidade.

Associada a essa temática, emerge a necessidade de pesquisas que problematizem a influência da lógica algorítmica e da monetização na produção e circulação de conteúdos formativos. Investigações podem analisar como métricas de engajamento e visibilidade interferem na disseminação de determinados modelos de avaliação, contribuindo para a mercantilização da formação docente e para a hegemonia de abordagens instrumentais em detrimento de perspectivas críticas.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Fernando José de. Pandemia e desigualdade educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 912-926, 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARRETO, E. S. BNC-Formação: mais um passo na desregulamentação da formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 39, p. 773-787, set./dez. 2020.
- BAUER, M. *Pesquisa Qualitativa: Os Métodos e Técnicas de Investigação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BICALHO, Paulo Amarante; CASSAL, Luiza Barboza. Da medicalização do social à psiquiatrização da vida: a expansão dos diagnósticos na infância. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 32, e223164, 2020.
- BINNS, T. *YouTube and the economics of digital advertising*. 2020. Disponível em: <https://www.oecd-forum.org/posts/youtube-and-the-economics-of-digital-advertising>. Acesso em: 1 abr. 2025.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOYD, Danah. *It's Complicated: A Vida Social dos Adolescentes em Rede*. New Haven: Yale University Press, 2014.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 9 abr. 2025.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação; UNICEF. *Qualidade e Equidade na Educação Infantil: Princípios, Normatização e Políticas Públicas*. Brasília: MEC/UNICEF, 2024.
- BRAZIER, F.; ROCHA, M. S. P. de M. L. Formação continuada de professores: contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Clínica da Atividade. *Horizontes*, São Paulo, v. 43, n. 1, e023170, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.1822>.

BUCKINGHAM, David. *A Geração da Mídia: Jovens, Novas Mídias e os Limites do "Nativo Digital"*. In: CARPENTIER, Nico et al. (orgs.). *The Routledge Companion to Media and Gender*. London: Routledge, 2019. p. 235-244.

BUCKINGHAM, David. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press, 2003.

BURGESS, J.; GREEN, J. *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. Polity, 2009.

CAMPOS, S. C. F. *A construção de registros de experiências escolares: desafios e possibilidades*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

CETIC.br. *TIC Domicílios 2021: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros*. São Paulo: NIC.br, 2021. Disponível em: <https://cetic.br>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLASSANTO, C. A. *A Linguagem dos Relatórios: Uma Proposta de Avaliação para a Educação Infantil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/13829>. Acesso em: 22 jun. 2024.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria A. A. *A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem*. Campinas: Fundo Editorial da UNICAMP, 1994.

CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. Elementos Pedagógicos para Orientar o Currículo. *Revista Pátio Educação Infantil*, v. 8, n. 55, p. 9-11, abr./jun. 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação de professores em tempos de crise: notas sobre a BNC-Formação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, e250005, 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A tradição da formação de professores no Brasil: a produção acadêmica (1990-1998) e a reconstrução da identidade profissional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-46, abr. 2001.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

EDWARDS, C. P.; GANDINI, L.; FORMAN, G. E. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FACCI, M. E. B. V. A formação do professor e a humanização do aluno: uma perspectiva histórico-cultural. *Revista do GEPE*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 246-250, 2004.

FACCI, M. E. B. V. et al. O trabalho docente: uma atividade em busca de humanização. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 2, p. 377-386, abr./jun. 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *História das instituições escolares: organização escolar e trabalho docente*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FOCHI, Paulo Sérgio. Mini-histórias e documentação pedagógica: narrativas potentes na Educação Infantil. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 25, 2021. DOI: 10.18226/21784612.v25.e020042.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCHS, C. *Social Media: A Critical Introduction*. Sage Publications, 2017.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas Reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. et al (Orgs). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, v. 15, n. 1, p. 7-23, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: desafios para a construção de uma política pública eficaz. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, e260001, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GREEN, J. *The Changing Landscape of YouTube Monetization*. 2020.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 2020.

HOFFMANN, J. A avaliação mediadora e o papel dos relatórios descritivos. *Revista Educação & Sociedade*, 2018. Entrevista. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S198203052018000300275&script=sci_arttext. Acesso em: 15 abr. 2025.

HOFFMANN, J. *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista*. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.

JENKINS, Henry. *Confrontando os Desafios da Cultura Participativa: Educação para a Mídia no Século XXI*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Mídias: Novas Realidades e Desafios*. In: KENSKI, Vani Moreira (org.). *Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação*. São Paulo: Papirus, 2012. p. 11-26.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2012.

KIMMONS, Royce; VELETSIANOS, George. O Conteúdo e a Qualidade dos Vídeos de Educadores no YouTube. *Teaching and Teacher Education*, v. 66, p. 195-207, 2017.

KLEIN, Harold. *Educação a Distância: Do Ensino Virtual ao Ensino Híbrido*. Edições Loyola, 2012.

KLEIN, Susan. *A Nova Educação*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a formação de professores: da exigência da democratização da escola à proposta de um currículo crítico-formativo. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, p. 105-127, maio/ago. 2001.

LIBÂNEO, J. C. A formação de professores para a escola pública. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 257-274, maio/ago. 2008.

LIBÂNEO, J. C. Tendências tecnocráticas e desprofissionalização docente: o enfoque por competências na formação de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 42, e239247, 2021.

LIVINGSTONE, Sonia. *O Desafio do Digital: Como Mobilizar Políticas para Servir os Direitos das Crianças?* Communication Research and Practice, v. 2, n. 4, p. 433-441, 2016.

