



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



FRANCISCO REGINALDO LINHARES

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE PILÕES/RN: ENTRE DEBATES E EMBATES**

**JOÃO PESSOA
2025**

FRANCISCO REGINALDO LINHARES

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE PILÕES/RN: ENTRE DEBATES E EMBATES**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para defesa de Tese de doutorado. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais. Orientador: Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro.

JOÃO PESSOA
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

L755p Linhares, Francisco Reginaldo.

Políticas de avaliação da/na educação infantil do campo no município de Pilões/RN : entre debates e embates / Francisco Reginaldo Linhares. - João Pessoa, 2025.

251 f. : il.

Orientação: Jorge Fernando Hermida Aveiro.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Políticas educacionais. 2. Educação infantil do campo - avaliação. 3. Aprendizagem da criança - avaliação. I. Aveiro, Jorge Fernando Hermida. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.5(043)

FRANCISCO REGINALDO LINHARES

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE PILÕES/RN: ENTRE DEBATES E EMBATES**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para defesa de Tese de doutorado. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais. Orientador: Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro.

Resultado: _____
João Pessoa/PB, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO**
Data: 26/05/2025 10:05:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro
Presidente da Banca – UFPB

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DA CONCEICAO COSTA**
Data: 21/05/2025 09:37:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria da Conceição Costa
Avaliadora Externa – UERN

Documento assinado digitalmente
 **HELOISA CARDOSO VARAO SANTOS**
Data: 21/05/2025 06:35:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Heloisa Cardoso Varão Santos
Avaliadora Externa – UEMA

Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues
Avaliadora Interna – UFPB

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DAS GRACAS GONCALVES VIEIRA GUERRA**
Data: 20/05/2025 16:46:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Avaliadora Interna – UFPB

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese aos meus pais Raimundo (*in-memorian*) e Conceição, minhas tias avós Nega e Lior (*In-memorian*), meu sobrinho Luiz Eduardo (*in-memorian*) e a todos os professores de Educação Infantil.

“— Severino retirante,
deixe agora que lhe diga:
eu não sei bem a resposta
da pergunta que fazia,
se não vale mais saltar
fora da ponte e da vida;
nem conheço essa resposta,
se quer mesmo que lhe diga;
é difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que vê, Severina;
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.
E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é uma explosão
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida Severina”.

(Trecho retirado do livro: Morte e vida Severina. João Cabral de Melo Neto)

AGRADECIMENTOS

Começo essa sessão de agradecimentos, citando Eliana da Silva Felipe (2012, p.30) “O que é ser criança, quando deixar de ser criança varia profundamente do contexto onde as crianças realizam a sua existência”. E é com esse sentimento de olhar a criança e respeitar os seus espaços, que realizamos essa pesquisa de Tese de doutorado tendo como objeto de estudo as políticas de avaliação da Educação Infantil do Campo, ambiente esse que é hostilizado pelas políticas governamentais que regem o nosso país. É pertinente deixar registrado em forma de agradecimentos muitos dos que se fizeram presentes nessa caminhada de quatro anos, seres humanos e forças espirituais que me mantiveram com fé e esperança para que tudo isso pudesse acontecer da melhor forma possível.

A Deus, pelo dom da vida e por me permitir sobreviver a tantos desafios que me instigam a lutar cada vez mais, por uma educação pública de qualidade.

A Nossa Senhora por suas intercessões e pelo colo de mãe acolhedora.

Ao Professor Dr. Wilson Honorato Aragão, que aceitou o desafio de me orientar nas vésperas da qualificação e que mesmo assim, prontamente indicou o melhor caminho naquele momento.

Ao meu orientador o Professor Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro, homem de grande coração e de sorriso largo, obrigado por ter me acolhido em um momento tão difícil desse doutorado, me orientando e me inserindo no grupo de estudos e pesquisas Histórico-Críticos do CE/PPGE/UFPB. Que mesmo, com o texto qualificado e a pesquisa em andamento isso não foi empecilho para me orientar e juntamente comigo ajustar o que foi necessário.

Ao Grupo de Pesquisa Pedagogia Histórico-Crítica: Políticas Públicas e Mundo do Trabalho, liderado pelo meu orientador o Prof. Dr. Jorge Hermida. Agradeço também a todos os colegas de grupo e em especial a Gilvaneide (Neide), Genilson, Rafael, Leidy Jane, Heloísa, vocês tornaram essa caminhada mais leve.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, a coordenação e a todos os professores e professoras.

A banca examinadora composta pelas Prof^ª Dr^ª Conceição Costa, Prof^ª Heloísa Varão, Prof^ª Dr^ª Janine Coelho e Prof^ª Dr^ª Graça Vieira. Obrigado por aceitarem e contribuírem com essa tese de doutorado.

Aos meus pais Raimundo (*in-memorian*) e Conceição, que me proporcionaram à oportunidade de estudar mesmo em meio às dificuldades passadas por uma família pobre do interior do sertão nordestino, aos meus irmãos (Neném, Carlinhos, Dedé, Jorge e Branco) que sempre foram minha rede de apoio.

As minhas tias avós Nega e Lior (*in-memorian*), que sempre me apoiaram financeiramente e me ajudaram em toda a minha vida.

Aos meus professores do mestrado Conceição Costa, Cezinaldo Bessa, Simone Cabral, Diana Saldanha, os quais tenho grande apreço e admiração, me incentivaram a continuar pesquisando, escrevendo, publicando e sempre me acolheram quando necessário.

Ao GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do processo Ensino Aprendizagem), da UERN, o qual faço parte das pesquisas sobre registros da aprendizagem e formação de professores.

A professora Conceição Miranda da UFPB, que foi minha preceptora no estágio e docência, sempre solícita.

A Secretaria Municipal de Educação de Pilões/RN, e as gestões das escolas municipais: Pré-Escola Magna Rodrigues Bezerra e Joana Dantas de Moura, pelo apoio.

A escola do Campo, localizada na zona rural de Pilões/RN, que permitiu a realização dessa pesquisa.

Aos participantes dessa pesquisa, a professora, a equipe de gestão (diretora, e secretário municipal de educação) obrigado por aceitarem colaborar com essa pesquisa.

Ao meu amigo pessoal, o professor babalorixá Patrício Carneiro Araújo, por todo o apoio que sempre me deu, inclusive mostrando o quanto as forças divinizadas da natureza, a quem os afro-religiosos costumam chamar de “orixás”, participam diretamente das nossas lutas e conquistas.

Aos meus amigos do mestrado Lázaro, Joyce, Mônica e Maria que sempre estiveram juntos comigo.

A Mônica por ter me ajudado com aulas de inglês para a proficiência.

Ao meu amigo Thiago Moreira, que ao longo de mais de uma década temos dividido uma relação de irmandade. Obrigado meu amigo, você tornou essa caminhada mais leve, nos momentos mais desestimulantes você sempre chegou com uma palavra de esperança e incentivo, obrigado pela amizade, irmandade, parcerias em produções acadêmicas e por seu olhar sensato, crítico e preciso.

A minha amiga Mariana Fonte Boa, que nessa caminhada sempre me apoiou, foram muitas conversas, opiniões e textos trocados.

Ao meu amigo e orientador espiritual Pe. Ilário Dênis, obrigado pelas conversas, orientações espirituais, amizade e boas gargalhadas.

Aos meus amigos: Cristiana, Letícia França, Zé Nilson, Marcelo, Edvanir, Joamar, Cris, Conceição, Vanessa e todos os outros que sempre me apoiaram nessa trajetória.

As pessoas do bem que apareceram e reapareceram no meu caminho, que me acolheram em suas residências durante esse período, minhas amigas e colegas de curso Regina e Adriege, meu amigo e colega de curso Alex e seu companheiro Thiago, minha prima Mayara e sua família, meu amigo Ciro. Obrigado pela acolhida.

Aos colegas da turma 41 (minha turma), Kamila, Katucha, Fernando e aos que se tornaram meus amigos, através do grupo de estudos composto por Regina, Adriege, Alex, Liliane, Eliane,

obrigado pela troca de conhecimento e pelos nossos encontros sempre regados de um bom café e de uma boa comida.

Por fim, gratidão a VIDA por ter me proporcionado momentos incríveis que não consigo descrevê-los, foi uma caminhada marcada por dificuldades (distância, trabalho, troca de orientador três vezes e troca de teoria cinco vezes), para além disso, nesse caminhar vivi muitas aventuras, aprendizados e sobretudo, uma força de querer mais e tentar fazer o melhor. Afinal, não foi fácil, iniciar esse doutorado chegando do velório do meu sobrinho Luís Eduardo, o qual havia decidido encerrar a sua vida aqui na terra. Para além disso, estávamos na pandemia da covid 19 e tive que cursar parte das disciplinas de forma remota, nesse período a incerteza era a maior certeza que tínhamos, a ciência questionada, colocada à prova todos os dias, enfrentamento às fake news diariamente, máscaras, álcool 70, viagens de ônibus (com pessoas sem máscaras e gripadas do lado), falta de vacinas, e pior de tudo, o Brasil tendo como presidente da república um governo negacionista, o que dificultou ainda mais as nossas vidas, vi muita gente adoecendo e recebia com muita tristeza notícias de pessoas morrendo, pessoas que não conhecia, pessoas próximas, amigos queridos, porém não tinha como não se sensibilizar com a situação, o medo de não passar tudo aquilo era apavorante, porém apesar de todas essas dificuldades a esperança em dias melhores, me fez sentir vivo, e é com esse sentimento de gratidão que quero seguir fazendo pesquisa e construindo ciência na área de humanas, pois nela eu acredito.

GRATIDÃO SEMPRE!!!

