

**PONTIFÍCIA UNIVERDIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**LETÍCIA GONZALES MARTINS**

**PREVENÇÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: CONSTRUÇÃO DE UM  
INSTRUMENTO PARA ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES PELA EQUIPE  
ESCOLAR**

**CAMPINAS**

**2026**

**PONTIFÍCIA UNIVERDIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**LETÍCIA GONZALES MARTINS**

**PREVENÇÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: CONSTRUÇÃO DE UM  
INSTRUMENTO PARA ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES PELA EQUIPE  
ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Escola de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo.

**CAMPINAS**

**2026**

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

Gonzales Martins, Letícia

M379p

Prevenção e Desenvolvimento Integral : Construção de um Instrumento para Acompanhamento de Estudantes pela Equipe Escolar / Letícia Gonzales Martins. - Campinas: PUC-Campinas, 2026.

114 f.

Orientador: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026. Inclui bibliografia.

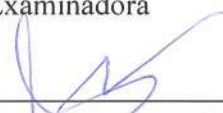
1. Desenvolvimento Humano. 2. Psicologia Escolar. 3. Prevenção. I. Souza Lobo Guzzo, Raquel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.


PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

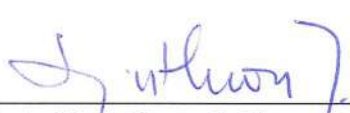
LETÍCIA GONZALES MARTINS

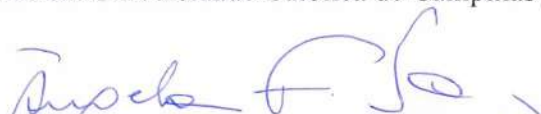
PREVENÇÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: CONSTRUÇÃO DE UM  
INSTRUMENTO PARA ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES PELA EQUIPE  
ESCOLAR

Tese defendida e aprovada em 03 de Fevereiro de 2026 pela  
Comissão Examinadora

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Souza Lobo Guzzo  
Orientadora da Tese e Presidente da Comissão

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Trevisan de Souza  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Fátima Soligo  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



Documento assinado digitalmente

FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO

Data: 03/02/2026 21:24:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabíola de Sousa Braz Aquino  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cristina e Marcelo, que sempre me incentivaram e acreditaram em mim, obrigada por sempre torcerem e me apoiarem em todas as etapas desse percurso da pesquisa.

Ao meu marido e melhor amigo, Paulo, pela parceria diária e companheirismo que nutrem energias necessárias para continuar sempre em frente em meus sonhos. Foi um período de grande aprendizado, estar a dois na pesquisa. À minha segunda família, Marycleide e Nelson, sempre presente, carinhosa e sempre pronta para comemorar cada conquista desse processo.

Às amigas do meu grupo de pesquisa, Laís, Laura, Mariana, Larissa, Daniela e Laís Oliani, pelas trocas, aprendizados e parcerias que tornaram a pesquisa acadêmica mais leve e possível.

À minha professora e orientadora, Raquel, por todos os ensinamentos, que transbordaram o âmbito da pesquisa e contribuíram para minha construção pessoal e profissional. Caminhar ao seu lado na luta pela psicologia na escola é um privilégio, poder conhecê-la para além da pesquisa foi uma alegria.

À toda equipe escolar, em especial às professoras participantes e minha parceira de escola, Isabella. Estar na escola cotidianamente é um desafio por si só. Estar em contato com uma equipe que abraça o projeto ECOAR e as contribuições da psicologia é um presente.

Às professoras doutoras das bancas de qualificação e de defesa Vera Lúcia Trevisan de Souza, Adinete Sousa da Costa Mezzalira, Ângela Fátima Soligo, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha e Fabíola de Sousa Braz Aquino pelas contribuições e reflexões, essenciais para o aprimoramento da pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se no escopo do Projeto ECOAR – Espaço de Convivência Ação e Reflexão – a partir do qual defende-se a presença da Psicologia dentro das escolas em uma perspectiva crítica que contribua para o acompanhamento do desenvolvimento integral de estudantes. A investigação teve como objetivo construir um Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento, em uma escola municipal que a profissional pesquisadora atua pelo referido projeto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com fundamentos no Materialismo Histórico-Dialético, na Epistemologia Qualitativa e na Pesquisa Ação-Participação. Foram participantes dessa pesquisa 5 professoras de uma escola municipal de ensino fundamental I. As fontes de informação utilizadas foram: formulário online, transcrição de encontros formativos com as professoras, o instrumento construído e as vivências cotidianas da profissional pesquisadora. A análise construtivo-interpretativa foi utilizada em três etapas: (1) organização das informações, (2) utilização do Atlas T.I. - cada conjunto de informações foi analisado em busca de indicadores de sentido; e elaboração de sínteses, as quais possibilitaram o desenvolvimento de categorias de análise sobre o fenômeno investigado. A partir dos encontros formativos com as professoras foi possível observar a importância do acompanhamento do desenvolvimento como processo relacional e singular. Também foram analisadas as contradições e possibilidades do acompanhamento do desenvolvimento integral, no que se refere a necessidade do olhar individualizado em um contexto de sobrecarga docente. Defende-se que, quando realizado como uma prática reflexiva e coletiva, o acompanhamento é, ao mesmo tempo, fonte de reflexões para a promoção do desenvolvimento. Conclui-se que a utilização do instrumento coletivamente com as professoras contribuiu para o constante e regular acompanhamento do desenvolvimento integral dos estudantes. São necessários estudos futuros para investigar a viabilidade da utilização do material por toda a equipe. Espera-se que a pesquisa contribua para o desenvolvimento de novas estratégias de promoção de desenvolvimento a partir da Psicologia Crítica.

Palavras-chave: Psicologia Crítica; Desenvolvimento Humano; Prevenção; Psicologia Escolar.

## ABSTRACT

This research is part of the ECOAR Project – Space for Convivial, Action and Reflection – which advocates for the presence of Psychology within schools from a critical perspective that contributes to monitoring students’ integral development. The investigation aimed to construct a Protocol for Monitoring Development in a municipal school where the researcher works through the project. It is a qualitative, exploratory study grounded in Historical-Dialectical Materialism, Qualitative Epistemology, and Participatory Action Research. Five teachers from a municipal elementary school (early years) participated in this research. The sources of information used were an online form, transcripts of formative meetings with the teachers, the constructed instrument, and the researcher’s daily professional experiences. Constructive-interpretative analysis was used in three stages: (1) organization of the information, (2) use of Atlas T.I. – each set of information was analyzed in search for meaning indicators; and (3) elaboration of syntheses that enabled the development of analytical categories about the investigated phenomenon. The formative meetings with the teachers made it possible to observe the importance of monitoring development as a relational and singular process. The contradictions and possibilities of monitoring integral development were also analyzed, particularly regarding the need for individualized attention in a context of teacher overload. It is argued that when monitoring is carried out as a reflective and collective practice, it becomes a source of insights for promoting development. The study concludes that the collective use of the instrument with the teachers contributed to the ongoing and regular monitoring of students’ integral development. Future studies are needed to investigate the feasibility of using the material by the entire school team. It is expected that this research will contribute to the development of new strategies for promoting development from the perspective of Critical Psychology.

Keywords: Critical Psychology; Human Development; Prevention; School Psychology.

## RESUMEN

Esta investigación se inserta en el ámbito del Proyecto ECOAR – Espacio de Convivencia, Acción y Reflexión – a partir del cual se defiende la presencia de la Psicología dentro de las escuelas desde una perspectiva crítica que contribuya al acompañamiento del desarrollo integral de los estudiantes. La investigación tuvo como objetivo construir un Protocolo de Acompañamiento del Desarrollo en una escuela municipal donde la profesional investigadora actúa a través del mencionado proyecto. Se trata de una investigación cualitativa de carácter exploratorio, fundamentada en el Materialismo Histórico-Dialéctico, la Epistemología Cualitativa y la Investigación Acción-Participación. Participaron en esta investigación 5 profesoras de una escuela municipal de educación primaria (primer ciclo). Las fuentes de información utilizadas fueron: formulario en línea, transcripciones de encuentros formativos con las profesoras, el instrumento construido y las vivencias cotidianas de la profesional investigadora. Se empleó el análisis constructivo-interpretativo en tres etapas: (1) organización de la información, (2) uso del Atlas T.I. – cada conjunto de informaciones fue analizado en busca de indicadores de sentido, y (3) elaboración de síntesis que permitieron el desarrollo de categorías de análisis sobre el fenómeno investigado. A partir de los encuentros formativos con las profesoras, fue posible observar la importancia del seguimiento del desarrollo como un proceso relacional y singular. También se analizaron las contradicciones y posibilidades del acompañamiento del desarrollo integral, especialmente en lo que se refiere a la necesidad de una mirada individualizada en un contexto de sobrecarga docente. Se defiende que, cuando se realiza como una práctica reflexiva y colectiva, el seguimiento es, al mismo tiempo, una fuente de reflexiones para la promoción del desarrollo. Se concluye que el uso colectivo del instrumento con las profesoras contribuyó al seguimiento constante y regular del desarrollo integral de los estudiantes. Son necesarios estudios futuros para investigar la viabilidad de la utilización del material por parte de todo el equipo escolar. Se espera que la investigación contribuya al desarrollo de nuevas estrategias de promoción del desarrollo desde la Psicología Crítica.

Palabras clave: Psicología Crítica; Desarrollo Humano; Prevención; Psicología Escolar.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ameaças e promotores de bem-estar segundo Cowen (1991).....	28
Figura 2 – Linha do tempo das atividades do campo e da pesquisa.....	38
Figura 3 – Relação entre fontes de informação e objetivos específicos.....	39
Figura 4 – Procedimentos de análise das fontes de informação.....	43
Figura 5 – Construção de Núcleos de Sentido a partir do Formulário.....	45
Figura 6 – Captura de Tela da Análise em Rede do Formulário.....	47
Figura 7 – Captura de tela da Rede do Formulário do Núcleo de Sentido (1) Perspectiva das professoras sobre o desenvolvimento.....	47
Figura 8 – Captura de tela da Rede do Formulário do Núcleo de Sentido (2) Escola como espaço para acompanhamento do desenvolvimento.....	50
Figura 9 – Captura de tela da Rede do Formulário do Núcleo de Sentido (3) Angústia das professoras.....	53
Figura 10 – Construção de Núcleos de Sentido a partir das transcrições dos encontros formativos.....	55
Figura 11 – Captura de tela da Análise em Rede após inserção dos indicadores dos encontros formativos (Apêndice E) .....	58
Figura 12 – Captura de tela 2 da Rede do Formulário do Núcleo de Sentido (2) Escola como espaço para acompanhamento do desenvolvimento.....	59
Figura 12 – Captura de tela 2 da Rede do Núcleo de Sentido (3) Angústia das professoras.....	62
Figura 13 – Captura de tela da Rede do Núcleo de Sentido (4) Dificultadores para o acompanhamento.....	63
Figura 14 – Captura de Tela da Planilha do Conselho de Ciclo.....	66
Figura 15 – Captura de tela da Rede do Núcleo de Sentido (5) Recursos/ações para acompanhar o desenvolvimento.....	67
Figura 16 – Captura de tela do Protocolo de Acompanhamento – Dimensões do desenvolvimento integral.....	71
Figura 17 – Captura de tela do Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento Integral e Lista Suspensa.....	71
Figura 18 – Captura de tela do Protocolo de Acompanhamento incluído na Planilha de Conselho de Ciclo.....	72
Figura 19 – Captura de Tela da Planilha do Estudante – Aba “Resumo” .....	73

Figura 20 – Captura de Tela da Planilha do Estudante – Aba “Acompanhamento” .....	73
Figura 21 – Captura de tela da Rede do Núcleo de Sentido (6) Protocolo de Acompanhamento.....	74

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CFP – Conselho Federal de Psicologia  
COF - Comissão de Orientação e Fiscalização  
COR - *Child Observation Record*  
CRP – Conselho Regional de Psicologia  
CSC - Caderneta da Saúde da Criança  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
ECOAR - Espaço de Convivência Ação e Reflexão  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
FPE – Funções Psicológicas Elementares  
FPS – Funções Psicológicas Superiores  
GEP-InPsi – Grupos de Estudos e Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MHD - Materialismo Histórico-Dialético  
OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde  
PAD – Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento  
PAP – Pesquisa Ação-Participação  
PHC – Psicologia Histórico-Cultural  
PIB - Produto Interno Bruto  
PP – Prevenção Primária  
PP – Projeto Pedagógico  
Protocolo de Observação da Criança (POC)  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SUS - Sistema Único de Saúde  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UBS – Unidade Básica de Saúde  
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1. MEMORIAL E JUSTIFICATIVA</b>	<b>11</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>15</b>
I. Perspectiva Crítica da Psicologia	15
<i>História da Psicologia e a construção do Paradigma Hegemônico</i>	15
<i>A psicologia no Brasil: uma ciência importada?</i>	17
<i>Psicologia Crítica: a Construção de um Novo Paradigma</i>	18
II. Psicologia do Desenvolvimento: fundamentos para o processo educativo	20
<i>Um olhar integral sobre o desenvolvimento</i>	21
<i>Desenvolvimento humano e os documentos da educação brasileira</i>	24
III. O acompanhamento do processo de desenvolvimento como prevenção	27
<b>3. TESE E OBJETIVOS</b>	<b>33</b>
<b>4. MÉTODO</b>	<b>34</b>
4.1. <i>Fundamentos Metodológicos</i>	34
4.2. <i>Considerações Éticas</i>	35
4.3. <i>Contexto</i>	36
4.4. <i>Cenário</i>	36
4.5. <i>Procedimentos</i>	37
4.6. <i>Participantes</i>	39
4.7. <i>Instrumentos e fontes de informação</i>	39
4.7.1. <i>Formulário online (Apêndice A)</i>	40
4.7.2. <i>Reuniões formativas (Apêndice B)</i>	40
4.7.3. <i>Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento (Apêndice C)</i>	40
<b>5. PLANO DE ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>42</b>
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>45</b>
6.1. <i>Formulário sobre o Desenvolvimento Integral</i>	45
6.2. <i>Encontros formativos</i>	55
6.3. <i>Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento</i>	69
<b>7. SÍNTESE</b>	<b>78</b>
7.1. <i>O acompanhamento do desenvolvimento integral como processo relacional e singular.</i>	78
7.2. <i>Entre o olhar individualizado e a sobrecarga: Contradições e possibilidades do acompanhamento do desenvolvimento integral.</i>	80
7.3. <i>O acompanhamento como prática reflexiva e preventiva para promoção do desenvolvimento.</i>	81
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>83</b>
<b>9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>92</b>

## 1. MEMORIAL E JUSTIFICATIVA

No período da graduação em Psicologia, me via incomodada em diversos momentos durante as aulas, mas ainda não sabia nomear esse incômodo. Quando cheguei ao terceiro ano, percebi que ainda não sentia segurança com o conhecimento que vinha sendo trabalhado em sala de aula e comecei a frequentar aulas na Pós-Graduação em Psicologia, especialmente sobre a Psicologia Histórico-Cultural e o contexto educacional. Desenvolvi um projeto de iniciação científica<sup>1</sup> orientado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, que, além de me possibilitar inúmeros saltos em meu desenvolvimento a respeito da teoria de Vigotski, abriu meus olhos para a realidade da escola pública brasileira; realidade, até então, desconhecida para mim.

Nesse espaço, me apaixonei pela pesquisa e pela psicologia escolar, a partir dos relatos das pesquisadoras do grupo e da vivência em campo que tive ao acompanhar uma delas. Ao mesmo tempo em que me fascinava pelas possibilidades de intervenção, me indignei com a realidade concreta da escola pública e questioneei meu papel naquele espaço. Como a psicologia pode, de fato, contribuir em uma realidade tão desigual, que tanto limita as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes?

Após a finalização da pesquisa, senti a necessidade de me inserir em contextos diferentes de trabalho e tive a oportunidade de realizar um estágio no Conselho Regional de Psicologia (CRP) na Subsede de Campinas. Lá, pude me aprofundar sobre o Sistema Conselhos (Conselho Federal de Psicologia [CFP] e Conselhos Regionais de Psicologia), as leis e resoluções que regem sobre a profissão no país. Inserida na Comissão de Orientação e Fiscalização (COF), pude notar a quantidade de denúncias e faltas éticas cometidas por psicólogas, relacionadas à violação de direitos.

Meu espanto me fez voltar à pós-graduação, quando frequentei a disciplina de Políticas Públicas ministrada pela Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, que viria a ser minha supervisora de estágio e orientadora. Nessa disciplina, abri meus olhos para o caráter ético-político por trás de todo trabalho da psicologia, quando discutimos sobre a formulação de políticas públicas e a importância de nos vermos como sujeitos ativos nesse processo.

---

<sup>1</sup> Iniciação Científica intitulada “A escola que temos hoje e a escola que queremos: um estudo dos sentidos e significados atribuídos por alunos do 1º ano do Ensino Médio Diurno da Rede Pública Estadual de Ensino” (2018) sob orientação da Prof. (a) Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza.

Em meu último ano da graduação, realizei estágios em duas políticas públicas, educação e saúde. No estágio de psicologia escolar, me inseri em uma escola pública municipal a partir do Projeto Espaço de Convivência Ação e Reflexão (ECOAR). O projeto em questão é caracterizado pela inserção de profissionais de Psicologia, como parte da equipe técnica das escolas municipais da rede. Ele tem como objetivos o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e a construção de ações preventivas no cotidiano escolar (Guzzo, Ribeiro, Meireles, Feldmann, Silva, Santos & Dias, 2019; Guzzo, Silva, Martins, Castro & Lorenzetti, 2021). A partir da experiência em campo, novas perguntas foram surgindo que foram base para minha inserção no Mestrado.

Entre os anos de 2020 e 2021, realizamos a pesquisa de Mestrado intitulada “(Des)Articulação Escola e Rede de Saúde: Desafios no Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil” (Martins, 2022), no contexto do Projeto ECOAR.

Na referida pesquisa observamos que a escola costuma realizar encaminhamentos para o serviço de saúde quando não consegue atender às necessidades educacionais dos estudantes e assume que “há algo de errado com a criança”. Nessa lógica do encaminhamento, não são utilizados critérios específicos sobre o desenvolvimento infantil para a tomada de decisões e espera-se que profissionais de saúde digam se a criança tem algum distúrbio ou não (Martins, 2022). Essa e outras pesquisas (Gimenez, 2005; Asbahr & Lopes, 2006; Bray e Leonardo, 2011; Gomes & Pedrero, 2015; Correia, 2021) compõem um cenário de atuação para profissionais da educação que carece da definição de marcadores do desenvolvimento e fluxos para enfrentar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, para além da dualidade saúde-doença. Mais do que a identificação de transtornos ou deficiências, nota-se a necessidade de construir bases de conhecimento que contribuam para a prevenção e promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Tendo isso em vista, compreendemos que, se a escola se propõe como espaço promotor de desenvolvimento, profissionais que nela atuam devem ter ferramentas para acompanhá-lo. No cotidiano escolar, observamos que a equipe de profissionais (professores e equipe gestora) se centra apenas em acompanhar alguns aspectos do desenvolvimento nesse ciclo da escolaridade (principalmente aqueles relacionados à alfabetização e aquisição de novos conhecimentos) sendo a avaliação escolar predominantemente realizada por meio de uma prova. Apesar disso, quando se investiga a perspectiva de estudantes, essa forma de avaliação não indica caminhos efetivos para a promoção do desenvolvimento, uma vez que se baseia em

uma lógica meritocrática, geradora de estresse e individualização do próprio fracasso (Sousa, 2022).

A presente pesquisa insere-se no escopo do projeto-mãe intitulado “Marcadores do Desenvolvimento Integral e a Vida Cotidiana de Crianças: a Psicologia Crítica na escola e comunidade” (Guzzo, 2019) do grupo de pesquisa GEP-InPsi – Grupos de Estudos e Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Psicologia Crítica e Processos de Desenvolvimento em Contexto Escolar e Comunitário – inserido na linha de pesquisa Intervenções Psicológicas e Processos de Desenvolvimento Humano. Esse projeto maior, tem como objetivo final criar elementos para um modelo de acompanhamento do processo de desenvolvimento de crianças levando-se em conta a perspectiva dos sujeitos que frequentam a educação infantil e o ensino fundamental de escolas municipais.

A presente pesquisa busca contribuir para construção desse modelo, com foco nos estudantes do início do ensino fundamental 1 (que contemplam crianças de 6 a 10 anos). Esta busca funda-se na necessidade da realidade concreta vivenciada pela psicologia no contexto das escolas públicas brasileiras: como monitorar o desenvolvimento e intervir de forma eficaz para prevenir dificuldades no percurso escolar de crianças e adolescentes. No final de 2022, fui chamada para assumir uma vaga de psicóloga escolar em um concurso público em uma cidade próxima à Campinas. Atuando desde a educação infantil até o final do ensino fundamental, a mesma dificuldade se apresenta: a dificuldade em acompanhar as crianças propriamente limita as possibilidades de ações preventivas.

Quando buscamos a literatura brasileira disponível sobre *marcos, marcadores, acompanhamento ou monitoramento do desenvolvimento infantil*, as produções disponíveis estão alocadas, principalmente, em estudos da área médica, especialmente da pediatria e saúde coletiva (atenção primária em saúde). Essas pesquisas que têm como foco principal a primeira infância, contemplam, ao máximo, crianças de até 5 ou 6 anos e utilizam como instrumento de monitoramento a “Caderneta da Saúde da Criança (CSC)” disponibilizada pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (Gaiva & Silva, 2014; Freitas, Pereira, Moreira, Órfão, Cavalcante, Nascimento, Mendes & Santos, 2019).

Sendo assim, atualmente, temos uma carência de produções brasileiras que articulem a temática do acompanhamento do desenvolvimento infantil no contexto escolar contemplando a faixa etária referente aos estudantes do ensino fundamental 1 – ou seja crianças de 6 a 10 anos, caracterizado como um período promissor para o desenvolvimento de ações de prevenção (Murta, Günther & Guzzo, 2015).

No escopo do Projeto ECOAR, o grupo de pesquisa GEP-InPsi vem discutindo a temática do acompanhamento do desenvolvimento como uma das atribuições da psicologia na escola, em conjunto aos demais atores escolares, objetivo coerente com as orientações e produções recentes do sistema Conselhos, em especial para o recente avanço legislativo que dispõe sobre a presença das profissionais de psicologia e serviço social no espaço escolar (Brasil, Lei 13935/2019).

Nesta tese, buscamos dar continuidade às discussões realizadas pelo grupo (Mezzalira & Guzzo, 2011; Costa & Guzzo, 2006; Guzzo, 2003), contribuindo para a ampliação da utilização de protocolos para crianças maiores, especialmente aquelas em processo de alfabetização.

Compreendemos que esse é um período fundamental para o percurso escolar das crianças, uma vez que nele são estabelecidas as bases para os processos de ensino aprendizagem que virão a seguir. Dessa forma, faz-se necessária a construção de estratégias que visem acompanhar o desenvolvimento de maneira integral, de modo a identificar e prevenir fatores de risco, bem como possibilitar uma visão ampliada sobre a criança e a promoção de seu desenvolvimento.

Para isso, o texto em questão está organizado da seguinte forma: serão apresentados os fundamentos teóricos que tomamos como base para a *práxis*, ou seja, que sustentam a construção prática e teórica conjunta: a perspectiva crítica sobre o desenvolvimento infantil, definições de conceitos importantes como “acompanhamento” e “prevenção”, e por fim como compreendemos que um instrumento pode ser utilizado dentro dessa perspectiva para acompanhar o desenvolvimento infantil. Em seguida serão apresentados a tese, os objetivos e o método, no qual trataremos o contexto da pesquisa, os procedimentos para a realização do trabalho. Será explicitado o plano de análise dos resultados, seguido do capítulo de resultados e discussão e, ao final seguem os capítulos da síntese, considerações finais e elementos pós-textuais.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está organizado em três eixos teóricos. No primeiro, denominado “Perspectiva Crítica da Psicologia” apresentaremos os principais autores que nos auxiliam a realizar uma reflexão crítica sobre a psicologia enquanto profissão e ciência, bem como quais fundamentos teóricos embasam nossa visão sobre o que é a crítica. Já no segundo eixo “Psicologia do Desenvolvimento: fundamentos para o processo educativo”, traremos as contribuições de Vigotski e outros autores para apresentar nossas bases ontológicas sobre desenvolvimento humano e como compreendemos que elas estão articuladas ao processo educativo. Por fim, no terceiro eixo “O acompanhamento do processo de desenvolvimento como prevenção” discutiremos o conceito de “prevenção” em uma perspectiva crítica e faremos uma articulação com a proposta de acompanhamento.

### I. Perspectiva Crítica da Psicologia

O saber mais importante do ponto de vista psicológico não é o conhecimento explícito e formalizado, mas esse saber inserido na *práxis* cotidiana, na maioria das vezes implícito, estruturalmente inconsciente, e ideologicamente naturalizado, enquanto adequado ou não às realidades objetivas, enquanto humaniza ou não às pessoas, e enquanto permite ou impede os grupos e povos de manter o controle de sua própria existência (Martín-Baró, 1996).

Este primeiro eixo tem como objetivo destacar qual compreensão de “crítica” está sendo adotada na presente pesquisa. A partir da história da psicologia, buscaremos explicitar porque compreendemos que a psicologia brasileira é uma profissão historicamente voltada para a manutenção das estruturas dominantes vigentes. Em seguida, apontaremos os caminhos da crítica que foram construídos a partir do questionamento das concepções hegemônicas da psicologia.

#### *História da Psicologia e a construção do Paradigma Hegemônico*

Compreendemos que a psicologia não surge de forma espontânea, alheia às transformações, ou como algo “natural” do percurso histórico humano – ela surge em determinado contexto, para atender à determinadas demandas, com objetivos específicos. Para analisar e fazer uma crítica à psicologia, como profissão e ciência, se configura atualmente, faz-

se necessário conhecer sua história, bem como as condições materiais que possibilitaram sua consolidação.

Essa compreensão parte do conceito de história com fundamentos materialistas, como exposto por Benjamin (1987), em que a história vai além da descrição de fatos ou busca por nexos de causalidade, mas tem como princípio a busca pela “oportunidade de extrair da época passada uma determinada condição de vida, que preservada e transcendida, fornece semente para a superação das condições do presente – do “‘agora’, no qual se infiltraram estilhaços do passado” (Guzzo *et al.*, 2010, p. 131). Nessa perspectiva, conhecer a história implica apropriar-se para conhecer as reminiscências desse passado, como uma crítica ao tempo presente, ou seja, tendo como base dessa apropriação um princípio construtivo.

Quando investigamos a história da Psicologia, é possível atribuir a construção da psicologia como conhecemos hoje, a dois fatores principais: a compreensão do ser humano em termos de “indivíduos” e o projeto de modernização da sociedade, ambos atrelados ao processo de expansão capitalista e, mais atualmente, do neoliberalismo.

A psicologia como campo de conhecimento desperta debates extensos sobre sua origem. No entanto, parece não haver discussão de que o período no qual a psicologia do Ocidente começa a se propor como campo de conhecimento científico, ou seja, enquanto uma ciência psicológica aos moldes da comunidade científica da época, coincide com o período entre os séculos XVIII e XIX conhecido como Modernidade. Nesse período, a ciência é regida a partir dos valores de ordem e racionalidade, atrelados à ideia de que a ciência deveria desenvolver ferramentas eficazes de controle sobre a natureza (Castro, 1998). Não coincidentemente, esse é um momento de transição das sociedades feudais para o modo de produção capitalista.

Citar processos econômicos para a “simples” compreensão da história da psicologia pode parecer ao leitor um resgate menos importante, no entanto, para analisar determinado momento histórico na perspectiva marxista, é necessário considerar a dimensão dos interesses políticos da luta de classes, para compreender qual organização social é imposta pelo seu modo de produção. Segundo Bemvindo (2020), Benjamin avançou nessa perspectiva, ao acrescentar que a classe dominante também conquista o poder por meio da produção da ideologia para subjugar a classe trabalhadora à subalternidade.

Parker (2014) vai ao encontro dessa leitura ao argumentar que foram as mudanças nas relações de propriedade, na família e no estado que permitiram o nascimento da psicologia. Segundo o autor, a forma como o modo de produção capitalista se estruturou, foi crucial para o que chama de “glorificação do indivíduo”. Isso significava que a mudança de paradigmas foi

tal, que a propriedade privada culminou na concepção de que os processos mentais são ‘possuídos’ por cada sujeito individualmente. A competição acentuou a importância dada às diferenças individuais e a individualização, na ideologia na qual caberia somente a cada um o resultado de seu sucesso ou fracasso. Fez parte da construção desse novo sistema político-econômico, a compreensão do ser humano em termos de indivíduo, ou seja, pensar o sujeito a partir de características individuais, interiores ou psicológicas (Rose, 2001). Então, para garantir a manutenção desse sistema, foi necessário estudar esse indivíduo, bem como o ajustamento daqueles que se desviavam na norma, tarefa designada à nova ciência: a psicologia.

