

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas



Américo Junior Nunes da Silva

(Organizador)

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas



Américo Junior Nunes da Silva

(Organizador)

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^ª 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^ª 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^ª 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^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª 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^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª 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^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª 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^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª 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



Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0485-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.859221309>

1. Educação. 2. Ciências humanas. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. 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

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: Currículo, Políticas e Práticas”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de pós-pandemia.

O período pandêmico, como destacou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada das atividades presencialmente, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade. Não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além de formar os sujeitos para “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves.

Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e formativa leitura!







Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS


CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS MELHORES UNIVERSIDADES DO BRASIL	
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213091	
CAPÍTULO 2	26
(RE)CONHECIMENTO DE LEITURAS VIVENCIADAS POR GRADUANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA	
Maria Betanea Platzer	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213092	
CAPÍTULO 3	31
A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	
Cristina Fátima Pires Ávila Santana	
Elis Regina dos Santos Viegas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213093	
CAPÍTULO 4	44
A COLONIALIDADE DO SABER NO ENSINO DE FILOSOFIA: A NECESSIDADE DE MUDANÇAS NO CURRÍCULO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
José Eduardo Martins	
Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213094	
CAPÍTULO 5	56
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS	
Izabel Ferreira Santana	
Elis Regina dos Santos Viegas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213095	
CAPÍTULO 6	68
A LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS – PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA CONSCIENTIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOCULTURAL DO EDUCANDO	
Marilza Borges Arantes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213096	
CAPÍTULO 7	75
A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM E DA PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Clayde Aparecida Belo da Silva	
Sirlene de Oliveira Mario Inacio	
Soila Maria Francisco Belo Ramos	


Sara Neves Ribeiro
Conceição Aparecida Francisco Belo Dias
Fernanda Luciano Fernandes
Keila Cristina Belo da Silva Oliveira
Maria Gabriela do Carmo Sobrosa
André Silveira do Amaral
Brunela Lima Borges
Henrique Freire Simmer
Rianne Freciano de Souza Francisco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213097>

CAPÍTULO 8..... 86

A HETEROBIOGRAFIA COMO CAMINHO PARA A (AUTO) FORMAÇÃO: AS HISTÓRIAS DE VIDA E A REFLEXIVIDADE BIOGRÁFICA


Élica Luiza Paiva
Nínive Alves Lacerda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213098>

CAPÍTULO 9..... 96

A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES NA APLICAÇÃO DOS MÉTODOS CENTRADOS NOS ESTUDANTES NUMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM QUELIMANE


Rude José Lopes Matinada
Aderito Barbosa
Gaspar Lourenço Tocoloa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213099>

CAPÍTULO 10..... 109

A TECNOLOGIA COMPUTACIONAL A SERVIÇO DO ENSINO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO REMOTO


Beatriz Goudard
Cléia Demétrio Pereira
Alfredo Balduino Santos
Tiago Luiz Schmitz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130910>

CAPÍTULO 11..... 124

ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DO GOOGLE CLASSROOM NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO PERÍODO PANDÊMICO

Roseli de Barros Andreilino







 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130911>


CAPÍTULO 12..... 138

ALGUMAS RELEXÕES ACERCA DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jonatan Miotto
Gladys Denise Wielewski

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130912>

CAPÍTULO 13	144
AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE DE DESENHAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS	
Isabelle Cerqueira Sousa	
Cintia da Silva Soares	
Tatiânia Lima da Costa	
Raimunda Cid Timbó	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130913	
CAPÍTULO 14	154
AS CONTRIBUIÇÕES DOS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Fabiana Mazzaro Martins Lerosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130914	
CAPÍTULO 15	164
AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DO ENSINO HÍBRIDO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA	
Maria Lucia Morrone	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130915	
CAPÍTULO 16	175
CAPACITAÇÃO PARA BIBLIOTECÁRIOS EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS	
Wanderlice da Silva Assis	
Jaziel Vasconcelos Dorneles	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130916	
CAPÍTULO 17	187
CLUBE DE BIOMIMÉTICA NA ESCOLA: CONSTRUINDO E DIVULGANDO SOLUÇÕES PARA PROBLEMAS COTIDIANOS	
Alexandre de Oliveira Rizzo	
Waldiney Mello	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130917	
CAPÍTULO 18	198
CONCEPÇÕES DE <i>FEEDBACK</i> E SUA IMPORTÂNCIA COMO UMA METODOLOGIA POSITIVA DE APRENDIZAGEM	
Janaína Borges de Azevedo França	
Maria Luiza Batista Bretas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130918	
CAPÍTULO 19	210
DIMENSÕES SOCIAIS E POLÍTICAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELO MERCADO DO TRABALHO – UM ESTUDO DO CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DO PARANÁ	
Taciana Cordazzo	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130919>

CAPÍTULO 20..... 223


DIAGNÓSTICO DAS INTERAÇÕES DIGITAIS E AS POSSIBILIDADES DAS TDICS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO DOS DISCENTES DO 3º ANO DO CURSO TÉCNICO EM SERVIÇOS JURÍDICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO – IFPB CAMPUS AVANÇADO CABEDELO CENTRO