LOPES, A. C. T. *Educação Infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Avaliação e transições na educação infantil. In: *SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1., 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2010.

MORAN, J. M. O uso das tecnologias na educação. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Papirus, 2018.

NORNBERG, Marta; SILVA, Gilberto Ferreira da. Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 317-334, out./dez. 2012. DOI: 10.1590/S0104-40602012000400018.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 15-32, 2009.

NUNES, Clarice. *A pedagogia da feminilidade: professoras e professorandos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Artur Bruno Fonseca de; LIMA, Ana Ignez Belém. Vigotski e os processos criativos de professores ante a realidade atual. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1399-1419, 2017. DOI: 10.1590/2175-623662025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A formação de professores e a BNCC: implicações e contradições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e022310, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. *Pedagogia-em-Participação: A Perspectiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora, 2019.

OSTETTO, L. E. Andando por creche e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: *Encontros e desencontros na educação infantil*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 15-31.

PARISER, Eli. *A Bolha do Filtro: O que a Internet Está Escondendo de Você*. New York: Penguin Press, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelia*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 195-206, jul./dez. 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma didática para o ensino fundamental.

- In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-38.
- PINAZZA, M. A. E FOCHI, P. C. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018.
- PINO, A. *As marcas do humano: origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L.S. Vygotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, 2001.
- PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- PRENSKY, Marc. H. H. *Sapiens, Nativos Digitais e Imigrantes Digitais: Reflexões sobre uma Lacuna Geracional. Language, Culture and Curriculum*, v. 22, n. 3, p. 237-249, 2009.
- PRESTES, Zoia. *Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Vygotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- RIBEIRO, Bruna. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245, maio/ago. 2018.
- RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- SAVIANI, D. A formação de professores em tempos de neoconservadorismo. *Jornal da UNICAMP*, Campinas, 18 fev. 2021. Disponível em: [Inserir URL completa se disponível].
- SAVIANI, D. A formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 262-277, jan./abr. 2009.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SELWYN, Neil. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Bloomsbury, 2016.
- SIEMENS, George. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, v. 2, n. 1, 2005.
- SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*

(Campinas), Campinas, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIC EDUCAÇÃO. *Pesquisa sobre o uso de tecnologias na educação*. NIC.br, 2021.

VAN DIJCK, José. *A Cultura da Conectividade: Uma História Crítica da Mídia Social*. New York: Oxford University Press, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VECCHI, Vea. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e o potencial dos ateliês na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Formação de professores: pensar e fazer*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VIANA, N. F. A. *Nas entrelinhas dos relatórios: entre o vivido e o registrado, a prática docente desvelada em um texto que diz do (a) aluno (a), mas também da professora*. 2024. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. *Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZÁKIA, S. M. Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil. *Interações*, Lisboa, v. 10, n. 32, p. 69-90, 2014.

ZENG, Chen. Unveiling the Impact of Short Videos: Consumption Behavior and Decision-Making in the Digital Age. *Highlights in Business, Economics and Management*, v. 21, p. 469–474, 2023. Disponível em:

<https://drpress.org/ojs/index.php/HBEM/article/view/14538>. Acesso em: 25 jan. 2025.

APÊNDICE

Encontram-se neste apêndice os quadros de análise dos dez vídeos que fazem parte dessa pesquisa, com suas características estruturais e pedagógicas.

Vídeo 01 / Análise em 10/01/2025	Data postagem: 29/05/2021
Visualizações: 128.023	Curtidas no vídeo: 6.500
Canal: 295 mil inscritos	Quantidade de vídeos: 584
<p>- Aspectos Estruturais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo que incentiva a participar de uma “mini maratona” de vídeos que a autora irá lançar em determinada data (09, 10 e 11 de junho / 2022); - Uso de música de fundo (instrumental); - Vídeo de 19 minutos e 30 segundos, feito em estúdio, com preocupação estética (mesa arrumada com canetas, estante com livros e alguns quadros na parede) com ênfase em elementos estéticos da área acadêmica; - Há sugestão de estrutura de relatório, que é colocada em slide, com os seguintes itens: <i>Nome da criança / Data de nascimento / Professor / Turma / Frequência no período observado</i> <i>Avanços / Conquistas / Questionamentos / Hipóteses / Parcerias (encaminhamentos)</i> - Tem 248 comentários, não há críticas, apenas elogios e pedidos de outros tipos de relatórios. 	
<p>- Aspectos Pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traz citações de Jussara Hoffman “<i>A aprendizagem se dá num cenário educativo articulado ao processo de avaliação. Na dinâmica desse cenário, na relação entre os pares e com professor/professora é que se revela a história de cada criança. Portanto não há como uniformizar relatórios, nem padronizar o que se observa de cada uma delas</i>”. Apresenta o nome da autora com erro - “Roffman”; - Relata que observar, registrar e dialogar com as famílias é o imprescindível para compor os relatórios; - Cita exemplos de fala do próprio filho, indicando que a criança com 3 anos sabe o nome das partes do corpo porque desde bebê ela brincava com ele sobre as partes do corpo; - Faz referência às atividades sensoriais, propostas pela BNCC; - Cita que em um relatório deve constar a concepção de criança (trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – “<i>Criança como sujeito histórico, de direitos, que brinca, narra, questiona, fantasia e produz cultura</i>”), de infância, de educação infantil (“<i>não prepara para as demais etapas, mas é a primeira etapa, a estrutura/base</i>”) e de currículo (garantir os 6 direitos de aprendizagem – BNCC); - Ressalta a importância do diálogo com as famílias, para que observem as evoluções das crianças nas brincadeiras em casa e entendam sobre a importância das brincadeiras na escola; - Menciona que o relatório deve permitir “<i>reflexão e ação, o trilhar das próximas ações</i>”; - Expõe sobre o que não deve constar em um relatório, usando outra citação de Jussara Hoffman “<i>Não há sentido algum em processos avaliativos que se</i> 	

destinem a fazer descrições definitivas (ela é, demonstra que...) e comparativas (destacou-se, participa sempre, às vezes, raramente, etc) a partir de critérios uniformes, tratando a criança que não se enquadra no padrão estabelecido como inferior ou incapaz.”