No final do século XIX, foram observadas as primeiras iniciativas para a construção da psicologia enquanto ciência, principalmente no continente europeu e nos Estados Unidos, voltadas a atender as demandas de padronização e ajustamento. A partir dessa intenção, a psicologia contribuiu para a manutenção de preconceitos já existentes em nossa sociedade, dando uma suposta cientificidade aos discursos racistas, misóginos, classistas, dentre outros (Parker, 2014), ou seja, um aparato científico que sustentasse a nova forma de sociabilidade do neoliberalismo (Guzzo *et al*, 2010). Estudiosos da história da psicologia argumentam que essa raiz histórica ajuda a explicar por que ainda é tão predominante o que chamamos de perspectiva hegemônica da psicologia (Cambaúva, Silva & Ferreira, 1998).

Vale também compreender de que maneira essa nova ciência foi plantada em solo brasileiro.

### *A psicologia no Brasil: uma ciência importada?*

Segundo Boechat (2017), a psicologia brasileira articulou-se com as ideologias hegemônicas dos dois últimos ciclos históricos. Durante o (1) ciclo democrático-nacional (de 1930 até 1964), a psicologia contribuiu para a *ideologia do desenvolvimento nacional*, a qual tinha como base a ideia de que o desenvolvimento das relações capitalistas seria a chave para a superação do atraso político-econômico e sociocultural. Nesse período, a psicologia forneceu o aparato “científico” para processos de higienização, racismo, moralização e normalização, colocando-se ao lado das classes dominantes para garantir a adequação dos brasileiros às novas condições de trabalho. Para isso, esteve presente nas bases teóricas de institutos atrelados à seleção e orientação profissional, bem como institutos vinculados à educação. Segundo Patto (1984/2022), fica evidente nesse período a figura do psicólogo “solucionador de problemas”.

Regulamentada no Brasil apenas em 1962, durante o governo de João Goulart (1961-1964), a partir da quebra da construção de políticas públicas pelo governo ditatorial militar, a

psicologia cresceu principalmente nas instituições privadas e assumiu um caráter elitista, com ênfase em práticas clínicas e medicalizantes. No entanto, a partir da década de 1970, foram emergindo contestações dentro da própria categoria sobre o papel da psicologia na manutenção desse sistema e o início da construção de trabalhos mais voltados à realidade brasileira e os direitos humanos (CFP, 2022a).

Segundo Boechat (2017), nesse período denominado ciclo (2) democrático-popular, a ideologia dentro da psicologia foi a *ideologia do compromisso social*, a partir da qual argumenta-se que a máxima emancipação humana estaria na radicalização da democracia participativa. O autor faz uma reflexão que, apesar de anunciar o alinhamento com os interesses da classe trabalhadora, nesse ciclo, a psicologia vem contribuindo com a ilusão de “conciliação do inconciliável”, dos interesses do capital com os interesses do trabalhador.

Quando somamos essas reflexões com o recente censo da psicologia brasileira, no qual constata-se a perene presença da psicologia no *setting* clínico (CFP, 2022b), é possível concluir que ainda permanece um alinhamento da psicologia brasileira com a ideologia do desenvolvimento nacional (Boechat, 2017), mesmo com diversos avanços de determinados movimentos dentro da psicologia e o esforço do sistema conselhos (CFP, 2022a).

Sendo assim, compreendemos que a psicologia esteve, tanto nacional quanto internacionalmente, a serviço das classes dominantes e das ideologias hegemônicas. Apesar disso, é necessário observar que no prisma da história também há a produção de contracultura e a disputa da hegemonia a partir de pensamentos contra hegemônicos (Bemvindo, 2020). Tendo isso em vista, diversos movimentos vêm contribuindo para a construção de uma outra psicologia, com outros fundamentos ontológicos, metodológicos e epistemológicos.

### *Psicologia Crítica: a Construção de um Novo Paradigma*

A literatura científica a respeito da psicologia crítica é vasta<sup>2</sup> e não se pretende esgotá-la nesta fundamentação teórica. Apesar disso, há certa concordância entre os expoentes da psicologia crítica que esse movimento busca a construção de uma psicologia que se mova na direção da emancipação humana e a justiça social, em oposição à psicologia hegemônica que contribui com processos de opressão e injustiças (Austin, Prilleltensky, 2001; Parker, 2014).

Assim como a psicologia hegemônica constituiu-se em um contexto histórico e econômico específico, novos modelos de psicologia também foram possíveis em outros

---

<sup>2</sup> Para uma leitura mais aprofundada consultar Teo (2014) e Parker (2015).

cenários. Destacamos dois exemplos: a psicologia soviética e a latino-americana. A psicologia soviética desenvolveu-se no período da União Soviética, com base no modelo de análise marxista, em um contexto de emergência de uma nova maneira de organização econômica, política e social. Já a psicologia latino-americana é construída com um posicionamento explicitamente da resistência ao pensamento colonizador e que se propõe a uma prática que deve contribuir com processos de tomada de consciência, ao lado da população historicamente oprimida, muito inspiradas nas contribuições de Martín-Baró e Paulo Freire (Guzzo, 2016).

Para a presente pesquisa, destacamos três aspectos que consideramos centrais para a caracterização desse outro paradigma:

Inicialmente, faz-se necessário compreender o objetivo ou finalidade da psicologia, então, (1) *Psicologia para quê?* – É importante refletir, constantemente, sobre a função das práticas psicológicas desenvolvidas, uma vez que a psicologia dominante opera, ideológica e historicamente, a serviço das estruturas hegemônicas de poder (Parker, 2007). Martín-Baró (1996) traz contribuições específicas para o contexto latino-americano e discute sobre o papel da colonização para a manutenção dessas relações de exploração e opressão. Nessa perspectiva, a psicologia deve se desenvolver como um instrumento para “transformar situações psicossociais de injustiça e desigualdade” (Montero, 2011). Na prática, isso significa que “precisamos conhecer a realidade e o cotidiano das comunidades onde as pessoas vivem; precisamos vislumbrar alternativas à ordem estabelecida (...) (Guzzo, 2016, p. 150)”.

A partir daí, também se questiona (2) *Psicologia para quem?* – Ao analisar a história da psicologia hegemônica, conclui-se que os trabalhos desenvolvidos sempre se voltaram às camadas mais ricas e, no caso da América Latina, utilizaram referenciais teóricos mimeticamente importados de outros países, ou seja, uma transposição da teoria sem uma análise sobre a diferente realidade em que nos inserimos. Nas palavras de Guzzo (2016), essa reflexão também pode expressar-se pela pergunta “de que lado estamos?”. Martín-Baró (1996) explana que, se a psicologia busca romper com os padrões de dominação, esta deve se colocar ao lado das classes populares e contribuir para seus reais interesses. Sendo assim, concordamos com Boechat (2017), quando argumenta que não basta um alinhamento com as classes subalternas, mas colocar-se a serviço da *emancipação* delas.

(3) Parker (2007) chama atenção para a “*cultura psicológica*”, e defende que a psicologia crítica deve investigar como a ciência psicológica se faz presente no discurso de milhares de pessoas para individualizar problemas sociais ou psychologizar práticas cotidianas.

Ainda segundo o mesmo autor, a psicologia hegemônica apresenta contradições e lacunas nas quais é possível desafiar e mudar o estado atual das práticas psicológicas.

Sendo assim, partimos de uma compreensão da perspectiva crítica como um posicionamento ético-político que deve guiar a prática psicológica. Discutir a Psicologia do Desenvolvimento a partir dessa compreensão configura-se um desafio quando investigamos a origem e o percurso desse campo de pesquisa.

## II. Psicologia do Desenvolvimento: fundamentos para o processo educativo

Este eixo tem como objetivo apresentar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano adotada na presente pesquisa. Para isso, traremos bases teóricas, principalmente a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e da Psicologia Crítica Alemã de Klaus Holzkamp. Em seguida, buscamos articular alguns documentos oficiais da educação brasileira com o conceito de desenvolvimento integral. Ao final, buscamos traçar argumentos para embasar nossa defesa da escola como espaço privilegiado para acompanhar o desenvolvimento das crianças.

Nota-se uma preocupação histórica desse campo de conhecimento – Psicologia do Desenvolvimento - pela busca de padronizações e formulação de estágios de desenvolvimento específicos por idade (Parke, Ornstein, Reiser & Zahn-Waxler, 1994). Compreendemos que o estudo sobre desenvolvimento humano corroborou, historicamente, com as estruturas hegemônicas quando estipulou normas universais de normal/patológico, a partir de ferramentas de avaliação das crianças (Burman, 2007). Essa intencionalidade, disfarçada do viés científico, também teve força no Brasil, especialmente no sistema jurídico e educacional delimitando critérios para prevenir “comportamentos indesejáveis” (Cruz, Hillesheim & Guareschi, 2005).

Além do campo das políticas públicas, é possível observar que o discurso hegemônico está impregnado no senso comum das famílias e da sociedade de maneira geral. Em pesquisa realizada com objetivo de investigar a concepção de famílias sobre o desenvolvimento infantil, foi possível perceber que, mesmo reconhecendo a relevância dos adultos para o desenvolvimento das crianças, ainda é muito presente uma perspectiva inatista de sujeito, ou seja, que se desenvolve de forma individual “naturalmente” (Rabuske, Oliveira & Arpini, 2005). É muito frequente, também, ouvirmos o discurso de professoras permeados pela mesma

concepção de desenvolvimento, quando argumentam que seu estudante não aprende pois ainda seria imaturo (Asbahr & Nascimento, 2013).

Esses aspectos nos fazem refletir sobre as diferentes concepções existentes sobre o desenvolvimento humano, sua relação com a educação formal e de que maneira a questão do desenvolvimento aparece nos documentos norteadores da educação brasileira, aspectos que serão mais bem discutidos a seguir.

### *Um olhar integral sobre o desenvolvimento*

Um dos aspectos centrais para investigar a compreensão teórica de desenvolvimento é sua relação com a aprendizagem. Quando investigou as teorias psicológicas existentes à sua época, Vigotski (2009/1934), argumentou que uma das principais correntes estabeleceu que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos separados, sendo o desenvolvimento equivalente a um processo puramente maturacional ou orgânico; a aprendizagem seria um processo paralelo, que aproveita das condições maturacionais para acontecer. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma criança que frequentou o ensino formal seguiria o mesmo percurso de uma criança que não acessaram a escola. Assim, existe uma dependência do desenvolvimento para a aprendizagem, porém o desenvolvimento não se modificaria em nada a partir da aprendizagem oferecida pelo ensino escolar, ou seja, uma dependência unilateral.

Um dos principais expoentes dessa vertente teórica - na qual a aprendizagem depende de processos de desenvolvimento para acontecer - é Piaget, grande referência na formação de professores (Leonardo & Silva, 2013), o que pode se relacionar com essa concepção frequente das profissionais sobre a “imatuidade” dos estudantes como uma inviabilidade para aprender determinados conteúdos (Asbahr & Nascimento, 2013). Nessa perspectiva, é preciso esperar que a criança “amadureça” para então conseguir aprender determinada atividade.

A teoria Histórico-Cultural de Vigotski propõe uma outra perspectiva sobre o desenvolvimento, o autor faz uma crítica a visões hegemônicas (maturacionistas, naturalistas ou dualistas) e argumenta pela superação da dicotomia sujeito-meio. O autor, com fundamentos no Materialismo Histórico-Dialético, argumenta que sujeito e meio são indissociáveis, uma vez que o sujeito constitui sua realidade, ao mesmo tempo em que é constituído por ela (Vigotski, 1995/1931).

Para Vigotski, a perspectiva tradicional da psicologia do desenvolvimento tem caráter unilateral e errônea por desconsiderar a dimensão histórica desse desenvolvimento, analisando-

o como um processo natural. Segundo autor, é necessário compreender o nascimento *histórico* das funções psíquicas e considerá-las a partir de duas linhas: um processo biológico da evolução das espécies animais que conduziu ao aparecimento da nossa espécie; e um processo histórico que permitiu ao homem primitivo se converter em um ser cultural. A mesma diferença que existe entre o desenvolvimento histórico e a evolução biológica deve existir entre os tipos cultural e biológico do desenvolvimento da conduta (Vigotski, 1995/1931). Ele faz um paralelo entre o desenvolvimento filogenético (da espécie) com o desenvolvimento ontogenético (do psiquismo):

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento (...) no processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (p. 34, tradução livre).

Constitui-se assim, um processo único de formação biológico-social do sujeito: o desenvolvimento orgânico é produzido em um meio cultural, ou seja, é um processo biológico *historicamente determinado*; e o desenvolvimento cultural ocorre simultaneamente com o processo de maturação orgânica. Tendo isso em vista, argumentamos que o desenvolvimento não é um ato individual, mas produto e produtor de estruturas sociais (Parker, 1999).

Nessa perspectiva, Vigotski distingue as funções psicológicas entre elementares e superiores. As Funções Psicológicas Elementares (FPE) são caracterizadas por processos involuntários mais ligados a fatores inatos ou biológicos, enquanto as Funções Psicológicas Superiores (FPS) são definidas, principalmente, pelo seu caráter cultural e de domínio da própria conduta. O desenvolvimento das FPE para FPS ocorre por meio de saltos qualitativos, a partir da apropriação da cultura pelo sujeito através dos signos que constituem essa cultura – os signos são os instrumentos psicológicos que permitem essa apropriação (Vigotski, 1995/1931; Souza & Andrada, 2013).

Neste momento que observamos o caráter fundamental do meio para o autor: o meio é compreendido como *fonte de desenvolvimento*. Isso implica que, para o desenvolvimento se manifestar no domínio do psiquismo, ele deve primeiro ocorrer no âmbito social, nas relações que o indivíduo estabelece ao longo de sua vida (Vigotski, 1995/1931).

A partir disso é possível compreender a limitação dos modelos tradicionais para o processo educativo: a partir deles, nada caberia à escola frente às dificuldades dos estudantes

além da espera até o suposto amadurecimento; já na perspectiva de Vigotski (2009/1934), o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, por compreender que, é por meio da apropriação de novos signos que novos nexos são criados e novos saltos de desenvolvimento podem existir.

É relevante destacar como a teoria de Vigotski traz contribuições importantes para a compreensão do processo de aprendizagem, devido à sua relevância para a promoção do desenvolvimento. Para o autor, “um passo da aprendizagem pode significar cem passos para o desenvolvimento” (Vigotski, 2009/1934, p. 303), pois a aprendizagem oferece possibilidades que vão além daquele conhecimento imediato que foi adquirido, ou seja a aprendizagem pode suscitar novas formações psíquicas.

Sobre esse aspecto, o autor sugere o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) para explicar como o processo educativo guia o desenvolvimento. A ZPD pode ser compreendida como a unidade dialética entre o atual desenvolvimento da criança e o potencial desenvolvimento que a criança pode alcançar quando em colaboração com outros. A partir desse conceito, argumenta-se que o papel da educação está justamente na criação ou construção de ZPD, a partir da relação adulto-criança (Kostogriz & Veresov, 2021). Vigotski (2009/1934) argumenta que não se trata de negar o limiar inferior da aprendizagem (o que a criança consegue fazer sozinha), mas definir, também, o seu limiar superior, pois só nas fronteiras entre os dois que a aprendizagem pode ocorrer. Sendo assim, argumenta que “a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança” (p. 333).

Para Vigotski (2009/1934), a aprendizagem da escrita é uma das mais importantes para a aprendizagem escolar, pois desencadeia o desenvolvimento de todas as funções psicológicas da criança. Tão cara para todo o processo de ensino formal, a escrita é uma função específica da linguagem com alto grau de abstração. Vigotski explica que nossa motivação para falar antecede a fala em si, de modo que a fonte das motivações e necessidades afetivas se alimenta da própria atividade de falar. O autor argumenta que a aprendizagem da linguagem escrita não mantém essa relação com a motivação, sendo assim, é possível compreender que precisamos construir fontes de motivações e necessidades afetivas para que ela ocorra.

Oliveira & González-Rey (2019) referem que é comum observar concepções sobre a aprendizagem que veem o desenvolvimento cognitivo como a única via para o desenvolvimento intelectual. Os autores referem a esse processo como um “reducionismo cognitivista, que termina por homogeneizar as práticas escolares, criando lacunas para a compreensão singularizada da criança (González-Rey, 2004, 2012 citado por Oliveira & González-Rey, 2019, p. 13, grifos nossos).

Se considerarmos os postulados de Vigotski sobre a aprendizagem, temos que o processo educativo não pode se tratar apenas de uma tarefa mecânica ou de treinamento, já que ele depende de aspectos relacionais entre professora e estudantes.

Além disso, Vigotski destaca a importância de conhecermos como cada sujeito significa a própria experiência, proposta que se relaciona com o conceito de *Perspectiva do Sujeito* de Klaus Holzkamp. Argumentamos que a teoria de Holzkamp articula-se com a Psicologia Histórico-Cultural na medida em que ambas têm como fundamento ontológico o sujeito constituído historicamente, a partir do movimento dialético sujeito-meio. O autor alemão defende que o profissional de Psicologia, ao invés de ditar o que é certo ou errado, o que cada um deve ou não fazer, deve buscar a perspectiva do sujeito sobre sua experiência de modo a oferecer condições para que ele próprio reconheça sua condição concreta, seus interesses e suas possibilidades de ação (Holzkamp, 1992, 2016).

É possível perceber aproximações entre as FPS e o que o autor chama de capacidade de ação da seguinte maneira: como citado anteriormente, Vigotski (1995/1931) explica que as FPS são caracterizadas por processos de domínio da própria conduta, ou seja, a capacidade do sujeito assumir controle sobre a própria existência, a partir das suas possibilidades; Holzkamp (2016) vai adiante e apresenta o conceito de capacidade de ação, que significa a capacidade que o sujeito desenvolve de determinar, individualmente ou em associação com outros, suas condições de vida.

Tendo em vista esses fundamentos teóricos, compreendemos que um olhar integral sobre o desenvolvimento implica um olhar sobre o sujeito em sua totalidade – biológica, psíquica, social e histórica – sem perder de vista a importância dos processos subjetivos desse processo, que se estabelecem nos relacionamentos cotidianos e em contextos concretos de existência. Cabe refletir então, qual a relação da escola com o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que esse espaço se propõe a promovê-lo.

### *Desenvolvimento humano e os documentos da educação brasileira*

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) são explicitados os objetivos das etapas de ensino:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, **tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança** de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

(...)

Art. 32. O ensino fundamental (...), **terá por objetivo a formação básica do cidadão**, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (grifos nossos) (Brasil, 1996).

Nesses trechos da LDB concernentes à educação infantil, fica explícita a intencionalidade para o desenvolvimento integral e aspectos gerais que devem ser desenvolvidos. No entanto, isso não é observado em relação ao ensino fundamental. Observamos uma tendência para o olhar ampliado sobre a criança e a ênfase nos processos de ensino e aprendizagem, bem como a importância dos aspectos relacionais e a formação de valores, os quais não são explicitados. Apesar disso, fica evidente a “formação básica” ao invés do “desenvolvimento integral” da educação infantil.

Sobre esse mesmo assunto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professoras e professores (Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015) consta que os egressos dos respectivos cursos devem estar aptos a:

**III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento** de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica.

Outro documento norteador da educação básica brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Homologada em 2017, a BNCC é um documento de caráter normativo, proposto no âmbito do Ministério da Educação para dar orientações gerais sobre toda a educação básica do país. Segundo o próprio documento, ele “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral” (Brasil, 2017) e deve servir de referência para a formulação dos currículos das redes de ensino do país. De acordo com o documento, a educação básica deve visar:

(...) **à formação e ao desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do

adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (grifos nossos).

Segundo Pina & Gama (2020), apesar de citar frequentemente a formação integral, ou desenvolvimento global, a BNCC aborda esses conceitos como equivalente à aquisição de competências para o mercado de trabalho, sem uma definição objetiva sobre o conceito, gerando um esvaziamento da noção de formação ou desenvolvimento integral. Sendo assim, temos que a simples anunciação do objetivo do “desenvolvimento integral” por si só não garante uma formação para o desenvolvimento integral, podendo inclusive ser apropriada por projetos típicos do neoliberalismo escolar (Mordente & Portugal, 2024).

Santos (2023) observa uma tendência de que as professoras tenham em vista um olhar mais ampliado sobre o desenvolvimento das crianças, o que é coerente com nossas diretrizes e regulamentações nacionais. No entanto, alerta que quando professoras têm esse olhar que evita patologizações, também é preciso tomar cuidado para não recair em discursos em que “cada criança tem seu tempo”, uma vez que assim não há fundamento nem ferramentas para basear decisões importantes sobre como compreender e promover esse desenvolvimento de cada criança.

Argumentamos que só é possível atender aos objetivos da educação da promoção do desenvolvimento integral se conseguimos acompanhá-las, saber onde precisamos agir, bem como saber como medir os impactos de nossas ações.

A partir desses fundamentos teóricos, esperamos ter explicitado de que forma compreendemos o desenvolvimento humano. Os conceitos acima explorados nos guiam para defender a escola como um espaço fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento, o qual pode ser defendido para a implementação de ações preventivas. A seguir buscaremos desenvolver o conceito de prevenção, a partir da defesa de que ela deve ser embasada em uma perspectiva do desenvolvimento humano e do curso da vida (Murta, Günther & Guzzo, 2015).

### III. O acompanhamento do processo de desenvolvimento como prevenção

Neste eixo, discutiremos o conceito de prevenção como objetivo principal do acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Faremos uma breve apresentação sobre como esse campo de conhecimento se apresenta. Por fim, faremos uma crítica aos modelos já utilizados para prevenir “problemas no desenvolvimento infantil” e uma discussão sobre as possibilidades da prevenção primária em uma perspectiva crítica.

O conceito de “prevenção” se popularizou no vocabulário cotidiano e, muitas vezes, sua definição implícita está na concepção de que prevenção é simplesmente a evitação de doenças. Além disso, também é comum observar falas como “é melhor prevenir do que remediar” ou “quanto antes agirmos melhor”. A popularização do termo e sua comum definição são compreendidas quando resgatamos sua história, pois o conceito de prevenção advém da saúde pública e, em seu início, era definida justamente pela evitação da incidência de doenças. No entanto, o desenvolvimento teórico do conceito perpassa por diversas divergências, envolvem diferentes campos e profissionais. Para esta pesquisa, nos interessa discutir o conceito de prevenção a partir da psicologia.

Conforme discutimos no primeiro eixo da fundamentação teórica, para se sustentar como um campo científico, a psicologia contribuiu historicamente para a manutenção do *status quo*, a partir de práticas individualizantes, que buscavam pelo ajustamento ou tratamento de problemas. Um dos movimentos que questionou essa perspectiva no âmbito da prevenção em psicologia ocorreu nas décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos quando diversos pesquisadores e profissionais passaram a discutir sobre como processos mais amplos como a desigualdade social incorrem em consequências emocionais. Compreendemos que esse movimento contribuiu para o avanço da perspectiva crítica, pois questionou a visão dominante de sujeito como aquele que deve tratar de seus “problemas emocionais” de forma individual e argumentou que o modo como nos organizamos socialmente tem papel central para a produção de sofrimentos e impactos no bem-estar coletivo. Esses questionamentos possibilitaram o avanço das pesquisas sobre prevenção no campo da psicologia, mas como podemos definir esse conceito?

Como muitos conceitos, a definição de prevenção dentro da psicologia também enfrenta divergências. Alguns autores utilizam prevenção como sinônimo de prevenção primária (PP) (Goldston, 1980), outros os diferenciam (Cowen, 2000). A discussão pode existir pois no campo

da saúde pública os conceitos de prevenção secundária e terciária também podem significar tratamento e reabilitação. Além disso, existe o debate sobre a diferença (ou não) entre ações de prevenção e ações de promoção de saúde. Apesar dessas diferenças, compreendemos que algumas definições nos ajudam no desenvolvimento de pesquisas a partir da perspectiva crítica em psicologia.

Bloom (1996), define a prevenção como ações direcionadas a **prevenir** problemas previsíveis, **proteger** estados de saúde em funcionamento e **promover** potencialidades dos indivíduos e grupos. Durlak e Wells (1997) defendem que a prevenção primária (PP) é definida por uma “intervenção **intencionalmente** designada a **reduzir a futura incidência** de problemas de ajustamento em populações normais, assim como a **promoção** do funcionamento saudável” (p. 117, grifos nossos).

Concordamos com Cowen (1997, 2000) quando argumenta que parecem existir dois caminhos para a PP em psicologia: em um deles existe a intenção de antecipar os chamamos “problemas psicológicos” ou “desajustamentos” por meio da identificação de fatores de risco, de outro lado existe o caminho que busca reforçar e desenvolver o bem-estar dos sujeitos. É possível observar que as pesquisas que focaram apenas no primeiro caminho acabaram por se aproximar do modelo biomédico, devido à ênfase dada a definição de diagnósticos ou problemas individuais, enquanto o segundo tem caráter mais sistêmico pois busca maximizar o bem-estar a partir da identificação de fatores protetivos, bem como condições que os favorecem. Compreendemos que esse paradigma da promoção do bem-estar, quando fundamentado na perspectiva crítica, nos auxilia a pensar o desenvolvimento de estratégias com foco na educação e efetiva mudança social.

Cowen (1991) propõe essa mudança de paradigma: ao invés de combater a doença (*fight sickness*), deveríamos mover esforços para promover saúde (*build health*). Segundo o autor, existem dois indicadores que constituem o bem-estar: 1) necessidades básicas (ou “indicadores terrenos” em tradução literal) como dormir e comer bem, e desempenhar tarefas básicas necessárias para a vida cotidiana; e 2) ter uma sensação de controle sobre a própria vida, um sentimento de propósito, pertencimento e uma certa satisfação consigo próprio. O bem-estar deveria ser visto, então, como um objetivo da sociedade, e não como algo que alguém tem ou não, mas que existe em um *continuum*.

A premissa básica para esse novo paradigma é que, da mesma forma que o bem-estar pode ruir em condições de adversidade, ele também pode ser promovido por meio de condições

favoráveis. Segundo Cowen (1991), existem cinco ameaças para o bem-estar e quatro aspectos que o promovem:

**Figura 1**

*Ameaças e promotores de bem-estar segundo Cowen (1991)*

Ameaças ao bem-estar	Aspectos promotores de bem-estar	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionamentos/experiências iniciais falham em prover aspectos essenciais para nutrir seu desenvolvimento (amor, cuidado adequado, um relacionamento seguro etc.)</li> <li>2. Experiências educacionais (formais e/ou informais) falham em desenvolver habilidades/competências básicas e opiniões pessoais.</li> <li>3. Eventos ou circunstâncias estressantes.</li> <li>4. Contextos sociais que minam o bem-estar.</li> <li>5. Fatores macrossociais como a injustiça.</li> </ol>	<p>Características individuais</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competência: capacidade do sujeito desempenhar tarefas ou habilidades necessárias (podem ser específicas para uma profissão, por exemplo) ou genéricas (relacionamento interpessoal, comunicação etc.).</li> <li>2. Resiliência: capacidades que permitem superar as ameaças ao bem-estar.</li> </ol>	<p>Aspectos sociais</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modificação de sistemas sociais: alteração em dinâmicas de estruturas sociais nas quais ocorrem interações significativas (como a escola) para promover o bem-estar.</li> <li>2. Fortalecimento (<i>empowerment</i>): promoção de estratégias e condições que permitam aos sujeitos ganhar controle sobre as próprias vidas.</li> </ol>

Cowen (1991) traduzido pela própria pesquisadora.

Em uma revisão de literatura realizada por Durlak e Wells (1997), é possível observar que a maior parte dos programas de prevenção primária para crianças e jovens são desenvolvidos em escolas. Tendo isso em vista, Potts (2003) argumenta que, ao realizar programas dessa natureza em escolas, é preciso considerar que a opressão social reproduzida por essa instituição pode ser a própria fonte dos problemas que eles buscam prevenir. O autor defende, em concordância com Freire (1996, p. 56) que “não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida”, sendo assim, seria necessário também ter clareza sobre qual nossa concepção de educação ao desenvolvermos programas preventivos em escolas.