George de Paiva Farias

Renata Gomes Cavalcanti

Alexsandra Cristina Chaves

Jailson Oliveira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130920>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 239

ÍNDICE REMISSIVO..... 240

CAPÍTULO 3

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 06/08/2022

Cristina Fátima Pires Ávila Santana

Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Dourados – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6968595820161897>

Elis Regina dos Santos Viegas

Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Dourados – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/7114412735990678>

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar as dimensões conceituais da avaliação no processo de ensino-aprendizagem com o foco na educação infantil. Tal estudo se configura como de caráter teórico-bibliográfico de abordagem qualitativa. Considera-se que o papel da avaliação é de compreender que todos são capazes de aprender, desde que sejam respeitados seus ritmos e estilos, respeitar a diversidade, étnica, de gênero, visando à formação para a cidadania; considerar os parâmetros de avaliação como mutáveis, contextuais e éticos; potencializar a expressão e a vivência solidária e interativa. Assim, a avaliação deve centrar-se no presente, voltada para o futuro, buscando compreender o processo de aprendizagem da criança e o diagnóstico do que ainda precisa aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Avaliação. Processo de Ensino-Aprendizagem.

EVALUATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A NECESSARY DISCUSSION

ABSTRACT: The objective of this work is to analyze the conceptual dimensions of evaluation in the teaching-learning process with a focus on early childhood education. Such a study is configured as a theoretical-bibliographic qualitative approach. It is considered that the role of evaluation is to understand that everyone is capable of learning, as long as their rhythms and styles are respected, respecting ethnic and gender diversity, aiming at training for citizenship; consider the evaluation parameters as changeable, contextual and ethical; to enhance the expression and the solidary and interactive experience. Thus, the assessment should focus on the present, looking towards the future, seeking to understand the child's learning process and the diagnosis of what he still needs to learn.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Evaluation. Teaching-Learning Process.

1 | INTRODUÇÃO

A avaliação é considerada um elemento essencial da gestão do/no processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino. Portanto, nos remete a reflexão dos fundamentos que a sustentam no âmbito teórico-prático, considerando que na educação infantil se trata de um tema recente e novo para muitos professores (OLIVEIRA,

2014). Para início de conversa e com o objetivo de fundamentar a sistemática de avaliação na educação infantil é necessário partir da compreensão do conceito de criança enquanto

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 97).

Este conceito refere-se ao entendimento de criança enquanto sujeito protagonista do planejamento. É, portanto, um termo complexo, o qual instiga o professor da educação infantil à reflexão sobre a avaliação neste âmbito.

Por ser um termo complexo, e ao se falar de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança a primeira coisa que vem a nossa mente são as seguintes questões: o que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar? Para que avaliar?

Para responder a tais questões e considerando a criança como foco do planejamento abordar-se-á, mesmo que resumidamente, o histórico, conceito e a finalidade da avaliação.

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é analisar as dimensões conceituais da avaliação no processo de ensino-aprendizagem com o foco na educação infantil. Tal estudo se configura como de caráter teórico-bibliográfico de abordagem qualitativa.

2 | A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO: ELEMENTOS DE ANÁLISE

O tema avaliação vem sofrendo várias ressignificações ao longo das últimas décadas, devido a vários fatores, tais como as mudanças tecnológicas e científicas que produzem novas exigências, desejos e projetos, bem como novos e diversos sujeitos. Entretanto, mesmo sendo objeto de discussões e pesquisas ela ainda é considerada “pedra no sapato” da unidade educativa e do professor, porque, historicamente foi tratada separadamente ao ato pedagógico de ensinar e aprender (LUCKESI, 2013). Em se tratando de avaliação na educação infantil, pode-se considerar ser um assunto novo para grande parte dos professores de crianças de 0 a 5 anos (OLIVEIRA, 2014), haja vista que a avaliação da aprendizagem, com veio eminentemente positivista e tecnicista, que impregnou toda a mentalidade educacional de nosso tempo ainda se encontra arraigada em muitas práticas, incluindo nas práticas da Educação Infantil.

Segundo Abramowicz (1998), havia uma corrente de autores, que empregavam à avaliação o conceito de medida, com ênfase no aspecto quantitativo dessa concepção e na sua faceta de controle. A autora salienta que

Nas primeiras décadas do século XX, gradativamente, foi crescendo a tendência de ver o aluno não apenas como um rol de habilidades ou um conjunto de informações, mas também como um ser humano, com expectativas, opiniões, atitudes, interesses, afetividade. Os testes, como instrumentos de mensuração objetiva, foram sendo complementados, dando lugar a propostas mais amplas e abrangentes de avaliar. A partir de 1930

os testes padronizados foram enriquecidos com outros instrumentos de avaliação do rendimento escolar. A avaliação da aprendizagem tem em Ralph W. TYLER um dos seus principais estudiosos, e ele inclui em seu trabalho avaliativo uma variedade de procedimentos, tais como testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, check list etc. (ABRAMOWICZ, 1998, p. 120).

