

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Atuação do estado e da sociedade civil na

EDUCAÇÃO II



Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Atuação do estado e da sociedade civil na

EDUCAÇÃO II



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Atuação do estado e da sociedade civil na educação 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A886 Atuação do estado e da sociedade civil na educação 2 /
Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André
Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena,
2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0201-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.015220906>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da
(Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador).
III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e ataque às questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**Atuação do estado e da sociedade civil na educação**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares às problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

SOCIEDADE, VIOLÊNCIAS E EDUCAÇÃO POLICIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Eduardo Nunes Jacondino

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0152209061>

CAPÍTULO 2..... 12

REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: TEORIA E PRÁTICA

Maria da Conceição Dal Bó Vieira

Sandra Cristine Arca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0152209062>

CAPÍTULO 3..... 21

DESAFIOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19

Roberta Souza da Silva Ferreira

Larissa Oliveira Guimarães

Maria Andresiele Andrade Carvalho

Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade

Crismilla dos Santos Silva

Maria Rita Ribeiro dos Santos

Tamires Souto Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0152209063>

CAPÍTULO 4..... 30

PROJETO #SEXTOUPEDAGÓGICO PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE BENEVIDES, PARÁ, BRASIL

Kelly Lene Lopes Calderaro Euclides

Francilene Sodrê da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0152209064>

CAPÍTULO 5..... 36

FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rosivane Sousa Pereira

Rosiane Sousa Pereira

Cleonice Pedreiro Mesquita

Roseane Silva de Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0152209065>

CAPÍTULO 6..... 43

PROPOSTAS PARA MELHORIA DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) POR MEIO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE

SÃO LUÍS – MA

Rosa Coelho Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0152209066>

CAPÍTULO 7..... 58

MINHA AULA MIGROU PARA O WHATSAPP, E AGORA? O USO DE APLICATIVOS MULTITAREFAS COMO RECURSOS EDUCACIONAIS

Jeanne de Jesus Rodrigues

Viviane Aparecida Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0152209067>

CAPÍTULO 8..... 68

O QUE TEM NA FRONTEIRA INTERNACIONAL DE PONTA PORÃ/MS? DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA AS ESCOLAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Silvano Artur Busch Vergutz

Marsiel Pacífico

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0152209068>

CAPÍTULO 9..... 87

A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DOS APENADOS DO SÍLVIO PORTO

Maria Bernadete Rodrigues do Nascimento

Maria de Fátima Leite Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0152209069>

CAPÍTULO 10..... 110

AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: BUSCAR OUTROS CAMINHOS, OUTRAS PERSPECTIVAS

Daiana Camargo

Sirlene Delgado

Andreliza Cristina de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.01522090610>

CAPÍTULO 11..... 123

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS: DESAFIOS DURANTE O CONTEXTO PANDÊMICO

Disraely da Silva Machado Fernandes

Louriane Lindoso Moraes

Natalia Moreira de Carvalho Campos

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.01522090611>

CAPÍTULO 12..... 135

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL MODELO COMPRENSIVO RESTAURADOR

Normiña Murillo Murillo

Yulieth Paola Narváez Buelvas

Jeniffer Ximena Vega Fajardo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.01522090612>

CAPÍTULO 13..... 148

O CONTEXTO EDUCACIONAL DE SALINAS-MG NA DÉCADA DE 1950: “MEU PAI CHEGOU A COMBINAR TUDO PARA ME MANDAR ESTUDAR FORA[...]”

Lílian Gleisia Alves dos Santos

Felipe Eduardo Ferreira Marta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.01522090613>

CAPÍTULO 14..... 165

TODA FAMÍLIA É IGUAL? REPRESENTAÇÕES FAMILIARES NA LITERATURA INFANTIL HÍBRIDA

Berenice Rocha Zabbot Garcia

Nicole de Medeiros Barcelos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.01522090614>

CAPÍTULO 15..... 181

PROTAGONIZANDO E SUBMERGINDO NO ODS 6: UMA PROPOSTA DE AULA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Andreia Oliveira Barreiros

Rachel Helena Gachet Silva

Suellen Gueiros Ruiz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.01522090615>

CAPÍTULO 16..... 190

AÇÕES AFIRMATIVAS NO IFES CAMPUS IBATIBA: A POLÍTICA DE COTAS E OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA E ÊXITO NOS CURSOS TÉCNICOS

Gilberto Mazoco Jubini

Charlles Monteiro

Shayane Ferreira dos Santos

Veruschka Rocha Medeiros Andreolla

Carlos Henrique Medeiros de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.01522090616>