Compreendemos que acompanhar ou monitorar aspectos centrais do desenvolvimento estão alinhados com os pressupostos da prevenção primária, no que diz respeito à promoção de bem-estar segundo Cowen (1991). Dentro dos pressupostos da promoção de bem-estar, estão

as competências no desenvolvimento, as quais podem ser a base para o planejamento de estratégias de prevenção (Murta, Günther & Guzzo, 2015). O desafio da presente pesquisa está em desenvolver uma proposta de acompanhamento como prevenção e promoção do desenvolvimento de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma perspectiva crítica da psicologia.

O conceito de acompanhamento do desenvolvimento das crianças também é campo de disputa e debates para sua definição. De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2005) existem algumas formas de acompanhamento do desenvolvimento como: (1) *screenings* de desenvolvimento - aplicação de testes, exames ou escalas que identificam riscos ao desenvolvimento; (2) vigilância do desenvolvimento - atividades de promoção do “desenvolvimento normal” e à detecção de problemas no campo da atenção primária em saúde; (3) avaliação do desenvolvimento – investigação de crianças com suspeitas diagnósticas; e pelo (4) monitoramento ou acompanhamento do desenvolvimento – “procedimento de assistir de forma próxima o desenvolvimento da criança, sem implicar na aplicação de técnica ou processo específico, podendo ser periódico ou contínuo, sistemático ou informal e envolver ou não processo de *screening*, vigilância ou avaliação” (p. 14).

No Brasil, as pesquisas sobre acompanhamento do desenvolvimento estão alocadas, principalmente na saúde coletiva, com foco na primeira infância e utilizam como instrumento de monitoramento a Caderneta da Saúde da Criança (CSC) (Gaiva & Silva, 2014; Freitas, Pereira, Moreira, Órfão, Cavalcante, Nascimento, Mendes & Santos, 2019). Em uma revisão de literatura sobre o monitoramento do desenvolvimento infantil realizado no Brasil observa-se que a classe médica reivindica o protagonismo para assumir essa tarefa e, mesmo assim, carece de formação e estratégias que permitam um efetivo monitoramento (Zeppone, Volpon & Ciampo, 2012).

Em âmbito internacional, Einboden, Rudge e Varcoe (2013) investigaram programas de monitoramento do desenvolvimento infantil realizados com grandes populações. As autoras alertam para o fato de que os programas carregam uma visão objetificada sobre as crianças, como sujeitos de valor social, capital humano, investimento para o futuro ou, desperdício. Além disso, criticam que os programas acabam contribuindo para a manutenção da marginalização das próprias crianças que pretendem servir e defendem a necessidade de repensar criticamente as práticas e concepções sobre o desenvolvimento infantil.

Temos que o desenvolvimento integral é preconizado pelos documentos oficiais da educação brasileira, mas se faz necessário questionar, como (e se) ele é acompanhado? Na LDB

(Brasil, 1996) é explicitado que, na educação infantil deve haver a “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças (...) expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. Dessa forma, fica explícita a necessidade de acompanhamento e registro no âmbito da educação infantil, no entanto, isso não é evidenciado em relação ao ensino fundamental.

É claro que a escola possui diversas estratégias próprias de registro sobre seus estudantes, no entanto, observa-se que, de maneira geral, os registros priorizados e que podem ser consultados usualmente em sistemas informatizados dizem respeito à frequência escolar, notas e transferências entre escolas. As avaliações padronizadas em larga escala como a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), podem ser vistas por alguns como um acompanhamento do repertório das crianças ao longo do processo de aprendizagem. Apesar disso, observa-se que essas avaliações têm deixado em segundo plano o processo de ensino aprendizagem para a formação integral, uma vez que focam em conteúdos básicos de português e matemática e direcionam a prioridade da organização escolar para os resultados que deveriam ser obtidos nas avaliações (Melo & Menezes, 2025). Dessa forma, as avaliações têm sido utilizadas para um ranqueamento das escolas, e não para um acompanhamento dos estudantes propriamente, afastando-se da visão integral do desenvolvimento, e ainda mais de seu acompanhamento.

A questão para nós está, então, em **acompanhar** o desenvolvimento em um sentido mais amplo, não somente registrar o que a criança aprendeu, mas como ela **lida** com a vida cotidiana. Defendemos que a escola é espaço privilegiado para esse acompanhamento do desenvolvimento das crianças e que a psicologia na escola, como parte da equipe técnica e, em consonância com os documentos produzidos pela literatura e o sistema conselhos, deve elaborar estratégias em conjunto à equipe escolar para tal. Essas estratégias devem enfatizar a totalidade do contexto escolar, de modo que não enfatizem apenas a criança, mas todos os espaços de desenvolvimento e aprendizado, como a escola e a família (Guzzo, 2003; Guzzo, 2019; CFP, 2021; CFP, 2023).

Em pesquisa realizada por Mezzalira e Guzzo (2011), a utilização do Protocolo de Observação da Criança (POC) - um instrumento de acompanhamento adaptado do *Child Observation Record* – COR (1992) -, foi avaliada de forma positiva pelas professoras de educação infantil pois permitiu o planejamento de estratégias de aprendizagem a partir das dimensões do desenvolvimento, bem como contribuiu para uma ampliação na visão das educadoras sobre as dificuldades – que não seriam apenas individuais de cada estudante, mas

que poderiam ser pensados de maneira coletiva, com toda a turma (Costa & Guzzo, 2006; Guzzo, 2003).

Segundo o manual do COR (1992), a avaliação do desenvolvimento infantil por meio de registros sistemáticos de observação apresenta diversas vantagens. Por registrar a participação da criança em atividades variadas ao longo do tempo, o instrumento permite uma compreensão mais detalhada e contextualizada do desenvolvimento, superando as limitações de situações artificiais de testes. Além disso, a avaliação a partir da observação em um contexto cotidiano pode auxiliar a educadora analisar se o planejamento pedagógico oferece oportunidades para as aprendizagens que se propõe, bem como a identificar dimensões do desenvolvimento que demandam novas propostas. Segundo o documento, o acompanhamento contínuo possibilita monitorar o progresso individual ao longo do ano letivo, podendo subsidiar planejamentos, reuniões pedagógicas e diálogos com as famílias.

A orientação é que o documento seja preenchido três vezes ao ano, permitindo acompanhar o desenvolvimento das crianças e do grupo, avaliar a coerência do projeto pedagógico com as diferentes áreas do desenvolvimento. No manual, é indicada a possibilidade de integração com outras fontes de documentação — como produções das crianças, fotografias e gravações — para ampliar a compreensão sobre cada criança (COR, 1992).

Sendo assim, o instrumento (que será mais bem detalhado no capítulo do método), apresenta-se como uma possibilidade de registro que vai além das notas e frequências escolares, já acompanhadas de alguma maneira pela escola. Nos próximos capítulos buscaremos explorar suas possibilidades e realizar modificações de acordo com a realidade do contexto e cenário em que nos inserimos buscando, sempre, a reflexão da equipe escolar sobre o desenvolvimento integral das crianças.

### 3. TESE E OBJETIVOS

Esta pesquisa defende a tese seguinte: A utilização de um Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento, construindo colaborativamente com professoras, contribui para o constante e regular acompanhamento do desenvolvimento de estudantes na escola.

#### *Objetivo geral*

Construir um instrumento, em parceria com professoras, que contribua para o acompanhamento do processo de desenvolvimento integral de estudantes por professoras.

#### *Objetivos específicos*

- Investigar a perspectiva de professoras do ensino fundamental I sobre o acompanhamento do processo de desenvolvimento das crianças;
- Identificar desafios e possibilidades do acompanhamento do desenvolvimento integral pela equipe escolar;
- Avaliar a utilização do protocolo para acompanhar o desenvolvimento integral como estratégia preventiva;

## 4. MÉTODO

### 4.1. Fundamentos Metodológicos

A escolha do método para a investigação científica não é resumida apenas a uma definição técnica ou lógica sobre quais procedimentos devem ser adotados. Martin-Baró (1997) nos provoca a refletir sobre a função da psicologia em uma sociedade desigual. Concordamos com o autor quando argumenta que cabe a nós intervirmos em processos subjetivos que garantem a manutenção de estruturas injustas, bem como contribuir na construção de estratégias para substituir hábitos violentos por hábitos que respondam às reais demandas dos povos. Compreende-se que não será qualquer fundamento metodológico que sustentará essa concepção, pois buscamos construir caminhos que, efetivamente, contribuam para a resolução de problemas ou com a proposição de inovações relevantes (Meireles, 2020).

Nessa perspectiva, não é possível separar a concepção epistemológica do espaço da ética, uma vez que toda pesquisa tem uma intencionalidade, seja ela explicitada ou não em seu método (Rios, 2006).

Na presente pesquisa utilizamos três bases para sua fundamentação metodológica, a partir das quais buscamos explicitar sua intencionalidade: (1) Materialismo Histórico-Dialético, (2) Epistemologia Qualitativa e (3) Pesquisa Ação-Participação.

(1) O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) fundamenta nossa perspectiva da psicologia como uma ciência voltada para realidade concreta, em contraposição aos movimentos introspectivos ou tecnicistas estabelecidos pela psicologia, discutidos amplamente por González-Rey (2015, 2017), Vigotski (1931/2000), Parker (2014), dentre outros autores das teorias críticas.

Segundo Paulo Netto (2011) três categorias teórico-metodológicas são centrais no MHD: totalidade, contradição e mediação. De acordo com essa perspectiva, a pesquisa buscou investigar a totalidade dinâmica do fenômeno investigado, colocando-o em movimento e buscando desvelar suas contradições a partir das mediações que se estabelecem na sociedade, marcada pela desigualdade. Para isso, é fundamental ir além da superfície e analisar determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos que constituem a questão estudada. Segundo Fals Borda (1978), a adoção do MHD como guia científico é um passo em direção a construção de um paradigma alternativo às estruturas dominantes.

(2) A Epistemologia Qualitativa é adotada como referencial de caráter qualitativo, mas que compreende um movimento construtivo-interpretativo do conhecimento – ou seja, que ele

é uma produção e não uma simples apropriação linear da realidade –, a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico e a pesquisa como processo de comunicação (González-Rey, 2015; Oliveira & González-Rey, 2019).

(3) A Pesquisa Ação-Participação (PAP) é utilizada tendo em vista seu horizonte pela efetiva transformação social, em que o conhecimento é produzido de forma coletiva entre pesquisadora e participantes. A partir desse fundamento, buscamos investigar ao mesmo tempo em que são produzidas novas formas de enfrentamento nessa realidade, estimulando a participação dos sujeitos para conhecer, refletir e transformar suas próprias condições de vida (Fals Borda, 2001; Guzzo, 2020).

#### *4.2. Considerações Éticas*

O presente projeto de pesquisa foi aprovado (CAEE n. 80536424.6.0000.5481) pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme determinado pela Resolução nº 510/16 (CNS, 2016) que versa sobre diretrizes e normas a respeito da Ética aplicáveis as pesquisas em ciências humanas e sociais envolvendo seres humanos, bem como conforme a Lei n. 14874 (Brasil, 2024), que dispôs sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Conforme detalhado ao CEP, temos o compromisso de zelar pelo sigilo das informações que serão analisadas, tendo o cuidado para não identificação dos participantes e da instituição, a partir da substituição dos nomes reais por nomes fictícios caso seja necessário e fornecendo apenas as informações para contextualização e que não permitam a identificação posterior.

Avaliamos que esta pesquisa não indicou riscos às participantes, uma vez que foi desenvolvida em um cenário cotidiano que a profissional pesquisadora já atua como psicóloga escolar. Dessa forma, podemos compreender que o vínculo com os atores escolares foi favorecedor para a construção de reflexões e a promoção de estratégias que sejam benéficas para a escola como um todo. Além disso, por se tratar de uma pesquisa de caráter preventivo e que busca a promoção do desenvolvimento, visamos justamente a melhoria e aprimoramento de condições, práticas ou estratégias desenvolvidas para contribuir com o coletivo da escola.

Para além das considerações éticas já citadas, consideramos importante explicitar que nossa concepção de ética perpassa toda a produção desta investigação, que vai desde a justificativa da pesquisa até a escolha das fontes de informação e instrumentos utilizados. Uma vez que consideramos a pesquisa uma ação política (Guzzo, 2018), partimos do pressuposto de

que não existem pesquisas neutras e defendemos que é necessário um posicionamento frente ao fenômeno investigado.

A partir dessas considerações éticas, buscamos desenvolver uma pesquisa que contribua para o processo educativo das crianças, bem como auxilie o trabalho da professora e equipe escolar como um todo. Assumimos o compromisso de caminhar ao lado dos atores escolares, refletindo constantemente sobre a prática a partir dos fundamentos aqui destacados, indicando as potencialidades e fragilidades da pesquisa.

Por fim, destacamos que, conforme os critérios do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC, 2020), esta pesquisa alinha-se à área prioritária de Tecnologias para Qualidade de vida, cuja finalidade está na melhoria da oferta de produtos e serviços essenciais para uma parcela significativa da população brasileira.

#### *4.3. Contexto*

Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto de uma grande cidade no estado de São Paulo, também considerada uma metrópole pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desde 2020, devido à intensas movimentações empresariais e seu porte demográfico, ultrapassando 4 milhões de habitantes em sua região metropolitana. Mesmo sendo um polo empresarial e de pesquisa, alcançando um dos maiores Produtos Internos Brutos (PIB) do país, apresenta uma grande desigualdade social entre suas sub-regiões.

A sub-região na qual esta pesquisa se desenvolve localiza-se em uma região periférica da cidade, composta majoritariamente por pessoas pretas ou pardas. Além disso, é a região que habitam mais famílias em situação extrema, de pobreza e baixa renda, proporcionalmente ao número de habitantes por sub-região (Placido, Camargo, Lima & Oliveira, 2020).

#### *4.4. Cenário*

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), na qual atuo como psicóloga pelo Projeto ECOAR desde agosto de 2023. Nesta pesquisa, utilizamos a definição “profissional-pesquisadora” para indicar meu papel dentro da unidade por compreender que ambos papéis são indissociáveis, conforme explicitados em nossos fundamentos metodológicos.

A escola em questão mantém seu funcionamento das 7h às 23h10min, de segunda a sexta-feira da seguinte forma: no período da manhã frequentam os estudantes de 1º a 5º ano (11 turmas), no período da tarde os estudantes de 6º a 9º ano (10 turmas) e no período noturno

ocorrem as aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 4 turmas. A gestão da unidade escolar passou por mudanças ao longo dos anos em que a pesquisa se desenvolveu, havendo alterações em sua composição como um todo. Atualmente, ela é composta por um diretor, uma vice-diretora e dois coordenadores pedagógicos, um para cada segmento do ensino fundamental. As turmas de 1º a 5º ano têm a maior parte das aulas com uma professora pedagoga e outras aulas com professores especialistas (Artes e Educação Física).

De acordo com o Projeto Pedagógico (PP), a escola é localizada em um dos bairros mais antigos da região, a qual garante, em sua grande maioria, ruas asfaltadas, rede de esgoto, água, eletricidade, telefonia e internet. Os primeiros moradores dessa região eram migrantes de outras partes do país ou então, cidadãos residentes em outras regiões, mas que se mudaram devido à ampliação de Conjuntos Habitacionais no território. Atualmente, é considerado um bairro de grande adensamento populacional.

O Projeto ECOAR está presente nesta escola desde 2014 e tem como objetivo a inserção de profissionais de psicologia nas escolas municipais como parte da equipe técnica. O projeto, hoje reconhecido pela Secretaria Municipal de Educação como um Programa, tem como ações norteadoras o acompanhamento do desenvolvimento de estudantes e a construção de ações preventivas em conjunto à equipe escolar, a partir das necessidades de cada escola, a partir de uma perspectiva crítica e preventivista da psicologia<sup>3</sup>.

#### *4.5. Procedimentos*

Inicialmente, a proposta de pesquisa foi apresentada à equipe gestora da escola, momento no qual foi debatido seu objetivo, e como ela seria desenvolvida. Foi ressaltado o compromisso da profissional pesquisadora com a construção de uma pesquisa que esteja alinhada às necessidades da escola e que fosse desenvolvida coletivamente com as professoras participantes.

Em seguida, o projeto foi enviado para análise do CEP conforme determina a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde no que tange as diretrizes e normas a respeito da Ética de pesquisas envolvendo as ciências humanas e sociais com seres humanos. A partir do momento da aprovação do CEP, entramos em contato individual com as professoras, no próprio cotidiano escolar, para explicar sobre a pesquisa e fazer o convite de participação, conforme alinhado com o orientador pedagógico.

---

<sup>3</sup> Para conhecer o projeto de forma detalhada, consultar Guzzo *et. al.* (2019).

Com aprovação do CEP (CAAE n. 80536424.6.0000.5481), foi enviado um Formulário Google (Apêndice A) para as professoras interessadas pelo aplicativo *Whatsapp*, no qual consultou-se formalmente sobre o interesse na participação da pesquisa – preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) –, foram feitas perguntas iniciais para compreender a percepção das professoras sobre o desenvolvimento humano e, ao final, as professoras foram consultadas sobre o interesse de participar de encontros formativos.

Após o preenchimento do formulário pelas 5 professoras participantes, foi combinado o melhor dia e horário para a primeira reunião.

O primeiro encontro formativo ocorreu no próprio espaço escolar, após o horário do TDC (Trabalho Docente Coletivo), reunião semanal da equipe escolar de 1º a 5º ano. Nesse encontro, foi retomado o objetivo da pesquisa e iniciou-se a discussão com as professoras sobre como a escola realiza o acompanhamento do desenvolvimento. Após esse momento, de acordo com as contribuições das professoras, foi construída uma primeira versão do instrumento. No segundo encontro, o instrumento foi apresentado e discutido com as professoras.

Em seguida, o instrumento foi novamente adaptado e as professoras foram convidadas a fazer uma primeira utilização do instrumento. O envio dos materiais foi feito pelo aplicativo *Whatsapp* e pela ferramenta *Google Drive*, de acordo com as preferências das professoras. Por fim, foi realizada uma reunião para avaliação e discussão sobre a experiências das professoras ao utilizar esse novo material. Devido à reorganização de horário da escola, não foi possível reunir todas as professoras em um único momento. Dessa forma, foram realizados 3 encontros, sendo dois encontros com uma participante e um encontro com as outras duas professoras. Todos os encontros foram gravados após autorização expressa das participantes.

Também foi combinado com as participantes o agendamento de uma apresentação para toda a equipe ao final da realização da pesquisa.

## Figura 2

### *Linha do tempo das atividades do campo e da pesquisa*

2023	2024	2025
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção em campo;</li> <li>• Participação do cotidiano escolar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação do cotidiano escolar;</li> <li>• Apresentação do Projeto à equipe gestora;</li> <li>• Envio dos formulários;</li> <li>• Encontro formativo 1.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação do cotidiano escolar;</li> <li>• Encontro formativo 2;</li> <li>• Utilização do protocolo pelas professoras;</li> <li>• Encontro formativo 3.</li> </ul>

#### *4.6. Participantes*

Participaram dessa pesquisa 5 professoras de uma EMEF na qual a pesquisadora se insere como profissional de Psicologia pelo Projeto ECOAR. Todas as professoras atuam no Ensino Fundamental 1 que compreende os anos escolares de 1º a 5º.

Em 2024 tivemos a participação das 5 professoras (referente a quase metade das professoras responsáveis por cada turma, que totalizam 11), que lecionavam nas turmas de 2º, 3º, 4º e 5º ano, sendo duas professoras do 5º ano e as demais uma para cada ano escolar. O critério de escolha das participantes foi exclusivamente a disponibilidade e interesse das professoras. Vale destacar que é provável que toda a equipe escolar participasse, caso dispusesse de tempos pedagógicos destinados à essa atividade. Como a participação na pesquisa envolveu dispor de um tempo além de sua carga horária, esse aspecto foi um dificultador para a participação de mais pessoas.

Em 2025 participaram 4 professoras, que lecionavam nas turmas de 2º, 4º e 5º ano, sendo duas professoras do 4º ano, uma do 2º ano e outra do 5º ano. Uma professora precisou se ausentar da pesquisa pois passou a trabalhar em outra unidade escolar.

O grupo das participantes é formado por professoras do gênero feminino, com idades entre 32 e 47 anos, com tempo de atuação profissional como professoras entre 2 e 16 anos. Em relação ao tempo de trabalho na escola que é cenário desta pesquisa, o período varia entre 1 e 8 anos. Três das cinco professoras concluíram a graduação em Pedagogia entre 2010 e 2011, já as duas demais formaram mais recentemente, em 2019 e 2020. Todas as professoras possuem pós-graduação na área.

#### *4.7. Instrumentos e fontes de informação*

Nessa pesquisa, compreende-se instrumento como um recurso para favorecer a expressão dos participantes da pesquisa, de modo a permitir a expressão subjetiva e a reflexão de todos envolvidos nesse processo (González-Rey & Martínez, 2017). A partir dos instrumentos, são construídas fontes de informação geradas no processo comunicativo para a pesquisa, que permitem a construção em direção aos objetivos traçados inicialmente.

Para atingir os objetivos traçados, foram utilizados como fontes de informação: (1) Formulário Google (Apêndice A); (2) Transcrição das reuniões realizadas com professoras (Roteiro - Apêndice B).

Cada fonte de informação buscou investigar um ou mais objetivos específicos, a saber:

**Figura 3**

*Relação entre fontes de informação e objetivos específicos*

<b>Fontes de informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>
(1) Formulário Google;	<ul style="list-style-type: none"><li>• Investigar a perspectiva de professoras do ensino fundamental I sobre o acompanhamento do processo de desenvolvimento das crianças;</li><li>• Identificar desafios e possibilidades do acompanhamento do desenvolvimento integral pela equipe escolar</li></ul>
(2) Transcrição das reuniões formativas com professoras;	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar desafios e possibilidades do acompanhamento do desenvolvimento integral pela equipe escolar</li><li>• Avaliar a utilização do protocolo para acompanhar o desenvolvimento;</li></ul>

#### *4.7.1. Formulário online (Apêndice A)*

Esse instrumento foi elaborado com objetivo de iniciar as reflexões acerca do tema do Desenvolvimento Integral, bem como solicitar a assinatura do TCLE das professoras. O formulário foi organizado em 3 sessões: (1) Apresentação breve da pesquisa, TCLE e identificação; (2) 6 perguntas que buscaram acessar a perspectiva das professoras sobre o desenvolvimento humano e de que maneira a escola acompanha ou não esse processo; e (3) convite para os encontros formativos, bem como consulta da disponibilidade e interesse das professoras para os encontros.

#### *4.7.2. Reuniões formativas (Apêndice B)*

As reuniões formativas constituíram momentos de um novo espaço relacional entre a profissional pesquisadora e as participantes da pesquisa. Para isso, foram utilizadas perguntas norteadoras que guiaram as discussões disponíveis no apêndice. As perguntas foram feitas de maneira a incentivar a reflexão e o diálogo de modo que as reuniões não se limitaram às discussões pertinentes a elas, mas possibilitaram a expansão das reflexões a partir dos assuntos suscitados pelas próprias participantes.

#### *4.7.3. Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento (Apêndice C)*

Foi utilizado e construído o Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento (PAD), o qual foi construído em parceria com as professoras – uma adaptação do Protocolo de Observação da Criança (POC) (Apêndice D). O POC é uma escala que foi semanticamente

interpretada do *Child Observation Record* – COR (1992) pelo Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas – LAMP da PUC-Campinas.

O COR é uma escala desenvolvida pela *High/Scope Educational and Research Foundation*, uma organização independente e sem fins lucrativos focada principalmente em estudos sobre a primeira infância. Inicialmente, a escala buscou atender à necessidade de uma avaliação do desenvolvimento de crianças entre dois anos e meio e seis anos, pertinente ao currículo escolar construído pela mesma instituição. Ao longo do tempo e de pesquisas da referida instituição, a escala foi alterada consideravelmente, tanto em relação à quantidade de dimensões investigadas quanto aos indicadores utilizados, com o objetivo de ser um instrumento de fácil utilização e diminuir a necessidade de formação específica para uso (Schweinhart *et. al.*, 1993).

Em pesquisa realizada por Costa (2010), foi utilizado o POC, a escala semanticamente adaptada do COR no contexto da escola pública brasileira da educação infantil. Esse instrumento é utilizado a partir da observação de comportamentos e atividades das crianças em contextos educativos e é composto por seis categorias do desenvolvimento, e cada dimensão é descrita por vários itens que envolvem comportamentos das crianças a serem observados. sendo elas: Iniciativa (4 itens); Relações Sociais (5 itens); Representação Criativa (3 itens); Música e Movimento (4 itens); Linguagem e Literatura (6 itens); Lógica e Matemática (8 itens). Cada um dos itens possui cinco indicadores, os quais marcam o nível do desenvolvimento da criança em relação àquele item e, quanto maior a pontuação em cada item, compreende-se maior o nível de desenvolvimento na dimensão estudada.

Nos resultados da referida pesquisa, foram apontados como pontos a serem aprimorados pela escala a extensão do documento, a escrita de alguns termos que dificultaram a compreensão e a repetição de alguns itens.

## 5. PLANO DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise das informações foi realizada a partir da análise construtivo-interpretativa de González-Rey. O autor propõe a análise como um processo complexo e dinâmico de produção do conhecimento, na qual estão envolvidos ativamente tanto participantes quanto o pesquisador e que se desenvolve ao longo de toda a pesquisa (González-Rey & Martínez, 2017).

Com as informações organizadas em documento de texto, foi feita a busca de indicadores de sentido, os quais possibilitam o desenvolvimento permanente de categorias sobre o fenômeno investigado, a partir das quais, buscamos constituir um modelo teórico (González-Rey, 2015). Na perspectiva dos autores, os indicadores são significados elaborados pelo pesquisador sobre eventos, expressões ou sistemas que não são explícitos pelos participantes ou pelas fontes consultadas. Cabe ao pesquisador construí-los, articulando-os para o desenvolvimento da estrutura teórica. Nas palavras dos próprios autores: “Os indicadores aparecem como sequência de elementos que convergem entre si pelo significado, em que a definição de um representa um momento importante na emergência dos outros” (González-Rey & Martínez, 2017, p, 34).

Para viabilizar essa análise, foi utilizado o Software Atlas T.I.<sup>4</sup>, a partir do qual é possível a criação de códigos com trechos selecionados e a posterior articulação entre os códigos. Esse processo permite a construção de indicadores de sentido mais robustos devido à sua facilidade de utilização e visualização gráfica (Walter & Bach, 2015).

Na pesquisa construtivo-interpretativa, o problema de pesquisa é composto por ideias e questões iniciais que o pesquisador articula em uma representação provisória do objeto de estudo. Como o problema se transforma ao longo da pesquisa, é possível que novas perguntas e reflexões sejam construídas que, em seu início, não estavam previstas. Dessa forma, é o próprio processo investigativo que possibilita o seu desenvolvimento, aprofundamento e reformulação, que passa a integrar o modelo teórico em construção do fenômeno investigado (González-Rey & Martínez, 2017).

Cada grupo de informações foi trabalhado de uma determinada forma, como apresentado no quadro a seguir:

---

<sup>4</sup> ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2025). ATLAS.ti (versão 25.0.1.32924 para Windows) [Software de Análise de dados Qualitativos]. <https://atlasti.com>

**Figura 4**

*Procedimentos de análise das fontes de informação*

Fonte de informações	Organização inicial das informações	Construção de indicadores
Respostas do formulário	Inserção das respostas das professoras e seleção das respostas da sessão 2.	Utilização do Atlas TI para construção de indicadores a partir dos trechos selecionados.
Reuniões formativas	Transcrição das reuniões. Leitura e seleção de trechos conforme os objetivos da pesquisa.	Utilização do Atlas TI para construção de indicadores a partir dos trechos selecionados.

Com as informações inseridas no aplicativo Atlas T.I., foi feita uma leitura exaustiva inicial. Logo em seguida, foi feita uma escrita com as impressões iniciais da pesquisadora no campo de comentários do aplicativo. A partir dessa escrita, buscou-se a retomada dos objetivos específicos da pesquisa e uma nova leitura sobre como cada pergunta se relacionava com eles. Em seguida foi feita a codificação de trechos selecionados que tinham relação com os objetivos específicos, bem como outros trechos que continham informações importantes para compreensão do fenômeno investigado de maneira mais ampla.

Os códigos do Atlas T.I. foram utilizados como os indicadores de sentido da pesquisa construtivo-interpretativa, ou seja, as construções iniciais e provisórias da pesquisadora, que têm como função construir uma primeira interpretação das fontes de informação. Conforme os indicadores de sentido foram sendo construídos, novas interpretações foram sendo criadas, e representadas por cores em grupos de código, uma outra ferramenta da plataforma utilizada.