Este modelo reducionista e simplista de avaliar foi, aos poucos, sendo questionado, diante das demandas e ressignificações da educação em um cenário em constante transformação. Assim ressalta:

[...] Vemos surgir uma nova concepção de avaliação da aprendizagem, contextualizada, inserida em uma Escola e em uma sociedade com uma problemática sociopolítico-cultural e econômica. Busca-se desenvolver uma avaliação centrada nas experiências dos alunos, em suas necessidades, valorizando a autoavaliação. A partir do momento em que o aluno passa a ser sujeito do processo de avaliação da aprendizagem, surge, nesse processo, uma dimensão política e histórica (ABRAMOWICZ, 1998, p. 121).

Nesta linha, Silva, Hoffman e Esteban (2018) salientam que neste cenário a instituição escolar passa a ser questionada e revisada em seus princípios políticos e pedagógicos, pois não se aceita mais uma avaliação centrada em um conceito de ensino linear e tradicional, onde o fracasso ou sucesso é de responsabilidade exclusiva do aluno.

Sendo assim, a unidade educativa deve refletir e debater os projetos de sociedade, haja vista que “a educação é seu reflexo, ao mesmo tempo em que os legitima ou os contesta” (SILVA; HOFFMAN; ESTEBAN, 2018, p.11). Portanto, a escolha político pedagógica que a unidade educativa faz está subjacente no trabalho docente e no conceito e formas de avaliar. As autoras afirmam esta ideia ao ressaltar que no âmbito das instituições de educação infantil compõem Crianças das mais diferentes origens, classes sociais e culturas. Essas crianças dão vida aos contextos educativos e explicitam, por meio de suas ações, seus desejos e necessidades. Reconhecê-las como atores sociais desses contextos tem sido o desafio imposto a todos nós que atuamos como professores, coordenadores, gestores e pesquisadores da Educação Infantil.

Conforme apontado há uma emergência na compreensão da criança, enquanto sujeito que se constrói nas relações históricas e sociais. Observa-se que para os pesquisadores, o objetivo e sentido da educação são a viabilização das aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Nesta perspectiva, Luckesi (2013) ressalta que a avaliação é muito mais do que o ato técnico isolado de investigar a qualidade dos resultados. Deve configurar-se, como “um ato de investigar a qualidade da aprendizagem [...] a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados” (LUCKESI, 2013, p. 175). Para o autor o diagnóstico realizado, através de diferentes instrumentos avaliativos, tem que servir para a tomada de decisões expressas no planejamento da instituição e do professor, buscando, efetivamente, a

aprendizagem do educando.

Desta forma, o avaliador, age como um pesquisador comprometido com uma visão pedagógica (teoria) que considere o educando como um sujeito em constante aprendizagem. Assim, a avaliação é entendida como uma ação que inclui os vários sujeitos e se dá de modo multidirecional, demandando um sistema integrado de coavaliação, no qual professores, estudantes e equipes gestora da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados. Neste sentido, a avaliação do aluno não deve ser vista como único foco, pois é importante não perder de vista a necessidade de avaliar o sistema de ensino, o currículo, a instituição escolar, o professor.

Nesta linha Hoffmann (2012, p. 13) esclarece que a avaliação “refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”.

Neste sentido, o currículo é um eixo importante no processo avaliativo, pois é preciso discutir acerca do que está prescrito nos documentos oficiais e ao que é praticado nas instituições educativas. No caso da educação infantil é sempre bom lembrar a necessidade de uma análise criteriosa sobre as expectativas e perspectivas das crianças para se pensar um currículo que não se distancie da normatização legal, mas que construa opções variadas para atender às crianças, considerando suas diferentes necessidades e experiências.

A unidade educativa também precisa ser avaliada, pois a sua organização e o monitoramento das ações, referenciadas por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) construído coletivamente, impactam, sobremaneira, a vida escolar dos educandos. Essa avaliação possibilita refletir e relacionar os conceitos discutidos e decididos coletivamente e as práticas avaliativas efetivas no contexto da unidade escolar. Permite ainda definir coletivamente as prioridades de ensino-aprendizagem, as estratégias didáticas e os projetos de trabalho que a UE deseja desenvolver. O instrumento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (IQEI)” (BRASIL, 2009), é um excelente recurso de autoavaliação da qualidade pois promove a participação da comunidade interna e externa, bem como buscar alternativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

A autoavaliação do professor também é um eixo crucial do processo avaliativo, pois concede realizar uma reflexão de sua própria ação. Hoffmann (2012, p. 15) alerta que a autoavaliação é importante, visto que “o processo avaliativo está fundamentado em sentimentos e percepções dos avaliadores, uma vez que se interpreta o que se observa das crianças. Interferem na avaliação nossos valores morais, concepções de educação, de sociedade e de infância, entre outros”.

Apresenta, portanto, forte caráter subjetivo. Sendo assim, para desenvolvermos uma prática mais consistente e eficiente necessitamos refletir sobre nossas próprias ações e sobre os conceitos que as embasam.

Esta visão está de acordo com a ideia de Hoffmann, ao expressar que toda tarefa

avaliativa deve auxiliar os estudantes a avançar em seus conceitos, em suas aprendizagens.