- Argumenta que o papel do professor é de “mediador, dialógico e afetivo”;
- Sugere a criação de um questionário a ser respondido pelos pais sobre as evoluções e particularidades das crianças, para que ajude o professor a compor esses relatórios;
- No final do vídeo faz agradecimento pelas visualizações e sugere as inscrições no canal (Custo de R\$ 7,99 mensais), mostrando que possui outros temas de vídeos.

Vídeo 02 / Análise em 10/01/2025	Data postagem: 27/09/2020
Visualizações: 61.523	Curtidas no vídeo: 2.700
Canal: 5.870 inscritos	Quantidade de vídeos: 76
<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos Estruturais - Vídeo de 10 minutos e 07 segundos, caseiro, feito em uma sala em frente a uma cortina com muita clareza, possui algumas animações com elementos gráficos e cortes de uma fala para outra; - Sem fundo musical; - Tem 91 comentários, não há críticas, apenas elogios e pedidos de outros tipos de relatórios. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos Pedagógicos - Sugestão de compor os relatórios a partir dos Campos de Experiência da BNCC; - O vídeo traz especificamente as sugestões do que escrever sobre o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, que a youtuber denomina de “<i>Eu, o outro e nós</i>”; - Embora não explícito, existe a impressão que a autora do vídeo está lendo a sua fala, pois não mexe a sua cabeça e corrige-se com frequência; - Cita que vai dar alguns exemplos para “<i>construirmos juntas um relatório</i>”; - Sugere que os objetivos de aprendizagem propostos na BNCC sejam transformados em perguntas, criando uma pauta de observação para compor os relatórios; coloca alguns exemplos escritos no vídeo; - Traz outros exemplos de perguntas que podem ser inseridas dentro do mesmo campo de experiência, também descritas no vídeo; - Ressalta que o relatório é uma narrativa individual, que corresponde aos resultados que a criança alcançou; - Sugere que o espectador assista outros vídeos para aprender como compor o relatório dos outros campos de experiência. 	

Vídeo 03 / Análise em 10/01/2025	Data postagem: 29/09/2019
Visualizações: 44.523	Curtidas no vídeo: 3.100
Canal: 858 mil inscritos	Quantidade de vídeos: 892
<p>- Aspectos Estruturais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo de 38 minutos e 56 segundos, salvo na plataforma em forma de live, feito na casa da autora, na sala, com menções aos filhos que faziam barulho ao comer na cozinha ao lado; - Sem fundo musical; - 193 comentários (elogios, relatos, pedidos de relatórios específicos e pedidos de modelos) 	
<p>- Aspectos Pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicia a live colocando a escola como colaboradora nos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem, porém relata que os professores <i>“não sabem detectar as dificuldades de aprendizagem e construir seus relatórios porque não tiveram formação para isso, não foram ensinados a fazer”</i>; - Ressalta a importância das observações do professor descritas nos encaminhamentos; - Traz que as questões comportamentais são confundidas com os distúrbios (aluno “bonzinho” não levanta suspeitas sobre dificuldades de aprendizagem. Usa como exemplo uma criança com diagnóstico de TDH, perguntando ao público entre um TDH hiperativo e um TDH desatento, qual teria mais prejuízo na aprendizagem? Mostrando que o desatento tem mais prejuízos e isso não está relacionado ao mau comportamento; - Sugere que a escrita dos relatórios seja feita a partir de duas áreas (comportamental e aprendizagem). Para a área comportamental, sugere 7 critérios (com as seguintes reflexões): <ol style="list-style-type: none"> 1) Hiperatividade (Levanta excessivamente? Incomoda outros colegas) 2) Agressividade (Verbal? Física? Produz acidentes no meio social? Instiga brigas, ameaças ou chantagens?) 3) Atenção e concentração (É distraído? Lento? Desempenho de atraso? Tem ritmo destoado dos demais?) 4) Adequação às regras de rotina e à autoridade (Esquece regras ou não as segue?) 5) Socialização (Se envolve nas propostas? Brinca em grupo? Cooperava?) Essas observações da área social podem revelar quadros depressivos; deve-se primeiro tratar a depressão e depois o distúrbio - “Não tem como aprender nervoso e irritado” <ol style="list-style-type: none"> 6) Discurso (Como é a comunicação? Fala rápido? Tem inversões silábicas? Qual o ritmo de sua fala? Como se expressa? Apresenta ecolalia? A observação da comunicação é imprescindível no diagnóstico de crianças com autismo. Observação da comunicação é imprescindível no diagnóstico de crianças com autismo. 7) Perfil e participação da família (Qual o nível cultural? Qual a condição conjugal? Qual a profissão? É uma criança adotiva? Maiores probabilidades de problemas psiquiátricos e comportamentais ligados à questão genética e drogas \ contexto de terceirização: é uma criança cuidada por quem? Qual o perfil dos irmãos? Existe consumo de drogas/cigarro/álcool? Para a área da aprendizagem observar: <ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura: tem troca fonética? Tem troca grafêmica? Tem fluência? Interpreta e 	

memoriza? Quais são os hábitos de leitura? Usa os dedos como apoio?