Em seguida, os indicadores foram inseridos na ferramenta de redes do Atlas T.I., no qual é possível uma visualização ampla dos indicadores criados, bem como sua movimentação no campo visual para construção de novas interpretações. É relevante destacar que a construção dos indicadores foi ocorrendo de maneira dinâmica e criativa, de maneira que, a cada nova relação estabelecida pela pesquisadora, os indicadores foram renomeados, criados, movimentados, excluídos, e sua cor alterada.

O processo construtivo da pesquisa foi realizado de maneira que os indicadores e núcleos de sentido foram sendo modificados conforme novas fontes de informações foram construídas, de modo que os indicadores de uma nova fonte foram agregados à construção em rede já construída. Sendo assim, indicadores foram renomeados, movidos ou excluídos a depender da interpretação da profissional pesquisadora, a fim de melhor construir sistemas de inteligibilidade sobre o fenômeno. Também foi utilizado como recurso a construção de nexos entre indicadores de diferentes núcleos, os quais contribuíram para o desenvolvimento da

síntese dos resultados. Esse processo pode ser acompanhado com a modificação da estrutura de redes a cada nova fonte de informação analisada.

É relevante destacar que foram consideradas múltiplas expressões das participantes para a construção da pesquisa, tanto formais (previstas para a construção das fontes de informação) quanto informais, resultantes do relacionamento cotidiano no trabalho do Projeto ECOAR. É importante considerar esses aspectos pois esse engajamento com os participantes é considerando condição da qualidade das informações expressas por eles (González-Rey & Martínez, 2017).

Durante o processo construtivo-interpretativo são construídas ideias centrais que são compreendidas como recursos de inteligibilidade que vão ganhando significado ao longo da pesquisa e da prática profissional, uma vez que permitem o desenvolvimento de novas construções sobre o problema investigado (González-Rey & Martínez, 2017).

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentaremos os resultados encontrados por meio da organização e análise das fontes de informação, bem como articulações das informações com o que é observado no cotidiano escolar. Inicialmente são expostos os resultados decorrentes do preenchimento do Formulário pelas professoras, em seguida são apresentados os resultados referentes às transcrições dos encontros formativos, nos quais o protocolo foi sendo construído e, por fim, apresentamos o Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento Integral, de que forma ele foi integrado a documentos da escola e como as professoras avaliaram sua utilização.

### 6.1. Formulário sobre o Desenvolvimento Integral

Para análise das respostas das professoras no formulário, foram selecionados 53 trechos e construídos 19 indicadores de sentido. Os 19 indicadores foram organizados em grupos de códigos no Atlas T.I., os quais se traduziram em núcleos de sentido da seguinte forma:

#### Figura 5

##### *Construção de Núcleos de Sentido a partir do Formulário*

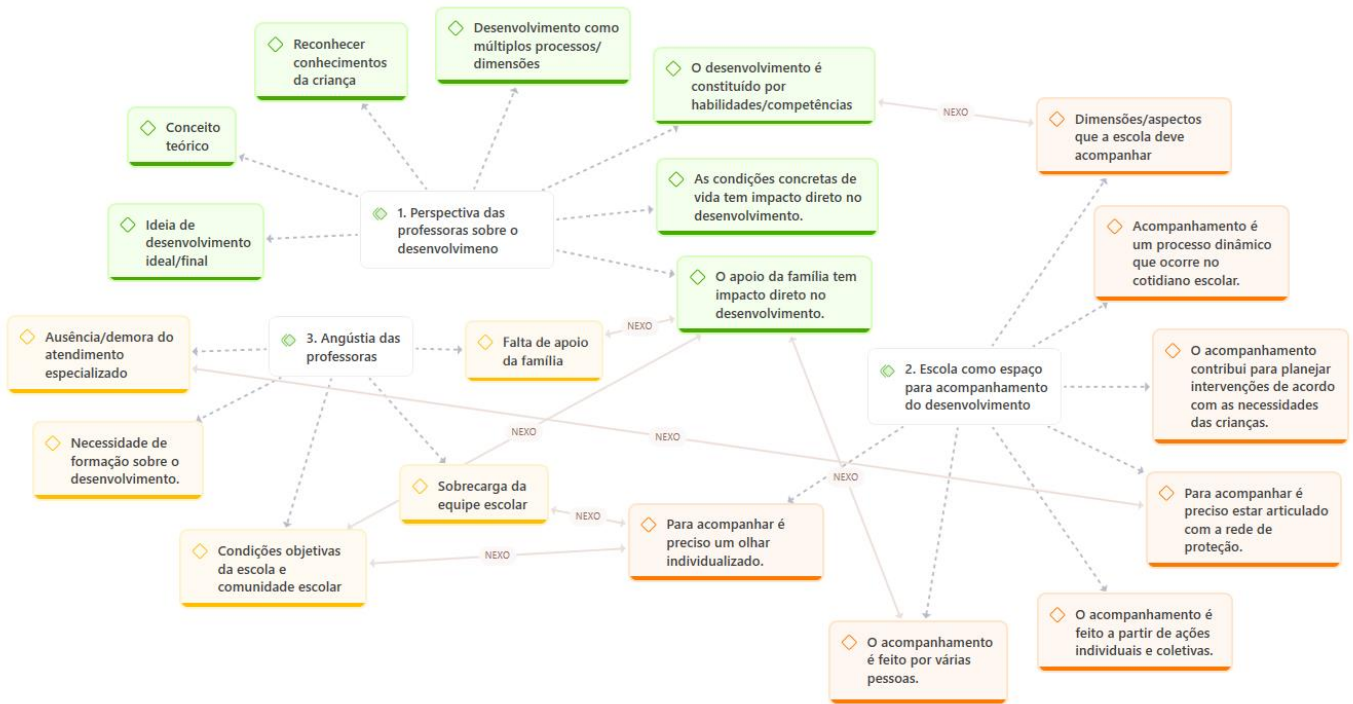
Indicadores de sentido	Núcleos de sentido
<ul style="list-style-type: none"><li>• As condições concretas de vida têm impacto direto no desenvolvimento;</li><li>• Conceito teórico;</li><li>• Desenvolvimento como múltiplos processos/dimensões;</li><li>• Ideia de desenvolvimento ideal/final;</li><li>• O apoio da família tem impacto direto no desenvolvimento;</li><li>• O desenvolvimento é constituído por habilidades/competências;</li><li>• Reconhecer conhecimentos da criança;</li></ul>	(1) Perspectiva das professoras sobre o desenvolvimento humano (verde);

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento é um processo dinâmico que ocorre no cotidiano escolar;</li> <li>• Dimensões/aspectos que a escola deve acompanhar;</li> <li>• O acompanhamento contribui para planejar intervenções de acordo com as necessidades das crianças;</li> <li>• O acompanhamento é feito a partir de ações individuais e coletivas;</li> <li>• O acompanhamento é feito por várias pessoas.</li> <li>• Para acompanhar é preciso estar articulado com a rede de proteção;</li> <li>• Para acompanhar é preciso um olhar individualizado.</li> </ul>	<p>(2) Escola como espaço para acompanhamento do desenvolvimento (laranja);</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência/demora do atendimento especializado;</li> <li>• Condições objetivas da escola e comunidade escolar;</li> <li>• Falta de apoio da família;</li> <li>• Necessidade de formação sobre o desenvolvimento;</li> <li>• Sobrecarga da equipe escolar.</li> </ul>	<p>(3) Angústias das professoras (amarelo).</p>

É interessante notar que, durante a constante revisão dos núcleos de sentido, um indicador de sentido pôde se vincular a mais de um núcleo de sentido a partir dos nexos entre indicadores, considerando as aproximações com ambas as construções interpretativas sobre o fenômeno. A ferramenta de redes auxiliou nessa proposta, na qual foi possível construir a seguinte imagem:

**Figura 6**

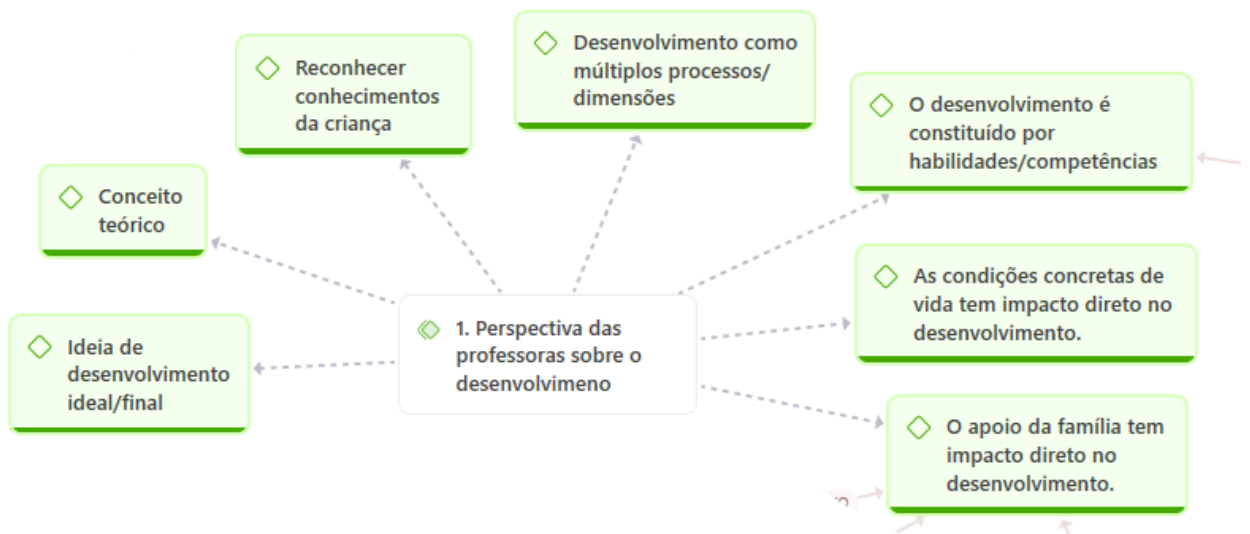
*Captura de Tela da Análise em Rede do Formulário*



Para melhor análise das informações, cada núcleo foi selecionado para discussão a seguir.

**Figura 7**

*Captura de tela da Rede do Formulário do Núcleo de Sentido (1) Perspectiva das professoras sobre o desenvolvimento*



Quando investigamos a (1) perspectiva das professoras sobre o desenvolvimento observamos que as expressões mais presentes quando buscam definir esse conceito envolvem a ideia do desenvolvimento como algo complexo e que envolve muitas dimensões (desenvolvimento como múltiplos processos/dimensões) como em:

*(...) o desenvolvimento integral da pessoa, considerando os aspectos cognitivo, social, emocional e físico;*

*Desenvolver o indivíduo em todas as áreas (Excertos das respostas do formulário).*

Essas dimensões são mais bem exemplificadas quando perguntamos “Quais aspectos do desenvolvimento você considera importante que sejam acompanhados pela escola?” e elas compartilham exemplos diversos como:

*Psicológico e social;*

*(...) acho que o conviver social e o emocional são aspectos muito importantes;*

*Pedagógico e emocional;*

*Físico, cultural, cognitivo, relacional etc. (...)*

*Social, emocional, físico e cognitivo (Excertos das respostas do formulário).*

Ainda na busca pela definição do conceito de desenvolvimento, existe uma intenção de trazer a definição de um conceito teórico:

*Implica, como salienta Vygotsky, da passagem da zona de desenvolvimento proximal, para a real, sem desconsiderar os conhecimentos prévios que cada ser traz consigo (Excertos das respostas do formulário).*

São citados aspectos como “zona de desenvolvimento proximal”, próprios da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) de Vigotski (2009/1934). Outro aspecto que vai ao encontro das teorias críticas que embasam esse trabalho foi citado por uma das professoras que indicou a importância de reconhecer os conhecimentos prévios que cada um tem para compreender seu desenvolvimento, o que pode ser relacionada com a compreensão de Vigotski de que o sujeito não é passivo ao meio, mas o constitui, ao mesmo tempo em que é constituído por ele. Ao mesmo tempo em que essa explicação remete a uma apropriação teórica da PHC, outras respostas remetem a outra vertente teórica. Nos trechos em que descrevem o desenvolvimento humano, as professoras afirmam:

*É todo e qualquer processo pelo qual as pessoas passam e que as leva para uma evolução global.*

*É quando a pessoa alcança habilidades de conviver de forma saudável e respeitosa com todos os seres (pessoas/animais/natureza e com ela própria) (Excertos das respostas do formulário).*

Esses trechos estariam mais relacionados a perspectivas hegemônicas do desenvolvimento, por suporem a ideia de desenvolvimento ideal/final.

Nos trechos acima citados, também observamos a compreensão de desenvolvimento constituído por habilidades e/ou competências, como por exemplo, a habilidade de se relacionar de maneira respeitosa. Esse indicador também aparece em:

*(...) desenvolvimento humano implica no acréscimo gradual de competências em diversos flancos que constituem o indivíduo (...) (Excertos das respostas do formulário).*

Além disso, outro indicador sobre a perspectiva das professoras é de que o apoio da família tem impacto direto no desenvolvimento, o qual é citado como um desafio para o seu acompanhamento:

*A falta de apoio por parte de algumas famílias (Excertos das respostas do formulário).*

Assim, a família também é evocada a partir de um discurso justificador do não avanço ou “atraso” no desenvolvimento.

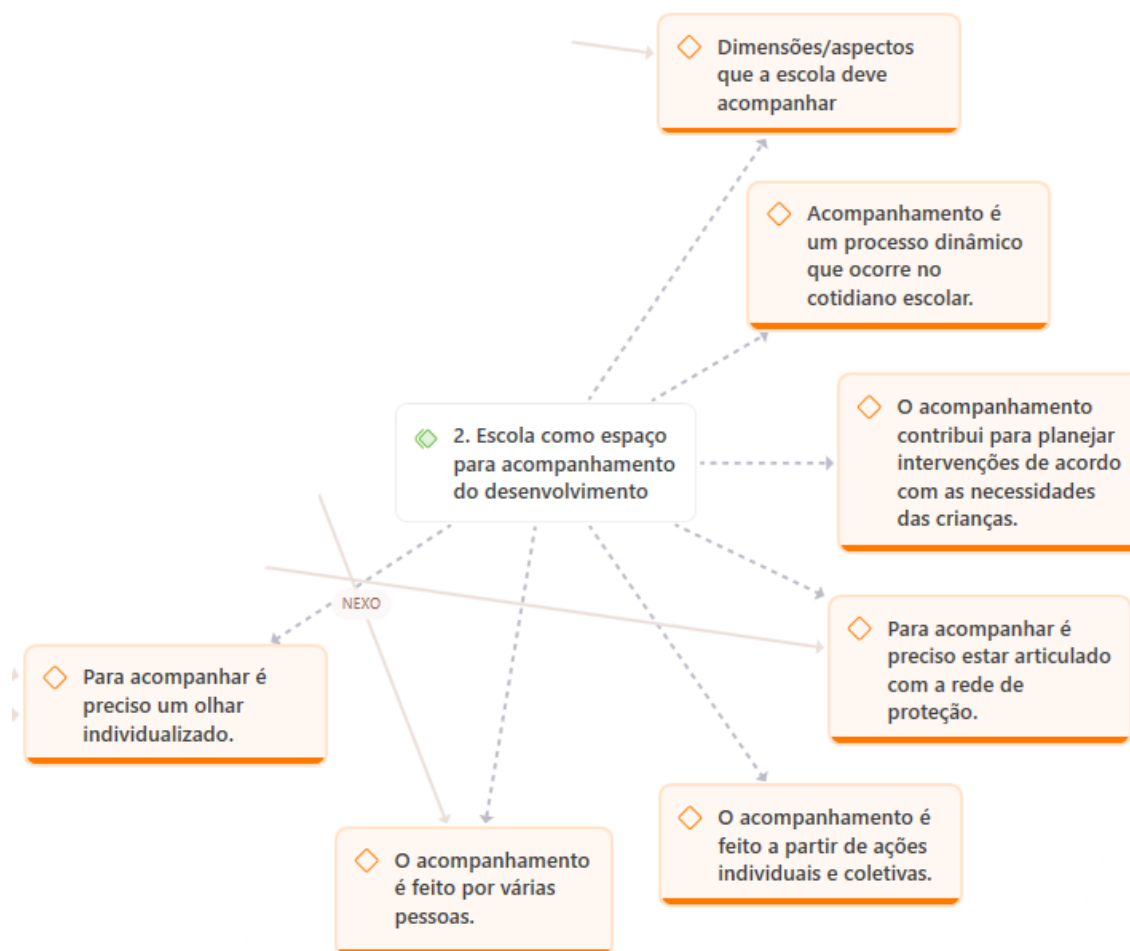
Esse indicador tem grande relação com o indicador: as condições concretas de vida têm impacto direto no desenvolvimento quando relatam a dificuldade para:

*Lidar com falta de acesso às condições básicas de conforto/moradia adequada que algumas crianças não têm (Excertos das respostas do formulário).*

Tendo em vista esses pontos, é possível refletir que na perspectiva das professoras o desenvolvimento é um processo complexo, composto por diversas dimensões e por vários pequenos avanços que é impactado diretamente pelas condições de vida concreta que cada um tem, bem como o apoio familiar para esse desenvolvimento. Além disso, esse processo aparenta ser algo desejável, porém quase utópico em alguns trechos. Assim como na pesquisa de Leonardo & Silva (2013), não fica explícita a abordagem teórica das professoras sobre o desenvolvimento, porém os indicadores alinham-se mais de uma perspectiva de desenvolvimento “natural” e sem uma relação tão direta com a aprendizagem.

**Figura 8**

*Captura de tela da Rede do Formulário do Núcleo de Sentido (2) Escola como espaço para acompanhamento do desenvolvimento*



Esse núcleo de sentido foi construído considerando as diferentes respostas das professoras que caracterizaram a (2) escola como espaço para acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Nele observamos alguns aspectos que compõem o desenvolvimento e que deveriam ser acompanhados pela escola – já citadas no núcleo sentido anterior - como o aspecto psicológico/emocional, social/relacional/conviver, físico, cultural, cognitivo/pedagógico (dimensões/aspectos que a escola deve acompanhar). Além desses aspectos, também são destacados:

*Cobrança junto aos pais quanto aos encaminhamentos médico-psicológicos, acompanhamento de faltas (...) (Excertos das respostas do formulário).*

Tendo em vista esses aspectos citados pelas professoras, observamos no cotidiano escolar sobre como muitos desses aspectos também são trazidos por elas em reuniões de

Conselho de Ciclo. Durante essas reuniões, a equipe escolar costuma se debruçar sobre cada estudante individualmente e compartilhar aspectos sobre seu desenvolvimento. É surpreendente o quanto de informações que cada professora sabe sobre cada um de seus estudantes e como isso contribui para acompanhar o desenvolvimento, como por exemplo, a composição familiar, sua origem, detalhes sobre seu percurso escolar (amizades, professoras que deram aula para eles, o engajamento nas aulas), apoio familiar, condição socioeconômica da família, dentre outros. No entanto, cabe destacar que a maior parte dessas informações não costuma estar registrada na planilha de conselho utilizada pela escola – algumas professoras utilizam o campo “Observações” para escrever pontos que consideram relevantes sobre seu estudante. Como não há orientação específica sobre como preencher esse campo não são todas as professoras que têm essa prática, de modo que a maior parte das informações fica apenas no âmbito da memória de cada uma.

Nessas reuniões, também são debatidos aspectos citados pelas professoras no formulário como a frequência escolar, a necessidade ou não de encaminhamentos, bem como o acompanhamento de atendimentos (se a família levou, se iniciou algum atendimento, se está frequentando etc.). Esse fator também foi explicitado no indicador “para acompanhar é preciso estar articulado com a rede de proteção”, quando trazem a relação com a rede de proteção como algo que deveria ser mais estreitado:

*Não temos o retorno dos encaminhamentos, dessa forma não podemos ver o desenvolvimento esperado acontecer.*

*Comunicabilidade entre escola e demais órgãos, como posto de saúde, Conselho tutelar, CRAS etc. (relações intersetoriais) (Excertos das respostas do formulário).*

É interessante notar que, nesse caso, é dada uma ênfase muito grande na relevância do atendimento especializado para o avanço do desenvolvimento das crianças. Essa ênfase também é bastante presente nas discussões que permeiam o cotidiano escolar e engloba duas possíveis reflexões: por um lado, existem crianças que precisam de encaminhamento para atendimento especializado, sendo inclusive debatido e construído junto com a psicologia escolar, mas que enfrentam longas filas de espera no âmbito do SUS para receber esse atendimento; por outro lado, existe também o desejo de que a escola dispusesse de recursos suficientes para promover o desenvolvimento de todos seus estudantes, independente de um diagnóstico externo (Martins & Guzzo, 2024).

Em outros trechos do formulário destaca-se a perspectiva de que o acompanhamento é um processo dinâmico que ocorre no cotidiano escolar, a partir de ações individuais e coletivas, e é feito por várias pessoas:

*Com as rodas de conversa, atividades de interação, as assembleias, as conversas individuais com as crianças (e quando necessário, com suas famílias) e os trabalhos desenvolvidos pelo ECOAR que sempre vieram somar e ampliar.*

*[Ocorre] diariamente, através da observação das atividades realizadas, dos momentos de interação principalmente nos intervalos/recreação, durante a alimentação, em reuniões com os familiares e com o atendimento individual ou em grupo da equipe ECOAR (Excertos das respostas do formulário).*

Tendo isso em vista, observamos que as professoras compreendem que o desenvolvimento das crianças deve ser acompanhado pela escola, bem como consideram que a escola já realiza esse acompanhamento cotidianamente, a partir dos adultos que conhecem e realizam atividades com as crianças. Essa forma de acompanhar aproxima-se de uma das perspectivas de acompanhamento ou monitoramento do desenvolvimento citada pela OPAS (2005), na qual existe a ação de “assistir de forma próxima o desenvolvimento da criança, sem implicar na aplicação de técnica ou processo específico, podendo ser periódico ou contínuo, sistemático ou informal e envolver ou não processo de *screening*, vigilância ou avaliação” (p. 12). Destaca-se que em nenhum momento foi citada a importância do registro para que o acompanhamento do desenvolvimento ocorra, ficando em um âmbito relacional informal.

Apesar de ser feito também a partir de vivências coletivas, fica evidente em algumas respostas das professoras de que para acompanhar é preciso um olhar individualizado para cada estudante como em:

*[Acompanhamos] através de toda atenção que é dada às crianças individualmente, observando falas, comportamentos, mudanças e intervindo conforme percebemos a necessidade (Excertos das respostas do formulário).*

Observamos que esse aspecto estava constantemente associado a uma angústia das professoras que iremos melhor detalhar no 3º núcleo de sentido.

Nesse mesmo trecho acima destacamos o relato de como o acompanhamento contribui para planejar intervenções de acordo com as necessidades das crianças, uma vez que, a partir dele, são percebidas diferentes necessidades das crianças.



*aprofundamento das relações entre setores, com as famílias e de apoio educacional efetivo aos estudantes com dificuldades (Excertos das respostas do formulário).*

Todos esses trechos remetem a um problema estrutural da educação básica, a qual vem sendo alvo progressivo de sucateamento, impactando diretamente o trabalho das professoras. As queixas sobre a quantidade de alunos por sala de aula é provavelmente a mais frequente no cotidiano escolar, uma vez que esse número tem aumentado consideravelmente ao longo dos anos na escola em questão, chegando ao número de 32 alunos em uma sala de 1º ano do ensino fundamental no ano de 2025.

Além disso, também fazem parte desse núcleo sobre a angústia das professoras a falta de apoio da família e a ausência/demora do atendimento especializado. Esses indicadores também foram construídos considerando diálogos no cotidiano escolar, onde a equipe costuma queixar-se da família que não leva o encaminhamento ao serviço de saúde, uma vez que não há um fluxo institucional de atendimento, ele depende dessa interlocução da família para ocorrer (Martins, 2023; Martins & Guzzo, 2024). No entanto, cabe refletir sobre a demora nos atendimentos, considerando que, mesmo aqueles que são comunicados à UBS, enfrentam longas filas para seu andamento; bem como a ausência de devolutiva à equipe escolar após a devida avaliação ou atendimento – realidade também desvelada em pesquisa de mestrado desenvolvida no grupo da pesquisa acima citada.

Por fim, outro aspecto indicado pelas professoras é a necessidade de formação sobre o desenvolvimento para, de fato, conseguir acompanhá-lo na escola, como explicitado em:

*Acho também que nos falta formação, pois algumas vezes me sinto perdida nas situações;*

*Penso que as formações seriam bem importantes para direcionar melhor nossas ações e trabalhos (Excertos das respostas do formulário).*

Com essas informações, compreendemos que as professoras participantes têm uma percepção de que o desenvolvimento é um processo amplo e complexo, composto por vários pequenos avanços. Algumas citam algumas dimensões que o compõem, na sua perspectiva, bem como trazem a aquisição de habilidades como um indicador que o desenvolvimento está ocorrendo. Uma das professoras cita as habilidades de convivência como aspecto central nesse processo e outra destaca a importância de considerarmos os conhecimentos que o sujeito tem e que constituem esse processo.

Quando convidadas a responderem sobre a forma como o acompanhamento é feito na escola, a realidade se desvela: relatam que ele é feito por todas as pessoas que compõem a

comunidade escolar, a partir das observações e interações cotidianas, dentro e fora da sala de aula. Fica explícita a necessidade de um olhar próximo e individual de cada criança para que esse acompanhamento seja feito. Também é dada bastante ênfase na parceria necessária com as famílias e os serviços da rede de proteção. Os serviços da rede costumam ser citados como locais em que os atendimentos não são feitos na rapidez como deveriam, o que limitaria as possibilidades de desenvolvimento das crianças que foram encaminhadas. Esse aspecto remete à um processo histórico, porém ainda atual, da medicalização da infância.

Os fatores elencados como aqueles que dificultam esse acompanhamento estão principalmente relacionados às limitações concretas das professoras como: quantidade de alunos por turma, sobrecarga de trabalho. É presente um desejo de maior apoio para contribuir com o desenvolvimento das crianças, com profissionais que deem suporte para as crianças com maiores dificuldades. Fica evidente o desejo das professoras em terem mais tempo para se dedicarem para o próprio relacionamento delas com as crianças, bem como da necessidade de estudo sobre a temática a partir de formações sobre o desenvolvimento.