Este conceito parece simples, porém demanda desconstruir concepções de avaliação arraigadas no cotidiano escolar, incluindo na Educação Infantil. Esta forma de avaliação proposta por Luckesi e Hoffmann traz, no cerne, a compreensão de que o sujeito possui ritmos e estilos diferentes de aprendizagem. Não dá para pensar que todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo!

A partir dessa qualificação, Luckesi (2010) aponta que é possível tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:

- a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
- o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível de satisfação no que estava sendo trabalhado (LUCKESI, 2010, p. 77).

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) estabelece que na verificação do rendimento escolar deve-se observar, como um dos critérios que a avaliação seja “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Art. 24, inciso V, alínea a). Esta prerrogativa indica que a observação atenta e constante deve servir como base para uma avaliação que privilegia a aprendizagem e leva em conta as necessidades da criança em processo de formação.

Nesta perspectiva, vemos que a primazia se refere à qualidade. Assim, pode-se afirmar que o mais importante é o acompanhamento dos avanços do desenvolvimento e aprendizagem da criança, promovidos pelas oportunidades de experiências e interações.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) traz como prerrogativa que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo (Art. 10.):

- I – **a observação crítica e criativa** das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II – utilização de **múltiplos registros** realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da **criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança** (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV – **documentação específica** que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V – a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 100, grifo nosso).

O documento legal é claro, pois traz em seu bojo, o fator mandatório. Assim sendo, é preciso criar estratégias de acompanhamento do trabalho pedagógico que promovam a observação crítica e criativa das atividades e interações. Sendo assim, faz-se necessário refletir: O que seria observação crítica e criativa? Quais seriam os procedimentos necessários para sua efetivação? Como utilizamos a avaliação na educação infantil? Há uma noção clara deste processo? Utilizamos instrumentos adequados, que se relacionam aos objetivos pretendidos?

Hoffmann (2012, p. 46) salienta que

[...] não se pode observar o desenvolvimento da criança a partir de uma lista de comportamentos e habilidades a serem julgados e analisados em uma escala classificatória. Na maioria das vezes, serão surpreendentes ou inéditas as suas perguntas, brincadeiras e invenções a partir de cada situação ou brincadeira proposta. Por mais que os professores tentem “encaixar as crianças” num rol padronizado de expectativas, encontrarão pela frente o inusitado, o inesperado, diferentes reações das crianças a cada situação vivida por elas.

Portanto, um dos aspectos primordiais de tal propositura é considerar a criança, em primeiro lugar, como sujeito de direitos capaz e competente, com potencial e desejo de crescer, interessada, que pensa, argumenta, procura soluções e quer compreender o mundo.

Toda e qualquer prática pedagógica e avaliativa deve estar embasada neste conceito de protagonismo, sendo primordial para o desenvolvimento de capacidade produtora e representativa das culturas que compõem o universo da instituição educativa.

Não reconhecer os saberes e experiências que as crianças trazem consigo ao contexto educativo, pode gerar dificuldades na compreensão do que realmente elas querem e precisam. Ao contrário, quando se reconhece a criança como protagonista, exige-se uma nova postura de avaliação, abrindo espaço ao real e as suas múltiplas dimensões.

3 | FUNÇÕES E TIPOS DE AVALIAÇÃO

Considerando nossa experiência como técnica-formadoras junto as unidades escolares, foi possível constatar que os conceitos apresentados neste documento nem sempre estão de acordo com as práticas avaliativas desenvolvidas nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Foram recorrentes as vezes que refletimos sobre as proposições e funções da avaliação no processo de aprendizagem dos educandos. Para tanto, levantamos algumas questões pertinentes no sentido de conhecer a realidade e reconhecer as consequências da avaliação cotidiana aplicada em sala de aula e no contexto da instituição educativa. O que entendemos por avaliação diagnóstica? O que ela nos permite enxergar?

Em que momento a utilizamos? Quais os instrumentos utilizados que se relacionam com esse tipo de avaliação? Quais os seus limites? O que é avaliação formativa? O que ela representa para o processo de ensino e aprendizagem? O que é avaliação contínua e processual, seu sentido e função? O que praticamos na unidade educativa é avaliação diagnóstica, contínua e formativa ou classificatória? A avaliação tem nos permitido refletir sobre os direitos da criança, visto que os PPPs em seus propósitos revelam “querer” formar indivíduos “críticos, criativos e autônomos”?

Padial (2019, p. 03) lembra que o PPP

[...] da instituição de Educação Infantil deve ser pensado de maneira a promover situações que desafiem o que cada menina ou menino já sabe, possibilitar que eles se apropriem de diferentes linguagens e saberes, assegurar que manifestem seus interesses, desejos e curiosidades e valorizar as produções individuais e coletivas.

Referente a esta questão é possível apontar aspectos básicos da ação pedagógica que contribuem para o aperfeiçoamento e redimensionamento do ensino, sendo: avaliar para saber o que os alunos já sabem (o que aprenderam na instituição e fora dela); avaliar para detectar dificuldades e investir na superação; avaliar para investigar se os alunos se apropriaram do que ensinamos e passarmos adiante; avaliar para acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Para cada ação exige-se um tipo de avaliação que passaremos a descrever abaixo.