RESUMO

Esta tese, intitulada “Políticas de avaliação da/na Educação Infantil do Campo no município de Pilões/RN: entre debates e embates”, analisa como as políticas de avaliação da Educação Infantil do Campo, no município de Pilões/RN e seus desdobramentos em sala de aula no que se refere à avaliação do desenvolvimento da criança. Este estudo aconteceu mediante revisão sistemática e de literatura, em que discutimos sobre como acontece a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil do Campo. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, documental e de campo. Subsidiada nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, utilizando-se das correntes teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa teve como campo empírico uma Unidade de Educação Infantil do Campo, localizada no Sítio Algodões, município de Pilões/RN, sendo essa a única escola do campo na ativa em todo o município desde o fechamento das demais escolas do campo. Como instrumentos para a produção e coleta de dados, utilizamos o diário de campo, observações diretas, em uma sala de referência multiano e a participação no planejamento anual, bem como nos planejamentos coletivos durante a realização da pesquisa de campo, realizamos também entrevistas com a professora da sala multiano, com a diretora da Escola de Educação Infantil e com o Secretário Municipal de Educação, para compreendermos como as políticas de avaliação influenciam a professora no processo de avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças. Nesse sentido, este estudo defende a tese de que as propostas de avaliação desenvolvidas pelas professoras na Educação Infantil do Campo estão alinhadas com os parâmetros de avaliação nacional, orientadas pelo neotecnicismo e as Pedagogias das Competências. As propostas de avaliação utilizadas pela professora regente da sala multiano (nível II ao V) de Educação Infantil do Campo, estão alinhadas com os parâmetros de avaliação nacional, conforme determina o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Educação Infantil. Segundo este documento, a avaliação da criança deve acontecer a partir dos diversos instrumentos avaliativos entre eles, os registros das atividades, a observação, a escuta, o diálogo entre outros, possibilitando assim, que o processo de avaliação seja algo construído de forma democrática, envolvendo a comunidade escolar.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Infantil do Campo. Avaliação na Educação Infantil do Campo. Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

ABSTRACT

This thesis, entitled “Evaluation policies for rural early childhood education in the town of Pilões/RN: between debates and clashes”, analyzes how national and local policies for evaluating early childhood education reach rural schools and how they affect the process of evaluating children's development and learning. This study was carried out through a systematic literature review, in which we discussed how children's development and learning is assessed in rural early childhood education. Methodologically, the research is qualitative, documentary and field-based. It is based on the principles of Historical-Dialectical Materialism, using the theoretical currents of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Theory. The empirical field of the research was a Countryside Early Childhood Education Unit, located in Sítio Algodões, in the town of Pilões/RN. This is the only active countryside school in the whole municipality since the closure of the other countryside schools, given the low number of people looking to enroll, due to the migratory flow of families from rural to urban areas. As instruments for producing and collecting data, we used a field diary, direct observations in a multi-year classroom and in collective planning, and interviews with the multi-year classroom teacher, the Early Childhood Education management team and the local Education department, in order to understand how assessment policies influence the teacher in the process of assessing children's development and learning. In this sense, this study defends the thesis that the assessment proposals developed by the teachers in Rural Early Childhood Education are aligned with the national assessment parameters, guided by neotechnicalism and the Pedagogies of Competencies. The assessment proposals used by the teacher in charge of the multi-year classroom (level 2 to 5) in Rural Early Childhood Education are in line with the national assessment parameters, as determined by the Curriculum Document of the State of Rio Grande do Norte - Early Childhood Education. According to this document, children should be assessed using a variety of assessment tools, including records of activities, observation, listening and dialog, among others, thus making it possible for the assessment process to be built democratically, involving the school community.

Keywords: Educational policies. Early childhood education in rural areas. Assessment in rural early childhood education. Assessment of child development and learning.

RESUMEN

Esta tesis, titulada “Políticas de evaluación de/en la Educación Infantil del Campo en el municipio de Pilões/RN: entre debates y enfrentamientos”, analiza cómo las políticas nacionales y locales de evaluación de la Educación Infantil llegan a las escuelas rurales y cómo repercuten en la realización de la evaluación del desarrollo y el aprendizaje de los niños. Este estudio se llevó a cabo mediante una revisión sistemática y de literatura, en la que se discutió cómo ocurre la evaluación del desarrollo y el aprendizaje de los niños en la Educación Infantil del Campo. Metodológicamente, la investigación es cualitativa, documental y de campo. Se apoya en los principios del Materialismo Histórico-Dialéctico, utilizando las corrientes teóricas de la Pedagogía Histórico-Crítica y la Teoría Histórico-Cultural. La investigación tuvo como ámbito empírico una Unidad de Educación Infantil del Campo, ubicada en el Sítio Algodões, municipio de Pilões/RN, siendo esta la única escuela rural activa en todo el municipio desde el cierre de las demás escuelas rurales, debido a la baja demanda para las inscripciones, a causa del flujo migratorio de las familias del área rural a la zona urbana. Como instrumentos para la producción y recolección de datos, se utilizaron el diario de campo, observaciones directas en una sala multianual de referencia y en los planes colectivos, además de la realización de entrevistas con la profesora de la sala multianual, con el equipo directivo de la Educación Infantil y con el Secretario Municipal de Educación, para comprender cómo las políticas de evaluación influyen la maestra en el proceso de evaluación del desarrollo y el aprendizaje de los niños. En este sentido, este estudio defiende la tesis de que las propuestas de evaluación desarrolladas por las profesoras en la Educación Infantil del Campo están alineadas con los parámetros de evaluación nacionales, orientadas por el neotecnicismo y las Pedagogías de las Competencias. Las propuestas de evaluación utilizadas por la maestra encargada de la sala multianual (de 2° a 5° nivel) de Educación Infantil del Campo están alineadas con los parámetros de evaluación nacionales, como determina el Documento Curricular del Estado de Rio Grande do Norte – Educación Infantil. Según este documento, la evaluación del niño debe realizarse mediante diversos instrumentos evaluativos, entre ellos los registros de actividades, la observación, la escucha, el diálogo y otros, lo que permite que el proceso de evaluación sea algo construido de manera democrática, involucrando a la comunidad escolar.

Palabras clave: Políticas Educativas. Educación Infantil en el Campo. Evaluación en Educación Infantil del Campo. Evaluación del desarrollo y aprendizaje infantil.

LISTA DE SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAFe** – Comunidade Acadêmica Federada
- CAPF** – Campus Avançado de Pau dos Ferros
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CF** – Constituição Federal
- DCRNEI** – Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Educação Infantil
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- EC** – Emenda Constitucional
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EI** – Educação Infantil
- EIC** – Educação Infantil do Campo
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- GEPPE** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LEEI** – Leitura e Escrita na Educação Infantil
- MEC** – Ministério da Educação
- NEED** – Núcleo de Estudos em Educação
- NUPEC** – Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Ensino
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PHC** – Pedagogia Histórico-Crítica
- PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PT** – Partido dos Trabalhadores
- RME** – Rede Municipal de Ensino
- SEC/RN** – Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte
- SME/PILÕES** – Secretaria Municipal de Educação/Pilões
- SIGAA** – Sistema Integrado de Gestão de Atividades
- SIMAIIS** – Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TALE** – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da escola campo de pesquisa	64
Figura 2 – Visão panorâmica da cidade de Pilões	64
Figura 3 – Visão panorâmica do Sítio Algodões.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Categorias empíricas e seus detalhamentos.....	50
Quadro 02 - Descritor: avaliação de aprendizagens na educação infantil.....	52
Quadro 03 - Descritor: avaliação de aprendizagens na educação infantil do campo.....	53
Quadro 04 - Descritor: avaliação de aprendizagens na educação infantil do campo – Dissertações.....	54
Quadro 05 - Descritor: avaliação de aprendizagens na educação infantil do campo – Tese.....	57
Quadro 06 - Descritor: avaliação de aprendizagens na educação infantil – artigos.....	58
Quadro 07 - Descritor: avaliação de aprendizagens na educação infantil do campo – artigos.....	59
Quadro 08 - Número de matrículas da RME/Pilões/RN, 2022.....	65
Quadro 09 - Dados da Rede Municipal de Ensino de Pilões/RN.....	66
Quadro 10 - Formação docente na RME de Pilões/RN.....	66
Quadro 11 - Funcionários da Escola Mul. Antônio Gomes de Sousa.....	69
Quadro 12 - Formação dos participantes da pesquisa.....	70
Quadro 13 – Funcionamento das Escolas do Campo em Pilões/RN.....	168
Quadro 14 – Fechamento das Escolas do Campo em Pilões/RN.....	169
Quadro 15 – Organização do Planejamento Pedagógico da Educação Infantil do Campo.....	173
Quadro 16 – Estrutura física da Escola do Campo.....	174
Quadro 17 – Rotina de sala da professora.....	191
Quadro 18 - Concepção docente sobre políticas de avaliação.....	200
Quadro 19 - Concepção docente sobre práticas de avaliação.....	202
Quadro 20 – Concepção gestora acerca das políticas de avaliação.....	205
Quadro 21 – Concepção gestora acerca da formação continuada.....	207

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
2.1 Problematização do objeto de pesquisa	22
2.2 Objetivos.....	27
2.3 Justificativa.....	27
2.4 Hipótese de trabalho.....	29
2.5 Tipo de pesquisa, pertinência e método.....	29
2.6 Categoria de análise.....	38
2.7 Categoria do objeto.....	42
2.7.1 Categorias empíricas.....	50
2.8 Levantamento de trabalhos na BDTD.....	51
2.9 Levantamento de trabalhos no Portal de Periódicos da CAPES.....	57
2.10 Locus da pesquisa.....	63
2.11 Participantes da pesquisa.....	70
2.12 Instrumentos.....	72
2.13 Procedimentos de produção de dados.....	75
2.14 Questão ética.....	76
3 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	78
3.1 Concepções teóricas sobre avaliação educacional e da aprendizagem: uma breve contextualização.....	79
3.2 O registro docente como parte do processo de avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil.....	88
3.3 Documentos oficiais sobre a avaliação da criança na Educação Infantil do Campo.....	94
4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: um diálogo entre as políticas públicas de sua implementação.....	109
4.1 Um breve histórico sobre as políticas de implementação da Educação do Campo.....	109
4.2 Políticas públicas de Educação Infantil do Campo.....	121
5. EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	143
5.1 Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil do Campo.....	144
5.2 Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil do Campo.....	148
5.3 Educação Infantil do Campo: histórico e principais dilemas	155
5.4 Educação Infantil do Campo em Pilões/RN: organização, estrutura e funcionamento.....	167
6 CONSTATAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA	

CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO.....	176
6.1 O que os documentos oficiais determinam sobre avaliação da criança na Educação Infantil.....	176
6.2 A Escola do Campo e as práticas avaliativas.....	190
6.3 Posicionamentos da Professora e equipe gestora acerca das políticas de avaliação do desenvolvimento na Educação Infantil do Campo.....	199
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
REFERÊNCIAS.....	221
APÊNDICES.....	235
ANEXOS.....	241

1 INTRODUÇÃO

Versa sobre a avaliação do desenvolvimento e dos processos educativos da criança na Educação Infantil do Campo, mais precisamente sobre como as políticas nacionais e locais de avaliação influenciam o professor de Educação Infantil na realização da avaliação da criança, objetivando analisar as políticas de avaliação da Educação Infantil no município de Pilões/RN, na única Unidade de Educação Infantil do Campo – Escola Municipal Antônio Gomes, localizada no sítio Algodões – tendo em vista ser essa a única escola do campo pertencente ao município supra citado. Segundo as autoridades municipais, essa decisão foi adotada devido a falta de crianças/alunos, que fizeram com que as demais escolas do campo fossem fechadas na última década. Com essa pesquisa esperamos compreender como as políticas de avaliação, sejam elas nacionais ou locais chegam às escolas e como elas influenciam na avaliação do desenvolvimento e dos processos educativos da criança realizados pela professora titular.