SOBRE OS ORGANIZADORES 205

ÍNDICE REMISSIVO..... 206

AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: BUSCAR OUTROS CAMINHOS, OUTRAS PERSPECTIVAS

Data de aceite: 01/06/2022

Daiana Camargo

<http://lattes.cnpq.br/4089725099671010>

<https://orcid.org/0000-0002-1931-5577>

Sirlene Delgado

<http://lattes.cnpq.br/6971475561825262>

Andreliza Cristina de Souza

<http://lattes.cnpq.br/3700985924661176>

<http://orcid.org/0000-0002-4860-7608>

RESUMO: Consideramos urgente tecer um diálogo entre as teorias pedagógicas e avaliativas para a educação infantil, no sentido de propor uma busca pela compreensão política, histórica e social sobre a criança enquanto sujeito de direitos. Apresentamos neste texto reflexões acerca das práticas avaliativas no contexto da Educação Infantil. Para tanto, o texto é pautado em revisão bibliográfica e discussões inerentes à infância e à avaliação. Neste texto, enfatizamos a importância do aprimoramento das discussões quanto às diferentes linguagens na prática pedagógica com crianças e um olhar cuidadoso para que estas práticas verdadeiramente integradas constituam a avaliação da aprendizagem da criança como ser único, diferenciado por sua cultura, seus saberes e suas necessidades. Partimos do pressuposto de que enquanto prática social não é possível dissociar a avaliação da aprendizagem dos contextos históricos e sociais em que ela está inserida. Por isso, para que processos avaliativos mais conscientes sejam realizados é necessário

considerar elementos para além da escola, em busca de práticas menos ingênuas, mais emancipatórias de forma que estas avaliações possam servir como elemento constitutivo para a melhoria da educação. Buscamos com este trabalho discutir sobre a quebra de paradigmas da avaliação da/e para a Infância, visto que a criança na sua originalidade é valorizar as diferentes e diversas linguagens e o desafio da avaliação se apresenta e permeia diariamente as práticas desenvolvidas na Educação Infantil. Acreditamos que a Educação Infantil é um contexto em que não cabe a avaliação para “medir” e sim uma avaliação da qualidade das propostas vivenciadas com as crianças, que promova o processo de educação de uma criança real, ativa e produtora de cultura. Esperamos contribuir com o debate sobre avaliação e educação infantil, oferecendo subsídios teóricos para pensarmos uma avaliação menos classificatória e mais voltada para as especificidades da criança pequena.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Educação Infantil, Linguagens.

ABSTRACT: We consider it urgent to weave a dialog between pedagogical and evaluative theories for early childhood education, to propose a search for political, historical and social understanding of the child as a subject of rights. In this text, we present reflections on evaluative practices in the context of Early Childhood Education. Therefore, the text is based on a bibliographic review and discussions related to childhood and evaluation. In this text, we emphasize the importance of improving

discussions on different languages in pedagogical practice with children and a careful look so that these truly integrated practices constitute the assessment of children's learning as a unique being, differentiated by their culture, their knowledge and needs. We start from the assumption that, as a social practice, it is impossible to dissociate the assessment of learning from the historical and social contexts in which it is inserted. Therefore, for more conscious evaluation processes to be carried out, it is necessary to consider elements beyond the school, searching for less naive, more emancipatory practices so that these evaluations can serve as a constitutive element for improving education. With this work, we seek to discuss the breaking of paradigms of evaluation of/and for Childhood, since the child in its originality is to value the different and diverse languages and the challenge of evaluation presents itself and permeates daily the practices developed in Early Childhood Education. We believe that Early Childhood Education is a context in which assessment is not meant to "measure" but rather an assessment of the quality of the proposals experienced by children, which promotes the process of education of a real, active and culture-producing child. We hope to contribute to the debate on evaluation and early childhood education, offering theoretical subsidies to think about an evaluation that is less classifying and more focused on the specifics of children.

KEYWORDS: Assessment, Early Childhood Education, Languages.

INTRODUÇÃO

As vivências enquanto professoras de Educação Infantil, contrastadas às experiências quando coordenadoras/pedagogas nos instigaram a discutir a avaliação da criança pequena. Neste texto faremos reflexões acerca da avaliação numa perspectiva de valorização das linguagens da criança, com um olhar atento, curioso e cuidadoso acerca do ser criança, suas necessidades, cultura e aprendizagem. Escrevemos amparadas em revisão bibliográfica e buscamos dialogar com possibilidades de avaliação que vão além das descrições, fichas, formatos e planilhas, mas com um olhar atento à criança.

Nossas abordagens são perpassadas por nossas inquietações sobre a educação infantil, que nos propiciaram perceber a complexidade da avaliação, necessidade de reflexão e de novas ações, que envolvam toda a estrutura educativa. Ressaltamos aqui a perspectiva de uma avaliação com foco na criança, que supere a qualificação e quantificação do ler e escrever, que contemple as possibilidades de uma criança corporal, criativa, curiosa e em constante construção, tendo em vista a diversidade das infâncias e das crianças com que convivemos enquanto docentes.

Para tanto, o presente texto trata do entendimento sobre a criança, a organização da Educação Infantil e das práticas avaliativas, buscando refletir sobre a importância do brincar e do corpo em movimento como linguagens. Nessa perspectiva, trazemos discussões sobre os registros e as linguagens com o intuito de pensarmos novas possibilidades de avaliação na Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO CORPO EM MOVIMENTO: OUTRAS LINGUAGENS, OUTRAS PERSPECTIVAS PARA CONHECER A CRIANÇA

Considerando a complexidade do ser criança devemos ponderar que o seu desenvolvimento integral, bem como as suas possibilidades de construção do conhecimento, está diretamente relacionado às suas vivências bem como a sua qualidade em seu meio social, nele incluímos o espaço educacional. Destaca-se que o brincar é inerente à infância e a criança se constitui, se expressa e amplia os conhecimentos culturais por meio do brincar.