## 6.2. *Encontros formativos*

Para análise das transcrições dos encontros formativos, foram selecionados mais 91 trechos e os núcleos e indicadores foram reformulados a partir da construção em rede realizada no item acima, de modo a agregar mais reflexões sobre a temática investigada. A partir da leitura e atribuição de indicadores e a ferramenta da visualização em rede, foi possível renomear os indicadores, bem como seus núcleos de sentido, conforme melhor trouxessem inteligibilidade para o fenômeno investigado. Ao final da análise foram consolidados 41 indicadores em 6 núcleos de sentido; os novos indicadores dos núcleos já existentes foram destacados no quadro abaixo:

### **Figura 10**

*Construção de Núcleos de Sentido a partir das transcrições dos encontros formativos*

Indicadores de sentido	Núcleos de sentido
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As condições concretas de vida têm impacto direto no desenvolvimento;</li> <li>• Conceito teórico;</li> <li>• Desenvolvimento como múltiplos</li> </ul>	(1) Perspectiva das professoras sobre o desenvolvimento humano (verde);

<p>processos/dimensões;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideia de desenvolvimento ideal/final;</li> <li>• O apoio da família tem impacto direto no desenvolvimento;</li> <li>• O desenvolvimento é constituído por habilidades/competências;</li> <li>• Reconhecer conhecimentos da criança;</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento é um processo dinâmico que ocorre no cotidiano escolar;</li> <li>• <b>Centralidade da professora para o acompanhamento do desenvolvimento;</b></li> <li>• Dimensões/aspectos que a escola deve acompanhar;</li> <li>• O acompanhamento contribui para planejar intervenções de acordo com as necessidades das crianças;</li> <li>• O acompanhamento é feito a partir de ações individuais e coletivas;</li> <li>• O acompanhamento é feito por várias pessoas.</li> <li>• Para acompanhar é preciso estar articulado com a rede de proteção;</li> <li>• Para acompanhar é preciso um olhar individualizado.</li> </ul>	<p>(2) Escola como espaço para acompanhamento do desenvolvimento (laranja);</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência/demora do atendimento especializado;</li> <li>• <b>Autocobrança das professoras;</b></li> <li>• Condições objetivas da escola e comunidade escolar;</li> <li>• <b>Crítica a avaliações externas e decisões autoritárias;</b></li> <li>• Falta de apoio da família;</li> <li>• Necessidade de formação sobre o</li> </ul>	<p>(3) Angústias das professoras (amarelo).</p>

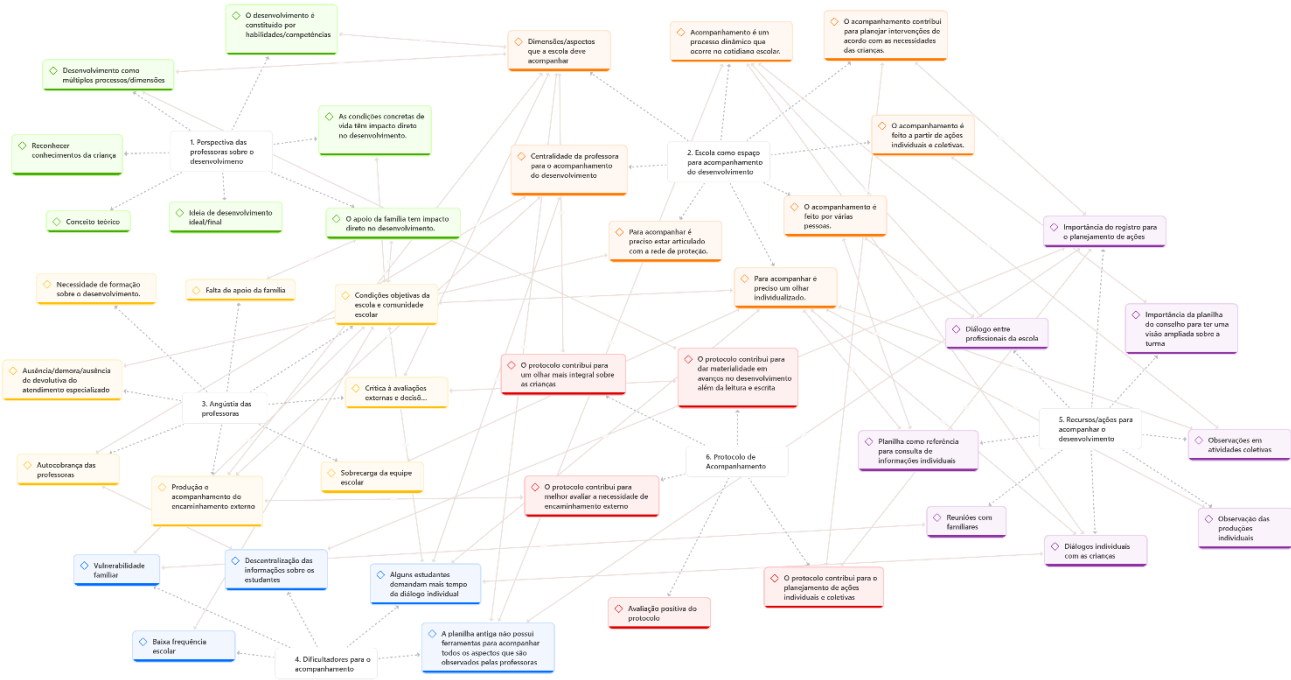
<p>desenvolvimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Produção e acompanhamento do encaminhamento externo;</b></li> <li>• Sobrecarga da equipe escolar.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A planilha antiga não possui ferramentas para acompanhar todos os aspectos que são observados pelas professoras;</li> <li>• Alguns estudantes demandam mais tempo de diálogo individual;</li> <li>• Baixa frequência escolar;</li> <li>• Descentralização das informações sobre os estudantes;</li> <li>• Vulnerabilidade familiar.</li> </ul>	(4) Dificultadores para o acompanhamento (azul).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo entre profissionais da escola;</li> <li>• Diálogos individuais com as crianças;</li> <li>• Importância da planilha do conselho para ter uma visão ampliada sobre a turma;</li> <li>• Importância do registro para o planejamento de ações;</li> <li>• Observação das produções individuais;</li> <li>• Observações em atividades coletivas;</li> <li>• Planilha como referência para consulta de informações individuais;</li> <li>• Reuniões com familiares.</li> </ul>	(5) Recursos/ações para acompanhar o desenvolvimento (roxo).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação positiva do protocolo;</li> <li>• O protocolo contribui para dar materialidade em avanços no desenvolvimento além da leitura e escrita;</li> <li>• O protocolo contribui para melhor avaliar a necessidade de encaminhamento externo;</li> <li>• O protocolo contribui para o planejamento de ações individuais e coletivas;</li> </ul>	(6) Protocolo de Acompanhamento (vermelho).

<ul style="list-style-type: none"> <li>• O protocolo contribui para um olhar mais integral sobre as crianças.</li> </ul>	
--	--

Da mesma maneira como na análise anterior, a leitura a partir da visualização em redes auxiliou a construção de nexos entre indicadores de diferentes núcleos, conforme sua relação fosse percebida como relevante para a construção interpretativa. A construção resultou no seguinte diagrama:

**Figura 11**

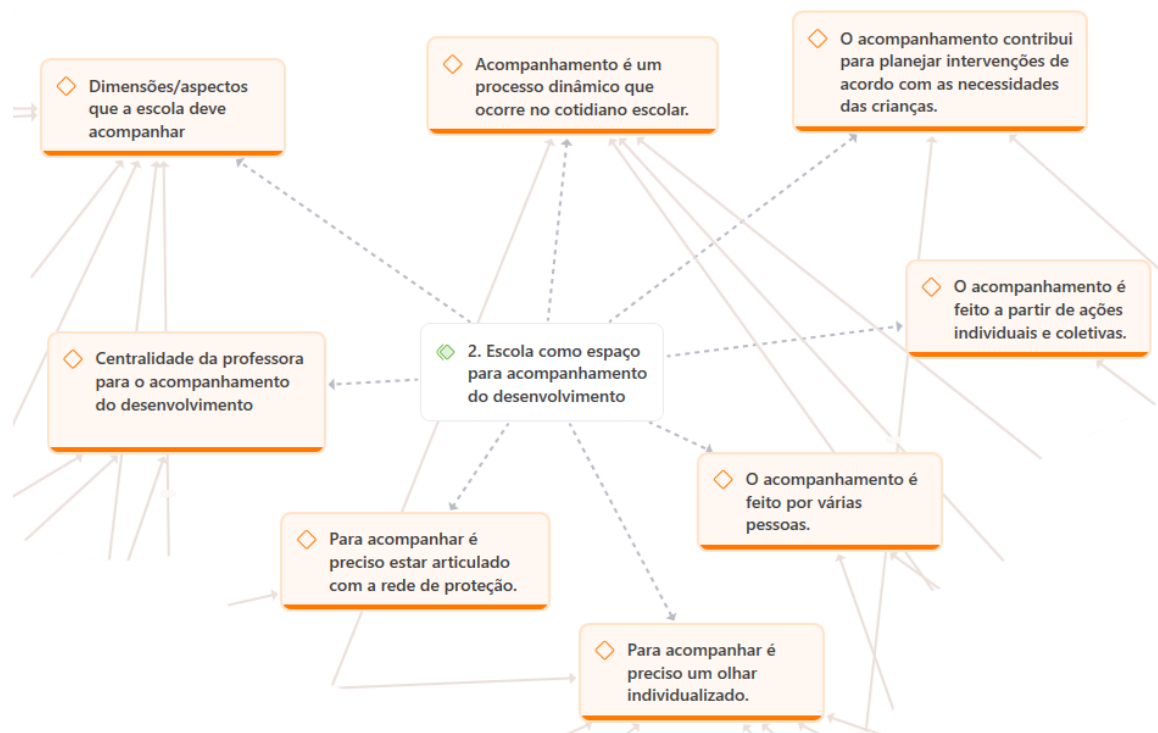
*Captura de tela da Análise em Rede após inserção dos indicadores dos encontros formativos (Apêndice E)*



Para melhor análise das informações, os núcleos que tiveram acréscimos significativos de citações e novos indicadores foram recortados para discussão a seguir.

**Figura 12**

*Captura de tela 2 da Rede do Formulário do Núcleo de Sentido (2) Escola como espaço para acompanhamento do desenvolvimento*



Após análise das transcrições todos os indicadores foram reforçados pelo acréscimo de novas citações que consolidaram a pertinência dos indicadores para a compreensão da escola como espaço para acompanhamento do desenvolvimento. A partir das reflexões suscitadas nas reuniões em que discutíamos a construção do novo instrumento, foi ficando cada vez mais explícita a ideia de que o acompanhamento é um processo dinâmico que ocorre no cotidiano escolar, a partir de diversos exemplos do dia a dia trazidos pelas professoras como as crianças brincam no parque, no intervalo, em atividades dentro da sala de aula, nas assembleias e até mesmo em eventos promovidos pela escola:

*Você está no intervalo, você vê aquela criança brincando, às vezes você vê que ela tem alguma brincadeira diferente, ou não se envolve, ou se envolve demais, ou briga demais. Então, a gente acaba vendo o global mesmo, o dia a dia;*

*Eu estava com preocupação com o meu Arthur, que ficava isolado. Aí, eu lembro que o [professor de artes] falou para mim: "Ele não era assim, esse Arthur<sup>5</sup> que fica aí no recreio lendo livro, não é ele". E agora ele volta, então, eu observei, até fui falar com*

<sup>5</sup> Todos os nomes citados são fictícios para preservação do sigilo.

*[professor de artes]: "ele voltou de novo a socializar, está correndo, está brincando, está até aprontando agora". (Excertos das transcrições).*

No trecho anterior também é retomada a ideia de que, na escola, o acompanhamento é feito por várias pessoas, sendo citado o professor de artes, bem como é feito a partir de ações individuais e coletivas. Em outros trechos também é ressaltada a importância das demais professoras que realizam atividades em parceria, dos membros da gestão, das psicólogas do projeto ECOAR. É evidente esse movimento também durante as reuniões do conselho de classe, nos quais várias professoras contribuem para a avaliação das crianças, trazendo aspectos sobre o desenvolvimento das crianças em anos anteriores.

Sobre isso, também surgiram diversos exemplos de dimensões/aspectos que a escola deve acompanhar durante as reuniões que foram citados nos trechos anteriores. Pudemos observar que, para além dos aspectos pedagógicos típicos como leitura, escrita, rendimento escolar, as professoras também citaram questões relacionadas a mudanças de comportamento, questões familiares que são trazidas pelas crianças, vulnerabilidades familiares, relacionamento entre pares, como se envolve nas brincadeiras e atividades propostas, que elas trazem como “o social ou emocional” como em:

*(...) quando você observa também o contexto familiar, você vê que no contexto familiar teve mudanças drásticas também. E isso vai mudando o comportamento da criança (Excertos das transcrições).*

Mesmo tendo em vista a complexidade de informações que são acompanhadas e por terem várias pessoas contribuindo para esse acompanhamento, fica evidente a centralidade da professora para o acompanhamento do desenvolvimento de seus estudantes.

*Outro fator que não tem como a gente fugir, é quando eles trazem problemas familiares para a escola. A gente se envolve muito;*

*Porque teve um menino na sala, que estava passando por uma situação de briga entre os pais. E ele demorou para conseguir falar o que era. Já as meninas que tinham o mesmo problema, já falavam rápido;*

*(...) tem situações que, se não tivesse a professora do ano passado, as vezes eu não ia conseguir descobrir aquela informação. E, às vezes, são informações muito importantes da criança (Excertos das transcrições).*

Nesses trechos fica explícito o envolvimento da professora da turma com seus estudantes e como os estudantes recorrem a elas para compartilhar situações difíceis que estão vivendo. Também aparece um exemplo de como os papéis de gênero impactam essa

aproximação das professoras com os estudantes. Outro aspecto que ficou cada mais evidente nesses trechos foi a importância do olhar individualizado para que o acompanhamento seja possível:

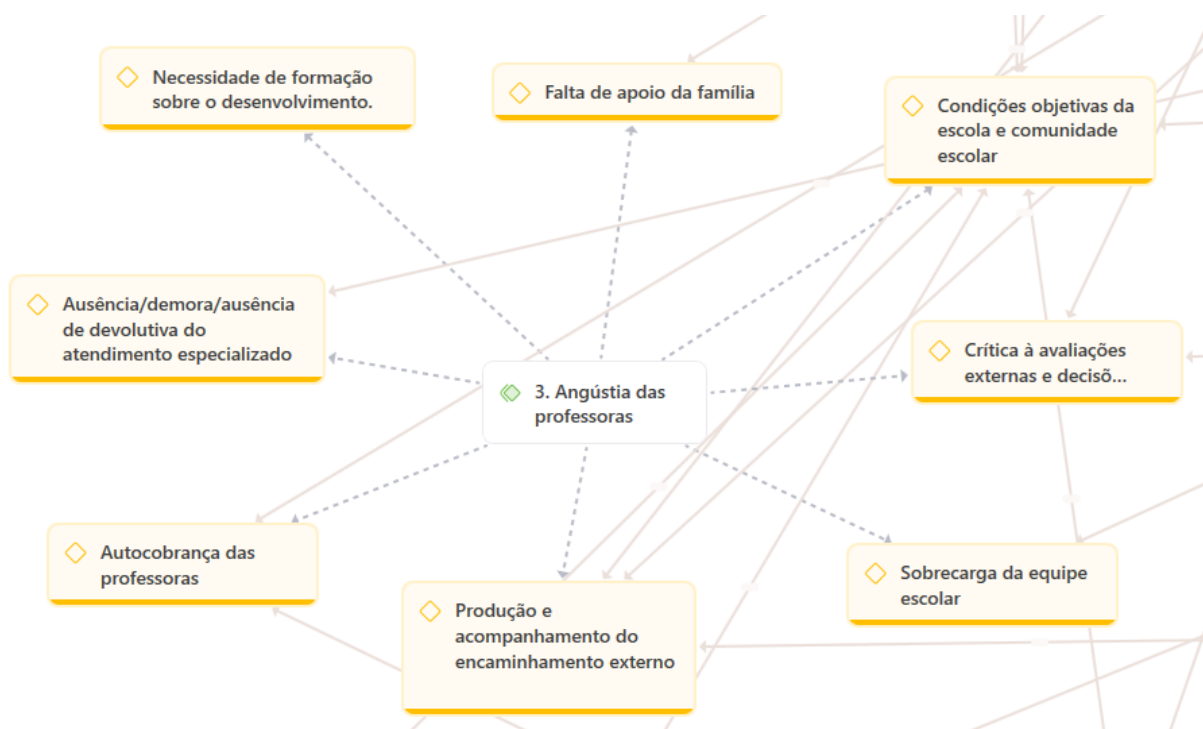
*Através de toda atenção que é dada às crianças individualmente, observando falas, comportamentos, mudanças e intervindo conforme percebemos a necessidade (Excertos das transcrições).*

A partir dos trechos destacados para consolidação do núcleo de sentido (2) “escola como espaço para acompanhamento do desenvolvimento” ressaltamos a sensibilidade de todos os atores escolares para esse olhar individualizado para os estudantes. A equipe que compõe a escola em questão demonstra um compromisso muito grande com o bem-estar de seus estudantes e promove diversas atividades visando o engajamento dos estudantes. É relevante destacar como a presença real no cotidiano da escola permite a observação atenta de momentos aparentemente rotineiros como o intervalo e a alimentação, que vão além de identificar um “mau comportamento”, mas que levam a uma preocupação das professoras para investigar o que pode estar ocorrendo para deixar seu aluno triste, diferente ou mais reativo às situações.

Nesse núcleo de sentido, também fica evidente a compreensão da escola como um espaço vivo, relacional, dinâmico e completamente diversificado para a construção de diversas formas de nos relacionarmos com as crianças. Apesar disso, em nenhum momento é citado sobre o registro dessas informações. Inclusive no momento de Conselho de Ciclo em que existe um amplo debate sobre o desenvolvimento da criança, a maior parte das informações não é registrada em lugar algum.

**Figura 12**

*Captura de tela 2 da Rede do Núcleo de Sentido (3) Angústia das professoras*



Em relação ao terceiro núcleo de sentido “angústia das professoras”, foram incluídas várias citações, especialmente nos indicadores de “condições objetivas da escola e comunidade escolar” e “sobrecarga da equipe escolar”. Nesses indicadores, a questão da quantidade de estudantes por turma é prevalente:

*Você vai tentar conversar com alguém. Você é interrompido o tempo todo;*

*Para a gente observar mesmo todos os aspectos, com muitos alunos é difícil. Um ou outro vai passar batido (Excertos das transcrições).*

Fica explícito como a quantidade grande de estudantes gera angústia para as professoras por limitar suas possibilidades para conhecer com maior profundidade cada uma de suas crianças. E essa angústia se agrava quando observam que, podem recorrer à demais profissionais da escola, mas sentem que todos estão sobrecarregados, inclusive a própria gestão:

*Mas, eu precisava ter tido esse tempo, apaguei incêndio o trimestre inteiro. Me senti muito mal hoje, que eu falei: "meu Deus, passou";*

*Eles ficam tirando demais a equipe gestora da escola. Tantos eventos, tantas reuniões. Isso acaba atrapalhando. Então, eles já têm um serviço que é grande, um trabalho grande, ainda mais saindo, aí não tem como (Excertos das transcrições).*

No trecho anterior fica explícito que, muitas vezes a cobrança sobre o acompanhamento acaba voltando para as próprias professoras, em uma autocobrança, também presente neste trecho:

*Estou tentando manejar nisso, mas eu fico me cobrando de tudo. Tanto dos conteúdos, quanto de observar um aluno (Excertos das transcrições).*

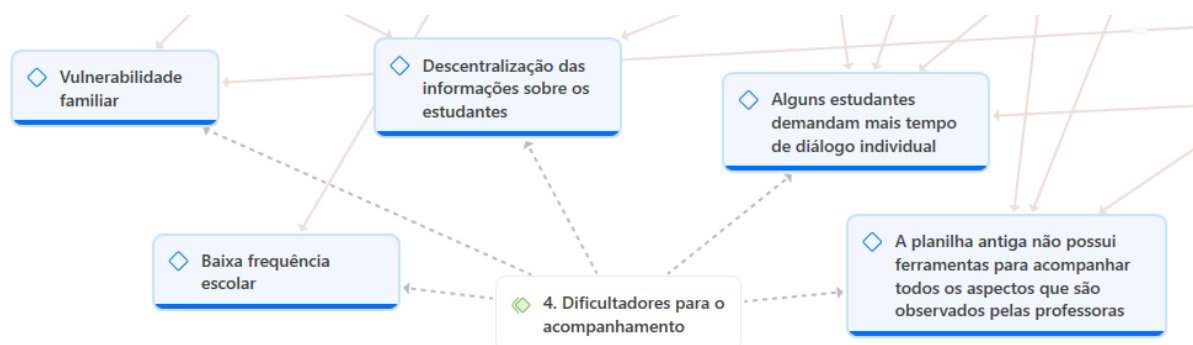
Um dos novos indicadores acrescentados nesse núcleo foi a “crítica às avaliações externas e decisões autocráticas” como fonte de angústia para as professoras, como no trecho:

*A gente toma tempo para entender [as avaliações externas], a gente é estimulado a entrar nos simulados, né? Quer dizer, uma criança que está com 7 anos já está entrando na escola da vida de ser cobrada por desempenho (Excertos das transcrições).*

As angústias das professoras costumam vir acompanhadas com um contraponto das condições objetivas da escola e comunidade escolar, a partir da crítica de que o aumento da cobrança sobre o desempenho das crianças – e por consequência das professoras – não vem acompanhado de maior apoio para a equipe escolar como a diminuição de estudantes por turma, contratação de professores para dupla docência, projetos de apoio a alfabetização; também não vem acompanhado de um olhar para as necessidades que a comunidade enfrenta, com diversas negligências do estado em relação a políticas de moradia, trabalho, assistência social, dentre outras. Fica explícita como a precariedade de condições objetivas interfere nas possibilidades para a escola acompanhar o desenvolvimento, dentre outros que veremos no próximo núcleo de sentido.

### Figura 13

Captura de tela da Rede do Núcleo de Sentido (4) Dificultadores para o acompanhamento



Considerando as condições objetivas existentes que a escola tem hoje, as professoras identificam alguns aspectos que acabam por dificultar o acompanhamento das crianças, sendo

que todas elas se relacionaram com o indicador do núcleo anterior sobre as condições objetivas da escola.

No diálogo com as professoras, bem como na participação do cotidiano escolar, fica evidente que as crianças de 1º a 5º dependem mais da família para garantir a frequência escolar e o acesso a informações sobre a dinâmica familiar do que os estudantes de 6º a 9º. Somado a esse ponto ao fato de que as professoras desenvolvem uma proximidade com as famílias de seus estudantes, no momento da saída em que as famílias buscam as crianças nas salas ou em reuniões, algumas preocupações se relevam. As professoras trazem como, muitas vezes, chamam as famílias para conversar sobre o desenvolvimento de suas crianças e percebem que a própria família também precisa de ajuda. Essas reflexões desencadearam os indicadores de “vulnerabilidade familiar” e “baixa frequência escolar” como dificultadores do acompanhamento do desenvolvimento. Alguns exemplos desses indicadores são:

*Então, eu tenho um caso na minha sala que a menina já repetiu o ano passado, por excesso de faltas. Ficou no segundo ano novamente, esse ano faltou, já está retida; E alguma coisa acontece ali naquela família. Porque a gente percebe, em conversa no portão com a mãe, que ela também está sofrendo. Ela também precisa de uma ajuda. Acho que até mais que a criança (Excertos das transcrições).*

Outro aspecto explicitado durante os encontros relaciona-se com a necessidade do olhar individualizado para o acompanhamento do desenvolvimento. As professoras trazem exemplos de situações em que, ao observar a necessidade de se aproximar mais de um estudante, enfrentam dificuldades de conciliar um diálogo aprofundado com todas as atividades previstas. Nesse caso, observamos que um dos dificultadores é que “alguns estudantes demandam mais tempo de diálogo individual”, como nos exemplos abaixo:

*E ele chegou a comentar que está acontecendo alguma coisa na casa dele, mas eu não consigo conversar com ele. (...) Às vezes, quando a gente engata a conversa, chega alguém, eu sinto essa dificuldade. Porque umas três vezes eu consegui chamar ele, e a gente começa a conversar, chega alguém e ele já sai correndo, já vai brincar, ou já vai fazer outra coisa. E eu não consigo descobrir. E ele vem, você percebe, assim, na fisionomia dele que ele está chateado.*

Sobre esse tópico vale refletir sobre a importância da equipe multiprofissional na escola. É evidente que defendemos o diálogo entre professoras e estudantes, no entanto, em alguns momentos, é importante contar com a equipe da escola para acolher e acompanhar situações que demandam um diálogo mais longo. Fazendo uma relação desse indicador com a sobrecarga

da equipe escolar e com o fato de que o Projeto ECOAR está na escola apenas 6h por semana, a realidade é que muitas demandas individuais podem ser negligenciadas, o que indica a necessidade da efetiva implementação da Lei 13935/2019 (Brasil, 2019). Durante a reflexão sobre um outro estudante, as professoras desabafaram, trazendo que acabam se concentrando nos casos mais complexos e:

*Você se concentra demais nesses problemas, e esse aluno que não dá trabalho, você esquece ele. A verdade é essa (Excertos das transcrições).*

Sobre isso, cabe refletir, quem seria esse aluno que não dá trabalho? Como ele é? Provavelmente aquele que cumpre as atividades em silêncio, obedece sem questionar. Dessa forma, também cabe questionar, para que tipo de aluno as professoras seguem sendo formadas para ensinar?

Os dois últimos indicadores desse núcleo envolvem a maneira como a escola organiza suas informações sobre as crianças. Observamos uma “descentralização das informações sobre os estudantes”, como compartilhado nos encontros:

*E é o que a gente sente falta mesmo. Quando pega um aluno, né? Que não era nosso. No caso da Ana, ela já era minha aluna do ano passado. Mas se a gente pega um outro aluno, a gente não sabe. A gente tem que ficar pesquisando no Drive. E se tem, se não tem, às vezes tá num lugar que a gente não tem acesso às vezes (Excertos das transcrições).*

Com esse, dentre outros exemplos, desvelou que a cada ano as professoras recebem um novo estudante e é preciso procurar em diferentes documentos sobre o percurso escolar desse estudante. As professoras que continuam dando aula de um ano para outro têm maior conhecimento sobre os estudantes devido às discussões que ocorrem no Conselho de Ciclo, no entanto, se uma nova professora entra na escola e não dialoga com seus pares, a maior parte das informações se perde. Essa problemática é destacada pelas professoras principalmente em relação a encaminhamentos realizados, pois não têm certeza se um estudante foi ou não encaminhado devido à diversidade de locais que os documentos são armazenados.

Apesar disso, uma ferramenta utilizada pela equipe foi citada pelas professoras como fonte de muitas informações importantes sobre as crianças, a planilha de Conselho de Ciclo, preenchida três vezes ao ano, ao final de cada trimestre. Antes de expor os pontos que dificultam o acompanhamento trazido pelas professoras sobre a Planilha do Conselho, é importante expor brevemente sobre seu funcionamento.

A planilha foi construída pela equipe escolar para preenchimento de informações sobre todas as crianças. Ela é dividida de maneira que cada linha representa uma criança e as colunas contêm aspectos como frequência escolar, escrita e leitura com respostas já pré-definidas. Todas as professoras preenchem em um mesmo arquivo através do *Google Drive*, no qual cada aba é uma turma. Ao final de cada linha existe um campo “observações” e outro “encaminhamentos”, nos quais existe um preenchimento mais livre das professoras sobre cada criança e as ações que serão tomadas após o conselho em “encaminhamentos”, os quais podem ser a necessidade de agendamento de reunião com familiares, ações pedagógicas diferenciadas e/ou encaminhamentos externos. A imagem a seguir ajuda a compreender seu funcionamento:

**Figura 14**

*Captura de Tela da Planilha do Conselho de Ciclo*

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
2																					
3	Nº	ESTUDANTE	NOME	ID	AR	PROBLEMAS COM FREQUÊNCIA ?	RESPONSÁVEL COMPARECEU À REUNIÃO ANTERIOR?	OPERAÇÕES BÁSICAS	ANÁLISE GRÁFICA	SITUAÇÃO-PROBLEMA	RAÇÃO	OBSERVAÇÕES	ENCAMINHAMENTOS	COMENTÁRIOS	ASSINATURA	DATA	LUGAR	CAMPUS	CATEGORIA	STATUS	AÇÃO
4	1	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Sim, de forma preocupante	[REDACTED]	Realiza somente Adição	Consegue interpretar gráficos/ta belas simples	Resolve com ajuda	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
5	2	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Sim, de forma preocupante	[REDACTED]	Realiza somente Adição	Consegue interpretar gráficos/ta belas simples	Resolve com ajuda	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
6	3	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Sim, de maneira moderada	[REDACTED]	Realiza somente Adição	Consegue interpretar gráficos/ta belas simples	Resolve com ajuda	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
7						Sim, de forma preocupante	[REDACTED]	Realiza somente Adição	Consegue interpretar gráficos/ta belas simples	Resolve com ajuda	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]

Tendo isso em vista, as professoras queixaram-se que ela não possui ferramentas para acompanhar todos os aspectos do desenvolvimento como exemplificado em:

*É, acaba ficando nas observações. Então, a planilha, no geral, ela tem uma visão um pouco mais conteudista, assim, do que a gente precisa observar. Mas, ali na observação, acho que a maioria de professores conseguem trazer um pouco dos outros, do social, que a gente coloca lá. A interação, às vezes, o comportamento. Observações do histórico do aluno. Então, os outros pontos acabam trazendo mais no campo da observação. Então, acaba ficando completa.*

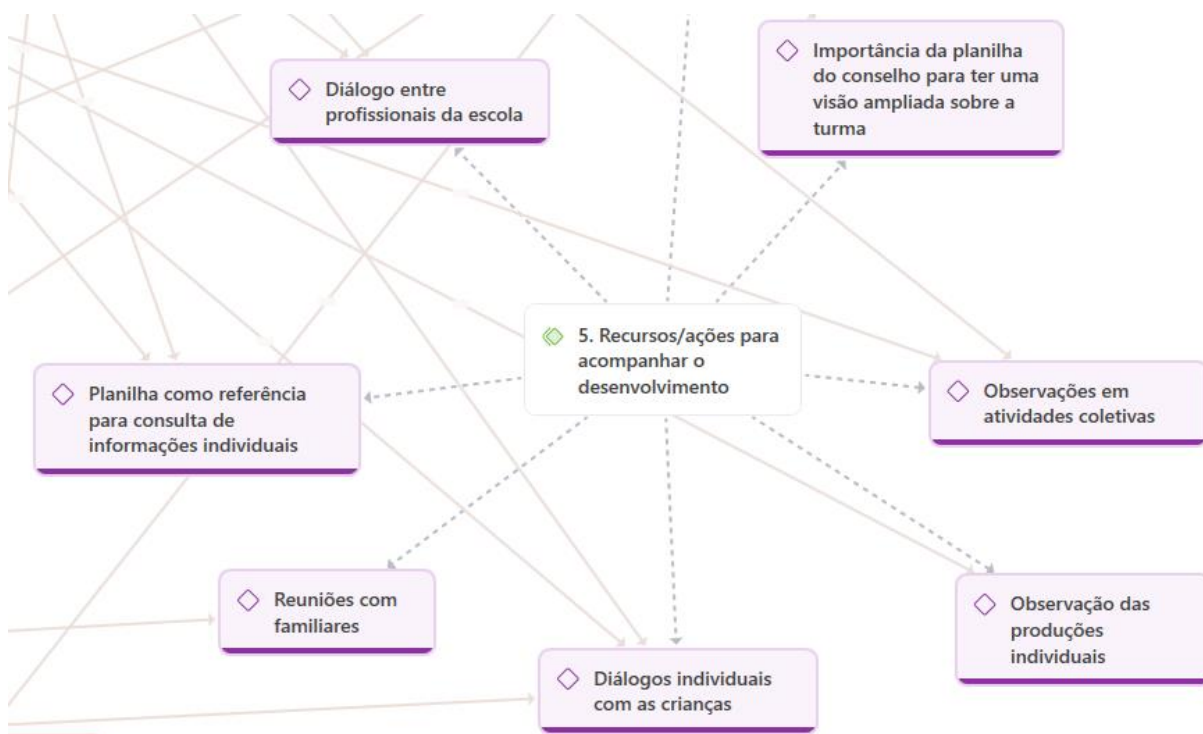
Além de ser um campo aberto, as professoras explicaram sobre a dificuldade de revisitar as planilhas de anos anteriores e encontrar os estudantes específicos que elas procuram, pois na

maior parte das vezes as turmas são mescladas de um ano para outro. Na maior parte das vezes, as professoras revisitam apenas a planilha do trimestre ou ano anterior de modo que, caso existam informações importantes em planilhas anteriores, elas podem se perder, o que prejudica o acompanhamento do desenvolvimento.