É importante lembrar que seja observando um estudante no ensino fundamental regular ou uma criança na educação infantil, a avaliação é acompanhada de dúvidas, conflitos e incoerências. não é fácil para quem avalia, nem é indiferente para o avaliado, pois quem avalia julga e classifica e quem é avaliado tem seu destino escolar e, até mesmo, seu destino fora da instituição escolar definidos.

3.1 A avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica deve ser realizada tanto no começo do ano letivo, bem como ao se iniciar um novo projeto e/ou objetivo de aprendizagem. Possibilita levantar o que as crianças já sabem a respeito do que se pretende trabalhar, bem como levantar informações referentes à presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem (KRAMER, 2005).

Suas principais características, portanto, é o seu aspecto preventivo, já que ao conhecer as dificuldades das crianças no início do processo educativo, é possível prever suas reais necessidades e trabalhar em prol de seu atendimento. Atua como instrumento de conhecimento da realidade sobre os conhecimentos, aptidões, interesses e capacidades, transformando essa realidade em algo compreensível. Permite, pois, investigar a realidade e como ela funciona com vista à organização de um ensino e aprendizagem que atenda às necessidades identificadas (LUCKESI, 2013).

A avaliação diagnóstica abarca uma dimensão formativa ou continuada da avaliação, pois possibilita identificar os níveis já consolidados pela criança, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços de forma processual, descritiva e qualitativa.

3.2 Avaliação formativa

Envolve sistemas mais abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens das crianças e não apenas do registro burocrático de seus resultados. Sua principal característica é a ênfase no aprender a partir da análise sobre os objetivos pretendidos. Desta forma, representa: o principal meio de reconhecer erros e acertos; orienta o trabalho do professor e o melhor caminho para garantir a evolução de todas as crianças.

Por outro lado, a unidade educativa prega em parte (nos discursos oficiais, por exemplo) a avaliação diagnóstica e formativa, mas emprega fundamentalmente a avaliação classificatória, usada como ferramenta para medir conhecimento e classificar os “mais capazes” e os “menos capazes”. Traz uma dimensão técnica ou burocrática da avaliação que se manifesta na função reguladora dos recortes dos tempos escolares, apresentando um caráter classificatório, somativo, controlador, com objetivo de certificação ou de atendimento ao registro formal exigido pela instituição e pelo sistema. Envolve sistemas fechados, dominantes em nossa tradição pedagógica, traduzidos em resultados quantitativos que determinam a promoção ou a reprovação dos alunos. Essa forma de avaliar pode estar presente até mesmo nas chamadas fichas avaliativas que, segundo Hoffmann (2012), dificulta o acompanhamento da exploração ativa e incessante da criança sobre o meio e; de o professor aproximar-se do pensamento infantil inerente à ação interativa e acompanhar suas conquistas nas dimensões cognitiva, afetivas, psicomotoras e sociais. Esclarece, pois que

Não é coerente, portanto, ao se efetivar uma prática avaliativa, partir de uma visão fragmentada do desenvolvimento infantil ou padronizada, que leve a comparações e julgamentos sobre atitudes e comportamentos, os quais são muito variáveis de uma criança para a outra [...] a partir de exigências de atitudes e hábitos não condizentes às suas possibilidades, passam a fazer parte do rol de pareceres e fichas de avaliação comentários negativos sobre suas manifestações (HOFFMANN, 2012, p. 41).

Nosso cotidiano está repleto de experiências sobre os aspectos apresentados, entre o que se prega e o que se emprega em termos de avaliação, fazendo-nos refletir que, embora a avaliação diagnóstica tenha apresentado significativa evolução, ainda persistem dificuldades na efetivação prática de seus elementos, bem como de elaboração de instrumentos para uma avaliação capaz de contribuir para o crescimento e a autonomia das crianças.

4 | AVALIAÇÃO X INSTRUMENTOS

Além de conhecer as crianças, seus interesses, necessidades, peculiaridades, avanços e retrocessos, é preciso propiciar situações em que eles próprios possam reconhecer suas capacidades, avanços e recuos. A avaliação deve centrar-se no presente, voltada para o futuro, buscando compreender o processo de aprendizagem da criança e o diagnóstico do que ainda precisa aprender. Enquanto o ato de examinar fica aprisionado nos problemas da aprendizagem, a avaliação busca solução, ou a gestão sobre os problemas detectados (LUCKESI, 2013).

Hoffmam (2012) ao trazer o conceito de avaliação mediadora, tendo como fundamento os princípios da avaliação formativa, ressalta que esta abarca, necessariamente, a intervenção pedagógica. Assim, “Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo educativo” (HOFFMAM, 2012, p. 15).

E ainda salienta Mediação é interpretação, diálogo, interlocução, desafios intelectuais significativos ao longo do processo educativo. Para que a avaliação “mediadora” se efetive, assim como a avaliação formativa em sua essência, é necessária a tomada de consciência pelo professor de que o ato de avaliar tem por base a interpretação do processo de construção do conhecimento: como o professor lê e interpreta as manifestações dos alunos ao longo de um tempo? Como os alunos estão evoluindo nesse processo e qual o papel do professor para que isso aconteça?