Ao pensarmos este desenvolvimento integral (biopsicossocial) de um ser ativo, que participa e constrói cultura, se faz urgente investigar e discutir as práticas pedagógicas com crianças, no intuito de superação da fragmentação dos conhecimentos, da excessiva valorização do ler e escrever por vezes desenvolvidos em ações de mero preenchimento em prol do *status* que circunda a criança que escreve, que infelizmente não é o mesmo quando a criança desenha, canta, representa, brinca e dança. Sobre o tempo da infância, as crianças e aprendizagens, Corsino (2021) ressalta:

Mas, pensar acerca desse tempo de convívio coletivo com as crianças exige disponibilidade para o diálogo, para a escuta daquilo que importa durante esse tempo de aprender o próprio Tempo. Se a infância não é uma idade nem uma coleção de memórias, nós, adultos, também temos a chance de vivenciá-la; talvez possamos aprender com as crianças sobre o encantamento e a surpresa das descobertas inaugurais.

Neste sentido, ao nos indagarmos sobre o que se organiza e oferece à criança na prática pedagógica enquanto conteúdo identificamos a necessidade de um aprofundamento quanto ao planejamento, num sentido amplo e complexo que permita uma ação coerente, proveniente de um olhar atento ao real que circunda a criança, as necessidades e potencialidades de cada faixa etária, às culturas, às linguagens.

Ao tratarmos das múltiplas linguagens na Educação Infantil no que diz respeito à avaliação, percebemos que, em situações onde os professores realizam um trabalho diferenciado, valorizando vivências, formas de expressão e compreensão do mundo, ainda assim estas linguagens ficam frequentemente fora dos contextos avaliativos, cujos registros resistem e persistem em tratar única e isoladamente dos conhecimentos da linguagem atribuídos à escrita e aos conhecimentos lógico-matemáticos.

Capacidade criativa, expressividade corporal, representação por desenhos, organização espaço-temporal, desenvolvimento da linguagem oral, musicalidade, capacidade de resolver conflitos pouco ou nada aparecem em registros avaliativos. Ao pensarmos na educação das crianças pequenas torna-se imprescindível conceber a crianças na sua multiplicidade de linguagens. O reconhecimento da referida multiplicidade de linguagens retrata, também, a criança que deve ser considerada na sua integralidade conforme aponta as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2010), constituindo-se

como diretriz no trabalho com crianças pequenas.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010 p.18).

Assim, a preocupação com o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil se torna ainda mais intensa no momento histórico em que nos situamos, em que as crianças de pré-escola têm apenas 4 e 5 anos de idade, situação vivenciada na realidade educacional brasileira após a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos - Lei nº 11.274/2006 que alterou os artigos 29º, 30, 32, e 87 da LDB nº 9.394/1996 dispondo sobre a duração de nove (9) anos para o Ensino Fundamental, com a matrícula obrigatória a partir dos seis (6) anos de idade e a recente Lei nº 12.796/2013 que institui a Educação Básica a partir dos 4 anos de idade, que geram mudanças nas instituições educacionais e no fazer pedagógico.

Neste contexto, enfatizamos a importância das discussões quanto às diferentes linguagens na prática pedagógica com crianças e um olhar cuidadoso para que estas práticas verdadeiramente integradas constituam a avaliação da aprendizagem da criança como ser único, diferenciado por sua cultura, seus saberes e suas necessidades. Portanto, o protagonismo infantil a que nos reportamos não diz, apenas, daquele das Pedagogias Ativas para formação do cidadão do futuro como capital humano adaptado a uma participação disciplinada; tão pouco, daquele externado em objetivos pedagógicos para o mero enquadramento curricular; mas do próprio alcance da participação infantil como princípio educativo. Princípio que repousa no reconhecimento das culturas infantis vivenciadas e produzidas pelas crianças, como ressalta Formosinho (2007) ao abordar as pedagogias participativas.

Aportando esta concepção de protagonismo à discussão em torno aos movimentos que caracterizam a avaliação na educação infantil, o desafio que se apresenta é o de construir uma avaliação que considere e valorize a criança como sujeito de direito e ator social construtor de sua identidade desde muito pequeno, a partir de contextos educativos e de vivências culturais, seja no âmbito familiar ou em espaços e tempos sociais.

Consideramos que um dos fios mais frágeis ao tecer a prática pedagógica na Educação Infantil é a concepção, as formas e percepções que circundam o brincar e o movimento. Ao adentrarmos o campo da Educação Infantil para pesquisa sobre o brincar, o corpo e movimento as falas das professoras ressaltam a importância do brincar, do movimento, mesmo que em repostas sem uma abordagem de maior consistência argumentativa, porém verificamos um discurso descolado da realidade observada, bem como um brincar distante do que as professoras chamam de prática pedagógica ou “momento de aprender”. Ainda

está muito presente na prática desenvolvida com as crianças o brincar livre ou dirigido, ou atividades de movimento, ou seja, acontece frequentemente o disciplinar dos corpos.

Moyles (2002) enfatiza que a criança precisa movimentar-se, e que o brincar físico propicia o domínio do próprio corpo e a competência nos próprios movimentos, propiciando sentimentos de confiança e valor pessoal, destaca ainda que a linguagem corporal é um importante veículo de aprendizagem.