No próximo núcleo descrevemos algumas possibilidades que a escola tem para acompanhar o desenvolvimento:

### Figura 15

*Captura de tela da Rede do Núcleo de Sentido (5) Recursos/ações para acompanhar o desenvolvimento*



Assim como exemplificado em outros núcleos, são variadas as formas que o acompanhamento é realizado na escola. Nesse núcleo, destacamos os trechos em que as professoras trouxeram vários exemplos do cotidiano de acompanhamento como reuniões com familiares, diálogos individuais com as crianças, observações de produções individuais, observações em atividades coletivas e diálogo entre profissionais da escola.

Um destaque para aspectos que não haviam sido discutidos em outros núcleos é a utilização da planilha do Conselho citada anteriormente, no entanto, neste eixo destacaremos os pontos que as professoras consideram relevantes e que as auxilia a acompanhar o desenvolvimento das crianças. Um dos aspectos mais interessantes foi a compreensão de que a

planilha do conselho é importante para ter uma visão ampliada sobre a turma. Alguns trechos que exemplificam esse indicador são:

*Eu acho que dá uma clareza para gente, assim, a gente fica com uma visão mais geral de tudo. Às vezes a gente até se surpreende ao pegar as avaliações e catalogar, porque muitas vezes a gente foca nos que têm muita dificuldade, muitos problemas. E, aí, você às vezes, se surpreende;*

*Eu acho que a planilha ajuda bastante a gente saber organizar a ideia de como está a turma;*

*No comecinho do ano, até para saber quem eu estava recebendo, quais eram as crianças (Excertos das transcrições).*

Assim, fica evidente a relevância dessa planilha para uma organização das professoras, para uma visão do todo da turma onde podiam visualizar quantas crianças precisavam de mais apoio na alfabetização, nas atividades matemáticas, questões de frequência, entre outros aspectos. Mas para além de uma simples visão geral, também foi enfatizada a importância desse registro para o planejamento de ações:

*Mas, eu acho que ajuda muito na questão do replanejamento, quando você olha para ela: “eu preciso retomar isso, eu preciso rever isso aqui”;*

*“Gente, eu preciso me atentar mais aqui na matemática. Aqui nesse detalhe”. Então, eu acho que ajuda bastante a gente se programar, a gente se planejar (Excertos das transcrições).*

Podemos compreender, então, que a planilha utilizada pela escola contribui para um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas e, por consequência, é disparadora de ações de (re)planejamento a partir da interpretação e/ou análise do conteúdo que ela revela.

Tendo em vista esses indicadores, observamos que, apesar de existirem muitos dificultadores para que o acompanhamento ocorresse da forma como a equipe gostaria, ainda existem recursos e ações importantes realizadas pela escola que contribuem para que ele seja possível em alguma medida. Ficou evidente que as ações cotidianas, somadas a uma ferramenta de registro permanente, tem auxiliado as professoras se organizarem tanto para um olhar ampliado sobre sua turma quanto podem dar algumas “pistas” de questões individuais sobre seus estudantes, especialmente no campo das “observações”.

Tendo em vista essas reflexões, foi sendo construído coletivamente com as professoras um novo instrumento para acompanhamento que mantivesse os aspectos positivos e incluísse

outras ferramentas que buscaram contemplar algumas das dificuldades exemplificadas anteriormente.

Para melhor discutir sobre o núcleo 6 “Protocolo de Acompanhamento”, iremos apresentar os resultados do instrumento final no próximo item, relacionando com os indicadores construídos sobre ele.

### *6.3. Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento*

A construção do Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento se deu de maneira dinâmica durante as reuniões, nas quais refletimos sobre possíveis dimensões/aspectos que já são acompanhados em alguma medida pela equipe escolar. Concordamos sobre a relevância dos aspectos pedagógicos já previstos na planilha, frequência escolar e sobre a importância de ter um espaço que é possível ter uma visão da turma toda. Dessa forma, começamos a discutir sobre quais aspectos estariam faltando naquela planilha, que acabavam sendo discutidos durante o conselho e/ou preenchidos no campo de “observações”, mas não tinham um espaço pré-definido.

Após alguns diálogos, definimos como dimensões mais relevantes para o acompanhamento na escola as seguintes: (a) interação social, (b) comunicação, (c) autonomia, (d) atenção e (e) autoestima. Compreendemos que o POC, inicialmente proposto para o espaço da educação infantil, apresentava uma extensão muito grande para o contexto do ensino fundamental. Além disso, o instrumento inicial apresenta diversos outros aspectos a serem observados e registrados que não foram incorporados nesse novo instrumento. No diálogo com as professoras, ficou evidente que não se tratava de uma exclusão devido a uma não importância das dimensões, mas uma análise sobre a aplicabilidade do instrumento para a prática cotidiana. Para melhor definição sobre o que entendemos sobre cada uma dessas dimensões, passamos a discutir quais seriam possíveis indicadores do desenvolvimento dessas dimensões.

As professoras utilizaram os indicadores durante 2 trimestres para avaliar a pertinência de cada um deles e identificar possíveis dificuldades no preenchimento. Considerando a última versão utilizada e as sugestões de melhoria das professoras, os indicadores foram organizados da seguinte forma:

- (a) Interação social: 0: A criança observa os outros sem interagir; 1: A criança se aproxima de outros colegas, mas não participa ativamente da interação; 2: A criança inicia ou responde a convites para brincar ou trabalhar em grupo; 3: A criança interage e colabora

com diferentes colegas, mesmo com aqueles que tem menos proximidade; 4: A criança facilita a interação entre outros colegas, ajudando a incluir quem está isolado ou em dificuldade.

- (b) Comunicação: 0: A criança emite sons ou palavras espontâneas em situações de socialização; 1: A criança utiliza palavras simples ou imagens para se comunicar com os colegas e adultos; 2: A criança faz perguntas, sem receio de expor suas dúvidas, para entender melhor o que está acontecendo ao seu redor; 3: A criança compartilha suas opiniões e sentimentos de forma clara, mesmo que de maneira simples; 4: A criança apresenta suas ideias de forma argumentativa e respeitosa, considerando diferentes pontos de vista.
- (c) Autonomia: 0: A criança depende completamente da orientação de um adulto; 1: A criança faz atividades como comer e ir ao banheiro sem a necessidade de acompanhamento; 2: A criança faz escolhas simples quando questionada, como escolher materiais ou leituras; 3: A criança organiza suas atividades com alguma independência e busca ajuda quando necessário; 4: A criança planeja e realiza tarefas, demonstrando responsabilidade com seus pertences e confiança em suas decisões.
- (d) Atenção: 0: A criança se distrai facilmente, mesmo em atividades de seu interesse; 1: A criança consegue manter a atenção por períodos curtos, principalmente quando tem ajuda; 2: A criança demonstra mais persistência e foco em atividades de seu interesse; 3: A criança sustenta o foco e conclui as atividades, retomando a atenção com breves orientações; 4: A criança se mantém focada em atividades mais desafiadoras, mesmo diante de pequenas distrações.
- (e) Autoestima: 0: A criança faz comentários negativos sobre o que produz ou sobre si, ou diz que não é capaz; 1: A criança precisa frequentemente da confirmação ou incentivo do adulto para iniciar ou continuar as atividades; 2: A criança reconhece seus avanços e demonstra satisfação com suas realizações; 3: A criança enfrenta desafios com confiança, aceita erros como parte do processo e busca aprender com eles; 4: A criança expressa orgulho de si, compartilha suas preferências com segurança e se posiciona sem receio do julgamento dos outros.

Buscando a aplicabilidade do preenchimento dos indicadores, utilizamos a mesma ferramenta utilizada pelas professoras da Planilha do Conselho de Ciclo, na qual as opções pré-definidas ficam dispostas em uma lista suspensa, da seguinte forma:

**Figura 16**

*Captura de tela do Protocolo de Acompanhamento – Dimensões do desenvolvimento integral*

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL				
INTERAÇÃO SOCIAL	COMUNICAÇÃO	AUTONOMIA	ATENÇÃO	AUTOESTIMA
4: A criança facilita a interação entre outros colegas, ajudando a incluir quem está isolado ou em dificuldade.	4: A criança apresenta suas ideias de forma argumentativa e respeitosa, considerando diferentes pontos de vista.	4: A criança planeja e realiza tarefas, demonstrando responsabilidade com seus pertences e confiança em suas decisões.	4: A criança se mantém focada em atividades mais desafiadoras, mesmo diante de pequenas distrações.	4: A criança expressa orgulho de si, compartilha suas preferências com segurança e se posiciona sem receio do julgamento dos outros.
▼	▼	▼	▼	▼
▼	▼	▼	▼	▼
▼	▼	▼	▼	▼
▼	▼	▼	▼	▼
▼	▼	▼	▼	▼

**Figura 17**

*Captura de tela do Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento e Lista Suspensa*

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL				
INTERAÇÃO SOCIAL	COMUNICAÇÃO	AUTONOMIA	ATENÇÃO	AUTOESTIMA
4: A criança facilita a interação entre outros colegas, ajudando a incluir quem está isolado ou em dificuldade.	4: A criança apresenta suas ideias de forma argumentativa e respeitosa, considerando diferentes pontos de vista.			4: A criança expressa orgulho de si, compartilha suas preferências com segurança e se posiciona sem receio do julgamento dos outros.
▼	▼	▼	▼	▼
▼	▼	▼	▼	▼
▼	▼	▼	▼	▼
▼	▼	▼	▼	▼
▼	▼	▼	▼	▼
▼	▼	▼	▼	▼

0: A criança emite sons ou palavras espontâneas em situações de socialização.

1: A criança utiliza palavras simples ou imagens para se comunicar com os colegas e adultos.

2: A criança faz perguntas, sem receio de expor suas dúvidas, para entender melhor o que está acontecendo ao seu redor.

3: A criança compartilha suas opiniões e sentimentos de forma clara, mesmo que de maneira simples.

4: A criança apresenta suas ideias de forma argumentativa e respeitosa, considerando diferentes pontos de vista.

Dessa forma, as novas dimensões puderam ser incluídas na planilha já utilizada pelas professoras, sem a necessidade do deslocamento para o preenchimento de outro documento, que demandaria mais tempo das professoras. Como exposto a seguir:

**Figura 18**

*Captura de tela do Protocolo de Acompanhamento incluído na Planilha de Conselho de Ciclo*

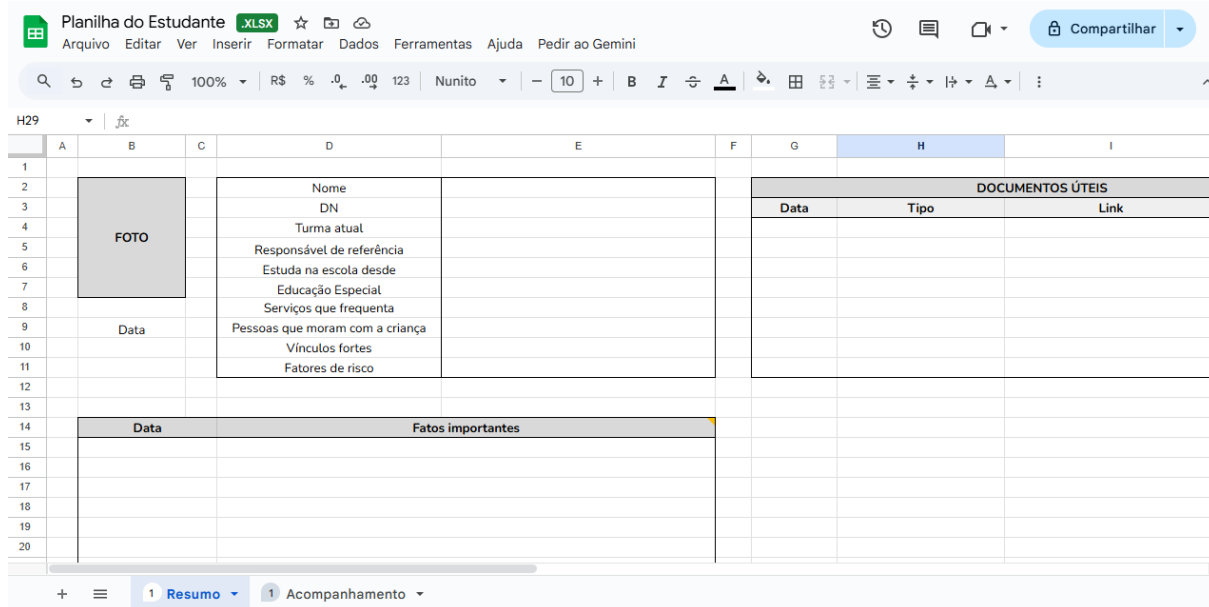
LÍNGUA PORTUGUESA					
HIPÓTESE DE ESCRITA	PRODUÇÃO DE TEXTO	LEITURA	INTERPRETAÇÃO	INTERAÇÃO SOCIAL	COMUNICAÇÃO
Não foi possível avaliar	Escreve textos bem estruturados	Leitura parcialmente fluente (sem entonação e/ou respeito à pontuação)	Consegue interpretar e referenciar informações de um texto	4: A criança facilita a interação entre outros colegas, ajudando a incluir quem está isolado ou em dificuldade.	4: A criança apresenta ideias de forma argumentativa e respeitosa, considerando diferentes pontos de vista.

No entanto, ainda ficava pendente uma questão que era a necessidade de conseguir acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo de seu percurso escolar, sem a necessidade de buscar diferentes documentos. Para isso, pensamos na possibilidade de criar uma planilha para cada estudante, que pudesse ser vinculada a planilha geral utilizada no conselho, sem a necessidade de preenchimento duplicado.

Nessa planilha, denominada “Planilha do Estudante” construímos uma aba inicial com informações gerais sobre a criança e a possibilidade de vincular documentos já existentes sobre ela como relatórios e encaminhamentos, e outra aba na qual é possível acompanhar o desenvolvimento a partir das informações já preenchidas na Planilha do Conselho, porém, apenas com as informações do estudante em questão.

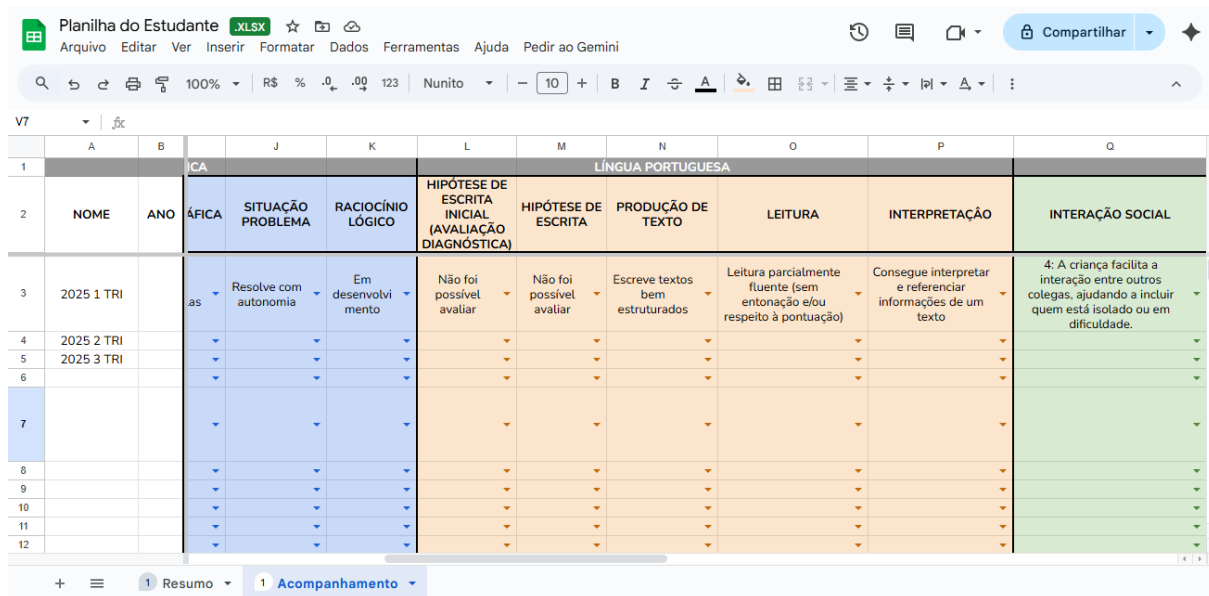
**Figura 19**

*Captura de Tela da Planilha do Estudante – Aba “Resumo”*



**Figura 20**

*Captura de Tela da Planilha do Estudante – Aba “Acompanhamento”*

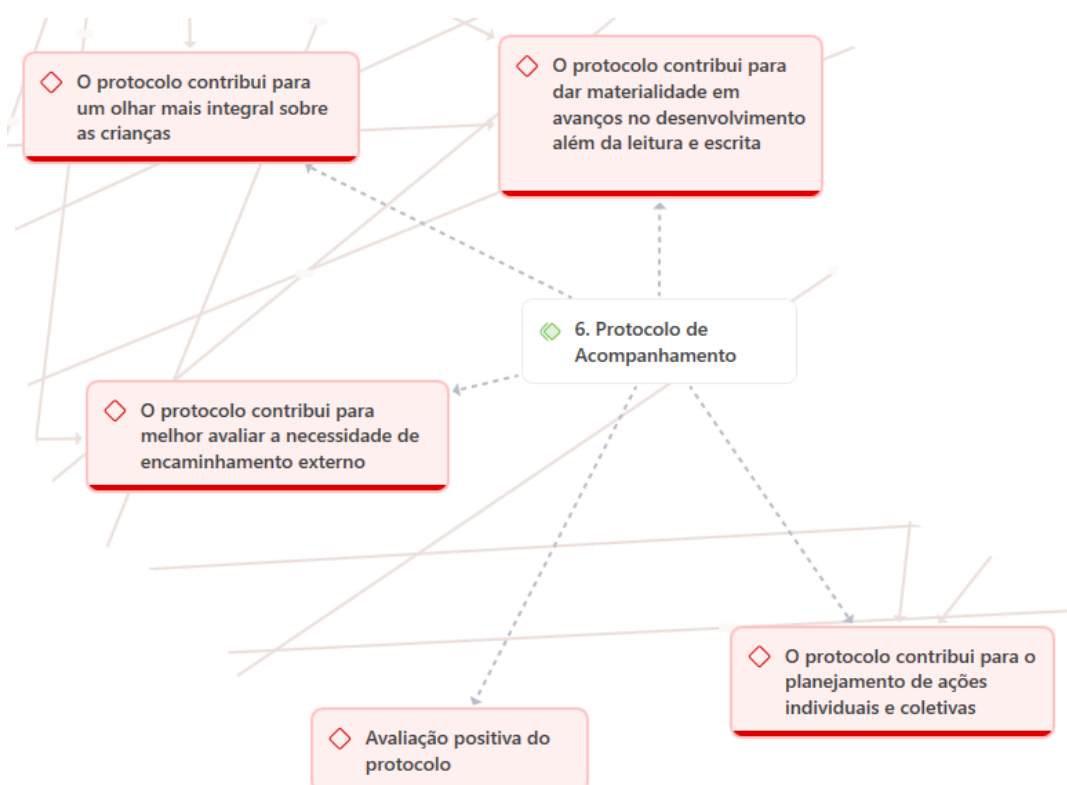


Nesse formato, basta copiar a linha toda do estudante já preenchida na Planilha do Conselho e inserir na Planilha do Estudante que pode ser acessada por meio de um *hiperlink*. Dessa forma, garantimos a visão geral da turma no trimestre, bem como o acompanhamento individual de cada estudante, que pode ser acessado conforme for necessário.

Sendo assim, podemos apresentar a avaliação das professoras sobre o Protocolo de Acompanhamento nesse formato utilizado por elas a partir da explicação do sexto e último núcleo de sentido construído e disposto na imagem a seguir:

**Figura 21**

*Captura de tela da Rede do Núcleo de Sentido (6) Protocolo de Acompanhamento*



Nesse núcleo de sentido, organizamos os trechos que trouxeram indicadores sobre a avaliação das professoras sobre o Protocolo de Acompanhamento e seu formato para utilização. Observamos que “o protocolo contribui para um olhar mais integral sobre as crianças”:

*Acho potente. Acho que é potente porque... foi potente pro nosso trabalho. De enxergar a criança de uma maneira mais aprofundada e destacando novamente de que o ser humano não é só conteúdo, né?;*

*Eu olho mais na parte pedagógica. Então, quando você preenche, por exemplo, na autoestima, “a criança faz comentários negativos sobre o que produz ou sobre si, ou diz que não é capaz”. (...) E aí, eu penso assim, que na hora de preencher um relatório desse, a hora que eu leio isso aqui e eu ligo a criança, eu já... vai acendendo uma*

*luzinha aqui, não, pera aí. Eu preciso mesmo, de alguma forma, fazer alguma coisa pra ela avançar (Excertos das transcrições).*

Nesses trechos fica evidente que as novas dimensões construídas contribuíram para uma ampliação do olhar das professoras sobre o desenvolvimento de seus estudantes. Apesar de, muitas vezes, discutirem sobre esses assuntos em relação a estudantes específicos durante o Conselho de Ciclo, quando foram convidadas a utilizar o protocolo, se deram conta de que aspectos como a autoestima de um estudante não haviam sido considerados em momentos anteriores. Esse indicador esteve também vinculado ao indicador da crítica às avaliações externas, que avaliam apenas o “conteúdo” citado pela professora.

Sobre essa “luz de alerta” que a professora cita também foi discutido sobre como o protocolo contribui para melhor avaliar a necessidade de encaminhamento externo:

*Ao mesmo tempo que pode ter casos que você vai olhar e não desenvolveu. E aí você também se vê um tipo de você fica meio alerta “essa criança não tá se desenvolvendo, né? Será que é um caso de encaminhamento, né?” (Excertos das transcrições).*

Para além desse olhar ampliado, também foi possível constatar que o protocolo contribui para dar materialidade em avanços no desenvolvimento além da leitura e escrita:

*Isso ajuda, porque é um peso muito grande, uma cobrança grande do professor. “Ah, ainda está pré-silábico, né, não melhorou nada?”. Não, melhorou, olha aqui;*

*É, ela já se desenvolveu bastante também nesse ponto. Então, “a criança faz escolhas simples quando é estimulada como escolher materiais ou leituras”. Ela faz, já. Acho que ela poderia ir para o 2, já.*

*Ah, ela agora... acho que pode colocar até esse 3 aqui pra ela. Porque ela tá uma graça, gente. Ela ajuda, ela empresta caderno, empresta o livro. Ela é muito fofa (Excertos das transcrições).*

No entanto, cabe também um alerta para nós, de que se o olhar for que “se não houve avanço em nenhuma dimensão, precisamos encaminhar”, o instrumento está sendo utilizado com um olhar individualizante e pode ser gerador de encaminhamentos desnecessários.

A partir do preenchimento, o protocolo contribui para o planejamento de ações individuais e coletivas como exemplificado por algumas professoras:

*(...) gera dados pra gente usar no planejamento depois. Desenvolvimento da autonomia, da atenção, em cada um desses tópicos a gente poderia parar pra pensar dentro do planejamento, que desenvolvam cada uma delas, né?*

*Eu acho que, assim, olhando por mim, quando eu faço a planilha e eu vejo alguma, um item que a maioria tem dificuldade ou algum aluno específico tem muita dificuldade, automaticamente eu já acendo uma luzinha, assim, de autocobrança, né? (...) E é lógico, a gente conseguiria associar o que a gente tem, né, dos conteúdos com esses trabalhos. Por exemplo, eu vejo, vamos fazer um trabalho de pesquisa e tal, já dá pra colocar ali uma apresentação, já dá pra colocar, né? Então, a gente consegue fazer junto, associar, exatamente, a parte do conteúdo com a parte do desenvolvimento.*

*(...) talvez poupe até tempo [do planejamento]. Porque olhando agora, assim, como a gente tem uma direção, a gente não fica nem tentando acertar, né? Atirando pra todos os lados. “Vou desenvolver isso, vou desenvolver isso”. Não, “eu vou focar na parte da comunicação”. “Não, minha turma tá precisando focar mais na parte da autonomia”. Eu acho que talvez pouparia tempo.*

Esse aspecto da otimização do tempo sobre a utilização do protocolo foi um dos exemplos citados em relação a avaliação positiva do protocolo. Outros exemplos foram a utilização de uma ferramenta que elas já têm familiaridade, a facilidade para o preenchimento, a visão geral e individual dos estudantes, a oportunidade para olhar para estudantes que não costumam chamar a atenção por serem mais quietos na sala, a possibilidade de incluir fatos importantes sobre a história de vida da criança e a agilidade para acessar documentos anteriores em um só lugar. Em alguns exemplos das professoras observamos essa avaliação positiva:

*Então, assim, eu acho que ajuda a você olhar melhor para cada aluna;*

*Aqui nessa parte que tem as opções. Facilita muito. Direciona o que a gente quer dizer sobre a criança, né? Na nossa observação.*

*Eu achei muito interessante a planilha, porque ela traz... coisas diferentes, né? Que a gente não consegue colocar na outra. Essa primeira parte que tem a parte da foto, né? Dos dados dos alunos. É muito bacana. A gente tem já ali, logo de cara, um histórico. Ali os documentos úteis, né? Os encaminhamentos;*

*Eu vou falar o que eu falo também da outra planilha. Facilita muito já ter... a gente não precisar escrever. Já ter algo que dê suporte como referência, né? Isso seria uma referência. Já facilita bastante de preencher a planilha;*

*(...) e é muito legal de a gente fugir, por exemplo, das avaliações externas que vem e só medem o ser humano como conhecedor ou não da letra e dos números, para uma dimensão muito mais ampliada do que o ser humano, do global do ser humano. Eu achei fantástico. Acho que essa deveria ser a avaliação que a gente deveria fazer;*

*Acho que todos os tópicos (interação social, comunicação, autonomia, atenção, autoestima), tudo isso reflete de uma maneira muito potente na aprendizagem. E a gradação eu achei muito boa também;*

*Mas não é algo que se demanda um tempo absurdo, é bem objetivo, e acho que fica um documento da evolução, né, da criança;*

Ao longo dos encontros formativos, me surpreendi com a facilidade com a qual as professoras preencheram informações específicas de cada criança, indicando que o olhar individualizado é presente em seu cotidiano. Inicialmente esperava que fossem presentes críticas em relação a dificuldade para identificar cada uma das dimensões em todos os estudantes, no entanto, esse comentário não foi feito pelas professoras. Elas reforçaram muito sobre como o dia a dia com as crianças já permitia a elas ter acesso a essas dimensões.

Além disso, durante a avaliação do instrumento, na qual dialogamos sobre algumas crianças em específico, foi observado que as professoras transferiam menos as questões para fora da escola e assumiram um maior protagonismo da escola para a promoção do desenvolvimento das crianças. Quando se deparavam com um aspecto menos desenvolvido, passaram a refletir “de que forma podemos promovê-lo aqui?” ao invés de imediatamente sugerir o encaminhamento.