Para alcançarmos os objetivos traçados – os quais estão descritos no capítulo metodológico, realizamos um estudo que buscou analisar as políticas de avaliação na Educação Infantil, no município de Pilões/RN e seus desdobramentos em sala de aula no que se refere à avaliação da aprendizagem. É pertinente refletirmos sobre qual política de avaliação a Secretaria Municipal de Educação de Pilões/RN adota como diretriz para orientar as escolas e os professores de Educação Infantil na avaliação da criança, e se existem documentos oficiais da SME - Pilões/RN ou do Estado do Rio Grande do Norte que norteiem o processo de avaliação da criança. Dito isto, se faz necessário refletirmos como a professora titular da sala de aula utiliza (ou não) as determinações propostas pelo Ministério da Educação na Base Nacional Comum Curricular, o que nos conduz a pesquisar quais instrumentos são utilizados para concretizar a avaliação do processo educativo da criança, ou seja, se ela registra, qual tipo de registro utiliza, como registra, e com que frequência registra o desenvolvimento da criança; para além do registro, verificar se algum outro instrumento avaliativo é utilizado.

O trabalho encontra-se estruturado assim: além desta Introdução, no tópico intitulado “Encaminhamentos teórico-metodológicos”, apresentamos todo o desenho metodológico da nossa pesquisa; em seguida, o levantamento feito no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é apresentado, para, na sequência, minudenciarmos o *locus* e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta dos dados, os procedimentos adotados para a produção dos resultados da pesquisa, a questão ética e, por último, as fontes teóricas, bibliográficas e/ou documentais que respaldam esta tese de doutoramento.

No item seguinte, “As políticas de avaliação da/na Educação Infantil do Campo”, versamos sobre as concepções teóricas sobre avaliação; apresentamos alguns conceitos, compreensões e definições sobre a avaliação a partir de autores que discutem a temática. Também tratamos sobre o registro docente como parte do processo de avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil, onde situamos bibliograficamente o nosso objeto de pesquisa que é a avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil do Campo, destacando que o registro é um dos principais instrumentos utilizados pelos professores no processo de avaliação da criança. Discutimos sobre o que nos dizem os documentos oficiais sobre avaliação da criança na Educação Infantil do Campo, a partir dos documentos oficiais do MEC, esses que são os norteadores das políticas de avaliação da criança. Neste capítulo, em que as políticas de avaliação da Educação Infantil são abordadas, buscamos compreender como devemos avaliar a criança, partindo de um pressuposto de avaliação diagnóstica e contínua, uma avaliação em que respeite a criança como sendo parte principal do processo de ensino e aprendizagem, e que sejam respeitadas as fases da mesma.

Sob o título “Políticas públicas de implementação da Educação do Campo” (item 4), discorreremos sobre os documentos que instituem a educação do campo enquanto modalidade de ensino e de direitos para todas as pessoas que compõem o campesinato, a partir dos documentos oficiais do MEC sobre a temática.

O quarto capítulo (item 5), “Políticas públicas de implementação da Educação do Campo” aventamos sobre os documentos que instituem a educação do campo enquanto modalidade de ensino e de direitos para todas as pessoas que compõem o campesinato, a partir dos documentos oficiais do MEC que versam sobre a temática.

O quinto capítulo (item 6), “Educação Infantil do/no Campo: um diálogo entre a teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica” (PHC), está subdividido em quatro subtópicos, sendo o primeiro Teoria Histórico-Cultural e a Educação Infantil do Campo, onde discutimos a teoria Histórico-Cultural a partir de autores que discutem Vigotski mostrando a importância da sócio interatividade; no segundo subtópico abordamos a importância dos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil do Campo, a partir dos conceitos de Saviani e de outros autores que discutem a PHC; no terceiro discutimos sobre a Educação do Campo e seus principais dilemas, contextualizando a Educação do Campo a partir de seus marcos legais, subsidiado em autores que discutem a temática. No quarto e último subtópico, trataremos sobre a Educação Infantil do Campo em Pilões/RN, identificando: sua organização, estrutura e funcionamento, além de discutirmos sobre o fechamento de escolas do campo no município estudado – nosso campo de pesquisa – ou seja, uma unidade de Educação Infantil do Campo, considerando que em cada município existe apenas uma.

No último capítulo (item 7), intitulado “Constatações sobre avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil do Campo”, apresentamos os resultados da pesquisa, de acordo com o que foi observado, e com as entrevistas aplicadas, proporcionando um diálogo entre os participantes da pesquisa e a bibliografia utilizada no decorrer de toda a tese, e com a análise documental que fizemos de três documentos que tratam sobre avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, que são eles: Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2017), como política nacional, Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Educação Infantil/DCERNEI (2018), como política estadual e o Projeto Político Pedagógico/PPP (2019) como política municipal. Esses três documentos foram analisados, mais especificamente as seções que versam sobre Educação Infantil e sobre avaliação na Educação Infantil.

Após os capítulos mencionados, apresentamos as considerações finais, discorrendo sobre os objetivos alcançados, além de trazermos alguns apontamentos que nos permitiram refletir sobre a avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil do Campo, essa que deve ser pensada pelas políticas de avaliação, pelas escolas e pelos professores de Educação Infantil como uma avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, e não como forma de dizer se a criança está “apta” ou não a seguir para o ano seguinte.

Tendo sempre em vista que na Educação Infantil a avaliação não deve ser, em hipótese alguma, pautada sob a perspectiva classificatória, ou seja, através da atribuição de notas, ressaltamos a importância do registro docente, pensando sempre na avaliação de todo o percurso da aprendizagem da criança. Considerando que a escola do campo é tão esquecida pelas políticas públicas e pela falta de execução das poucas que existem, reforçamos a nossa luta por equidade educativa no campo, essência quando temos como finalidade, desenvolver um ato educativo emancipador, a favor da superação da desigualdade educativa que existe nas sociedades que, como a brasileira, é caracterizada como capitalista, periférica, associada e dependente (Hermida, 2021).

2 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos o método da pesquisa que orientou esta tese de doutoramento, enfatizando os principais elementos metodológicos, ou seja, a problematização do objeto de pesquisa, objetivos geral e específicos, pergunta de pesquisa e hipóteses, tipo de pesquisa, pertinência e método, categoria de análise, categorias do objeto, categorias empíricas, levantamento dos trabalhos na BDTD, levantamento no portal de periódicos da CAPES, *lócus* da pesquisa, sujeitos da pesquisa, instrumentos de coleta dos dados, procedimentos de produção de dados, questão ética, fontes da pesquisa e estrutura da tese.

2.1 Problematização do objeto de pesquisa

Pensar em educação, nos remete a pensarmos sobre os seus diferentes níveis e modalidades, bem como os cenários nos quais a educação está presente, sobretudo nos espaços formais. Assim, “A Educação Infantil é uma das etapas indispensáveis no processo de formação da criança, por ser a fase de iniciação escolar na educação básica”. (Linhares, 2020, p. 19). Sendo essencial, é de fundamental importância o papel das políticas públicas educacionais para o funcionamento das instituições de ensino e que essas políticas possam de fato garantir o acesso e a permanência das crianças de Educação Infantil do Campo na escola e de todos em idade escolar, pois sabemos que muitos que residem nas comunidades campesinas não tiveram a oportunidade de frequentar a escola por falta de políticas públicas que garantissem tal feito.

Assim, as políticas públicas educacionais são legitimadas através de leis e decretos que a regularizam e institucionalizam a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, novos caminhos foram traçados para a educação básica, incluindo a Educação Infantil, como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento integral das crianças, dessa forma, a Educação Infantil atende as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, passando a ser considerada obrigatória a partir dos 4 anos, com a Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009, que trata sobre a obrigatoriedade para crianças de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos terem acesso à escola básica e gratuita.

Em se tratando de Educação Infantil, na LDB/96, consta 3 (três) artigos – 29, 30 e 31, que tratam sobre essa etapa, garantindo o acesso da criança a escola e a sua obrigatoriedade a partir dos 4 (quatro) anos de idade (PNE, 2014). O Art. 29 versa sobre a finalidade e o desenvolvimento da criança de até 5 (cinco) anos de idade, “a Educação Infantil, primeira etapa

da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 11). Nesse sentido, precisamos compreender que a criança é sujeito de direito, e se constitui em seus diferentes aspectos, sejam eles cognitivos, afetivos, cooperativos, físicos, psicológicos, de forma a desenvolver o intelecto da criança e a inserção da mesma socialmente, promovendo ações de complementação familiar e social.

O Artigo 30 trata sobre a oferta da Educação Infantil, que será disponibilizada em Creches ou instituições equivalentes, sendo em Creches crianças de até 3 (três) anos de idade e Pré-escolas crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Indo de encontro da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), Lei nº 13.005/14 (Brasil, 2014), que garante “Universalizar até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. [...] e para além disso, ampliar as vagas de creches em no mínimo 50% (cinquenta por cento) até 2024. Nessa perspectiva percebemos que de uma forma geral, no que diz respeito à Educação Infantil, existe um desafio no sentido de garantir que todas as crianças em idade pré escolar estejam na escola ou nas instituições de Educação Infantil até o ano de 2016 e garantir que a metade das crianças em idade de creche estejam frequentando as escolas ou instituições de Educação Infantil até o ano de 2024. Após oito anos do tempo estimado para a universalização e há um ano e meio do prazo de vigência deste PNE, nos cabe refletir sobre essa projeção, se as políticas públicas direcionadas para essa meta contribuíram, ou não, para esse atendimento. E se escolas foram construídas e equipadas com essa finalidade.

O Artigo 31, por sua vez, versa sobre a organização da Educação Infantil, a saber: avaliação, carga horária, atendimento à criança, controle de frequência e expedição de documentos. Para tanto, como a nossa pesquisa discute avaliação da criança na Educação Infantil do Campo, destacamos que o inciso I do artigo citado deixa claro sobre como deverá acontecer o processo de avaliação do desenvolvimento da criança: “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996, p. 11). Sendo assim, a avaliação da criança da Educação Infantil acontecerá a partir do acompanhamento dos registros do desenvolvimento da mesma, necessitando, para tanto, que o professor da Educação Infantil utilize os vários tipos de registros: descritivos das atividades, fotografias, vídeos, fichas de acompanhamento do desenvolvimento da criança, relatórios individuais e coletivos, entre outros.

Apesar de existir, na LDB/96, os artigos citados acima, destinados especificamente para a Educação Infantil, sentimos falta de direcionamentos específicos para a Educação Infantil do Campo, sobretudo no que diz respeito às escolas do campo. O Parecer do CNE/CEB nº 1/2002

diz que: “tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas o ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (Brasil, 2002, p. 1). Nesse sentido, a luta realizada pelos movimentos sociais, se dá em defesa de uma escola inclusiva, em que as crianças tenham o direito de aprender a partir de sua realidade, suas vivências, direito esse que muitas vezes é negado devido ao aceleramento da urbanização e o corte de gastos por parte dos governos, como forma de justificativa.