A aprendizagem é corporal, independentemente da área de conhecimento ou nível de ensino, na escola temos seres que agem corporalmente no ambiente, muitas vezes essa forma de se manifestar dos alunos ainda é ignorada. Um aprendizado com significado e que aconteça de forma integral, deve contemplar o corpo como expressão da totalidade humana, da potencialidade individual, permeada por uma constituição histórica e cultural. O aluno, o professor, e a instituição educativa são constituídos numa atmosfera cultural da qual faz parte o corpo, que deve compor também o fazer pedagógico.

Os ambientes pelos quais a criança transita na escola devem possibilitar as mais diversas e diferenciadas formas de interação e convívio, rompendo assim com a tradicional prática pedagógica de fragmentação do ser, e da negligência em relação à atividade corporal. Neste sentido, enfatizamos o papel do professor quanto à exploração das capacidades corporais e lúdicas da criança.

Para Moyles (2002) a linguagem apresenta-se sob diferentes formas e contextos, dentre os quais está incluso o brincar, que oferece um importante veículo de aprendizagem, a linguagem corporal a qual é fascinante e esclarecedora.

No contexto da Educação Infantil, devido à ausência de profissionais capazes de compreender e discutir o valor do brincar, do corpo e do movimento na prática educativa, por vezes esta atividade é suprimida diante de inúmeras outras ações que compõe o cotidiano escolar, como se ler, escrever, calcular, não tivesse nenhuma relação com o corpo, com o brincar.

SOBRE CRIANÇAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Ao problematizarmos a temática da criança, a educação Infantil e as práticas avaliativas, faz-se necessário destacar a importância do brincar e do corpo em movimento nesta etapa do processo educacional. Ao mesmo tempo, cabe destacar as resistências e dificuldades que verificamos em relação a esta prática no cotidiano da Educação Infantil, seja na ação cotidiana, seja na consideração destas enquanto avaliáveis e integrantes do que compreendemos como desenvolvimento integral da criança.

A avaliação é um tema fundamental nos estudos sobre a educação. Ao longo dos anos as concepções sobre avaliação da aprendizagem evoluíram, ficaram mais complexas e sofisticadas. Isso leva a novas formas de se pensar e realizar a avaliação nas diferentes etapas e níveis da educação.

Apresentamos algumas considerações da constituição ou “invenção” do que compreendemos por infância, e respectivamente, por criança e Educação Infantil, que nos indicam as origens de determinados paradigmas quanto a educação da criança pequena, os quais necessitam urgentemente de superação.

Os estudos de diversos teóricos, de diferentes áreas de conhecimento (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Benjamin, Winicott, Piaget, Vigotsky, Wallon) refletem características e peculiaridades da criança em diferentes períodos históricos bem como formas de pensar o desenvolvimento e a aprendizagem. Essas compreensões nos auxiliam a entender como se constituiu o entendimento que temos de criança e infância, e conseqüentemente, como foram estabelecidas as práticas pedagógicas para a Educação Infantil.

Quanto às especificidades da Educação Infantil e da maneira como essa etapa da educação básica, bem como da organização pedagógica e temporal, encontramos em Foucault (2007) aspectos relevantes para pensarmos sobre as questões relacionadas ao controle das atividades. Isso se mostra particularmente no estabelecimento de rotinas e tempos no contexto pedagógico.

Entendemos que o brincar corporal deve estar integrado ao cotidiano educacional, como componente essencial do desenvolvimento integral da criança. Muitas vezes, a fragmentação de horários e o estabelecimento de regras rígidas em relação ao que a criança pode ou não pode fazer em determinado espaço ou tempo dificultam que o trabalho corporal esteja articulado às demais atividades e seja realizado de forma plena.

Destacamos que apesar dos estudos específicos da área, a Educação Infantil incorporou diversos elementos da estrutura rígida e punitiva do já estabelecido sistema educacional, como as divisões por idades, a regulação do tempo, delimitação do espaço e instauração de rígidas rotinas organizativas. Esses mecanismos disciplinares de vigilância e controle da criança produzem a infância moderna como objeto de poder/saber. Portanto, esse sujeito infantil é produto e efeito da disciplina, com sua subjetividade fabricada pela docilidade e utilidade inscritas em seu corpo. Nesse sentido, a escola infantil atual tende a valorizar o ensino tradicional e submeter-se a ele, responsável por posturas racionais de formação única e metódica.

Foucault (2007) enfatiza que a disciplina controla os corpos, produzindo a individualidade composta de quatro características: celular, dada pelo jogo de repartição espacial; orgânica, caracterizada pela codificação das atividades; genética, pela acumulação do tempo e combinatória, vista na composição das forças, usando a disciplina como forma de adestramento e manipulação do indivíduo.

Esta rigorosidade e controle ecoam também nas práticas avaliativas, que por vezes não consideram as especificidades da criança. O lúdico, o corpo e as diferenças entre as crianças acabam se perdendo diante de um sistema massificante, direcionado a uma lógica capitalista, excludente, seletiva e racionalista, onde o ambiente, as emoções, sentimentos e

prazeres são renegados. Por isso, na realidade da educação infantil é importante enfatizar a importância em desenvolver as habilidades motoras em conjunto com as cognitivas, sem excluir uma em função da outra, pois, para uma criança pequena, ambas são fundamentais (SOUZA, 2016).