Tendo em vista a avaliação das professoras, consideramos que o instrumento construído atendeu os objetivos a que ele se propôs inicialmente de contribuir para um acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças e que fosse facilmente utilizado pela equipe escolar.

A seguir, serão sintetizadas algumas reflexões a partir dos resultados encontrados na pesquisa.

## 7. SÍNTESE

Após exposição e reflexão dos resultados apresentados voltou-se ao Atlas T.I. para uma segunda análise dos indicadores e núcleos construídos. Observou-se que alguns indicadores tiveram uma maior fundamentação (quantidade de citações) e densidade (relações entre outros indicadores). Tendo isso em vista, a ferramenta da rede foi utilizada para visualização desses aspectos e, a partir da reflexão sobre eles, foram construídas 3 categorias de análise: (8.1.) O acompanhamento do desenvolvimento integral como processo relacional e singular; (8.2.) Entre o olhar individualizado e a sobrecarga: Contradições e possibilidades do acompanhamento do desenvolvimento integral; e (8.3.) O acompanhamento como prática reflexiva e coletiva para a promoção do desenvolvimento, os quais serão explicados a seguir.

### *7.1. O acompanhamento do desenvolvimento integral como processo relacional e singular.*

No diálogo com as professoras e a partir da convivência semanal com a equipe escolar foi ficando cada vez mais evidente que o acompanhamento do desenvolvimento faz parte do cotidiano da escola. Esse acompanhamento acontece de maneira dinâmica, a princípio sem uma sistematização que fosse além dos aspectos pedagógicos tradicionais. Não se trata aqui de avaliar o formato com que o acompanhamento é feito, mas reconhecer a potência das relações que podem se estabelecer na escola, quando há um interesse genuíno das profissionais no processo de desenvolvimento das crianças.

Observou-se como, no chão da escola, é possível construir uma relação subjetivo-dialógica entre as professoras e seus estudantes, que vai além da cobrança por desempenho e “comportamento adequado”. É pela sensibilidade de cada professora participante dessa pesquisa que vimos como o carinho e o cuidado com cada estudante, expressos na preocupação por um estudante que não se abre com elas, na autocobrança para realizar atividades que atendam às diferentes necessidades de cada criança, possibilita o acompanhamento do desenvolvimento integral.

Nesse sentido, defendemos que o acompanhamento do desenvolvimento das crianças exige um relacionamento com o mundo da criança e não apenas com o seu rendimento escolar (Oliveira & González-Rey, 2019). É notável como, quanto mais próxima da singularidade de cada estudante, quanto mais as professoras conhecem as condições de vida de suas crianças, maior o envolvimento das professoras com cada estudante. Também é preciso reconhecer que,

na escola que é cenário da presente pesquisa, o mundo da criança é ampliado e fortalecido por diversas atividades que ali ocorrem, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Essa ampliação é materializada pela defesa dos espaços e tempos de brincar, pela organização de possibilidades de diferentes expressões das crianças como o sarau, dentre diversas outras.

Esses espaços podem ser compreendidos como fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2009/1934), na medida em que propiciam o relacionamento das crianças com formas superiores de psiquismo, por exemplo, quando são incentivadas pelas professoras a realizarem uma apresentação, quando são acolhidas em situações difíceis que estão vivendo. Essas vivências permitem às crianças se sentirem vistas e parte daquele espaço. É nesse sentido que a construção de ZPDs contribuem para o acompanhamento do desenvolvimento: à medida que as professoras percebem novas possibilidades de aprendizagem para as crianças, novas formas de ser e estar na escola são construídas e abre-se a possibilidade da promoção do desenvolvimento.

No entanto, em relação à ZDP, faz-se relevante saber não apenas onde a criança se encontra em relação ao seu desenvolvimento, mas também seu limiar superior (Vigotski, 2009/1934), o qual pôde ser materializado pelo Protocolo de Acompanhamento. Assim como explicitado pelas professoras, o protocolo possibilitou um guia ou uma orientação para onde o trabalho pode se direcionar para a promoção do desenvolvimento.

No entanto, apenas o preenchimento do protocolo não garante que o desenvolvimento seja acompanhado, é preciso haver a intenção para tal. Ou seja, é necessário um direcionamento consciente, crítico e reflexivo das ações profissionais, que vai além da simples execução de tarefas e aplicação de instrumentos (Guerra, 2014). Para isso, é compreendemos que todos os profissionais envolvidos no acompanhamento do desenvolvimento integral dos estudantes estabeleçam um espaço relacional e não apenas instrucional seus estudantes (Oliveira & González-Rey, 2019).

Isso ocorre pois o desenvolvimento do psiquismo não acontece no vazio, mas em um contexto concreto, com pessoas reais e processos de produção subjetiva próprios. Ignorar esse aspecto essencialmente humano do processo de desenvolvimento, descaracteriza qualquer propósito para sua promoção.

Os indicadores que envolviam a dinamicidade da escola e a maneira como as professoras observam as expressões de desenvolvimento das crianças explicitam algo que pode remeter a uma obviedade para quem trabalha no chão da escola: acompanhar só é possível nos relacionamentos da vida cotidiana. Por isso a escola é esse espaço potente para o

acompanhamento do desenvolvimento, é o único lugar além de casa que a criança, obrigatoriamente, deve estar presente por boa parte de sua vida.

*7.2. Entre o olhar individualizado e a sobrecarga: Contradições e possibilidades do acompanhamento do desenvolvimento integral.*

Um dos aspectos que mais permeou os nexos entre indicadores foi a forma como a necessidade do olhar individualizado para cada estudante, necessário para o acompanhamento do desenvolvimento, pode se tornar fonte geradora de sofrimento para as professoras. A intenção de compreender cada criança em sua singularidade e promover seu desenvolvimento conforme suas necessidades aparece constantemente atravessada pelas condições concretas de trabalho, pelo sentimento de desvalorização do trabalho docente e pelas exigências institucionais/educacionais superiores que pouco dialogam com o cotidiano escolar real.

A análise dos trechos selecionados relevou uma contradição entre o ideal de um olhar integral e as condições objetivas existentes para tal. Embora as professoras reconheçam a importância de acompanhar de perto cada criança – identificando pequenos avanços, dificuldades e possibilidades de planejamento de ações – elas se deparam constantemente com um contexto de sobrecarga de toda equipe escolar, salas superlotadas, falta de tempo para dar conta de tudo e quantidade de profissionais insuficiente. Esse cenário de escassez de profissionais (como professores apoio, professores da educação especial, a dupla docência, a presença efetiva de psicólogas e assistentes sociais na escola) faz com que a responsabilidade pelo acompanhamento recaia quase que exclusivamente sobre a figura da professora.

Aperfeiçoar uma ferramenta já utilizada pela equipe escolar para acompanhar o desenvolvimento de maneira mais ampliada, contribuiu para um salto no olhar de cada professora sobre seu estudante, sem implicar necessariamente em um a ampliação do tempo disposto para o seu preenchimento. Além disso, o protocolo também se mostrou importante para materializar resultados nem sempre vistos por outros profissionais que estão fora da sala de aula, e nunca vistos por avaliações externas. Informações como essa podem subsidiar práticas pedagógicas e contribuir para a consolidação de um projeto político pedagógico que, explicitamente, valoriza o desenvolvimento integral.

No entanto, é preciso delicadeza para sua efetiva implementação, pois, durante os encontros notamos que algumas professoras supervalorizam o atendimento externo realizado no âmbito das UBS e demais serviços de atendimento à população. Nota-se que o movimento

pelo encaminhamento de crianças para o sistema de saúde vem sempre acompanhado de uma angústia de não encontrar possibilidades para a promoção do desenvolvimento desta ou aquela criança no espaço escolar. Esse fato é extremamente preocupante pois, independente de um diagnóstico ou não, todas as crianças têm direito à educação escolar. Além disso, destacamos que o acompanhamento no cotidiano da escola pode gerar muito mais pistas para a promoção o desenvolvimento do que atendimentos externos, uma vez que raramente são realizadas devolutivas e contribuições desses equipamentos para a escola.

Essa reflexão nos faz questionar, será possível acompanhar sem promover o desenvolvimento?

### *7.3. O acompanhamento como prática reflexiva e preventiva para promoção do desenvolvimento.*

Outro aspecto que se relevou fundamental durante a construção da análise foi a compreensão do acompanhamento como um processo contínuo de reflexão e ação, configurando-se uma prática preventiva e, ao mesmo tempo, promotora de desenvolvimento. Nesse sentido, deslocamos a ideia de prevenção como uma ação de “antecipação de problemas” para uma concepção de prevenção como presença. Nessa perspectiva, defendemos que a escola deve ser capaz de acompanhar de perto o desenvolvimento das crianças e criar condições para que cada uma possa se desenvolver de acordo com sua singularidade.

A partir das reflexões nos encontros formativos e o aporte teórico-metodológico utilizado na presente pesquisa, compreende-se que o acompanhamento é muito mais do que uma simples observação ou registro de comportamentos em uma planilha. Ele implica estar de fato com as crianças, construir vínculos, compreender seus modos de aprender e se relacionar, intervindo sempre com um horizonte promotor de desenvolvimento.

Conforme discutido anteriormente, temos a escola como espaço privilegiado para as aprendizagens, sendo assim, é seu papel garantir a todas as crianças o acesso a experiências e mediações que possibilitam o desenvolvimento potencial de cada um. Para que isso seja possível, é necessário que a instituição (em âmbito de políticas públicas e de cada espaço escolar), assuma o acompanhamento como responsabilidade coletiva e estruturante do trabalho pedagógico e não apenas como tarefa da professora.

O protocolo de acompanhamento integral contribuiu para que as professoras materializassem em indicadores aspectos que podem ser vislumbrados no planejamento

pedagógico, como limiares da ZDP, quando indicam que, a partir deles é possível estruturar ações em sala de aula que articulem conteúdos previstos com estratégias que visem promover esse ou aquele aspecto de maneira direcionada. Além disso, os marcos de desenvolvimento definidos coletivamente também se mostraram uma ferramenta importante para a discussão de casos entre equipe, especialmente para a psicologia escolar. Notou-se que, ao explicar sobre como utilizaram o instrumento, favoreceu-se um diálogo aprofundado sobre cada criança e sobre aspectos que poderiam “passar” caso não estivessem explicitados ali.

Sendo assim, fica claro que, apenas o acompanhamento pelo acompanhamento não basta, é preciso ter um olhar para escola como promotora de desenvolvimento. Compreendemos que essa visão nos ajuda a definir que esse acompanhamento que se consolida como prática reflexiva e busca a promoção do desenvolvimento pode ser definido como uma forma de prevenção.

Prevenir é sobre estar presente, é sobre olho no olho, é sobre se importar com a vida e o bem-estar de cada criança, é saber que a Ana gosta de dançar e prestigiá-la no sarau da escola e que a Júlia precisa de incentivo para uma apresentação em sala. Acompanhar e prevenir é saber que a mãe do Lucas não vai se sentar para conversar com ele após um sinal de atenção da escola, é saber que essa criança será violentada dentro da própria casa e de nada adiantará chamar sua família para "conversar" naquele momento. Prevenir é ser junto, é conhecer e agir.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou defender a tese de que a utilização do Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento Integral contribui para o constante e regular acompanhamento das crianças e, para isso, o instrumento foi construído de maneira colaborativa com as professoras participantes. Conforme exposto no capítulo de resultados e síntese, avaliamos que os objetivos foram alcançados, na medida em que foram avaliados positivamente pelas participantes e se mostrou como um instrumento potente para a prevenção na escola. Defendemos que, devido a consolidação das construções interpretativas no decorrer da pesquisa, nos auxiliam a legitimar as informações singulares, uma vez que demonstrou sua “capacidade explicativa em relação à questão estudada” (González-Rey & Martinez, 2017 p. 29).

Para além dos objetivos acima citados, consideramos relevante discutir que o instrumento apresenta óbvias limitações para o acompanhamento do desenvolvimento integral, uma vez que consideramos que os processos de produção subjetiva não podem ser apreendidos apenas por registros documentais, mas necessitam da presença efetivamente humana. Dessa forma, o instrumento não substitui nenhuma outra forma de acompanhamento do desenvolvimento já realizada pela escola, como as observações em espaços coletivos e trocas entre profissionais da escola. Na verdade, ele somente será efetivado quando somadas todas as possibilidades e quando realizado de maneira coletiva.

Além disso, o instrumento não esgota todas as dimensões do desenvolvimento integral dos estudantes. Ele não abarca, por exemplo, dimensões relacionadas a aspectos motores, criatividade, dentre outros. Esperamos que o instrumento construído e a pesquisa de maneira geral contribuam para **um olhar cada vez mais integral** sobre nossos estudantes. Que contribuam para a reflexão despatologizante sobre as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, que existem diferentes dificuldades que não estão ligadas a patologias (Oliveira & González-Rey, 2019). Também esperamos que esta pesquisa, ao explicitar a complexidade do processo de acompanhamento do desenvolvimento integral, lance luz sobre a importância da presença efetiva da psicologia, do serviço social e do investimento real na educação pública brasileira.

A educação pública brasileira nos apresenta inúmeros desafios. Em relação a isso, destaco uma das falas das professoras e sua sensibilidade para acolher a angústia de seus pares durante os encontros formativos:

*Um outro dia uma pessoa me falou uma coisa que é tão simples, mas que me deu um alívio tão grande. Ela me falou assim: "você vai até onde o seu braço alcançar". E, isso, eu falei: "nossa, obrigada". Eu vou fazer o meu melhor até onde eu puder. Dali para frente passa por tantas outras coisas, as condições objetivas que às vezes a própria prefeitura nos nega, então. É bom a gente relembrar disso, de que a gente humana também (Excertos das transcrições).*

Com esse trecho, espero poder demonstrar como cada encontro com as professoras foi formativo para a minha construção profissional e pessoal. Estar no cotidiano da escola para construir essa pesquisa foi fundamental.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, esperamos contribuir para o aprimoramento das práticas educativas de professoras alfabetizadoras, a partir da construção e utilização de um protocolo do desenvolvimento integral, o qual poderá ser utilizado posteriormente por outras educadoras para facilitar a elaboração de estratégias que considerem as diversas dimensões do desenvolvimento.

Acima de tudo, esperamos contribuir com a construção de estratégias que auxiliem o acompanhamento e promoção do desenvolvimento das crianças, para a efetivação de uma educação pública de qualidade.

## 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asbahr, F. da S. F.; Nascimento, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 2013, v. 33, n. 2 [Acessado 27 Outubro 2021], pp. 414-427. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>>.
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2025). ATLAS.ti (versão 25.0.1.32924 para Windows) [Software de Análise de dados Qualitativos]. <https://atlasti.com>
- Austin, S.; Prilleltensky, I. (2001). DIVERSE ORIGINS, COMMON AIMS: THE CHALLENGE OF CRITICAL PSYCHOLOGY. *Radical Psychology*, Fall 2001, Vol. 2, Issue 2.
- Benjamim, W. (1987). *Obras escolhidas, Vol 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Bemvindo, V. (2020). "Escovar a história a contrapelo": Contribuições de Walter Benjamin para a Concepção Dialética da História. *Trabalho Necessário*, 18(35), 20-37. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/40490>
- Bloom, M. (1996). Frame of reference for primary prevention practice. In *Primary Prevention Practices*. (Vol. 5). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boechat, F. M. (2017). A Psicologia Brasileira nos Ciclos Democrático-Nacional e Democrático-Popular. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 37(spe), 57-70. <https://doi.org/10.1590/1982-3703040002017>.
- Bray, C. T; Leonardo, N. S. T. (2011). As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*, 15(2), 251-261.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Brasil. (2024). *Lei n. 14874 de 28 de maio de 2024 - Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/114874.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114874.htm)
- Burman, E. (2007). *Deconstructing developmental psychology*. (2a. ed.). Londres: Routledge.
- Cambaúva, L. G., Silva, L. C. da ., & Ferreira, W.. (1998). Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. *Estudos De Psicologia (natal)*, 3(2), 207-227. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200003>.
- Child Observation Record – COR (1992). *High/Scope Child Observation Record for ages 21/2 – 6*. Michigan: High/Scope.

- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2021). *Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: Orientações para a implementação da Lei 13.935 de 2019*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2022a). Seis Décadas da Psicologia como Profissão Regulamentada no Brasil. *Revista Diálogos*, (13). Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/revista-dialogos-60anos-1801.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2022b). *Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho*. V. 2: Condições de trabalho, fazeres profissionais e engajamento social. Brasília: CFP. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo\\_psicologia\\_Vol2-1.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol2-1.pdf)
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2023). *Nota Técnica CFP n. 08/2023*. A Psicologia na Prevenção e Enfrentamento à Violência nas Escolas. Obtido em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2023/05/nota-tecnica-violencia-nas-escolas.pdf>
- Conselho Nacional de Saúde (CNS). (2016). Resolução CNS n. 510/2016. Obtido em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.
- Correia, M. F. B. (2021). *Psicologia e a atuação de dificuldades de aprendizagem: reflexões, atualizações e procedimentos para avaliações*. Porto Alegre: Editora Fi.
- Costa, A. S. da, & Guzzo, R. S. L. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Escritos sobre Educação*, 5(1), 05-12. Recuperado em 16 de outubro de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-98432006000100002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100002&lng=pt&tlng=pt).
- Costa, A. S. da. (2010). *Desenvolvimento da criança na educação infantil: uma proposta de acompanhamento* (Tese de Doutorado). PUC-Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15625>
- Cowen, E. L. (1997). On the semantics and operations of primary prevention and wellness enhancement. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 245-255.
- Cowen, E. L. (2000). Now that we all know that primary prevention in mental health is great, what is it? *Journal of Community Psychology*, 28(1), 5–16. doi:10.1002/(sici)1520-6629(200001)28:1<5::aid-jcop3>3.0.co;2-h
- Cruz, L., Hillesheim, B., & Guareschi, N. M. F. (2005). Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, 17(3), 42-49. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822005000300006>
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: a meta-analytic review. *American journal of community psychology*, 25(2), 115–152. <https://doi.org/10.1023/a:1024654026646>

- Einboden, R., Rudge, T., & Varcoe, C. (2013). Producing children in the 21st century: a critical discourse analysis of the science and techniques of monitoring early child development. *Health* (London, England: 1997), 17(6), 549–566. <https://doi.org/10.1177/1363459312472081>
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. In *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, edited by Peter Reason and Hilary Bradbury, 27–37. London: Sage.
- Fals Borda, O. (2015). Cómo investigar la realidad para transformarla. In V. M. Moncayo (Org.), *Una sociología sentipensante para América Latina* (p. 253–301). CLACSO/Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, J. L. G., Pereira, P. P. da S., Moreira, K. F. A., Órfão, N. H., Cavalcante, D. F., Nascimento, R. C., Mendes, T. M., & Santos, Águida T. (2019). Preenchimento da caderneta de saúde da criança na primeira infância. *Revista Brasileira Em Promoção Da Saúde*, 32. <https://doi.org/10.5020/18061230.2019.8407>
- Gaiva, M., & da Silva, F. (2014). Caderneta de saúde da criança: revisão integrativa. *Revista de Enfermagem UFPE*, 8(3), 742-749. doi:<https://doi.org/10.5205/1981-8963-v8i3a9733p742-749-2014>
- Goldston, S. E. (1980). Defining primary prevention. Em G. W. Albee & J. M. Joffe (Orgs.), *The issues: an overview of primary prevention* (pp. 18-23). Hanover: University Press.
- Gomes, C. A. V., & Pedrero, J. N. (2015). Queixa Escolar: Encaminhamentos e Atuação Profissional em um Município do Interior Paulista. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1239-1256. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002192013>
- Gonzalez Rey, F. (2015). O Compromisso Ontológico na Pesquisa Qualitativa. In Gonzalez Rey, F. (Org.). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação* (pp. 1-28) (M. A. F. Silva, Trad.). São Paulo: Cengage Learning.
- Gonzalez Rey, F. & Martínez, A. M. (2017). Epistemologia Qualitativa: seus caminhos, avanços e desafios nos últimos vinte anos. In Gonzalez Rey, F. & Martínez, A. M. (Org.). *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método* (pp. 7-46). Campinas/SP: Editora Alínea.
- Guerra, Y. (2014). *A instrumentalidade do Serviço Social* (10ª ed.). Cortez.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para psicologia escolar. Em: Z. Del Prette (Org.). *Psicologia Escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (2 ed., pp.25-42). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2016). *A quem a Psicologia serve? Sobre a importância da Psicologia Comunitária*. In: Veronica Moraes Ximenes; Jorge Castellá Sarriera; Jaime Alfaro I. (Org.). *Psicologia Comunitária no mundo atual: desafios, limites e fazeres*. 1a.ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, p. 139-152.

- Guzzo, R. S. L. (2018). Pesquisa e mudança social: desafios e dificuldades para a formação em Psicologia. *Educar em Revista*, 34(71), p. 143-156. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62651>
- Guzzo, R. S. L. (2019). *Marcadores do Desenvolvimento Integral e a Vida Cotidiana de Crianças: a Psicologia Crítica na escola e comunidade*. Projeto de pesquisa elaborado para o processo de Bolsa Produtividade em Pesquisa Edital CNPq - 06/2019. (Não publicado).
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. de F.. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 26(spe), 131–141. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>
- Guzzo, R., Ribeiro, F., Meireles, J., Feldmann, M., Silva, S., Santos, L., & Dias, C. (2019). Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 153-167. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>
- Guzzo, R. S. L. (2020). The Development of Participatory Action Research. In: Cook, D. T. (Org). *The Sage Encyclopedia of Children and Childhood studies*. V.3. Rutgers University, USA. Sage Publications Ltd. pp. 1207 -1209.
- Holzkamp, K. (1992). On Doing Psychology Critically. *Theory & Psychology*, 2(2), 193-204. <https://doi.org/10.1177/0959354392022007>.
- Holzkamp, K. (2016). *Ciência Marxista do sujeito: uma introdução à psicologia crítica tomo II*. Kawamura, E., Meireles, J., & Guzzo, R. S. L. (Trad.). Maceió: Coletivo Veredas.
- Kostogriz, A., & Veresov, N. (2021). The Zone of Proximal Development and Diversity. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Obtido em: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1542>.
- Leonardo, N. S. T., & Silva, V. G. da. (2013). A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar E Educacional*, 17(2), 309–317. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200013>
- Martín-Baró, I. (1997). O papel do Psicólogo. *Estudos De Psicologia (Natal)*, 2(1), 7–27. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>
- Martins, L. G. (2022). *(Des) Articulação Escola e Rede de Saúde: Desafios no Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil* (Dissertação de Mestrado). PUC-Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
- Melo, Q. K. S., & Menezes, A. A. B. (2025). Educação integral e avaliações em larga escala: reflexões a partir da PHC. *Cadernos Do GPOSSHE On-Line*, 8(2). <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v8i2.14414>

- Mezzalira, A. S. C., & Guzzo, R. S. L. (2011). Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na educação infantil: algumas contribuições da psicologia escolar. *Aletheia*, (35-36), 22-35. Recuperado em 27 de abril de 2024, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942011000200003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942011000200003&lng=pt&tlng=pt).
- Murta, S. G., Günther, I. A. & Guzzo, R. S. L. (2015). Prevenção e promoção em saúde mental no curso de vida: indicadores para a ação. In Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B. & Polejack, L. (Org.) *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de Intervenção*. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Oliveira, A. M. C. & González-Rey, F. L. (2019). A criança que se Desenvolve Subjetivamente em Sala de Aula In Tacca, M. C. V. R.; Martínez, A. M.; González-Rey, F. L. & Coelho, C. M. M. (Orgs.). *Subjetividade, Aprendizagem e Desenvolvimento: Estudos de Caso em Foco*. Campinas/SP: Alínea, p. 11-31.
- Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). (2005). Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI (Atenção Integrada às Doenças Prevalentes na Infância Saúde da Criança e do Adolescente Saúde Familiar e Comunitária). Washington, D.C. Obtido em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1711.pdf>. Acesso em 15 out. 2023.
- Parke, R. D., Ornstein, P. A., Rieser, J. J., & Zahn-Waxler, C. (1994). The Past as Prologue: An Overview of a Century of Developmental Psychology. In Parke, R. D. (Org.), *A Century of developmental psychology* (Cap. 1, pp. 1-70). Washington: APA.
- Parker, I. (1999). Critical psychology: Critical links. *Annual Review of Critical Psychology*, 1, 3-18. Obtido em: <http://www.academyanalyticarts.org/parker1.htm>
- Parker, I. (2007). Critical Psychology: What It Is and What It Is Not. *Social and Personality Psychology Compass* 1/1 (2007): 1–15, 10.1111/j.1751-9004.2007.00008.x
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: da alienação à emancipação*. Campinas/SP: Editora Alínea.
- Parker, I. (Ed.) (2015). *Handbook of critical psychology*. London: Routledge.
- Patto, Maria Helena Souza. (2022). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596341> Disponível em: [www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/924](http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/924) . Acesso em 21 Set. 2025. (Original publicado em 1984).
- Patto, M. H. S. (Org.) (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.

- Pina, L. D. & Gama, C. N. (2020). Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 18(36), p. 78-102. <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8290>
- Placido, V. L. S., Camargo, D. M., Lima, F. P. & Oliveira, J. S. dos. (2020). *Vulnerabilidade socioterritorial na Região Noroeste de Campinas, SP: considerações* (Notas Técnicas). Obtido em: [https://observatorio.puc-campinas.edu.br/vulnerabilidade-socioterritorial-na-regiao-noroeste-de-campinas-sp-consideracoes/#\\_ftn1](https://observatorio.puc-campinas.edu.br/vulnerabilidade-socioterritorial-na-regiao-noroeste-de-campinas-sp-consideracoes/#_ftn1)
- Potts, R. G. (2003). Emancipatory education versus school-based prevention in African American communities. *American Journal of Community Psychology*, 31(1-2), 173–183. <https://doi.org/10.1023/A:1023039007302>
- Rabuske, M. M., Oliveira, D. S. de ., & Arpini, D. M.. (2005). A criança e o desenvolvimento infantil na perspectiva de mães usuárias do Serviço Público de Saúde. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 22(3), 321–331. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2005000300010>
- Rios, T. A. (2006). A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. *Psicologia em Revista*, 12(19), 80-86. Recuperado em 09 de setembro de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682006000100008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682006000100008&lng=pt&tlng=pt).
- Rose, N. (2001). Como se deve fazer a história do eu? *Educação & Realidade*, 26(1), 33-57.
- Santos, J. M. O. (2023). O Ensino sobre o Desenvolvimento Humano nas Graduações Federais de Pedagogia no Brasil. *Ensaios Pedagógicos*, 7(3), 73–83. <https://doi.org/10.14244/enp.v7i3.333>
- Schweinhart, L. J., Mcnair, S., Barnes, H., & Lerner, A. M. (1993). Observing Young Children in Action to Assess their Development: The High/Scope Child Observation Record Study. *Educational and Psychological Measurement*, 53(2), 445-455. <https://doi.org/10.1177/0013164493053002014>
- Sousa, L. C. de. (2022). *Psicologia e Desenvolvimento Integral: Repensando a Avaliação Escolar na Perspectiva de Estudantes* (Dissertação de Mestrado). PUC-Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
- Souza, V. L. T. de ., & Andrada, P. C. de.(2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 30(3), 355–365. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>
- Teo, T. (Ed.) (2014a). *Encyclopedia of critical psychology*. New York: Springer.
- UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). (2021). *Cenário da exclusão escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na Educação*. CENPEC: Educação. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>

Vigotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).

Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. (Bezerra, P. trads., 2a ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski: Sobre os Fundamentos da Pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers. (Original publicado em 2001).

Walter, S. A., & Bach, T. M. (2015). Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: Inovando processos de análise de conteúdo por meio do Atlas.ti. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 16(2), 275–308. <https://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n2.236>

Zeppone, S. C., Volpon, L. C., & Del Ciampo, L. A.. (2012). Monitoramento do desenvolvimento infantil realizado no Brasil. *Revista Paulista De Pediatria*, 30(4), 594–599. <https://doi.org/10.1590/S0103-05822012000400019>

## **APÊNDICES**

## Apêndice A – Perguntas do formulário

Formulário:

Nome:

Turma que leciona:

Data de nascimento:

Ano de formação:

Possui pós-graduação? Se sim, qual e em que ano?

Há quanto tempo atua como professora?

Há quanto tempo atua nessa escola?