2) Escrita: como é a cópia? Tem troca de som ou ortográfica? Reclama de cansaço? Como é o ritmo da escrita? Como é a apreensão do lápis?)

3) Matemática: sabe sequência e comparação? Arma e efetua operações? Identifica números? Que atividades faz com autonomia? Como é a coordenação motora? Como é o manejo da tesoura? Tem coordenação espacial? Tem noção de direita e esquerda? Resolve problemas? sabe sequência e comparação? Arma e efetua operações? Identifica números? Que atividades faz com autonomia? Como é a coordenação motora? Como é o manejo da tesoura? Tem coordenação espacial? Tem noção de direita esquerda? Resolve problemas? Como é seu raciocínio lógico? Como é a memorização?

- Finaliza o vídeo com algumas dicas, por exemplo: sugere que sejam descritas as facilidades do aluno para ajudar na interpretação das dificuldades; sugere também coletar as opiniões de outros professores que fazem parte da sala;

- Ao final promete enviar para os grupos de WhatsApp de que as pessoas participam todos os pontos apresentados na live e também sugere que as pessoas assistam outras lives que ela já fez e estão gravadas.

Vídeo 04 / Análise em 10/01/2025	Data postagem: 03/12/2021
Visualizações: 40.329	Curtidas no vídeo: ocultas pelo autor
Canal: 338 mil inscritos	Quantidade de vídeos: 601
<p>- Aspectos Estruturais</p> <p>- Vídeo de 18 minutos e 51 segundos, caseiro, inicialmente com Lorena Carvalho, em frente a uma parede branca, ela chama uma convidada, Aluah Bianchi, que aparece em um local com estante de livros para dar continuidade ao vídeo, ao final volta o vídeo com Lorena, que menciona deixar um link nos comentários com um modelo de de inspiração de escrita. O link do modelo que promete deixar direciona para o site de sua propriedade, que contém vários arquivos da autora para venda. Ao tentar baixar o arquivo que ela menciona ser gratuito, há uma cobrança de R\$ 8,90.</p> <p>- 67 comentários (com elogios, agradecimentos e algumas reclamações sobre o arquivo que ela dizia ser “gratuito” no vídeo.</p>	
<p>- Aspectos Pedagógicos</p> <p>- Inicia o vídeo com a reflexão “o que colocar no relatório?”</p> <p>- Ressalta que o relatório deve ser feito “<i>para comunicar o desenvolvimento em sala de aula</i>”, sendo ideal que seja feito durante cada bimestre para acompanhar a evolução da criança.</p> <p>- Traz uma convidada, com um corte de edição para outro vídeo;</p> <p>- Apresenta 5 dicas para a construção dos relatórios individuais:</p> <p>Dica 1: entender que o relatório é importante e ajuda a compreender melhor a criança, deve ter um objetivo de ajuda, aproximando o olhar do professor com o olhar da família, “seria com um presente para família”</p> <p>Dica 2: faz crítica ao relatório pronto, de marcação com X, dizendo que a avaliação não pode ser classificatória. Sugere registros como filmagens, fotos, gravação de voz, “ para evocar memórias que vão ajudar a compor os relatórios”;</p> <p>Dica 3: “<i>a escrita é uma habilidade! Escrever não é opção e sim necessidade</i>”.</p>	

Treinar a escrita, escrever um pouco por dia. Investir em hábitos de leitura e escrita

Dica 4: o foco da escrita deve ser no que a criança faz, o que ela tem de marcante e o que mais aparece nas narrativas dela;

Dica 5: diminuir os adjetivos para não rotular e não julgar. Exemplo: “João é inteligente”(só porque ele sabe as letras?) Trocar o “é” por “está”, pensando que a criança está em constante transformação. Narrar com respeito e olhar generoso sobre a criança.

- Depois das dicas, o vídeo retorna com a filmagem para primeira autora, que traz exemplos de expressões adequadas para os relatórios, deixados em um link nos comentários, destaca que não é a favor de fazer modelo de relatório pronto, e elaborou um roteiro com introdução, meio e fim para deixar disponíveis as sugestões de palavras para o relatório.