Para direcionar e orientar essa fase da educação básica, o Ministério da Educação (MEC) produziu documentos referentes às questões pedagógicas, no que diz respeito a formação de professores e delinea todas as etapas vividas pelas crianças; esses documentos também tratam de questões relacionadas aos espaços físicos para o funcionamento das creches e pré-escolas, além de orientações gerais que também constam nos documentos. Entre eles: os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008), vol. 01 e 02, e sua atualização em 2018 intitulada Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2008), encarte 01 e 02, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), entre outros.

Já os documentos direcionados à educação do campo são: o PARECER nº 36/2001, que orienta a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pela RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, instituindo essas diretrizes; o DECRETO Nº 7.352 DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo, etc.

Contextualizamos o nosso objeto de pesquisa através da leitura dos documentos do MEC e a literatura sobre a nossa temática, a saber: Educação Infantil, Educação Infantil do Campo, políticas de avaliação na Educação Infantil e avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, com foco nos registros e documentação pedagógica. Nesse aspecto, considerando a importância da avaliação do desenvolvimento da criança no processo educativo e compreendendo que essa deva acontecer na Educação Infantil, mediante o acompanhamento dos registros das atividades da criança, constitui-se como objeto de estudo dessa tese as políticas de avaliação locais e nacionais da Educação Infantil, e quais encaminhamentos essas direcionam para a realização da avaliação nessa primeira etapa da educação básica.

Partindo do pressuposto que a avaliação se dá a partir do acompanhamento dos registros do desenvolvimento da criança, feito por profissionais da Educação Básica, especificamente professores da Educação Infantil em todos os agrupamentos etários, delimitamos nosso campo empírico, sendo uma unidade de Educação Infantil do Campo, em uma turma multiano com crianças de 2 (dois) a 5 (cinco) anos de idade com uma professora regente.

Nessa perspectiva, pensaremos também sobre o contexto do campo com destaques para as suas especificidades, a saber: as condições reais de funcionamento da escola, estrutura física, merenda escolar, entre outros; no campo da avaliação de forma geral, quais motivações a professora tem na hora de fazer os registros das atividades, quais critérios são utilizados na construção desses registros, quem elabora esses critérios, quais influências teóricas essa professora utiliza, qual o papel das políticas de avaliação frente à avaliação da criança e se há formação continuada sobre os registros e avaliação da aprendizagem.

O estudo sobre a avaliação na Educação Infantil a partir dos registros do desenvolvimento da criança, nos permitirá vislumbrar de que forma os professores dessa etapa de ensino utilizam esse instrumento na realização do processo de avaliação da criança na Educação Infantil do Campo, a partir da interação e mediação entre eixos temáticos, professor e criança, com um olhar atento e cuidadoso tendo em vista que a avaliação na Educação Infantil de acordo com o Art. 31 da LDB/96, como já citado acima, esclarece que essa não tem o objetivo de promover a criança através de notas para o ano seguinte, mas que deva acontecer através do acompanhamento do seu desenvolvimento. Sendo assim, a avaliação na Educação Infantil não é para classificar a criança em apta ou não apta, mas é um processo contínuo voltado para todo o processo da aprendizagem da criança.

Surgiu a inquietação de ir a campo, e observar como a professora de uma turma multiano (níveis II – V) de Educação Infantil do Campo realiza a avaliação das crianças. Nesse sentido, vimos na prática como de fato esse processo acontece, destacando as formas como a professora conduz o processo de desenvolvimento da criança mediante os registros das atividades desenvolvidas. Além das observações nas aulas, observamos também o planejamento anual e bimestral no que concerne ao lugar que a avaliação ocupa nesse fazer pedagógico, realizamos entrevistas com a professora, a diretora e o secretário municipal de educação do município de Pilões/RN. A partir dessas entrevistas compreendemos como esse processo acontece de fato no dia a dia na sala de aula. Nesse sentido, constatamos quais são as implicações das políticas de avaliação na avaliação da criança de Educação Infantil do Campo, para a partir das informações obtidas, construirmos dados sobre como as políticas nacionais e locais de avaliação da Educação Infantil chegam nesse segmento e quais são os impactos no processo de avaliação da criança.

Esse percurso, orientado a partir da leitura e entendimento dos documentos do MEC¹, buscamos compreender o que os documentos orientam sobre avaliação, para a partir daí entendermos como essa discussão chega às escolas de Educação Infantil do Campo, quais são os direcionamentos dos órgãos gestores à professora da sala de aula participante de nossa pesquisa, no que diz respeito ao desdobramento da avaliação da criança.

Nesse caminhar nos deparamos com alguns estudos acerca dos registros do desenvolvimento da criança, que segundo Ostetto é “[...] compreendido como instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo de professoras e professores, espaço no qual marcam o vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias [...]”. (Ostetto, 2017, p. 19). A autora reforça a importância do registro diário como instrumento para a realização da avaliação do desenvolvimento da criança, pois, a partir deles podemos refletir e repensar os caminhos percorridos no processo de avaliação na Educação Infantil do Campo.

Assim, compreendemos que o pedagogo é o profissional responsável pela organização do tempo da criança nessa etapa de ensino, portanto, é imprescindível. Discutir como a criança se desenvolve cognitivamente, socialmente e afetivamente na escola, a partir do processo de avaliação do seu desenvolvimento é essencial.

Esta pesquisa proporciona, um entendimento sobre como as políticas de avaliação da Educação Infantil chegam à escola do campo, mas precisamente na Unidade de Educação Infantil, no município de Pilões/RN, e quais seus impactos, na hora de a professora realizar a avaliação das crianças, sendo que nessa etapa, a avaliação se dá através do acompanhamento do desenvolvimento das crianças, mediante os vários tipos de registros das atividades.

Assim, é exigida uma postura reflexiva do profissional atuante na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. Nessas circunstâncias, os professores têm papel fundamental na trajetória escolar das crianças, na promoção de um ensino que respeite a infância, pautado no contexto histórico/social/cultural das mesmas.

Diante do exposto, as questões norteadoras dessa pesquisa são:

- Como acontece o processo de avaliação educativa na escola localizada no município de Pilões/RN?

- Quais concepções de políticas de avaliação são implementadas na escola de Educação Infantil do Campo, no município de Pilões/RN?

¹ Alguns citados no início desse texto, a exemplo a LDB (1996); DCNEI (2010); BNCC (2017); DCERNEI (2018).

2.2 Objetivos

A pesquisa desenvolveu seus procedimentos a fim de atender ao seguinte objetivo geral:

- Analisar as políticas de avaliação na Educação Infantil do Campo, no município de Pilões/RN e seus desdobramentos em sala de aula no que se refere à avaliação do desenvolvimento da criança.

Como objetivos específicos, foram definidos:

- Investigar tendências de políticas públicas educacionais para a avaliação na Educação Infantil do Campo, a partir da LDB de 1996;

- Analisar como as professoras de Educação Infantil do Campo realizam o processo de avaliação do desenvolvimento educativo das crianças;

- Refletir sobre os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras.

- Verificar se a proposta de avaliação na Educação Infantil do Campo contribui para o estabelecimento de um ato educativo emancipatório e progressista, ou se ela está a favor da manutenção da lógica neotecnicista que orientou a elaboração da BNCC para a Educação Infantil.

2.3 Justificativa

A pesquisa se justifica pelas motivações pessoais, profissionais, acadêmicas, política e social. Desde a graduação, ao cursar disciplinas sobre a Educação Infantil no curso de Pedagogia do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) demonstrei interesse na temática e participei de grupos de pesquisas, realizando estudos e pesquisas com diferentes temáticas sobre a Educação Infantil através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) como bolsista voluntário e como pesquisador, tendo realizado pesquisa monográfica “As práticas do cuidar e educar na Educação Infantil”. No ano de 2009 prestei concurso público para a Educação Infantil, sendo efetivado em 2013 na rede municipal de Pilões/RN atuando como professor na Educação Infantil em uma escola localizada na zona urbana da cidade. Além disso, lecionei em outra escola de Educação Infantil do Campo, acumulando onze (11) anos de experiência na Educação Infantil.

Também motivou a realização deste estudo questões acadêmicas. Ao concluir o curso de Mestrado em Ensino no ano de 2020, com pesquisa acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, a partir do acompanhamento dos registros das atividades discentes, senti a necessidade de ampliar essa discussão e estudo, me aprofundando ainda mais na temática. Por esse

motivo, me propus a realizar essa pesquisa de tese em uma escola de Educação Infantil do Campo, em que me apropriei das discussões acerca da educação do campo, das políticas públicas e suas influências no processo de avaliação do desenvolvimento da criança no intuito de compreender como acontece a avaliação do desenvolvimento da criança nesse espaço, que é nosso campo empírico.

Além disso, sou membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem (GEPPE) do Departamento de Educação/DE do CAPF/UERN desde o ano de 2016, o que possibilitou a minha participação na pesquisa “Os registros da aprendizagem como norteadores da prática pedagógica: da fundamentação teórica à elaboração de propostas”, com o público-alvo de professores da Educação Infantil e do primeiro ciclo de alfabetização, que atualmente corresponde aos 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Participar dessa pesquisa me instigou ainda mais pela temática de avaliação do desenvolvimento da criança, com o recorte para avaliação da aprendizagem infantil.

A pesquisa mencionada acima, foi a responsável pelo desenvolvimento da dissertação de mestrado já citada nessa sessão; durante essa pesquisa até os dias atuais as minhas produções acadêmicas têm sido voltadas para as temáticas de Educação Infantil, sendo a maioria delas sobre a avaliação da aprendizagem da criança nos mais diferentes meios de produção e publicação, a saber: artigos em eventos internacionais, nacionais e locais, periódicos qualificados entre os extratos A e B, capítulos de livros, material didático pedagógico, cartilhas pedagógicas, mesas-redondas, oficinas, palestras, entre outros.

Também fui membro do Núcleo de Estudos em Educação (NEED) do DE do CAPF/UERN, durante os anos de 2009 e 2013, participando como aluno voluntário da pesquisa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC, “Diálogos Autobiográficos: reminiscências do Núcleo de Estudos em Educação (NEED)”.

Atualmente sou membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “Pedagogia Histórico-Crítica: Políticas Públicas e Mundo do Trabalho”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Sociedade no Brasil, (HISTEDEBR) do PPGE/UFPB, grupo que discute as temáticas sobre a infância e a importância da pedagogia histórico-crítica para a educação básica, com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por último e não menos importante, motivações de natureza social e política, que dizem respeito à necessidade de formular uma alternativa educacional, que se contrapõe à alternativa dominante, ancorada na Pedagogia da Infância, na Pedagogia do Aprender a aprender e no neotecnicismo, pois esta última perpetua as desigualdades que caracterizam às sociedades classistas.