Nesta perspectiva o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e aquele que passa as informações para se tornar parceiro das crianças nas descobertas e pesquisas, com o propósito de que estes se desenvolvam na construção e produção do conhecimento. O professor passa a ser a pessoa que apóia e garante uma boa organização de materiais, espaço, aberto aos questionamentos e curiosidades das crianças.

Luckesi (2013) alerta que a avaliação formativa não deve ser vista como uma “oposição” à avaliação tradicional (somativa ou classificatória), visto que servem para diferentes fins. A avaliação somativa é o melhor jeito de listar os alunos pela quantidade de conhecimentos que eles dominam - como no caso do vestibular ou de outros concursos. Mas não é a mais adequada ao dia a dia da sala de aula.

Para transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem é preciso se atentar para as adequações que consideram as especificidades apresentadas pela criança, no contexto da unidade educativa e da comunidade, evitando generalizações. Assim, os critérios a serem utilizados na avaliação precisam ser explicitados e clarificados entre os envolvidos. Este é o cerne da avaliação e se decide a situação escolar do aluno, seu futuro e toda a sua vida (HOFFMANN, 2012).

Por ser diagnóstica, a avaliação é construtiva, dialética, dialógica, assim se torna inclusiva, o que implica na concepção de que ninguém pode ficar sem aprender. “Incluir

significa convidar o outro para juntos, ir em busca de uma solução ou de um resultado que seja satisfatório” (LUCKESI, 2013, p. 199).

Neste sentido, Hoffmann (2012, p. 15) alerta que não se pode qualificar “de avaliação” os instrumentos do “processo de acompanhamento” das crianças, tais como pareceres descritivos, fichas, relatórios, dossiês dos alunos e outras formas de registro ou anotações”, pois esta integra o processo, tornando o acompanhamento e o fazer pedagógico mais significativo.

Feitas essas ressalvas, utilizaremos das ideias de Hoffmann (2012), Luckesi (2013) e Salas (2019) para a proposição de instrumentos que auxiliem o professor na busca do processo de construção de uma realidade, na perspectiva de obter resultados satisfatórios e inclusivos.

Para Luckesi (2013) todos os instrumentos existentes são úteis e podem ser utilizados. No entanto, alerta para o fato de sua inadequação quanto aos objetivos pretendidos e a inadequação metodológica. Segundo o autor, algumas variáveis são imprescindíveis na elaboração desses instrumentos, sendo: a adequação dos instrumentos aos quais se destinam; rigorosidade metodológica de forma a obter dados preciosos para o maior investimento na aprendizagem dos estudantes.

Acrescenta que para o instrumento ser planejado deve-se levar em consideração: o PPP da unidade escolar (onde se deseja chegar com a proposta); o planejamento do ensino (articulado ao PPP) e; o conteúdo e a metodologia utilizada no percurso.

A avaliação, nesse olhar, ajuda-nos a replanejar nosso plano de ação e a conhecermos melhor as crianças. Assim, os instrumentos de coleta de dados, precisam ser foco de atenção para que possam efetivamente identificar o que precisa ser observado.

Nesta linha Salas (2019) destaca que seguindo as DCNEIs, o professor deve desenvolver um olhar sensível ao “observar, registrar e fazer um acompanhamento das aprendizagens, das aproximações das crianças e como elas vivem todas as propostas a partir dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem”. É o chamando caminho da apreciação, que deixa de ser um olhar aleatório, mas voltado a reflexão sobre os objetivos e direitos de aprendizagem, bem como sobre as manifestações das crianças. Momento em que o professor faz perguntas a si mesmo para refletir sobre a intenção das propostas.

Conforme observa Salas (2019), as crianças de 4 e 5 anos, por exemplo, muitas conversas, produções, pesquisas que as crianças fazem dão muito indício. Porém, muitas vezes o professor dessa faixa deixa de observar o que com os bebês é a questão do corpo e dos movimentos, que dizem muito sobre o desenvolvimento da criança. Quando crescem ficam mais centrados em perceber as coisas mais intelectuais e deixam de olhar para esses outros sinais, mas é necessário entender que o corpo também é inteligência nessa faixa etária. O mesmo se aplica do outro lado, então, que o professor de bebês perceba que, mesmo que não falem, eles também produzem gestos e manifestações. Por isso, é preciso

garantir que o professor desenvolva um olhar amplo para todas essas múltiplas linguagens, de maneira a perceber as manifestações de quem as crianças são, como elas veem o mundo, como sentem e interpretam.

Para tanto, é preciso escolher as estratégias de registro certas para responder o que se quer. Salas (2019) propõe que o tipo de registro deve servir para o momento que se quer refletir, como exemplo aponta que às vezes é melhor fotografar ou, se for uma roda de conversa e ele quer saber o que cada criança falou, seja melhor gravar a finalidade deve ser sempre garantir a qualidade da prática pedagógica. No entanto, sugere que o professor utilize a escrita como possibilidade de reflexão, acesso, análise e continuidade de elaboração.