Vídeo 05 / Análise em 10/01/2025	Data postagem: 19/06/2019
Visualizações: 37.209	Curtidas no vídeo: 1.300
Canal: 49.300 inscritos	Quantidade de vídeos: 262
<p>- Aspectos Estruturais</p> <p>- Vídeo de 1h, 04 minutos e 58 segundos, salvo na plataforma em formato de live, feito na casa da autora, utilizando um flipchart (ferramenta de apresentação e comunicação visual que permite escrever e desenhar no papel) para colocar os pontos principais da live.</p> <p>- Com frequência a autora interage com o público, pedindo que escrevam no chat da plataforma “Quem tem aluno autista escreva pra mim nos comentários?”, depois lê os comentários conversa sobre eles.</p> <p>- Avisa que a live é uma pequena demonstração do curso que tem o nome de sua empresa, vídeo com fins lucrativos).</p> <p>- Tem 154 comentários, que incluem agradecimentos, pedidos de outros tipos de relatórios, apresentação das pessoas com localização e com qual idade trabalham e dúvidas - algumas respondidas durante o vídeo.</p>	
<p>- Aspectos Pedagógicos</p> <p>- Sugere iniciar o relatório a partir de uma introdução, que traga o objetivo do que foi trabalhado com as crianças, explicando cada item e como foi desenvolvido;</p> <p>- Ressalta a importância da abordagem relacional - “O importante não é o comportamento e sim o relacionamento”;</p> <p>- Sugere a colocação de um elogio para criança no relatório, como forma de “criar vínculo com a família”; segundo a autora, a relação da escola com a família “é fria”;</p> <p>- Para a autora, o relatório deve ser construído a partir da BNCC. Explica um por um os campos de experiências propostos pela BNCC;</p> <p>- Coloca no flipchart os principais pontos que está falando e sugere seu curso de relatório (pago) com modelos prontos;</p> <p>- Para alunos especiais sugere que seja feito um PDI - plano de desenvolvimento individual, colocando no relatório todas as adaptações que foram feitas nas atividades e quais foram os desafios enfrentados pela criança (cognitivos e comportamentais);</p> <p>- Indica como sugestão de finalização do relatório um agradecimento ou</p>	

pedido de participação da família;

- Interrompe várias vezes vídeo para responder dúvidas ou comentar sobre as falas dos participantes no chat - o que é um aluno com comunicação não verbal, por exemplo;
- Ressalta que o laudo é um direito da criança;
- Finaliza divulgando seu curso de relatório com modelos prontos (R\$790)

Vídeo 06 / Análise em 10/01/2025	Data postagem: 27/06/2022
Visualizações: 37.130	Curtidas no vídeo: 2.200
Canal: 20 mil inscritos	Quantidade de vídeos: 616

- **Aspectos Estruturais**

- Vídeo que incentiva a assistir outros vídeos do mesmo tema, fragmentados por assunto, destacando com frequência por exemplo “Se quiser saber como fazer relatório de criança com TEA, assista os outros vídeos do meu canal”;
- Uso de música de fundo (instrumental);
- Vídeo caseiro, não é feito em estúdio e não existe preocupação estética (feito em frente uma parede colorida), muda a câmera para o celular para mostrar um relatório, percebe-se falta de domínio da tecnologia;
- Tem fins lucrativos (vende modelos prontos editáveis), e com frequência convida para assistir outros vídeos do canal ou clicar no link da legenda para comprar os modelos prontos de relatórios;
- Duração de 13 minutos e 55 segundos;
- A autora solicita no vídeo que as pessoas que estão assistindo coloquem nos comentários de que tipo de relatórios elas precisam, comprometendo-se a enviar e a mostrar como fazer. Cita que faz os vídeos de acordo com as necessidades dos espectadores, que pedem ajuda por determinado relatório nos comentários;
- Tem 137 comentários, não há críticas, apenas elogios e pedidos de outros tipos de relatórios;
- Transcrição do modelo pronto de relatório que traz o vídeo:

Nome da instituição

Nome do aluno / data de nascimento

Turma / grupamento

Professora / data

Modelo de relatório individual do aluno - criança participativa

O presente relatório visa avaliar o desenvolvimento das habilidades e competências do educando Joãozinho da Silva Mendes. Baseado nas observações e registros do desenvolvimento e aprendizagem nesse bimestre, o educando é participativo, frequente, carinhoso, possui bom relacionamento interpessoal tanto com os colegas quanto os profissionais da instituição e professora. Não encontrou dificuldades no período de adaptação, apresentando-se sempre solícito aos comandos, regras e combinados da turma.

No período observado estamos trabalhando o projeto... Que tem por objetivo... E

nas atividades propostos a criança participa com entusiasmo e alegria. Sempre que solicitado, por vezes, pede até a repetição da tarefa. É questionador e possui oralidade adequada a sua faixa etária, sendo capaz de expressar, por exemplo, o que deseja, seus anseios e emoções de forma clara.

Tem predileção por atividades ao ar livre e que envolvam a coordenação motora ampla, tais como: circuitos na área externa, cotação de histórias no pátio, brincadeiras e cantigas de roda e brincadeiras com materiais não estruturados, onde costuma criar novos personagens a partir dos objetos e até nomeá-los. Já na rodinha, participa ativamente, aguardando a sua vez e sempre que solicitado canta cantigas infantis com muita destreza e animação.

Com base, em tudo que foi observado nesse período até a presente data, podemos constatar que a criança utiliza as brincadeiras para representar fatos do seu cotidiano familiar e rotina diária, sendo também através da brincadeira que o mesmo internaliza e compreende o mundo de forma lúdica e prazerosa.

Desta forma, concluímos que os objetivos propostos para o bimestre foram alcançados de forma satisfatória e que para os próximos meses estaremos explorando mais o desenvolvimento psicomotor do educando, afim de promover novos aprendizados dentro do esperado para a faixa etária.

Sem mais nada a declarar, assino e encerro o presente relatório.