Diante do exposto, e toda a trajetória descrita sobre a participação em grupos de pesquisas e o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, bem como nas demais etapas da educação básica,

reafirmo o interesse pela temática apresentada nessa tese, pois há um processo de identificação com o objeto de estudo, alinhado as discussões teóricas e bibliográficas as quais nos utilizamos como referências para esse trabalho.

2.4 Hipótese de Trabalho

A tentativa de atender aos objetivos supracitados, será orientada pelas seguintes hipóteses de trabalho:

- A avaliação da Educação Infantil do Campo do Município está em sintonia com as diretrizes nacionais emanadas da BNCC (2017) e a DCRNEI (2018);
- Ao estar alinhada com os parâmetros de avaliação nacional, a efetivação da avaliação desenvolvida pela Educação Infantil do Campo em Pilões (RN) está orientada, do ponto de vista pedagógico e político, pelo neotecnicismo e as Pedagogias das Competências.

Para efetivar à nossa hipótese de trabalho, realizaremos um trabalho analítico de três documentos essenciais que tratam sobre a avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil nos dias atuais, Sendo, no âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017); no âmbito estadual, o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Educação Infantil (DCRNEI, 2018) e, no âmbito municipal, o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil, da rede municipal de Pilões/RN (PPP, 2019). Essa análise está no último capítulo dessa tese, na sessão ‘Análise documental’.

2.5 Tipo de pesquisa, pertinência e método

Durante o desenvolvimento da investigação, percorremos alguns caminhos que serviram de base para o nosso trabalho, no sentido de alcançar os objetivos traçados. Dessa maneira, utilizamos a pesquisa qualitativa, documental e de campo.

A pesquisa qualitativa foca no caráter subjetivo do analisado, observando as particularidades e respeitando as individualidades. Sobre o conceito de pesquisa ou abordagem qualitativa, Oliveira (2016) nos diz que,

[...] como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações,

aplicação de questionários, entrevistas e análises de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva. (Oliveira, 2016, p. 37).

De acordo com a autora, na pesquisa qualitativa temos a oportunidade de refletirmos e analisarmos a realidade pesquisada, utilizando de métodos e técnicas que levam à compreensão do objeto de estudo, no caso específico da nossa pesquisa, as políticas de avaliação locais e nacionais da educação Infantil, e quais encaminhamentos essas direcionam para a realização da avaliação nessa primeira etapa da educação básica. Dessa forma, se faz necessário realizarmos um trajeto para chegarmos aos resultados, o qual compreende, conforme a autora, nos apropriarmos da literatura, observarmos, realizarmos entrevistas e por conseguinte analisarmos os dados. Nessa perspectiva, Richardson (2015) afirma que a pesquisa qualitativa,

[...] pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. (Richardson, 2015, p. 90).

É fazendo uso dessa abordagem que consolidaremos as respostas para as questões que propomos investigar a partir do nosso objeto de estudo, assim, ela nos proporcionará a compreensão do fenômeno pesquisado com base no que constataremos em campo, interpretando sua dinamicidade e complexidade. Como nos coloca Oliveira (2016, p. 60), “[...] na abordagem qualitativa, o pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica [...]”, logo, ele tenta interpretar os fatos em suas diferentes visões. Para tanto, a nossa pesquisa se deu nos momentos de planejamentos, socialização de projetos, eventos comemorativos e sala de referência durante duas semanas do ano letivo de 2023, observando como acontece tanto no planejamento pedagógico e na prática da professora, como da avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil do Campo. Além das observações, entrevistaremos a professora e a gestão da escola a fim de obtermos informações sobre como se dá o processo de avaliação do desenvolvimento da criança. Nesse segmento,

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (André, 2012, p. 28).

Consoante a autora supracitada, a observação é um momento em que o pesquisador interage com o *locus* da pesquisa. Na nossa investigação, as entrevistas servem para nos aprofundar nas questões acerca do tema e tirarmos as dúvidas dos problemas identificados; e os documentos nos ajudarão na contextualização do fenômeno, ou seja, a documentação pedagógica esclarecerá a forma como a avaliação da criança está sendo realizada, ou ainda deveria ser realizada. Nesse viés, compreendemos, pois, que o pesquisador e o objeto de pesquisa estão em diálogo constante, pois é o responsável pela coleta, produção e análise dos dados, sendo de fundamental importância que o trabalho de campo seja feito com muita atenção porque ele,

[...] é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as *perguntas que fazemos para a realidade*, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa, que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social. (Minayo, 2018, p. 69, grifo da autora).

É no campo que estabeleceremos relação com o nosso objeto de estudo, de forma específica e prática, para então formularmos as nossas perguntas dentro do contexto da avaliação da criança. Nessa perspectiva, “*O trabalho de campo* permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, e também visa a estabelecer uma interação com os diferentes ‘autores’ [...]” (Minayo, 2018, p. 56, grifos da autora). Esses autores estão imersos na realidade pesquisada, isto é, são os sujeitos da pesquisa.

Para tanto, nossa investigação também é documental, uma vez que essa “[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira, 2016, p. 69). Dessa forma, teremos contato com a documentação pedagógica produzida pela professora participante da pesquisa e nos debruçaremos em documentos oficiais do MEC, do estado do Rio Grande do Norte e da rede municipal de Pilões/RN sobre a avaliação da criança na Educação Infantil.

Durante a pesquisa de campo, observamos como a professora desenvolve as práticas de avaliação em uma sala de referência multiano de Educação Infantil do Campo com crianças dos grupos etários: II², III³, IV⁴ e V⁵, sendo no total 8 (oito) crianças de 2 (dois) a 5 (cinco) anos de idade; bem como, quais os instrumentos que a utiliza e quais encaminhamentos realiza no que

² Crianças de dois anos.

³ Crianças de três anos.

⁴ Crianças de quatro anos.

⁵ Crianças de cinco anos.

diz respeito à avaliação do desenvolvimento da criança. Para além da observação, realizamos entrevistas com a professora e com a equipe de gestão da Educação Infantil (diretora e o Secretário Municipal de Educação). A respeito desse instrumento de pesquisa, destacamos:

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo. (Minayo, 2018, p. 58, grifo da autora).

Como explica a autora, a entrevista é uma estratégia usada no processo de coleta de dados no campo. Com a sua finalidade delimitada, tem como objetivo verificar e descobrir informações que sejam relevantes acerca do objeto de pesquisa o qual o pesquisador está se propondo a investigar, especificamente neste caso a avaliação da criança da Educação Infantil do Campo.

Assim, a nossa pesquisa é pertinente, tendo em vista que investigaremos sobre como acontece a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança na Educação Infantil do Campo, contribuindo com o debate acadêmico em relação às práticas avaliativas que existem na escola, amparadas pelas políticas educacionais de avaliação. Para chegarmos ao que nos propomos nesta investigação, ela está pensada a partir do seguinte percurso metodológico: submissão do projeto ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), através do parecer de aprovação sob o CAAE 68220823.2.0000.5188; levantamento de dados e estudos teóricos sobre a temática, incluindo a revisão de literatura em bases de dados indexadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a exemplo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal de Periódicos da CAPES; apresentação da Carta de Anuência à escola campo de pesquisa; aplicação do Termo de autorização de uso de imagens devidamente assinado pelos pais e professora, do Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE) aos participantes da pesquisa (professora, gestão pedagógica, secretário municipal de educação) e aos pais das crianças, em virtude da baixa idade delas. Realização de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e a professora; e utilização de diário de campo com a finalidade de anotarmos como são desenvolvidas as atividades na sala de referência, com vistas à avaliação do desenvolvimento da criança, e nessas, qual a percepção da professora e da escola sobre o processo de avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil do Campo.

A pesquisa encontra-se assentada nas perspectivas teóricas Histórico-Cultural, alicerçada nos estudos de Vigotski (1995, 2001) e na Pedagogia Histórico Crítica subsidiada nos estudos de Saviani (2019, 2021). Como método de pesquisa dialogaremos com o Materialismo Histórico-Dialético de acordo com os estudos de Cury (1986), Marx (2001), Engels (2001), Sánchez Gamboa (2011), Silva e Hermida (2021) entre outros. A saber,

[...] os atributos de um método (o materialismo histórico e dialético) cujas categorias centrais – a dialética, a contradição, a totalidade, a luta de classes, o movimento, a mudança social e a emancipação humana – se colocam a favor da classe trabalhadora e de outras classes subalternas que compõem as sociedades classistas. [...] (Silva e Hermida, 2021, p. 179).

Os autores acima nos proporcionam uma reflexão sobre os atributos do método que utilizamos enquanto perspectiva metodológica para melhor dialogar com as nossas escolhas teóricas. Apesar das categorias escolhidas para nos ajudar na compreensão do nosso objeto de estudo ou fenômeno não serem diretamente as categorias do materialismo histórico e dialético, citadas pelos autores, as nossas dialogam diretamente com essas categorias, assim definindo melhor os caminhos metodológicos escolhidos para a realização dessa pesquisa. Assim,

Pensar no método na pesquisa educacional traz à tona várias reflexões, especialmente porque o assunto está imerso num longo caminho de resultados significativos na área, na prolífera história da pesquisa educacional no Brasil, e nos inúmeros esforços de grandes pensadores, pedagogos, psicólogos, filósofos, sociólogos e de todos aqueles que de diversas formas ocuparam e ocupam o lugar do educador. (Grass, 2017, p. 39).

Compreendemos que o método é o grande definidor de toda a pesquisa. Com o método definido, percorremos todo o percurso da pesquisa subsidiado nas questões da teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico e dialético, a partir de Marx e Engels, que corroboram diretamente com a teoria posta. Nesse sentido, Gorender (2001) no livro *Ideologia Alemã de Marx* (2001, p. 8), ressalta: “Se Marx devia começar sua trajetória filosófica pela filosofia idealista dominante, não o fez sem imprimir já neste ponto de partida características pessoais, que se desenvolveriam através de sua vida”. Assim, o autor citado não se rendeu a filosofia idealista dominante, pelo contrário, teceu grandes críticas ao sistema dominador.

O enfoque crítico era estimulado pelo próprio fato da desagregação da escola hegeliana. Dentro dos quadros dela, as orientações divergiam e as discussões se acirravam, conforme se privilegiava este ou aquele aspecto do sistema (a Substância, a Autoconsciência etc.). (Gorender, 2001, p. 9. *In*: Marx, 2001, p. 9).

De acordo com o autor acima, o materialismo histórico-dialético se constitui a partir do enfoque crítico que era estimulado na escola hegeliana, as divergências de orientações, e as discussões se acentuavam ainda mais, de acordo com os aspectos do sistema. Assim, percebemos que a criticidade é uma característica forte do método antes mencionado. Nesse sentido, é importante retomar o que Marx (2001) infere sobre a existência da humanidade: “A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. [...]” (Marx, 2001, p. 10). Assim sendo, o mesmo autor ainda acrescenta dizendo que,

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (Marx, 2001, p. 10-11).