Do mesmo modo, Oliveira (2014) sugere que a observação, o registro e a problematização sejam utilizados como instrumentos de revisão das ações, de apoio das escolhas, decisões e de buscas de alternativas.

Refere-se a observação como instrumento de pesquisa, de olhar e descoberta de coisas novas, uma forma de anotar as manifestações sem atribuir valor ou fazer julgamentos prévios. Por conseguinte, ressalta que a observação tem como características: foco - aspecto específico, claramente colocado; objetivo – surge de uma inquietação ou da necessidade de conhecer melhor um aspecto; continuidade – acompanhamento sensível referente as interações das crianças como seus movimentos corporais, falas, expressões faciais, os objetos que manipulam etc.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já nas reflexões finais, podemos inferir que a utilização de registros, é instrumento imprescindível na realização de uma boa análise de casos, abrindo “caminho de diálogo e de provocações construtivas de um novo saber” e; ainda ressalta, ainda, que o registro do observado seja feito simultaneamente “informando os nomes, idades, locais, horários, situações observadas e objetos disponíveis [...] descrito com detalhes e complementado por reflexões do observador” (OLIVEIRA, 2014, p. 296-297).

A autora sugere alguns tipos de registros, a depender dos objetivos de trabalho, sendo: ficha de saúde - instrumento que ajuda o professor a conhecer cada criança em se tratando de gestos, fragilidades, intolerância a algum alimento, alergias etc.; ficha de notas sobre a adaptação - ajuda a disciplinar o olhar para o que realmente é importante no período de transição, auxilia na organização de relatórios para as famílias. Deve ser construída com o grupo de professores e coordenação; registro de atividades e diário de campo: relato detalhado transcrição da fala das crianças, hipóteses do grupo, análise das intervenções da professora ajuda a criar uma rotina de observação, visando a promoção dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento de todas as crianças.

Na mesma linha, a autora sugere a criação de cadernos de acompanhamento dos

alunos, com registro de seus progressos e dúvidas, assim como a organização de pastas com coletânea de trabalhos dos alunos, podem ser pensados como modelos de registro e de acompanhamento. Esses trabalhos devem ser selecionados de forma sistemática e com base em critérios de representatividades dos trabalhos realizados em sala de aula, que evidenciem os progressos e retrocessos. É importante nesse processo o registro das crianças e professor, dando a possibilidade de verificar a evolução das crianças, bem como a um planejamento mais consciente e consistente no sentido de atender as necessidades individuais e grupais.

O papel da avaliação, neste sentido, é de compreender que todos são capazes de aprender, desde que sejam respeitados seus ritmos e estilos, respeitar a diversidade, étnica, sexual e de gênero, visando à formação para a cidadania; considerar os parâmetros de avaliação como mutáveis, contextuais e éticos; potencializar a expressão e a vivência solidária e interativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. **Avaliando**: A avaliação da aprendizagem - Um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1998.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília-DF: 1996.

BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Parecer homologado sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília-DF: CNE/CEB, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Gestão do Currículo - Verificação ou Avaliação**. O que pratica a escola? Governo do Estado do Ceará. Fortaleza: CAEd, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho do professor na educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Biruta, 2014.

PADIAL, K. Avaliação na Educação Infantil. **Revista Nova Escola**. Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/7944/avaliacao-na-educacao-infantil#>. Acesso em: abr. de 2020.

SALAS, P. Como ser um professor observador e avaliar as crianças da Educação Infantil. **Revista Nova Escola**. Disponível: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/53/como-ser-um-professor-observador-e-avaliar-as-criancas-da-educacao-infantil>. Acesso em: maio de 2021.

SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre, RS: Mediação, 2018.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 14, 19, 20, 22, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 75, 77, 81, 82, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 113, 114, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 159, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 179, 188, 190, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238

Arte 95, 98, 127, 144, 145, 148, 152, 153, 159, 163

Atuação profissional 26, 30, 139, 141

(Auto)formação 86, 88, 89, 91, 92, 94, 95

Avaliação 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 62, 63, 64, 83, 98, 102, 103, 104, 106, 109, 111, 116, 118, 135, 137, 138, 143, 169, 171, 172, 183, 200, 203, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221

B

Bibliotecários 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185

Bibliotecas 30, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185

Biomimetismo 187

C

Capacitação 71, 114, 133, 135, 175, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 224

Colonialidade do saber 44, 48, 49, 50, 51

Concepções 12, 13, 16, 17, 19, 20, 22, 34, 35, 50, 55, 56, 57, 64, 71, 85, 113, 138, 142, 143, 144, 198, 217

Construtivismo 107, 187, 189

Currículo 1, 2, 9, 11, 15, 24, 25, 34, 42, 43, 44, 46, 50, 51, 52, 54, 63, 64, 66, 67, 87, 96, 97, 102, 105, 106, 107, 108, 139, 169, 171, 187, 189

Curso de Pedagogia 1, 4, 17, 18, 20, 24, 25, 26, 140

D

Democracia 14, 18, 19, 22, 163, 210, 215, 217

Desenho 82, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 45, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 95, 97, 99, 105, 106,