Outro fator preponderante na educação de crianças pequenas, que precisa ser qualificado é o tipo de relação que se cria entre o adulto e a criança. Uma vez que a criança questiona e interpreta o mundo, o adulto precisa criar condições que ampliem a compreensão de mundo que a criança já tem ou procura descobrir.

Ressaltamos que estes mecanismos disciplinares integraram (e ainda integram) as práticas avaliativas na Educação Infantil. Muitos educadores, fundamentados em concepções errôneas de avaliação e/ou pautados em suas experiências advindas do trabalho no ensino fundamental, tendem a seguir a avaliação na Educação Infantil com excessiva valorização (cobrança) da escrita em detrimento a compreensão dos tempos e das demais linguagens da criança, sem o entendimento da cultura infantil.

A compreensão de criança, de acordo com Dornelles (2005) perpassa o entendimento desta enquanto um ser de seu tempo, de uma realidade específica e de capacidades que transcendem a fragilidade e a inocência. Pensar a criança hoje, segundo a autora, requer atenção ao corpo, a expressão e a atenção ao que esta criança tem a dizer.

A Sociologia da Infância considera as formas próprias de participação da criança na vida coletiva, visto que todas desde bebês têm múltiplas linguagens, interagem com o mundo, vinculam-se ao real, trabalham em diversas atividades que preenchem seu cotidiano, suas vidas possuem múltiplas dimensões, agem e interagem, pensam, sentem, se comunicam e constroem seu ambiente (SARMENTO, 2005).

Os estudos da Sociologia da Infância nos permitem um olhar para a criança como ser social, que participa, opina, pensa e sente, diante de seu contexto cultural, possibilitando a superação da visão adultocêntrica, permitindo percebê-la por ela mesma.

Ao tratarmos das práticas pedagógicas, especificamente da avaliação, é preciso retomarmos algumas definições no tocante ao avaliar. Na busca pela definição do que é avaliação muitos autores estabelecem seus pressupostos e suas afirmações sobre o tema. O que mais chama atenção é que não existe uma formulação exata e consensual sobre o que é avaliação. O que muitas obras trazem são aproximações: *o que se pode entender, de maneira geral*. Isso nos leva a concordar com Guba e Lincoln (2011, p. 27, grifo no original) quando os autores explicam que, para eles, “não existe *nenhuma* forma ‘correta’ de definir *avaliação*”, pois se houvesse uma definição única, a discussão sobre como ela deve ser conduzida ou sobre os propósitos a avaliação perderia o sentido.

Conceituar avaliação, suas tendências e perspectivas não é uma empreitada das mais simples. É preciso compreender além de seu significado, é preciso conhecer a sua essência. Se tomarmos por referência a descrição do dicionário sobre o que é avaliação teremos que avaliar é o mesmo que calcular ou determinar o valor, o mérito ou o merecimento

de alguma coisa; reconhecer a importância, a intensidade, a força de algo (MICHAELIS, 1998). Mas essa definição é insuficiente perante a complexidade dos processos avaliativos atuais.

Entendemos que avaliar é conhecer um objeto, uma realidade ou um sujeito e para se realizar uma avaliação é necessário investigar, diagnosticar o objeto ou o sujeito avaliado, observar suas características principais, e reconhecer os sentidos e significados oriundos do processo avaliativo (SOUZA, 2012).

Para Isabel Cappelletti (2002) a avaliação constitui sua essência em uma investigação realizada de forma crítica sobre uma situação. Essa investigação permite “compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão” (CAPPELLETTI, 2002, p. 32). Para a autora esse processo influencia intencionalmente a realização de estudos, reflexões, releituras, promovendo ações/decisões num movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social.

Bernadete Gatti (2009, p. 8) aponta que a avaliação é um campo de estudos com métodos, processos e teorias específicas. Gatti (2009) ainda qualifica o campo da avaliação como sujeito a críticas ideológicas, o que confirma a necessidade de que profissionais da educação aprofundem seus conhecimentos em avaliação, para que possam avaliar não forma reprodutora, mas de forma emancipatória, priorizando a formação de pessoas conscientes de seu papel social.

A avaliação é parte integrante de um processo complexo, cujas determinações são provenientes das formas com que são pensadas a educação, a criança, a educação infantil, a aprendizagem, dentre tantos outros elementos que constituem a prática pedagógica com crianças. Glap (2013) ressalta em seus estudos a respeito da Avaliação na Educação Infantil os diferentes objetos da avaliação: a avaliação da aprendizagem, do professor, da instituição, do currículo, das práticas pedagógicas, das políticas voltadas à primeira infância, entre outras especificidades, próprias desse nível de escolaridade.

Depresbiteris (1989, p. 06) explica que uma revisão histórica mais específica sobre avaliação aponta para a *Docimologia*, uma ciência que desenvolvia estudos sistemáticos sobre os exames. Esses estudos giram em torno, particularmente, do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

Em 1950 Ralph Tyler revolucionou os estudos em avaliação defendendo a realização de diferentes procedimentos para coletar evidências sobre o desempenho dos alunos (DEPRESBITERIS, 1989). Para o autor o processo avaliativo é que determina, basicamente, o quanto os objetivos estão sendo atingidos pelos programas institucionais.