Marx, no século XIV, já trazia essa discussão sobre como distinguir os homens dos animais, distinção que acontece pela consciência, religião e etc., e reforça que a distinção começa a existir a partir do momento que o homem produz seus meios de existência, suas formas de sobrevivência, enquanto os animais não conseguem fazer isso. Vigotski reafirma o que Marx nos colocou sobre as formas de distinção entre o ser humano e os animais. Uma outra forma que diferencia o homem dos animais é o trabalho e sobre esse Marx (2001) nos diz que,

A divisão do trabalho no interior de uma nação gera, antes de mais nada, a separação entre trabalho industrial e comercial, de um lado, e trabalho agrícola, de outro; e, com isso, a separação entre a cidade e o campo, e a oposição de seus interesses. Seu desenvolvimento posterior leva à separação do trabalho comercial e do trabalho industrial. Ao mesmo tempo, pela divisão do trabalho no interior dos diferentes ramos constata-se, por sua vez, o desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados. A posição de cada uma dessas subdivisões particulares em relação às outras é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravatura, ordens e classes). Essas mesmas relações aparecem quando as trocas são mais desenvolvidas nas relações entre as diversas nações (Marx, 2001, p. 12).

De acordo com Marx, a divisão do trabalho gera a separação entre as formas do trabalho, ou seja, em industrial, comercial e agrícola, sendo as duas primeiras formas para atender ao capital e a terceira forma para a sobrevivência, apesar de existir a exploração feita pelo “AGRO”, em que a forma agrícola também atenda ao capital; nessa perspectiva existe a separação entre

cidade e campo, e assim, com o desenvolvimento dessas formas de trabalho esse se divide em comercial e industrial, ocasionando várias subdivisões entre os seres humanos de acordo com a cooperação em determinados trabalhos. Assim, as várias classes de trabalhadores, através do modo de exploração seja industrial, comercial, agrícola, tendo relação direta com o patriarcado, escravatura, ordens e classes muito marcantes em nossa sociedade desde a sociedade feudal até a contemporaneidade.

Nesse sentido, é pertinente pensar as perguntas da pesquisa, as hipóteses levantadas e os resultados, analisados, discutidos e publicados posteriormente, a partir do olhar das pesquisas educacionais que dialoguem com a teoria histórico-cultural, indo, assim, ao encontro do que Grass (2017) nos diz sobre o papel das pesquisas:

O papel das pesquisas educacionais orientado à aplicação da teoria histórico-cultural deve estar atrelado à compreensão dos aspectos centrais que determinam a transformação do natural em cultural e em social. Elucidar com um olhar prospectivo, como, e em função de quais processos e atividades acontece essa transformação constitui um dos desafios principais das pesquisas em educação. (Grass, 2017, p. 42).

Assim, as pesquisas educacionais vêm colaborar com o processo de transformação social dos indivíduos, elucidando os desafios encontrados para tal transformação. Dessa forma, “Deduza-se que a condução das pesquisas educacionais na perspectiva histórico-cultural requer a determinação e desenvolvimento de métodos que sejam capazes de penetrar na essência dos processos e funções psíquicas com um olhar prospectivo sobre o objeto”. (Grass, 2017, p. 42).

Somos responsáveis pela construção de nossas histórias, e essa se constrói a partir das oportunidades que são dadas. Pensando no contexto de educação do campo, não podemos generalizar, porém sabemos da ausência de políticas públicas voltadas para esse segmento, e as poucas que existem no sentido de garantir escolas de qualidade para as pessoas que residem nessas comunidades, sabemos que os nossos governantes esvaziam essa garantia, quando transportam as crianças e jovens da zona rural para os centros urbanos e fecham as escolas rurais.

Nessa ótica, as nossas escolhas teóricas-metodológicas, corroboram com a nossa discussão e com o nosso campo de pesquisa, uma vez que pesquisamos sobre as políticas de avaliação da criança na Educação Infantil do Campo.

A nossa legislação poderia dar mais visibilidade aos que habitam os territórios camponeses, porém a exemplo dos documentos oficiais do MEC, que pouco abordam sobre a educação do campo, colocando a modalidade em um patamar de igualdade com a educação urbana, quando sabemos que de fato esse processo de escolarização acontece de forma desigual.

A criança precisa se sentir criança, ter a liberdade de criança e viver como criança, construindo os seus modos de vida em suas interações com as demais, seja na família, na sociedade ou na escola. É pertinente refletirmos sobre os direitos dos que são silenciados e desvalorizados. Isso, porque:

[...] A subalternização da maioria da população mundial se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade; A designação do eurocentrismo/ocidentalismo como a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade. (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 5).

Conforme os autores, a subalternização de grande parte da população mundial acontece mediante o controle do trabalho e o controle da intersubjetividade. Porém não podemos nos calar diante dessa cultura que nos é imposta, mas sim, neste caso específico, precisamos dar vozes às crianças da Educação Infantil do Campo, para que elas possam ter escolas dignas e sejam inseridas no processo de ensino e aprendizagem nas suas localidades.

Nessa perspectiva, reafirmamos a importância de realizarmos uma pesquisa na área educacional, em que possamos investigar de que forma as políticas de avaliação chegam as escolas de Educação Infantil do Campo e percebamos quais são as influências dessas políticas no processo de avaliação do desenvolvimento da criança que acontecem em creches e pré-escolas do campo. Com esse intuito, as perguntas que orientam o trabalho, a hipótese levantada e os resultados, estes que deverão ser analisados, discutidos e publicados, vão ao encontro ao que Grass (2017) nos traz acerca do papel das pesquisas,

O papel das pesquisas educacionais [...] deve estar atrelado à compreensão dos aspectos centrais que determinam a transformação do natural em cultural e em social. Elucidar com um olhar prospectivo, como, e em função de quais processos e atividades acontece essa transformação constitui um dos desafios principais das pesquisas em educação. (Grass, 2017, p. 42).

Dessa maneira, os trabalhos no âmbito da educação vêm colaborar com o processo de transformação social dos seres humanos, elucidando os desafios encontrados para tal transformação. Nesse sentido:

Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento do ser humano e de suas faculdades superiores está intimamente relacionado às relações interpessoais que são estabelecidas, pois é nesse momento que a linguagem (as linguagens) é utilizada como um meio para dominar, dirigir e orientar a ação humana. É somente a partir desse processo de inter-relações psicológicas, corporais/motoras e sociais que o sujeito irá realizar a interiorização das

linguagens veiculadas no plano social e construir sua maneira de ser, existir e se comportar no mundo. (Viotto Filho, 2009, p. 690).

Assim, compreendemos as relações a partir da cultura e dos objetos culturais que fazem parte do processo histórico da humanidade. Por essa ótica, as diferentes linguagens se caracterizam como sendo pontos fortes, pois é a linguagem que nos torna diferentes dos demais seres vivos, sendo uma característica peculiar do ser humano. A esse respeito, Vygotsky (2000) nos acrescenta que:

[...] a palavra é para o homem um estímulo condicionado tão real quanto todos aqueles outros que têm em comum com os animais, porém é, ao mesmo tempo, de muito maior amplitude que todos os restantes e neste sentido não pode comparar-se nem quantitativamente nem qualitativamente com os estímulos condicionados dos animais. (Vigotski, 2000, p. 60).

Desse modo, o homem enquanto ser social tem a palavra como grande diferencial, e compreende que a sua constituição não depende das leis biológicas, mas sim nas históricas. Nesse aspecto, “Analisar processos, e não objetos [...] leva-nos a distinguir entre a análise de um objeto e a análise de um processo, [...] explicitação versus descrição [...] a análise consiste, essencialmente, numa descrição e não numa explicitação como nós entendemos”. (Vigotski, 2004, p. 63).

Pensar a criança como ser social é pensar uma criança que tem direitos e desejos, como colocado nas DCNEI (2010). Nessa visão, a criança do campo precisa ter seu direito à educação efetivado, não basta estar apenas garantido, mas, para além disso, dado o cenário que tem se configurado nesses tempos de negação de direitos das políticas públicas dos governos federais entre 2016 a 2022. Nesse pensamento, Abramowicz (2011) nos alerta que:

A infância vem primeiro e é a possibilidade de se chegar ao adulto e constituir linguagem, por isso, para essa vertente, a infância, em vez de ser um momento da “sem fala”, é a única possibilidade de construir fala, pois se a linguagem não se constitui na infância, será muito difícil de constitui-la como adulto. (Abramowicz, 2011, p. 18).

Por isso, a necessidade de não negarmos os espaços das crianças, esses que elas têm direito, sendo a escola um deles, posto que é também espaço de interação, em que elas terão contato com outras, estimulando os seus pensamentos e desenvolvendo as suas habilidades de criar, imaginar e fazer.

Philippe Ariès, em um capítulo da obra “História Social da Criança e da Família” (2011), faz uma retrospectiva histórica nos permitindo um melhor entendimento sobre “A descoberta da infância”. O autor nos reporta que a infância não era reconhecida na arte medieval, e por essa

razão ele afirma que: “É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Ariès, 2011, p. 17). A partir daí refletiremos sobre como era a vida das crianças inseridas no mundo adulto desde muito cedo.

No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas. (Ariès, 2011, p. 18).

De acordo com o autor, as crianças eram tratadas como um adulto reduzido, ou seja, não tinham a sua infância respeitada, esta não era vivida como deveria. Atualmente, passados alguns séculos, já com outro entendimento acerca da infância, e com a inserção das políticas públicas, as quais instituem os direitos das crianças como sendo fundamentais para a sociedade contemporânea, a criança vive em uma outra conjectura, apesar de que estamos aquém do que seria direitos ideais para as nossas crianças. Por esse motivo, defendemos a escola do campo como sendo necessária para as crianças que lá residem, com direito garantido de todas frequentarem a escola em seu local de residência.

Além do que os autores citados tratam sobre a temática em estudo, no tópico a seguir apresentamos o levantamento dos trabalhos publicados por bases indexadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mais precisamente no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de periódicos CAPES.

2.6 Categoria de análise

Evidenciamos, de acordo com Bernardes (2017, p. 65), que “As categorias do método que fundamentam o movimento de superação das teorias psicológicas com princípios indutivistas e dedutivistas pela Teoria Histórico-Cultural são o trabalho, o caráter material da existência humana e a historicidade dos fatos”. Assim, de acordo com a autora, o trabalho é o que nos torna humanos, o caráter material explica o modo de produção o qual o ser humano define as suas relações sociais e a historicidade que é uma das fases mais importantes na formação do “psiquismo humano”, pois essa categoria é responsável pela ordem cronológica dos fatos. De acordo com Bernardes (2017):

Tais categorias do método materialismo histórico e dialético são o diferencial da Teoria Histórico-Cultural, pois permitem explicar a realidade concreta e as possibilidades existentes para a sua transformação por meio da atividade humana organizada visando a um fim. Consideram-se, portanto, a atualidade do pensamento de Marx e Engels para se entender e explicar as condições e

circunstâncias necessárias para a superação da alienação instituída historicamente na sociedade de classes, ainda que seja de forma parcial. (Bernardes, 2017, p. 65-66).