107, 108, 110, 111, 112, 114, 121, 122, 123, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 178, 179, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 198, 199, 204, 205, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 231, 233, 236, 237, 238, 239

Educação de jovens e adultos 26, 56, 57, 58, 65, 66, 67

Educação inclusiva 59, 164, 165, 172

Educação infantil 9, 14, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 75, 77, 79, 80, 84, 111, 150

Educação superior 3, 4, 23, 44, 105, 178, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222

Emancipação 44, 49, 58, 129, 217, 220, 221

Ensino 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 44, 46, 50, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 71, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 84, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 154, 156, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239

Ensino-aprendizagem 31, 32, 34, 37, 64, 96, 99, 124, 127, 133, 134, 136, 139, 141, 143, 188, 223, 224, 233, 236, 238

Ensino de Biologia 187, 190

Ensino de Filosofia 44, 50

Ensino híbrido 115, 136, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 191

Ensino remoto 115, 116, 117, 119, 120, 123, 124, 125, 129, 134, 167, 191, 204, 207

Ensino superior 2, 6, 7, 8, 9, 11, 18, 22, 26, 27, 28, 30, 50, 80, 96, 98, 99, 104, 105, 106, 121, 165, 178, 211, 212, 213, 214, 218, 239

Escolas Municipais 56, 57

Escrita 26, 30, 41, 63, 70, 71, 72, 73, 80, 89, 90, 144, 150, 151, 152, 159, 202, 207

Estágio curricular supervisionado 109, 110, 111, 112, 113, 116, 121, 122, 123

Estudante 27, 37, 45, 71, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 110, 111, 119, 126, 127, 128, 129, 132, 134, 135, 166, 168, 169, 171, 199, 203, 227, 228, 231, 234, 235

Eurocentrismo 44, 46, 49, 50, 53, 54

Experiência 12, 15, 36, 51, 62, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 108, 109, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 129, 130, 132, 133, 135, 137, 147, 148, 150, 156, 160, 161, 170, 196, 207, 217, 220, 232, 238

F

Feedback 99, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209

Formação docente 16, 26, 28, 29, 61, 123, 164

Formação profissional 2, 110, 210, 213, 221

G

Gêneros discursivos 68, 69, 70, 71, 72, 73

Google Classroom 114, 115, 118, 120, 124, 125, 126, 132, 136

H

Heterobiografia 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

História da educação 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 59, 108, 139

Histórias de vida 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 95

I

Intervenção docente 109, 111, 116, 117

L

Leitura 26, 27, 28, 29, 30, 58, 63, 68, 70, 73, 80, 101, 106, 111, 115, 144, 145, 148, 150, 152, 163, 183, 214, 216

M

Metodologias 26, 61, 64, 65, 96, 98, 99, 100, 119, 121, 124, 129, 139, 140, 142, 165, 172, 174, 185, 198, 224, 237, 238

Métodos 59, 63, 96, 99, 100, 104, 108, 121, 128, 129, 131, 134, 135, 188, 189, 191, 222, 233, 238

N

Narrativas 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 239

Natureza 32, 49, 68, 70, 71, 106, 121, 155, 158, 187, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 217

P

Participação 34, 57, 58, 62, 64, 82, 99, 101, 103, 104, 105, 110, 116, 132, 169, 170, 171, 180, 182, 183, 184, 185, 190, 196, 204, 206, 210, 211, 212, 213, 215, 218, 219, 220, 221, 222

Pedagogia histórico-crítica 81, 154, 155, 158, 159, 162, 163

Pergamum 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185

Planejamento 32, 33, 40, 42, 61, 62, 83, 108, 111, 113, 114, 117, 120, 125, 135, 138, 139,

140, 141, 142, 143, 156, 168, 170, 198, 222, 223, 229, 230, 235, 237

Prática pedagógica 36, 41, 61, 64, 68, 70, 71, 117, 118, 127, 138, 139, 141, 142

Práticas de leitura 26, 27, 28, 30

Professor 1, 12, 15, 24, 30, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 63, 68, 73, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 112, 113, 117, 119, 123, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 149, 151, 152, 160, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 188, 189, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239

Projeto Político-Pedagógico 56, 61

Psicologia histórico-cultural 154, 155, 158, 159, 162, 163

S

Saúde 10, 11, 41, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 125, 130, 137, 178, 182, 204, 205, 207, 208

Sociais 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 28, 29, 33, 38, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 80, 82, 83, 108, 125, 127, 133, 141, 157, 158, 159, 161, 164, 165, 172, 189, 193, 196, 210, 211, 214, 215, 219, 231

Sustentabilidade 83, 187

T

Tecnologia computacional 109, 113

U


Universidade 1, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 44, 50, 51, 54, 56, 66, 67, 75, 80, 85, 86, 87, 92, 93, 95, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 123, 124, 136, 138, 163, 164, 174, 175, 176, 177, 179, 186, 187, 190, 207, 209, 210, 213, 214, 215, 220, 238, 239


EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:


Currículo, políticas e práticas



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 