- Aspectos Pedagógicos

- Inicia o vídeo dizendo que tem um modelo pronto para quem quiser comprar o produto;
- Traz exemplos com uso de adjetivos (o aluno é frequente, o aluno é carinhoso);
- Linguagem ampla, criando possibilidades para que o texto se encaixe para várias crianças, sem citar individualidades;
- Idealização de aluno (não tem dificuldade em adaptação, relaciona bem com todos, atingiu os objetivos propostos);
- Não há menção sobre o trabalho do professor com o aluno ou sobre o que foi trabalhado pedagogicamente;
- Não existe relação entre a narrativa e os marcos de desenvolvimento infantil, não especificando quais seriam as principais características da criança naquela idade, por exemplo de sua oralidade;
- A nomenclatura “maternal” também está descrita de forma ampla, já que encontramos essa nomenclatura fazendo referência tanto para crianças de 2 anos como para crianças de 4 anos, de acordo com as normativas regionais;
- Há um silenciamento sobre questões socioemocionais, não citando como a criança expressa-se tanto em grupo como de forma individual;
- Usa palavras no diminutivo (rodinha), inclusive nas sugestões de nomes (Joãozinho);
- Inconsistência em alguns apontamentos, por exemplo cita que prefere estar em área externa e depois menciona que precisa explorar o desenvolvimento psicomotor; *Tem predileção por atividades ao ar livre e que envolvam a coordenação motora ampla, tais como: circuitos na área externa;*
- Estrutura o relatório em 3 eixos: introdução, desenvolvimento e conclusão, sem justificar o porquê dessas escolhas;
- Traz modelo de relatório pronto, que mostra pela tela do próprio celular, com

a legenda de modelo gratuito e disponível para download. No modelo percebe-se um texto sem formatação, com erros de digitação como espaços entre pontuações, além de erros ortográficos como flexão ao plural e erros de acentuação (solicito);

- Sugere uma finalização como documento formal (sem nada mais a declarar, assino e encerro o relatório);
- Não fundamenta as explicações em bases teóricas ou autores de referência, comenta que os eixos que sugere são “o que ela acha que é importante”;
- Ao mostrar o modelo pelo celular, vai explicando quais partes se encaixam nos eixos citados (introdução, desenvolvimento e conclusão), destacando a todo momento que em outros vídeos tem mais explicações;
- Na conclusão descreve que “irá explorar mais o desenvolvimento psicomotor da criança”, sem fazer referência do objetivo dessa ação ou se há alguma dificuldade da criança nesse quesito;
- Finaliza pedindo que encaminhem o vídeo para outros professores que estejam “desesperados e de cabelo em pé” para fazerem seus relatórios.

Vídeo 07 / Análise em 10/01/2025	Data postagem: 27/06/2020
Visualizações: 32.440	Curtidas no vídeo: 1.300
Canal: 42.600 inscritos	Quantidade de vídeos: 296
<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos Estruturais - Vídeo de 1h e 15 segundos, salvo na plataforma em forma de live, como aula gratuita aberta, para levar “<i>mais conteúdo para o dia a dia de quem trabalha com educação especial</i>”. - Interage bastante com as pessoas do chat, lendo as cidades de que as pessoas citam que são e respondendo dúvidas; - Em alguns slides aparece propaganda de outros cursos da autora “Como preparar um pdi”; - Tem 85 comentários, onde as pessoas se apresentam e falam de onde são (ela pergunta isso no início do vídeo), agradecimentos e pedidos de outros tipos de relatórios. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos Pedagógicos - Justifica o tema da aula ser relatório como um pedido de muitas pessoas nos canais (Whatsapp) da empresa que é proprietária. - Relata que terá um roteiro para nortear o relatório, dizendo que “o relatório é o fechamento do seu trabalho, mesmo que seja uma escrita para o outro, é um momento de reflexão sobre o próprio trabalho (do professor)” - Coloca na tela o número do grupo de Whatsapp da Inclutopia, dizendo ser um canal para informações e tirar dúvidas; - A tela do vídeo é dividida entre a imagem da autora da live e um slide, onde são colocados alguns tópicos sobre relatório; - Traz que “o registro do trabalho pedagógico é fundamental para a continuidade do processo de Educação Inclusiva” - Ressalta a importância do relatório, que é como “uma vida no prontuário do aluno”, com demandas para especialistas no caso de encaminhamentos 	

(fonoaudiólogos, pediatras, neurologista), podendo ainda ser um documento importante para responder demandas judiciais e o professor do próximo ano dar continuidade ao trabalho que foi feito;

- Cita que existem outros tipos de relatório (psicopedagógico, clínico), mas que o foco da aula será o relatório pedagógico;

- Sugere um cabeçalho organizado, com logo, dados gerais (cuidando para que o nome do aluno esteja escrito corretamente), dados sobre a deficiência ou transtorno (chama a atenção para que o professor não cite a deficiência ou transtorno caso a criança não tenha um laudo clínico), laudo médico ou hipótese diagnóstica;

- Orienta que os relatórios estejam salvos em “nuvem” para que não corra o risco de serem perdidos caso o aparelho se danifique;

- Relata que alguns dados dos alunos não podem ser expostos (se é uma criança adotiva ou abrigada, se está em lar temporário);

- Após o cabeçalho, orienta que seja descrita a avaliação inicial (com aspectos sobre a linguagem, desenvolvimento motor, estruturação do desenho, socialização, adaptação à escola e rotina, alfabetização, matemática, interesses observados) como uma linha do tempo;

- Ressalta a importância de não trazer termos técnicos da pedagogia (hipóteses silábicas, por exemplo) que uma pessoa fora da área da Educação não vá compreender;

- Sugere a inserção de dados coletados na entrevista com as famílias;

- Cita um alerta de cuidado com as terminologias (evitando adjetivações e julgamentos “o aluno é agressivo”, “a aluna é apática”, “a família é desestruturada”,