Léa Depresbiteris (1989) aponta que em 1960 Cronbach enriquece o conceito de avaliação vinculando atividades relacionadas à avaliação ao processo de tomada de decisão. Para Cronbach os testes de aprendizagem devem estar apropriados à tomada de decisão, sendo que para isso deve haver uma definição precisa das intenções do sistema

de testagem (DEPRESBITERIS, 1989).

Outro autor que contribuiu com o campo da avaliação na década de 1960 foi Benjamin Bloom, com a ênfase de que, para que haja a aprendizagem, é necessária uma educação durante toda a vida do indivíduo. Para Bloom, quem ensina e quem aprende deve ter clareza dos critérios de rendimento e ambos devem assegurar o progresso em direção a esses critérios. Nessa perspectiva, Bloom e seus colaboradores elaboraram uma taxonomia com objetivos educacionais e de domínio afetivo que permitia aos sujeitos do processo acompanhar a aprendizagem (DEPRESBITERIS, 1989)

Sem ignorar o nível macro da temática, no que tange as políticas públicas em educação, a dimensão estrutural e organizacional da Educação Infantil, nos remetemos neste texto ao que Afonso (2009) determina como nível microsociológico, aquele ocorrido na aula, centrado na avaliação da aprendizagem, sob responsabilidade do professor. Entendemos que, para que processos avaliativos mais conscientes sejam realizados, é necessário que sejam considerados elementos de ordem micro, meso, macro e megassociais para a realização de avaliações menos ingênuas, mais emancipatórias e que estas avaliações possam servir como elemento constitutivo para transformações sociais mais amplas.

Sobre as possibilidades de avaliação das crianças na educação infantil, numa perspectiva de inteireza e sentido, os escritos de Maciel Barcelos e Wagner dos Santos (2021) nos apresentam os aspectos da Avaliação Indiciária:

avaliação indiciária como ato político que se apresenta como parte do processo de tessitura de conhecimento, fundamentado no prospectivo, na heterogeneidade sem modelos fechados previamente definidos, uma vez que não há a preocupação de rotular ou classificar, mas, sim, identificar os “saberes”, os “não-saberes” e os “ainda não-saberes” em desenvolvimento.

Dentre estas formas, meios ou caminhos, nos arriscamos a pensar possibilidades avaliativas na Educação Infantil.

POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS REGISTROS E AS LINGUAGENS

Ao defendermos o aprimoramento das práticas avaliativas na educação infantil, ressaltamos que compreendemos a avaliação como processo dialógico, o qual favorece a partilha de poder, reforçando um conhecimento profundo e contínuo dos diferentes processos, que reflete e problematiza as condições e contextos, valorizando culturas e espaços, compreendendo a aprendizagem como processo (ESTEBAN 2002).

A necessidade do entendimento deste movimento da sala de aula, das diferenças e surpresas tratadas por Esteban (2002) nos remete às discussões sobre o planejamento realizadas por Oliveira (2011), tendo em vista um olhar ao processo, que culmina no avaliar, esse avaliar sensível que redimensiona em novo planejar. Planejar para a ludicidade, a

imaginação e a criação. Isso enfatiza o planejar como ação de ampliar o horizonte que precisa caracterizar-se como desenho sinuoso muito mais do que uma prescrição linear. Buscar formas de registrar, resgatar ideias e criar novas. Entendemos assim que tornar dinâmico o cotidiano de uma sala de aula passa por uma desconstrução de regras recorrentes de manuais como em práticas reprodutivistas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca-se ao tratar de avaliação da integração entre observação, registro e avaliação formativa. A avaliação, as formas e conteúdos dos registros avaliativos estão relacionadas às concepções de criança, educação, escola, sociedade o que portanto carece de constante reflexão sobre a o que, a quem, como e para que direcionamos as práticas pedagógicas.

Ao tratarmos da valiosa ferramenta em que se constitui o registro, consideramos que é preciso despir-se do manto “não faz, não atingiu e não consegue” visando valorização da complexidade e continuidade do processo, com atenção às especificidades de cada criança. Muito comum ainda, ao manusearmos cadernos de registros de educação infantil, ficarmos sabendo tudo o que a criança faz e não faz e quase nada do que ela aprendeu.

Entendemos que a avaliação tem papel de fornecer ao professor informações para que compreendam o meio em que trabalham, saber das e sobre as crianças, famílias, culturas e contextos. A autora ressalta que avaliar é um exercício de um olhar sensível para com o outro. Neste contexto, de um olhar sensível e do conhecimento da criança, não podemos ignorar na escola o que é próprio das culturas infantis, como o brincar e o movimento. Assim, o lúdico se expressa por diferentes linguagens, e que ao reconhecê-las é compreender a especificidade da infância, descartando um discurso que fala sobre as crianças deixando que falem por si só, valorizar questões relacionadas a corporeidade superando a dicotomia corpo/alma. Nessa abordagem, a organização de um espaço educativo diferenciado que estimule as crianças a fazer uso de suas múltiplas linguagens lúdicas nos impulsiona a pensar em um professor que seja capaz de instituir meios de avaliação que registre os passos do processo de aprendizagem, sejam estes passos avanços ou retrocessos e descartar assim, atividades que privilegiem unicamente a expressão oral e escrita.