Assim, como diz a autora citada, as categorias do método materialismo histórico-dialético fazem um grande diferencial na teoria histórico-cultural, pois a partir delas compreenderemos a realidade e vislumbraremos as possibilidades existentes para a transformação social, através das atividades humanas organizadas, que nos diferenciam da concepção naturalista. Nessa perspectiva, sobre as categorias do método, Cury (1986, p. 21), acrescenta: “As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”. Assim, as categorias nos ajudam a compreender o nosso fenômeno de pesquisa, ou seja, o objeto que nos propomos a investigar.

Para tanto, Cury (1986, p.21) infere que:

Desde logo observa-se que as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa.

Assim, as categorias dialogam com as condições reais de tempo e lugar do objeto de pesquisa. Dessa forma, as categorias são definidas de forma espontânea e vão ganhando significado através da realidade social existente a partir dos grupos que estão diretamente relacionados com a prática educativa. Nessa perspectiva, elencamos o materialismo histórico-dialético como categoria para conduzir a nossa pesquisa, a Mediação, que dialoga com os estudos Histórico-Cultural a partir de Vigotski e com a Pedagogia Histórico-Crítica mediante estudos de Saviani. Nesse sentido,

A categoria da mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório. A interação entre os processos permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador das ideias que representam a própria natureza. Os produtos dessa operação (cultura) tornam-se elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e com o mundo. (Cury, 1986, p. 27-28).

O autor supracitado deixa claro que a categoria Mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto de forma indivisível, e em se tratando da prática educativa, a Mediação

marca a reciprocidade dialética entre os sujeitos, uma vez que o homem enquanto ser social tem a palavra como grande diferencial, e compreende que a sua constituição não depende das leis biológicas, mas sim das históricas. Assim,

Sob o ponto de vista da sociedade, as mediações concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações. No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias. Média as ações executadas na prática social. Assim, a educação pode servir de mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade, a primeira. Mas também pode representar, como prática pedagógica, uma mediação entre duas ideias, pois a prática pedagógica revela a posse de uma ideia anterior que move a ação. [...]. (Cury, 1986, p. 28).

De acordo com o autor, a Mediação é uma categoria básica para a educação, tendo em vista ser responsável pela transmissão de ideias e pelo diálogo das ações que são executadas na prática social. Dessa forma, a educação tem a incumbência de servir de mediação entre “duas ações sociais”, representando como prática social duas ideias, a prática pedagógica está relacionada diretamente a uma ideia anterior, movendo a atual ação. Nesse sentido,

A mediação tem a ver com a categoria de ação recíproca. A realidade é um todo aberto, no interior do qual há uma determinação recíproca das partes entre si e com o todo. Tal determinação limita mútua e negativamente as partes entre si, o que impede um elemento de ser o todo. Por ela se pretende expressar as relações em sentidos diversos e opostos entre os fenômenos. Ela significa também a exclusão de condicionantes causais unidirecionais. A causação unidirecional ignora que, pela negação, o seu contrário se lhe opõe e que, portanto, é elemento constituinte da relação. (Cury, 1986, p. 44).

Assim, na Mediação percebemos a reciprocidade da ação, possibilitando a expressa relação entre os diversos sentidos do fenômeno. Para tanto, um dos elementos fundamentais da Mediação é a fala, que de acordo com Martins (2023, p. 167), “A palavra, por sua vez, é parte essencial da fala, meio especial de comunicação vocal e oral, que usa a linguagem para, fundamentalmente, transmitir informações”. A palavra é a grande característica da fala, sendo a fala um dos elementos da interação e posteriormente da Mediação. A saber,

O reflexo vocal condicionado, educado, com a reação emocional ou no lugar dela, começa a cumprir, como expressão do estado orgânico da criança, o mesmo papel em relação ao seu contato com as pessoas em seu entorno. A voz da criança se converte em sua linguagem ou em instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares. Portanto, também em sua pré-história, ou seja, ao longo do primeiro ano de vida, a linguagem infantil está inteiramente baseada no sistema de reações incondicionadas, fundamentalmente instintivas e emocionais, sobre as quais, por meio da

diferenciação, se elabora a reação vocal condicionada mais ou menos independente. (Vygotski, 1995, p. 171).

De acordo com o autor supracitado, a criança começa a se desenvolver a partir das interações com os adultos, o processo de mediação entre a linguagem e o pensamento se dão de forma independente, mas a partir do contato com outras pessoas, por isso, é necessário que as crianças convivam com outras crianças, com adultos, para que possam se desenvolver cognitivamente. Assim,

[...] em um determinado momento, na idade infantil, até os dois anos, as linhas do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então independentes uma da outra, se encontram e coincidem, iniciando uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana. (Vygotski, 2001, p. 172).

Para o autor, esse acontecimento marca a transição da primeira fase do desenvolvimento da linguagem, ou seja, a criança quando ainda bebê se comunica através do balbuciar, gestos, choros, risos e em seguida após os dois anos de idade, inicia o processo de imersão pela fala, ou seja, começa a estabelecer sua comunicação através das primeiras palavras. Nesse sentido,

O significado da palavra, como temos tentado explicar, é a unidade de ambos os processos, que não admite mais decomposição e sobre o qual não se pode dizer que representa um fenômeno da linguagem ou do pensamento. Uma palavra carente de significado, não é uma palavra é um vazio. Por conseguinte, o significado é o traço necessário, constitutivo da própria palavra. [...]. (Vygotski, 2001, p. 288).

Vygotski sustenta que a palavra é a unidade dos processos representando o pensamento e a linguagem, ressaltando também que a palavra quando tem um significado carente, é um vazio, ou seja, o sentido da palavra é o traço necessário para as interações e mediações das crianças bem pequenas. Nesse contexto a criança,

Começa por pronunciar palavras isoladas; ao princípio do desenvolvimento essas palavras são nomes substantivos; logo aos substantivos se incorporam verbos, surgindo as denominadas orações de dois termos. No terceiro período aparecem os adjetivos e finalmente, quando a criança já adquiriu determinado acervo de frases, surge o relato [...]. (Vygotski, 2001, p. 265).

De acordo com Vygotski, existe uma ordem cronológica sobre a fala da criança. Podemos compreender, então, que a criança começa a pronunciar palavras soltas, nomes isolados, e em seguida essas palavras vão formando frases, chegando ao relato falado pela criança. Nesse sentido, Vygotski, dialoga diretamente com a categoria a qual estamos discutindo e escolhemos para fundamentar o nosso método, ou seja, a categoria “mediação”. Para tanto,

[...] essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. Concretamente isto é somente possível através da historicização desse fenômeno. A História é o mundo das mediações. E a História, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. [...]. (Cury, 1986, p. 43).

Assim sendo, a categoria “Mediação” é fundamental para captar o fenômeno no conjunto de suas relações. Tratando-se do nosso fenômeno que é a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem na Educação Infantil do Campo, a mediação é de grande relevância pois, nos proporcionará uma reflexão acerca de como acontece o processo de avaliação da criança nessa etapa de ensino, nos remetendo à historicização dos fatos, pois a Educação do Campo carrega em seu estigma as muitas dificuldades educacionais, sobretudo no que diz respeito a execução de políticas públicas educacionais, tendo em vista que essa nunca será tratada da mesma forma que as escolas dos centros urbanos. Do mesmo modo, Cury (1986, p. 43) diz que “O pensar não referido ao real pretender-se-á histórico e neutro. Mas, essa pseudoneutralidade não existe, porque a mediação não existe em si própria. Se não, em sua relação com a teoria e a prática”. Ou seja, na “mediação” é intrínseca a relação entre teoria e prática.

Após termos discutido a Mediação enquanto categoria do materialismo histórico-dialético, passamos a discutir sobre as categorias do objeto, presente nesse trabalho de pesquisa, tendo em vista que de acordo com o nosso campo empírico elegemos como categorias “Educação”, “Políticas educacionais”, “Criança”, “Infância” e “Avaliação”. Justificamos a escolha dessas cinco categorias, tendo em vista que a nossa pesquisa se dá a partir das políticas de avaliação na Educação Infantil do Campo, considerando a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança nessa etapa da educação básica.

2.7 Categorias do objeto

Neste subtópico trataremos de cada uma das categorias do nosso objeto de estudo, a saber: “Educação”, “Políticas educacionais”, “Criança”, “Infância” e “Avaliação” as quais permitirão uma maior compreensão acerca da nossa pesquisa sobre as políticas de avaliação da criança na Educação do Campo e conseqüentemente a avaliação do desenvolvimento dessa criança. Para Richardson (1999) *apud* Silva e Hermida (2021, p. 188),

No materialismo histórico-dialético, as categorias são conceitos básicos que refletem o fenômeno em seus aspectos individual, particular e geral; causa e

efeito; necessidade e causalidade; essência e aparência, conteúdo e forma; possibilidade e realidade, estando todas elas relacionadas umas com as outras. (Richardson 1999 *Apud* Silva e Hermida, 2021, p. 188).

Nessa perspectiva, as categorias são direcionamentos para compreendermos o fenômeno da nossa pesquisa. Assim, se faz necessário partirmos do conceito de educação para entendermos como se dá a avaliação, a partir de pontos de vistas de autores que nos ajudam nessa compreensão, a exemplo de Sánchez Gamboa (2011) quando diz:

A discussão sobre a natureza da educação, como trabalho não material e como práxis social e histórica que tem como objeto a produção da humanidade, nos remete a outras categorias que explicitam a unidade ontológica e histórica entre a natureza físico-biológica do ser humano [...] e a natureza humana-social [...]. (Sánchez Gamboa, 2011, p. 78).

Nesse sentido, o autor discorre sobre a discussão da natureza da educação enquanto trabalho não material, ou seja, a educação produz bens imateriais como os saberes, a informação, as ideias etc. Nessa perspectiva, Saviani (1994, p. 9) sobre a educação acrescenta que, “A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais”. Nesse sentido, de acordo com a visão do autor sobre educação, essa tem a responsabilidade de corrigir as desigualdades sociais, tendo em vista se cumprir a sua função que é inserir os seres humanos socialmente, pois é através da educação que acontece essa imersão. Para Saviani (2019),

Obviamente a educação situa-se na categoria do trabalho não material. Daí a relevância do conhecimento para a educação; contudo, diferentemente das ciências da natureza e também das demais ciências humanas, à ciência da educação (pedagogia) não se interessa pelos conhecimentos em si mesmos, mas como é necessário que os homens os assimilem. Eis porque as ciências da natureza têm como objeto os fenômenos naturais, cujo conhecimento elas buscam atingir. As ciências humanas, por sua vez, têm como objeto a produção humana, aquilo que identificamos como o mundo da cultura. (Saviani, 2019, p. 41).