- Informa sobre temas de outras lives que fará em datas posteriores, pedindo a colaboração das pessoas para ajudar na divulgação;

- Orienta que o relatório seja alinhado com o planejamento, priorizando os objetivos de aprendizagem e que o aluno deve ser reavaliado em diversos momentos, não só no momento inicial e final;

- Ao responder algumas dúvidas sobre avaliação que aparecem no chat, oferece um curso de seu site, para avaliar e criar um Plano de Desenvolvimento Individual (que é uma forma de colocar para aquele aluno específico um planejamento educacional de acordo com as necessidades dele, em razão da sua deficiência);

- Destaca que o relatório deve trazer as estratégias desenvolvidas (atividades diversificadas, mediação individual, adaptações, parcerias necessárias;

- Para finalizar o relatório deve indicar um balanço (reavaliação) dos avanços ou não avanços, e os encaminhamentos necessários para a família providenciar e colocar as observações que podem ajudar nas próximas etapas escolares;

- Nos vinte minutos finais responde às perguntas que aparecem no chat; como tratava-se de um período pandêmico, explicou como colocar no relatório as normativas municipais sobre isolamento social e paralisação das aulas; também respondeu a perguntas relativas a “Como colocar no relatório que o aluno é agressivo?”, retomando todos os pontos dos slides e dando exemplos próximos aos reais;

- No final apresenta um roteiro (tinham muitos pedidos de envio de modelo pronto), que é um resumo de todos os tópicos apresentados no vídeo, diz estar disponível gratuitamente no site Inlutoptia (mostra um passo a passo sobre como pegar o arquivo no site);

- Todo o conteúdo do vídeo estava voltado para a construção de relatórios de crianças com deficiência ou transtornos, vários exemplos usados são de crianças

atípicas, com colocações e situações específicas para essa temática;
 - Explica minuciosamente todos os cursos que o site oferece, que estavam sendo veiculados pelo Whatsapp.

Vídeo 08 / Análise em 10/01/2025	Data postagem: 21/06/2022
Visualizações: 31.464	Curtidas no vídeo: 1.200
Canal: 8.310 inscritos	Quantidade de vídeos: 57
<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos Estruturais - Vídeo de 24 minutos e 18 segundos, caseiro, feito no quarto da autora, com a câmera mostrando o relatório no seu computador; - Sem música de fundo. - Tem 56 comentários (agradecimentos, pedidos de envio do modelo que ela mostra, pedidos de outros tipos de relatórios). 	
<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos Pedagógicos - Inicia o vídeo ressaltando a importância do professor não diagnosticar a criança, <i>“professor não é médico”</i>; - Mostra um relatório digitado no computador, diz que todos os nomes são fictícios e começa a leitura parágrafo por parágrafo, fazendo comentários sobre as colocações; - O parecer descrito relata comportamentos e preferências por brinquedos e brincadeiras, traz que o repertório linguístico da criança está em defasagem e na explicação oral diz <i>“Aquele aluno que tem preguiça de falar”</i>; - Justifica o uso de algumas expressões no relatório como <i>“Trocamos palavras para tapar o sol com a peneira” (...)</i> <i>“fica melhor escrito assim para mostrar para os pais”</i>; - Em certo parágrafo relata <i>“na semana que a criança estava mais agitada por causa de conflitos internos ou externos perdeu tufo de cabelo sem explicação”</i>, e não faz qualquer justificativa sobre; - Sugere um parágrafo padrão para finalizar todos os relatórios da mesma forma <i>“A cada dia que passam nossas crianças vem adquirindo muitas conquistas, e assim encerramos o parecer do nosso primeiro semestre. O envolvimento da família, no que diz respeito às ações pedagógicas são fundamentais para o sucesso do trabalho e principalmente da sua criança, contamos com a parceria de vocês no próximo semestre.”</i> 	

Vídeo 09 / Análise em 10/01/2025	Data postagem: 25/11/2021
Visualizações: 25.776	Curtidas no vídeo: 1500
Canal: 20.800 inscritos	Quantidade de vídeos: 217
<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos Estruturais - Vídeo de 10 minutos e 48 segundos, caseiro, feito em uma sala que parece ser uma sala de atendimento pedagógico, com estante de jogos ao fundo. 	

- Sem música de fundo.
- Tem 36 comentários (elogios e agradecimentos).

- Aspectos Pedagógicos

- Inicia o vídeo com reflexões sobre o que é um relatório na Educação Infantil, ressaltando que a avaliação é realizada através da observação do cotidiano da criança e não através de notas;
- Sugere que os relatórios sejam feitos bimestralmente;
- Cita que professores não fazem diagnósticos e laudos e não devem usar termos científicos que os pais não entendem;
- Deixa o modelo de relatório descritivo abaixo para direcionar os professores (na descrição do vídeo)

Relatório

O aluno _____ neste bimestre/ semestre/ ano, se destacou nas seguintes áreas:

_____ *Iniciou de maneira X Comunicativa com pouca/média/muita interação com os colegas e X interação com os recursos e os meios.*

Se sentiu mais seguro/ menos seguro, em realizar X Atividades (ex: roda, recorte e colagem, musicalidade, etc)

Na área da linguagem tem tido , pequeno/médio/ grande progresso, consegue transmitir recados, expressar suas ideias, repetir histórias, com organização dos fatos ocorridos.

No desenvolvimento motor, aprimorou o movimento de pinça, o educando segura e manuseia o lápis/ pince/ tesoura com destreza. Em relação à noção espacial, está em constante progresso.