Ressaltamos que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), aborda em seus livros as diferentes linguagens, embora de maneira ainda fragmentada por áreas, possibilitando a prática pedagógica ainda seja organizada privilegiando determinadas linguagens e deixando a prática lúdica desconexa do processo de produção de conhecimentos.

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) a avaliação passa a ser considerada no sentido da reflexão quanto a prática pedagógica, a fim de auxiliar a delinear os melhores caminhos, as melhores propostas oferecidos às crianças, no intuito de “fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição” (BRASIL, 2009 p.95).

Dentre as considerações quanto a avaliação nas DCNEIs, destacamos a menção a observação sistemática, crítica e criativa, aos diversos tipos de registros e a constituição de uma documentação que acompanhe a criança em sua trajetória na EI e inserção no Ensino Fundamental, com um cuidado de atentar para um processo de continuidade e acolhida.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CONTEXTO DE RETOMADA PÓS PANDEMIA

O período transcorrido de 2019 a 2022 com o advento da Pandemia do Sars cov19, proporcionou tensões em todos os sentidos e a necessidade de abruptamente pensar outro jeito de organizar a vida foi e continua sendo inevitável. Na educação das Infâncias mais do que nunca todas essas vivências precisam ser consideradas pois repentinamente outras linguagens foram sendo incorporadas no cotidiano das crianças. Outra consideração urgente se relaciona ao distanciamento que este novo tempo demandou e que acarretou “prejuízos” na linguagem da socialização e em todo o âmbito do eixo brincadeira e interações. Para o Fochi (2020) com a retomada das escolas presencialmente, faz-se necessário um compromisso com o bem-estar das crianças e que retoma as proposições da BNCC (2017) que preconiza que a avaliação na Educação Infantil deve promover o desenvolvimento pleno das crianças.

Neste novo tempo um dos aspectos da avaliação que deve ser de grande relevância é a dimensão da acolhida, pois a necessidade de se expressar e viver as cem mais cem e mais cem linguagens como expressou Malaguzzi (1999) está mais do que nunca presente no ser e fazer das crianças. Destaca-se que a acolhida confere o sentimento de pertencimento que é essencial para o processo de apropriação dos saberes, promove e valida a garantia de direitos as aprendizagens.

Como vivemos um tempo que precisamos materializar as intencionalidades, a acolhida e a garantia do bem-estar das crianças pode ser operacionalizada como? Diante de tal indagação parece ser pertinente sugerir algumas ações práticas que dão corpo a acolhida com as crianças pequenas:

- Projetos de acolhida para o início do dia ou período
- Rodas de conversas que proporcionem as crianças se expressarem sem condicionamentos
- Brincadeiras que favoreçam a vivências das emoções
- Brincadeiras com o próprio corpo que proporcione o autoconhecimento e o conhecimento do outro
- Ações com às famílias

Entende-se que a jornada das crianças nas Instituições de Educação Infantil requer que a dimensão da acolhida esteja presente em todas as ações. Os exemplos elencados

como ações práticas são para materializar e evidenciar algumas das possibilidades dentro do cotidiano com as crianças e que favorecem que a criança sinta a Instituição como parte da sua história e sinta-se pertença ao contexto que vivencia.

ENTRE CONCLUSÕES E CAMINHOS

O reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica e as demais ações instituídas após a década de 1990 trazem avanços e muitos desafios aos profissionais que atuam nesta etapa da escolarização. São muitos os estudos nas mais diversas áreas tratando da criança e sua educação, aspecto positivo quanto ao fortalecimento desta área de conhecimentos que implica num outro olhar para a criança.

Dentre as mudanças no tocante a organização e as práticas da Educação Infantil, destacamos a recente abordagem das ações pedagógicas com bebês bem como a entrada obrigatória aos 4 anos e encerramento desta etapa aos 5 anos, nos instigam a pensar com maior afinco as práticas desenvolvidas. O que a criança faz na escola, como e porque faz?

Consideramos urgente um pensar a educação infantil que compreenda quem é esta criança, quais seus anseios, potenciais, dificuldades, como ela se expressa, re-constrói, se inventa e reinventa. Assim, buscamos apontar elementos que incitem a reflexão quanto à avaliação na Educação Infantil e o papel fundamental do professor enquanto interlocutor neste processo. Desejamos um profissional capaz de brincar, de ouvir, de propor, de olhar e ver, de registrar e maravilhar-se, registrar e surpreender-se, registrar e refletir, e voltar a propor, a desafiar. Avaliar a criança real, viva, em movimento.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009..

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: **altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília: Planalto Central, 2013.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2002.