- 1) O que é “desenvolvimento humano” para você?
- 2) Quais aspectos do desenvolvimento você considera importante que sejam acompanhados pela escola?
- 3) Você considera que nossa escola acompanha o desenvolvimento humano?
- 4) Como é feito o acompanhamento do desenvolvimento das crianças?
- 5) Quais são seus maiores desafios para acompanhar o desenvolvimento das crianças nesta escola?
- 6) Quais aspectos você acha que deveriam mudar?
- 7) Convite para a reunião formativa.
- 8) Horários disponíveis para os encontros formativos:

## **Apêndice B - Perguntas norteadoras para os encontros formativos com professoras**

- 1) Quais aspectos do desenvolvimento você considera que são acompanhados pela escola?
- 2) Quais estratégias nossa escola utiliza que são interessantes para acompanhar o desenvolvimento das crianças?
- 3) Quais nossas dificuldades para acompanhar o desenvolvimento das crianças?
- 4) Como seria um instrumento interessante para fazermos esse acompanhamento?
- 5) Como podemos tornar esse instrumento de fácil manuseio no cotidiano escolar?

## Apêndice C – Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento

Planilha do Estudante .XLSX

Arquivo Editar Ver Inserir Formatar Dados Ferramentas Ajuda Pedir ao Gemini

100% R\$ % 0.00 123 Nunito 10 B I A

H29									
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I
2		FOTO		Nome			DOCUMENTOS ÚTEIS		
3			DN			Data	Tipo	Link	
4			Turma atual						
5			Responsável de referência						
6			Estuda na escola desde						
7			Educação Especial						
8			Serviços que frequenta						
9	Data		Pessoas que moram com a criança						
10			Vínculos fortes						
11			Fatores de risco						
12									
13									
14		Data	Fatos importantes						
15									
16									
17									
18									
19									
20									

+ 1 Resumo 1 Acompanhamento

Q	R	S	T	U
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL				
INTERAÇÃO SOCIAL	COMUNICAÇÃO	AUTONOMIA	ATENÇÃO	AUTOESTIMA
<p>4: A criança facilita a interação entre outros colegas, ajudando a incluir quem está isolado ou em dificuldade.</p> <p>0: A criança observa os outros sem interagir.</p> <p>1: A criança se aproxima de outros colegas, mas não participa ativamente da interação.</p> <p>2: A criança inicia ou responde a convites para brincar ou trabalhar em grupo.</p> <p>3: A criança interage e colabora com diferentes colegas, mesmo com aqueles que tem menos proximidade.</p> <p>4: A criança facilita a interação entre outros colegas, ajudando a incluir quem está isolado ou em dificuldade.</p>		<p>4: A criança se mantém focada em atividades mais desafiadoras, mesmo diante de pequenas distrações.</p>		<p>4: A criança expressa orgulho de si, compartilha suas preferências com segurança e se posiciona sem receio do julgamento dos outros.</p>
▼	▼	▼	▼	▼
▼	▼	▼	▼	▼
▼	▼	▼	▼	▼

Q	R	S	T	U
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL				
INTERAÇÃO SOCIAL	COMUNICAÇÃO	AUTONOMIA	ATENÇÃO	AUTOESTIMA
<p>4: A criança facilita a interação entre outros colegas, ajudando a incluir quem está isolado ou em dificuldade.</p>	<p>4: A criança apresenta suas ideias de forma argumentativa e respeitosa, considerando diferentes pontos de vista.</p> <p>0: A criança emite sons ou palavras espontâneas em situações de socialização.</p> <p>1: A criança utiliza palavras simples ou imagens para se comunicar com os colegas e adultos.</p> <p>2: A criança faz perguntas, sem receio de expor suas dúvidas, para entender melhor o que está acontecendo ao seu redor.</p> <p>3: A criança compartilha suas opiniões e sentimentos de forma clara, mesmo que de maneira simples.</p> <p>4: A criança apresenta suas ideias de forma argumentativa e respeitosa, considerando diferentes pontos de vista.</p>		<p>4: A criança expressa orgulho de si, compartilha suas preferências com segurança e se posiciona sem receio do julgamento dos outros.</p>	
▼	▼	▼	▼	▼
▼	▼	▼	▼	▼
▼	▼	▼	▼	▼

Q	R	S	T	U
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL				
INTERAÇÃO SOCIAL	COMUNICAÇÃO	AUTONOMIA	ATENÇÃO	AUTOESTIMA
4: A criança facilita a interação entre outros colegas, ajudando a incluir quem está isolado ou em dificuldade.	4: A criança apresenta suas ideias de forma argumentativa e respeitosa, considerando diferentes pontos de vista.	4: A criança planeja e realiza tarefas, demonstrando responsabilidade com seus pertences e confiança em suas decisões.		
		0: A criança depende completamente da orientação de um adulto.		
		1: A criança faz atividades como comer e ir ao banheiro sem a necessidade de acompanhamento.		
		2: A criança faz escolhas simples quando questionada, como escolher materiais ou leituras.		
		3: A criança organiza suas atividades com alguma independência e busca ajuda quando necessário.		
		4: A criança planeja e realiza tarefas, demonstrando responsabilidade com seus pertences e confiança em suas decisões.		

R	S	T	U	V
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL				
COMUNICAÇÃO	AUTONOMIA	ATENÇÃO	AUTOESTIMA	OBSERV
4: A criança apresenta suas ideias de forma argumentativa e respeitosa, considerando diferentes pontos de vista.	4: A criança planeja e realiza tarefas, demonstrando responsabilidade com seus pertences e confiança em suas decisões.	4: A criança se mantém focada em atividades mais desafiadoras, mesmo diante de pequenas distrações.		
		0: A criança se distrai facilmente, mesmo em atividades de seu interesse.		
		1: A criança consegue manter a atenção por períodos curtos, principalmente quando tem ajuda.		
		2: A criança demonstra mais persistência e foco em atividades de seu interesse.		
		3: A criança sustenta o foco e conclui as atividades, retomando a atenção com breves orientações.		
		4: A criança se mantém focada em atividades mais desafiadoras, mesmo diante de pequenas distrações.		

S	T	U	V	W
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL				
AUTONOMIA	ATENÇÃO	AUTOESTIMA	OBSERVAÇÕES	ENCAI
4: A criança planeja e realiza tarefas, demonstrando responsabilidade com seus pertences e confiança em suas decisões.	4: A criança se mantém focada em atividades mais desafiadoras, mesmo diante de pequenas distrações.	4: A criança expressa orgulho de si, compartilha suas preferências com segurança e se posiciona sem receio do julgamento dos outros.		
		0: A criança faz comentários negativos sobre o que produz ou sobre si, ou diz que não é capaz.		
		1: A criança precisa frequentemente da confirmação ou incentivo do adulto para iniciar ou continuar as atividades.		
		2: A criança reconhece seus avanços e demonstra satisfação com suas realizações.		
		3: A criança enfrenta desafios com confiança, aceita erros como parte do processo e busca aprender com eles.		
		4: A criança expressa orgulho de si, compartilha suas preferências com segurança e se posiciona sem receio do julgamento dos outros.		

## **Apêndice D – Protocolo de Observação da Criança**

# POC - Protocolo de Observação da Criança\*

---

---

Nome da Criança:

Sexo:

Data de nascimento: / /

Professor ou cuidador:

Classe:

Centro ou Escola:

Agência ou Distrito:

Necessidades especiais da criança, se houver alguma:

---

---

---

Data da Avaliação: / /

Observador:

	Início da Observação	COR Completo
1ª Obs.		
2ª Obs.		
3ª Obs.		

Anotações:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

# POC - Protocolo de Observação da Criança\*

## I. Iniciativa

<b>A. Expressando escolhas</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança não expressa escolhas para os outros.	1			
A criança indica uma atividade desejada ou um lugar de atividade através de uma palavra, apontando, ou alguma outra ação.	2			
A criança indica a atividade desejada, lugar da atividade, materiais ou companheiros de brincadeira com uma sentença curta.	3			
A criança indica com uma sentença curta como os planos serão conduzidos (“Eu quero dirigir o caminhão na estrada”)	4			
A criança dá uma descrição detalhada da ação que pretende executar (“Eu quero fazer uma estrada de blocos com Sara e dirigir o caminhão nela”).	5			
<b>Anotações:</b>				

<b>B. Solucionando problemas</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não identifica problemas.	1			
A criança identifica problemas, mas não tenta resolvê-los, ao invés, muda de atividade.	2			
A criança usa um método para tentar resolver um problema, mas se não obtém sucesso, desiste após a primeira ou segunda tentativa.	3			
A criança demonstra alguma persistência, tentando diversos métodos alternativos para solucionar um problema.	4			
A criança tenta métodos alternativos para solucionar um problema e apresenta-se altamente envolvida e persistente.	5			
<b>Anotações:</b>				

<b>C. Empenhando-se em brincadeiras complexas</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não toma a iniciativa de escolher materiais ou atividades.	1			
A criança demonstra interesse no simples uso de materiais ou na simples participação em atividades.	2			
A criança, agindo sozinha, conduz seqüências complexas e variadas de atividades.	3			
A criança junta-se a outros na condução de seqüências complexas e variadas de atividades.	4			
A criança ainda não toma a iniciativa de escolher materiais ou atividades.	5			
<b>Anotações:</b>				

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

**PROIBIDA A REPRODUÇÃO**

## POC - Protocolo de Observação da Criança\*

<b>D. Cooperando em rotinas do programa</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não segue rotinas do programa.	1			
A criança algumas vezes segue rotinas dos programas.	2			
A criança participa das rotinas do programa quando dirigida para fazê-lo.	3			
A criança participa da rotina do programa sem que a peça.	4			
A criança continua as rotinas do programa mesmo quando não há um adulto por perto.	5			
A criança ainda não segue rotinas do programa.	5			
<b>Anotações:</b>				

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

**PROIBIDA A REPRODUÇÃO**

# POC - Protocolo de Observação da Criança\*

## II. Relações Sociais

<b>E. Relacionando-se com adultos</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não interage com adultos no programa.	1			
A criança responde quando adultos familiares iniciam interações.	2			
A criança inicia interações com adultos familiares.	3			
A criança sustenta interação com adultos familiares.	4			
A criança trabalha em projetos complexos com adultos familiares (divide trabalho, segue regras).	5			
<b>Anotações:</b>				

<b>F. Relacionando-se com outras crianças</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não brinca com outras crianças.	1			
A criança responde quando outras crianças iniciam interações.	2			
A criança inicia interações com outras crianças.	3			
A criança sustenta interação com outras crianças.	4			
A criança trabalha em projetos complexos com outras crianças (divide trabalho, segue regras).	5			
<b>Anotações:</b>				

<b>G. Fazendo amizade com outras crianças</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não identifica os colegas de classe pelo nome.	1			
A criança identifica algumas crianças pelo nome e ocasionalmente fala delas.	2			
A criança identifica um colega de classe como amigo.	3			
A criança é identificada por um colega de classe como amiga.	4			
A criança aparenta receber suporte social de um amigo e demonstra lealdade a esse amigo.	5			
<b>Anotações:</b>				

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

## POC - Protocolo de Observação da Criança\*

<b>H. Empenhando-se em solucionar problemas sociais</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não trabalha com outros para solucionar um conflito, ao invés foge ou usa de força.	1			
A criança encontra formas aceitáveis de conseguir que outros prestem atenção aos problemas (não bate ou chuta para conseguir atenção).	2			
A criança pede ajuda de adultos para solucionar problemas com outras crianças.	3			
A criança algumas vezes tenta solucionar problemas com outras crianças de forma independente, através de negociação ou outros meios socialmente aceitos.	4			
A criança usualmente soluciona problemas com outras crianças independentemente (divide materiais, espera sua vez).	5			
<b>Anotações:</b>				

<b>I. Entendendo e expressando sentimentos</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não expressa ou verbaliza sentimentos.	1			
A criança expressa e verbaliza sentimentos mas, algumas vezes, de formas inaceitáveis.	2			
A criança demonstra estar atenta/consciente dos sentimentos dos outros.	3			
A criança usualmente expressa seus sentimentos de formas aceitáveis.	4			
A criança responde apropriadamente aos sentimentos dos outros.	5			
<b>Anotações:</b>				

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

**PROIBIDA A REPRODUÇÃO**

# POC - Protocolo de Observação da Criança\*

## III. Representação Criativa

<b>J. Fazendo e construindo</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não explora ou usa materiais como argila, areia ou blocos.	1			
A criança explora esses materiais.	2			
A criança usa materiais para construir alguma coisa (uma pilha de blocos, um monte de areia) mas não diz se representa alguma coisa (uma torre, praia).	3			
A criança usa materiais para fazer representações simples e diz ou demonstra o que é (diz que uma pilha de blocos é uma torre; que uma pilha de bolas é um boneco de neve).	4			
A criança usa materiais para fazer ou construir coisas com pelo menos três detalhes (uma casa com porta, janelas e chaminé).	5			
<b>Anotações:</b>				

<b>K. Desenhando e pintando</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não explora desenho ou pintura.	1			
A criança explora materiais de desenho e pintura.	2			
A criança desenha ou pinta representações simples (uma bola, uma casa).	3			
A criança desenha ou pinta representações com alguns detalhes.	4			
A criança desenha ou pinta representações com muitos detalhes.	5			
<b>Anotações:</b>				

<b>L. Fazendo de conta</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não faz de conta.	1			
A criança usa um objeto por outro ou faz uso de ações ou sons para fazer de conta (segura um bloco próximo à orelha e diz “Alô”).	2			
A criança assume o papel de alguém ou de alguma coisa, ou fala em linguagem apropriada para assumir tal papel.	3			
A criança envolve-se em brincadeiras de faz-de-conta cooperativas com outras crianças.	4			
A criança sai da brincadeira de faz-de-conta para dirigir outros (“Quando você é o bebê urso deve falar com uma voz assim”).	5			
<b>Anotações:</b>				

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

**PROIBIDA A REPRODUÇÃO**

# POC - Protocolo de Observação da Criança\*

## IV. Musica e Movimento

<b>M. Exibindo coordenação motora</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
Os movimentos da criança não são ainda coordenados.	1			
A criança demonstra coordenação para subir degraus e andar e raramente esbarra em objetos ou outras crianças.	2			
A criança alterna os pés quando sobe uma escada sem segurar no corrimão; arremessa ou pega uma bola ou um saco de feijão.	3			
A criança se movimenta enquanto manipula um objeto.	4			
A criança se envolve em movimentos complexos (driblar uma bola).	5			
<b>Anotações:</b>				

<b>N. Exibindo coordenação manual</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança usa a mão toda para segurar e pegar objetos pequenos.	1			
A criança usa dedos apropriados e movimentos da mão para segurar ou pegar objetos pequenos.	2			
A criança junta materiais e os separa (porcas e parafusos).	3			
A criança manipula objetos pequenos com precisão (coloca linha em uma agulha larga, contas em uma linha).	4			
A criança executa ações precisas envolvendo a mão oposta (abotoa roupas, sobe e desce um zíper).	5			
<b>Anotações:</b>				

<b>O. Imitando movimentos no ritmo</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não imita ações executadas em ritmo.	1			
A criança imita movimentos singulares apresentados um por vez (coloca a mão nos joelhos).	2			
A criança responde ao ritmo de canções ou músicas instrumentais com movimentos simples (flexionando os joelhos no ritmo).	3			
A criança responde ao ritmo de canções ou músicas instrumentais com movimentos mais complexos (andando ou pulando no ritmo).	4			
A criança canta enquanto executa uma seqüência de movimentos no ritmo.	5			
<b>Anotações:</b>				

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

**PROIBIDA A REPRODUÇÃO**

## POC - Protocolo de Observação da Criança\*

<b>P. Seguindo instruções de música e movimento</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança não segue instruções verbais para música ou movimento.	1			
A criança segue instruções verbais para um único movimento (“Levante as mãos”).	2			
A criança segue instruções verbais para um movimento de duas partes ou duas etapas (“Coloque suas mãos na sua cabeça; agora coloque suas mãos nos ombros”).	3			
A criança segue instruções verbais para seqüências mais complexas de movimentos (“Coloque suas mãos no topo da sua cabeça; agora coloque uma mão na sua orelha e a outra no seu nariz”).	4			
A criança descreve e conduz seqüências de movimentos (Sapateando e dizendo o nome de duas partes do corpo duas vezes cada: “cabeça, cabeça, ombros, ombros, joelhos, joelhos, dedos, dedos”).	5			
<b>Anotações:</b>				

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

**PROIBIDA A REPRODUÇÃO**

# POC - Protocolo de Observação da Criança\*

## V. Linguagem e Literatura

<b>Q. Entendendo conversas</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança raramente responde quando outros falam com ela.	1			
A criança segue instruções simples (“Venha para a roda”).	2			
A criança responde a sentenças simples, diretas.	3			
A criança participa de conversas ordinárias da sala de aula.	4			
A criança segue instruções compostas por vários passos ou complexas.	5			
<b>Anotações:</b>				

<b>R. Falando</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não fala ou usa apenas algumas frases de uma ou duas palavras.	1			
A criança usa sentenças simples de mais de duas palavras.	2			
A criança usa sentenças que incluem duas ou mais idéias separadas.	3			
A criança usa sentenças que incluem duas ou mais idéias com detalhes descritivos (“Eu empilhei os blocos vermelhos muito alto e eles caíram”).	4			
A criança elabora e conta histórias, poesias ou canções bem desenvolvidas e detalhadas.	5			
<b>Anotações:</b>				

<b>S. Demonstrando Interesse em Atividades de Leitura</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não demonstra interesse em atividades de leitura.	1			
A criança demonstra interesse quando histórias são lidas.	2			
A criança pede às pessoas que leiam histórias, placas ou bilhetes.	3			
A criança responde perguntas sobre uma história que lhe foi lida ou repete parte desta história.	4			
A criança frequentemente lê um livro ou conta uma história enquanto vira a página.	5			
<b>Anotações:</b>				

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

**PROIBIDA A REPRODUÇÃO**

## POC - Protocolo de Observação da Criança\*

<b>T. Demonstrando conhecimento sobre livros</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não pega livros e os segura de forma convencional.	1			
A criança pega livros e os segura de forma convencional, olhando as páginas e virando-as.	2			
A criança lê figuras, contando a estória pelas figuras da capa ou do livro.	3			
A criança segue o escrito na página, movendo seus olhos na direção correta (geralmente da esquerda para a direita e de cima para baixo).	4			
A criança aparenta ler ou realmente lê um livro, apontando as palavras e contando a estória.	5			
<b>Anotações:</b>				

<b>U. Começando a ler</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não identifica letras ou números.	1			
A criança identifica algumas letras ou números.	2			
A criança lê diversas palavras, ou algumas frases ou sentenças simples (“Eu amo a Mamãe”).	3			
A criança lê uma variedade de sentenças.	4			
A criança lê estórias simples ou livros.	5			
<b>Anotações:</b>				

<b>V. Começando a escrever</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não tenta escrever.	1			
A criança escreve usando rabiscos, símbolos e sinais no lugar de letras.	2			
A criança copia ou escreve letras identificáveis, talvez incluindo o próprio nome.	3			
A criança escreve algumas palavras ou frases curtas, além do próprio nome.	4			
A criança escreve uma variedade de frases ou sentenças.	5			
<b>Anotações:</b>				

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

**PROIBIDA A REPRODUÇÃO**

**VI. Lógica e Matemática**

<b>W. Classificando</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não classifica objetos em grupos.	1			
A criança agrupa objetos idênticos.	2			
Ao classificar, a criança agrupa objetos que são iguais em alguns aspectos e diferentes em outros (combina estrelas vermelhas com círculos vermelhos).	3			
Ao classificar, a criança agrupa objetos que são iguais em alguns aspectos e ocasionalmente descreve o que foi feito.	4			
Ao classificar, a criança agrupa objetos levando em consideração duas ou mais características (inclui todos os círculos vermelhos grandes mas não as estrelas vermelhas grandes ou os círculos azuis grandes).	5			
<b>Anotações:</b>				
<b>X. Usando as palavras <i>não</i>, <i>alguns</i> e <i>todos</i></b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não usa as palavras <i>não</i> , <i>alguns</i> ou <i>todos</i> ou as usa de forma incorreta.	1			
A criança usa as palavras <i>não</i> , <i>alguns</i> ou <i>todos</i> em conversas, mas algumas vezes as usa de forma incorreta.	2			
A o usa corretamente as palavras <i>não</i> , <i>alguns</i> ou <i>todos</i> em conversas.	3			
A criança usa a palavra <i>não</i> para identificar características que excluem um objeto de uma categoria (“Este bloco não é vermelho como os outros, por isso não vai naquele grupo”).	4			
A criança distingue entre <i>alguns</i> e <i>todos</i> e usa esses termos para categorizar (“Nós somos todos crianças, mas alguns de nós são meninos”).	5			
<b>Anotações:</b>				

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

## POC - Protocolo de Observação da Criança\*

<b>Y. Organizando materiais em ordem gradual</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não organiza itens em seqüência gradual.	1			
A criança organiza dois ou três itens em seqüência gradual, baseada em uma característica como tamanho, tom ou cor, ou textura.	2			
A criança organiza quatro ou mais itens em seqüência gradual, baseada em uma característica.	3			
A criança coloca novos itens no lugar certo numa seqüência já existente e graduada de objetos e não no começo ou fim desta seqüência.	4			
A criança combina uma seqüência graduada de itens com outra seqüência já existente e graduada de itens (organiza uma fila de bolas por tamanho próxima a uma fila de blocos organizada por tamanho).	5			
<b>Anotações:</b>				
<b>Z. Usando palavras comparativas</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não usa ou responde a palavras de comparação ( <i>maior, maior de todos</i> ).	1			
A criança segue instruções que envolvem palavras de comparação (“Pegue o maior bloco”).	2			
A criança usa palavras de comparação, mas nem sempre de forma correta.	3			
A criança usa palavras de comparação corretamente (“Este é maior do que aquele”).	4			
A criança compara três ou mais coisas usando algumas palavras de comparação corretamente ( <i>menor, menor de todos</i> ).	5			
<b>Anotações:</b>				
<b>AA. Comparando números de objetos</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não compara corretamente o número de objetos em dois grupos.	1			
A criança compara as quantidades de pequenos grupos de objetos, usando corretamente palavras como <i>mais</i> ou <i>menos</i> .	2			
A criança julga corretamente quando dois grupos de até 5 objetos cada (blocos, carros, crianças) contêm o mesmo número de objetos.	3			
A criança usa combinações de um pra um para dizer quando um grupo de até 5 objetos tem mais, menos ou o mesmo número de objetos que outro grupo.	4			
A criança compara corretamente os tamanhos de grupos de mais de 5 objetos.	5			
<b>Anotações:</b>				

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

**PROIBIDA A REPRODUÇÃO**

## POC - Protocolo de Observação da Criança\*

<b>BB. Contando objetos</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança não relaciona números-palavras e objetos.	1			
A criança toca objetos e nomeia um número para cada um, embora os números possam não estar na ordem correta.	2			
A criança conta corretamente até três objetos.	3			
A criança conta corretamente de 4 a 10 objetos.	4			
A criança conta corretamente mais de 10 objetos.	5			
<b>Anotações:</b>				
<b>CC. Descrevendo relações espaciais</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não segue instruções que descrevem posições relativas de pessoas ou coisas ( <i>sobre, acima, embaixo, atrás</i> ) ou a direção do movimento de coisas ( <i>para cima, para baixo, para frente, para trás, para dentro, para fora</i> ).	1			
A criança segue instruções incluindo tais palavras, mas não as usa corretamente quando fala.	2			
A criança usa palavras que descrevem posições relativas de coisas ( <i>sobre, embaixo, atrás, na frente</i> ).	3			
A criança usa corretamente palavras que descrevem a direção do movimento de coisas ( <i>para cima, para baixo, para frente, para trás, para dentro, para fora</i> ).	4			
A criança usa palavras que descrevem distâncias relativas entre coisas ( <i>mais perto, mais longe</i> ).	5			
<b>Anotações:</b>				
<b>DD. Descrevendo seqüência e tempo</b>	<b>Nota</b>	<b>1ª Obs.</b>	<b>2ª Obs.</b>	<b>3ª Obs.</b>
A criança ainda não descreve ou demonstra um entendimento do tempo ou da seqüência da rotina de eventos.	1			
A criança planeja ou antecipa o próximo evento em uma seqüência.	2			
A criança descreve ou representa uma série de eventos na seqüência correta.	3			
A criança compara períodos de tempo corretamente (um <i>tempo curto</i> é mais curto do que um <i>tempo longo</i> ).	4			
Quando descrevendo ou representando uma série de eventos na seqüência correta, a criança usa palavras para períodos convencionais de tempo ( <i>manhã, ontem</i> ).	5			
<b>Anotações:</b>				

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

**PROIBIDA A REPRODUÇÃO**

# POC - Protocolo de Observação da Criança\*

## Folha de Respostas

Primeiro Nome

Sobrenome

Escola

Professor

Data de Hoje     /     /

Sexo	Idade	Série		NÃO ESCREVA NESTES ESPAÇOS																			
M	1	Creche		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F	2	Maternal		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	3	Infantil		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	4	Pre		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	5	1ª Série		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	6	2ª Série		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	7	3ª Série		6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	8	4ª Série		7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	9	Ed. Especial		8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	10	Outra		9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

IMPORTANTE – LEIA POR FAVOR									
<ul style="list-style-type: none"> <li>Use lápis nº 2</li> <li>Apague qualquer mudança completamente</li> <li>Pinte o quadrado por inteiro</li> </ul>	<b>EXEMPLO</b>								
	• Errado					• Certo			
	✓	X		●	1	2		4	5

Baseado nas anotações da sua observação complete os quadrados dos números equivalentes ao nível mais alto do comportamento típico da criança (1, 2, 3, 4 ou 5) de acordo com as instruções do POC – Prontuário de Observação da Criança.

Sabendo que as crianças variam em seus níveis de desenvolvimento, não esperem que elas alcancem uma pontuação igual a 5 em todos os itens. Tente observar os comportamentos descritos nas questões durante o decorrer das atividades normais do programa. Se o comportamento que você deseja observar não surge espontaneamente, crie situações ou faça perguntas que incitem o comportamento. Na maioria dos casos, os comportamentos a serem avaliados deveriam ser iniciados pelas próprias crianças, exceto em itens que envolvem a capacidade da criança para seguir instruções ou responder aos adultos. Por favor, não faça do POC um teste pedindo às crianças que respondam aos itens não conectados às suas atividades. Se você foi incapaz de observar o comportamento da criança em um certo item, deixe-o em branco.

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

## POC - Protocolo de Observação da Criança\*

Para cada uma das áreas de comportamento listadas abaixo, por favor marque o número equivalente ao nível mais alto do comportamento típico da criança (1, 2, 3, 4 ou 5) de acordo com as instruções do POC – Prontuário de Observação da Criança.

A. Expressando escolhas	1	2	3	4	5
B. Solucionando problemas	1	2	3	4	5
C. Empenhando-se em brincadeiras complexas	1	2	3	4	5
D. Cooperando em rotinas do programa	1	2	3	4	5
E. Relacionando-se com adultos	1	2	3	4	5
F. Relacionando-se com outras crianças	1	2	3	4	5
G. Fazendo amizade com outras crianças	1	2	3	4	5
H. Empenhando-se em resolver problemas sociais	1	2	3	4	5
I. Entendendo e expressando sentimentos	1	2	3	4	5
J. Fazendo e construindo	1	2	3	4	5
K. Desenhando e pintando	1	2	3	4	5
L. Fazendo de conta	1	2	3	4	5
M. Exibindo coordenação corporal	1	2	3	4	5
N. Exibindo coordenação manual	1	2	3	4	5
O. Imitando movimentos em um ritmo	1	2	3	4	5
P. Seguindo instruções de música e movimento	1	2	3	4	5
Q. Entendendo conversas	1	2	3	4	5
R. Falando	1	2	3	4	5
S. Demonstrando interesse em atividades de leitura	1	2	3	4	5
T. Demonstrando conhecimento sobre livros	1	2	3	4	5
U. Começando a ler	1	2	3	4	5
V. Começando a escrever	1	2	3	4	5
W. Classificando	1	2	3	4	5
X. Usando as palavras <i>não</i> , <i>alguns</i> e <i>todos</i>	1	2	3	4	5
Y. Organizando materiais em ordem gradual	1	2	3	4	5
Z. Usando palavras comparativas	1	2	3	4	5
AA. Comparando números de objetos	1	2	3	4	5
BB. Contando objetos	1	2	3	4	5
CC. Descrevendo relações espaciais	1	2	3	4	5
DD. Descrevendo seqüência e tempo	1	2	3	4	5

\* Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto membro da Equipe do LAMP – PUC Campinas, do Original COR – Child Observation Record publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Educational Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América.

**PROIBIDA A REPRODUÇÃO**

**Apêndice E – Captura de tela da Análise em Rede após inserção dos indicadores dos encontros formativos**