Na área matemática o mesmo ainda apresenta um nível considerado de dificuldade/facilidade (pouca, média, alta) ao associar/ relacionar números e quantidades.

Educando participativo, demonstra interesse nas aulas.

No contexto geral, de acordo com a faixa etária e os desenvolvimentos aptos para esta idade o educando tem se desenvolvido em diversos aspectos de maneira significativa.

Obs: atenção professores, este é apenas um modelo de relatório de um aluno fictício, apenas para se basear nas áreas e como se expressar/ relatar aos responsáveis os avanços ou não dos educandos.

Vídeo 10 / Análise em 10/01/2025	Data postagem: 21/05/2023
Visualizações: 17.075	Curtidas no vídeo: 1.100
Canal: 20 mil inscritos	Quantidade de vídeos: 616

Aspectos Estruturais

- Vídeo feito de forma caseira, sem ser em estúdio;
- O vídeo tem vários cortes, entrecortando as falas ;
- Existe um tom humorístico, com mudança de tom de voz (coloca voz fina em alguns momentos), ou contagem regressiva para que possam curtir o vídeo;
- Linguagem informal “você pode botar lá”, “né”, “tá”
- Vídeo que incentiva a assistir outros vídeos do mesmo tema, fragmentados por assunto, pedindo com frequência por exemplo “o aluno autista precisa de um PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), se você quiser saber como fazer, veja meu vídeo sobre isso”;
- Duração de 21 minutos e 42 segundos;
- Tem fins lucrativos (cita com frequência que as pessoas que fazem a mentoria com ela já sabem como fazer o relatório);
- Tem 49 comentários, não há críticas, apenas elogios e agradecimentos (há um comentário da filha);
- Transcrição dos modelos prontos apresentados:

INTRODUÇÃO 1

O presente relatório visa descrever pontos importantes observados sobre o desenvolvimento da criança Vânia... Que atualmente encontra-se matriculada na turma...

INTRODUÇÃO 2

O presente instrumento de avaliação qualitativa visa abordar pontos importantes observados no desempenho e desenvolvimento da criança Vânia que apresenta bom desenvolvimento motor, é assídua e costuma ter predileção por atividades individuais mantendo-se quieta e seletiva boa parte do tempo.

INTRODUÇÃO 3

Baseado nas observações e registros do desenvolvimento e aprendizagem neste bimestre, Vânia é uma criança assídua que possui bom domínio motor, não apresentando problemas de adaptação apesar de por vezes ainda manifestar interesse por permanecer isolada e seletiva em suas ações do cotidiano escolar.

DESENVOLVIMENTO 1

Sempre atenta ao que se passa ao seu redor, Viviane, percebe tudo a sua volta e demonstra interesse pelas tarefas e atividades propostas. Comunica-se pouco, mantendo-se calada e quieta a maior parte do tempo. Sua maior participação vem sendo incentivada pela professora, estimulando a interagir mais com os colegas. No entanto, convém ressaltar que a mesma, encontra-se em desenvolvimento da linguagem oral, não fazendo uso social da fala.

DESENVOLVIMENTO 2

A criança permanece em tratamento com fonoaudióloga para atender e suprir suas necessidades auxiliar seu desenvolvimento. Permanece sempre muito atenta, acompanhando cada detalhe da rotina e ou atividades, chegando a interagir com ou expressões que acompanham a sensações do que está sentindo naquele momento, não havendo, portanto, alheamento.

DESENVOLVIMENTO 3

Costuma, ainda, durante a rotina e atividades realizar movimentos repetitivos, tais como:...

CONCLUSÃO

Dado o exposto, concluímos que Viviane, vem se desenvolvendo, se for necessário faremos remanejamento das atividades, para que estas venham a contemplar suas necessidades, objetivando enriquecer seu processo de ensino aprendizagem.

- Aspectos Pedagógicos

- Traz um histórico sobre autismo, sem embasamento teórico ou referencial que embase;
- Faz diferenciação entre escrever sobre criança com e sem laudo;
- Relata que o professor tem que ter embasamento teórico, pedindo que se aprofundem no tema;
- Relata que o professor precisa ter um conhecimento mínimo sobre autismo para escrever sobre aluno autista, fazendo referência a vídeos na internet que podem ajudar;
- Cita que o professor deve ter cuidado ao escrever um relatório, que segundo a autora é um documento institucional e buscar se as fontes são verídicas;
- Fala que cada vez mais os professores têm alunos autistas *“porque o assunto está muito avançado!”*
- Antes de apresentar o relatório no celular, classifica a criança como “autista grau leve, não socializa e tem movimentos repetitivos” e traz um exemplo de relatório em cima dessas características;
- Traz 3 partes que são essenciais, segundo ela, para a estrutura do relatório (introdução, desenvolvimento e conclusão) e cita que “não é regra, é o que eu acho que é pertinente”;
- Apresenta 3 tipos de introdução (mostrando por slides, com problemas de formatação) citando que a criança é assídua, trazendo inconsistências como “não apresentou problemas de adaptação, apesar de manifestar interesse por permanecer isolada”;
- Ressalta que o professor não pode ter achismos sobre os transtornos, que isso é papel do médico;
- Traz 3 modelos de desenvolvimento (mostrando por slides, com problemas de formatação) em um deles sugere que a criança é “sempre atenta” o que demonstra inconsistência com as características do autismo;
- Apresenta uma frase para conclusão, com erros de acentuação e falta de formatação