- CORSINO, P. Apresentação – Movimentos avaliativos na e da Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e83539, 2021 p.01-19 <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.83539>
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, 19, 1989.DIDONET, V. **A avaliação na e da educação infantil**. Brasília, jun. 2012.
- DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.19, pp. 129-137
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de formação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M.A. (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 7-18, mai./ago. 2009. Consultado em maio, 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- GLAP, G. **Avaliação na/da educação infantil: estado da arte 2000-2012**. 2013, 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011
- MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos (Dicionários Michaelis), 1998. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=avaliar>.
- MOYLES, J. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil. Fundamentos e Métodos**. SP: Cortez, 2011.
- OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In _____. OSTETTO, L. E. (Org.) **Encontros e encantos na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2000.
- REDIN, M. M. *et al.* **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2013.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, vol. 26, n. 91, p. 361 – 378, maio/ago, 2005.
- SOUZA, C. **Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença**. Ponta Grossa: 2012. 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2012.
- SOUZA, A. C. O 1º ano do ensino fundamental: reflexões sobre a prática avaliativa In: **Educar a criança do século XXI: outro olhar, novas possibilidades**. Curitiba: Intersaberes, 2016, p. 140-156.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Água 81, 176, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188

Atendimento educacional especializado 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133

Atividades escolares 37, 58, 59, 62, 130, 148, 158

Aulas remotas 15, 40, 123, 125, 129, 130, 132

Avaliação 13, 17, 18, 19, 33, 49, 51, 52, 56, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 184, 188, 195, 197

B

Brasil 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 22, 23, 24, 28, 30, 31, 33, 35, 42, 55, 56, 59, 60, 61, 63, 66, 68, 69, 71, 75, 78, 80, 82, 84, 86, 89, 90, 109, 113, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 132, 133, 154, 164, 165, 167, 169, 177, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 193, 195, 196, 197, 204

C

Contexto social e educacional 148, 162

Cotas raciais e sociais 190

D

Diversidade cultural 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 84, 85

E

Educação 1, 2, 4, 10, 11, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 148, 149, 153, 155, 157, 159, 162, 163, 164, 165, 174, 180, 182, 185, 188, 190, 191, 195, 196, 197, 203, 204, 205

Educação confessional 148

Educação em prisões 87, 90, 96, 105, 106

Educação física 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 85, 86

Educação inclusiva 43, 49, 50, 52, 53, 54, 87, 132

Educação infantil 21, 32, 41, 49, 60, 63, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

Educação policial militar 1

Ensino 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 41,

42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 96, 100, 103, 106, 107, 108, 113, 114, 115, 116, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 149, 150, 153, 155, 163, 181, 182, 185, 190, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 203, 204, 205

Ensino de Geografia 68, 74, 84

Ensino híbrido 22, 58, 64, 65, 66

Ensino remoto 12, 14, 15, 19, 25, 26, 58, 59, 63, 64, 67, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134

Ensino superior 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 50, 108, 193, 195, 197, 203, 205

Estudante surdo 123, 130

F

Família 6, 7, 15, 32, 53, 57, 59, 64, 91, 99, 100, 104, 108, 151, 152, 155, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 183, 187

Formação 3, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 25, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 46, 48, 50, 52, 55, 60, 62, 72, 75, 76, 79, 81, 83, 84, 96, 99, 113, 115, 117, 121, 122, 126, 129, 154, 155, 156, 158, 159, 162, 164, 181, 190, 203, 205

Frenteira 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86

H

Hibridismo 165, 166, 167, 168, 169, 177

História oral 148, 149, 163

I

Inclusão 16, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 49, 51, 53, 54, 56, 57, 63, 75, 85, 89, 90, 103, 109, 126, 127, 128, 132, 190, 193, 196, 197, 201

Intervenção 36, 37, 39, 43, 46, 51, 54, 83

L

Linguagens 28, 85, 110, 111, 112, 113, 116, 118, 119, 120, 165, 168, 171, 176, 178, 179

Literatura infantil 165, 166, 167, 168, 169, 174, 175, 176, 179, 180

Livro ilustrado 165, 168, 169, 170, 180

M

Memória 51, 64, 88, 105, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 159, 163, 164, 176, 177

Metodologias ativas 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 28, 65, 105, 181, 182, 183, 185, 188

O

Objetivos sustentáveis 183, 185, 186, 188

P

Pandemia 12, 14, 15, 21, 22, 23, 25, 26, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 49, 54, 55, 58, 59, 61, 64, 65, 66, 94, 104, 109, 120, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134

Paraná 1, 11, 54

Políticas públicas 19, 21, 28, 30, 37, 61, 67, 78, 106, 108, 118, 190, 193, 195, 196, 197, 203

Práticas pedagógicas 12, 36, 37, 38, 51, 65, 73, 81, 82, 83, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 133

Professor 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 23, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 41, 46, 47, 48, 52, 59, 61, 65, 66, 68, 70, 73, 76, 77, 82, 84, 114, 117, 118, 119, 121, 125, 127, 131, 133, 181, 183, 184, 186, 187, 188, 205

Projeto 13, 14, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 46, 48, 61, 95, 108, 109, 119, 127, 150, 164, 170, 193

R

Realidade prisional 87

Recomendações 43, 45, 49, 53

Representações 117, 150, 162, 165, 168, 174, 175, 179, 180

S

Saneamento 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188

Socialização 7, 14, 24, 25, 32, 44, 52, 58, 87, 120, 157

Sucesso acadêmico 190

T

Tecnologias de informação e comunicação 13, 36, 37, 38, 39

Tecnologias assistivas 43

V

Violências 1, 3, 5

W

WhatsApp 40, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 67, 130

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atuação do estado e da sociedade civil na

EDUCAÇÃO II



Atena
Editora
Ano 2022

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atuação do estado e da sociedade civil na

EDUCAÇÃO II



Atena
Editora
Ano 2022