O autor deixa claro sua definição de educação, situada no contexto do trabalho não material. Ou seja, de acordo com o autor a educação é característica própria do ser humano. Nesse sentido, ele ressalva sobre a importância do conhecimento sistematizado para a educação, tendo as ciências humanas como objeto o que o ser humano produz, sobretudo no que diz respeito à sua cultura. Saviani (2019) nos acrescenta que,

Aí está a referência para a organização e o funcionamento do sistema escolar, portanto o papel da escola, que na sociedade atual se constitui como a forma principal e dominante de educação, consiste na socialização do saber sistematizado. Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado, à cultura erudita e não à cultura popular. (Saviani, 2019, p. 42).

A educação consiste, portanto, na socialização do saber sistematizado, ou seja, são a escola ou as instituições de ensino os únicos espaços de sistematização do saber, o conhecimento elaborado, pesquisado, erudito, a partir de conhecimentos espontâneos, mas em sua essência a escola e as demais instituições de ensino não trabalham com suposições, mas com verdades a partir dos resultados encontrados em suas investigações. A saber,

Vê-se, pois, que aquilo que justifica a existência da escola é a necessidade de apropriação, por parte das novas gerações, da cultura formal, expressa na forma escrita. Com efeito, as crianças aprendem a falar espontaneamente, pela convivência com os adultos que já dominam a expressão oral não necessitando, para isso da escola. No caso da escrita, dado que se trata de uma linguagem não espontânea, não natural, mas, ao contrário, de uma construção formal, codificada, é necessário, para sua aquisição, também a organização de processos formais, o que se traduziu na criação da instituição escolar. (Saviani, 2019, p. 42).

Nessa perspectiva,

[...] A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Tal fato significa que, originariamente, os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. [...] (Saviani, 2019, p. 99).

O autor nos faz refletir sobre o surgimento do homem, e nos afirma que ele não nasce homem, ele se constitui homem, ou seja, nos tornamos homens e mulheres na sociedade; nesse sentido, a educação surge ao mesmo tempo que o homem; se o homem aprendia a trabalhar trabalhando, nós aprendemos a sistematizar os nossos conhecimentos através da educação.

Dermeval Saviani, precursor e idealizador da teoria Pedagogia Histórico-Crítica, se contrapõe aos modelos educacionais tradicionais e escolanovistas e defende que todas as crianças tenham acesso ao conhecimento sistematizado, e que possamos compreender esse conhecimento como instrumento de reflexão transformadora da sociedade, através da ação e reflexão. Em diálogo com essa ideia posta por Saviani sobre educação, Cury (1986, p. 64)

acrescenta que “A educação possui, antes de tudo, um caráter mediador”. Pois, é a educação um dos elementos responsáveis para a mobilização dos diálogos entre as pessoas e a sociedade civil.

Para se pensar em uma educação que seja acessível a todos, como defendida por Saviani (2019), se faz necessário pensar na efetivação de políticas educacionais que viabilizem, que garantam a permanência e o acesso da criança, jovens e adultos à escola. Assim, é pertinente discutirmos Políticas Educacionais, enquanto categoria empírica para essa pesquisa a partir da discussão realizada por Arroyo (2010) no campo das políticas educacionais e das desigualdades, em que “Os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas”. (2010, p. 1382), o autor reforça a ideia de que as políticas educacionais são para combater as desigualdades na educação.

Nesse sentido, Arroyo (2010, p. 1382) destaca:

Essa relação tem merecido ênfases bastante diferenciadas. As pesquisas, avaliações e as análises de políticas têm se concentrado no entendimento e superação das desigualdades no próprio campo da educação escolar: analfabetismo, baixos níveis de escolarização, defasagens, evasões, repetências, desigualdades de percursos escolares. Na década de 1990, o destaque passou a ser as desigualdades de acesso e de permanência. Toda criança na escola. Mais recentemente, se avança para as desigualdades de aprendizagem, de qualidade dos percursos.

De acordo com o autor supracitado, as pesquisas, avaliações e análises das políticas educacionais têm se debruçado para superar as desigualdades na educação, destacando o analfabetismo, a baixa escolarização, a evasão escolar, repetência escolar, entre outros. Três décadas atrás o foco era garantir o acesso e permanência da criança na escola, atualmente a discussão é sobre as desigualdades de aprendizagens e a qualidade dessa aprendizagem.

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul. Avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público. As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso. Até como causa de nosso subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico. A cada proclamação enfática dos resultados das avaliações, o próprio Estado reconhece que nossos sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes. (Arroyo, 2010, p. 1382).

Arroyo nos ajuda a refletir sobre os sistemas nacionais e internacionais de avaliação da nossa educação, esses que expõem as desigualdades educativas entre as escolas públicas e

privadas, municípios e estados, melhor dizendo entre as nações; essas avaliações são medidas e expostas pela mídia devido a necessidade do sistema educacional atender as demandas do mercado capitalista, o qual nos impõe sobre a atual economia, cada vez mais vemos a movimentação das organizações privadas adentrado na educação pública, ditando como a escola pública deva se portar ou ainda apontando quais os resultados são importantes; essa cobrança já existia de forma mais tímida e após a aprovação e implantação da BNCC (2017) enquanto diretriz curricular nacional, esse movimento tem ganhado mais força. Como exemplo podemos citar a atuação junto ao MEC, da Fundação Lemann, Fundação Itaú Social e Todos pela Educação, ressaltando que essas fundações defendem uma política de educação de acordo com a teoria do capital humano, gerenciando os resultados que são obtidos pelas avaliações nacionais e internacionais, para assim garantir o direito à educação, ou seja, o sistema privado atuando com muita força dentro do sistema público, com o intuito de atender ao capital. Faz-se necessário, portanto, que sejamos resistentes e que lutemos em defesa de uma educação pública gratuita e de qualidade, pois sabemos que é responsabilidade do estado brasileiro garantir escola qualificada para todos, o que se dá através da efetivação das políticas educacionais.

Apresentamos a seguir o conceito das categorias ‘criança e infância’ de acordo com a visão de autores que discutem a temática.

Sabemos que criança é o ser humano na fase da infância, e a infância uma fase humana. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) define a infância até os 12 anos de idade incompletos, dos 12 anos completos aos 18 anos de idade o ECA trata como adolescente. Na concepção de Vigotski (2010), a formação da criança acontece a partir da relação do sujeito e sociedade, sendo, a interação, um dos principais elementos que distingue o ser humano dos demais seres vivos, e o homem, o responsável pela modificação do ambiente.

Sendo assim, partimos inicialmente de um consenso na psicologia do desenvolvimento que é afirmar a vida uterina como período em que se dá a formação de pré-condições para sistemas funcionais complexos, ou seja, é dentro do útero da mãe que a criança inicia o seu desenvolvimento fisiológico e, conseqüentemente, as condições para a formação do seu psiquismo. O sistema orgânico está sendo formado, e desde o início o seu funcionamento está submetido às condições sociais da gestante, expressão do movimento dialético entre organismo e cultura, ou entre o feto e as condições de vida da mãe. (Cheroglu e Magalhães, 2020, p. 94).

As autoras acima citadas, afirmam que é dentro do útero da mãe que a criança começa a se desenvolver fisiologicamente, desenvolvendo, também, as condições para o seu psiquismo. O sistema orgânico está em processo de formação, e está submerso às condições sociais as quais a gestante vive, ou seja, desde a formação no útero a criança já vive uma relação dialética entre

organismo e cultura ou ainda entre o feto e as condições de vida da mãe. Assim, indo ao encontro da afirmativa de Vicentini, Stefanini e Vicentini (2009, p. 130) afirmam que “As conexões nervosas se produzem não na unilateralidade das excitações naturais internas, mas sim nas vinculações objetivas entre o organismo e as condições que lhe conferem as possibilidades para existir”. Nesse sentido, os autores corroboram com a ideia de que a criança se desenvolve de acordo com as condições do meio, ou seja, desde a gestação, as emoções sentidas pela mãe são também sentidas pela criança. Assim sendo, entendermos o que acontece no período pós-natal é importante. Vejamos:

[...] as condições concretas de vida do recém-nascido serão determinantes significativas de seu desenvolvimento psíquico e, assim como nos demais períodos do desenvolvimento humano, tal vida será transformada, deixando marcas na personalidade do indivíduo. [...] Vigotski (1996) relata que é possível observar na criança recém-nascida os processos básicos vitais que mantêm relação com os estados psíquicos, como atrações, instintos e afetos mais simples. [...] (Cheroglu e Magalhães, 2020, p. 97)

De acordo com as autoras, as condições reais de vida do recém-nascido são determinantes para o desenvolvimento psíquico, e de uma forma geral para o desenvolvimento humano. Vigotski atenta para entendermos que é perceptível que a criança recém-nascida mantém relação com os estados psíquicos, ou seja, as atrações, instintos e afetos. Nesse sentido, compreendemos a importância de a criança poder frequentar as instituições de Educação Infantil pois,

[...] As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção etc., e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da Educação Infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas. (Kuhlmann Jr., 2015, p. 16).

O autor acima, depreende que as instituições que atendem a criança estão em estreita relação com as mais diferentes questões que dizem respeito a história da infância. É necessário, que a história da educação considere o período da infância, ou seja, todas as etapas vividas pelas crianças, sendo dividida em fases que a partir daí criaram instituições específicas para isso, a exemplo dos berçários, creches e pré-escolas. Nessa ótica,

Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se

estendendo até os sete anos que representariam a passagem para a idade da razão. (Kuhlmann Jr., 2015, p. 16).

O autor traz o sentido etimológico da palavra infância originária do latim, sendo pertinente compreendermos que nesse sentido significa a incapacidade de falar; essa fase tida como primeira infância vai até os sete anos de idade, ainda que atualmente a primeira infância seja tratada de forma diferente de quando se originou. Nessa fase a criança não fala, mas se comunica através de gestos, olhares, choro, riso. Logo, pode-se inferir que bem antes da “idade da razão” ela já se comunica através da fala. Assim,

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. [...]. (Kuhlmann Jr., 2015, p. 30).

De acordo com o autor, é necessário que consideremos a infância como uma condição da criança para além da representação dos adultos; a criança tem experiências vividas em diversos lugares, sejam históricos, geográficos e sociais. Precisamos, portanto, reconhecer a criança enquanto sujeito histórico, que produz história. Nessa direção importa:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais. (Kuhlmann Jr., 2015, p. 31).

Compreender a criança enquanto sujeito histórico, pois, requer acima de tudo respeitar a história da infância e da criança, e percebê-la enquanto protagonista de sua história. Reconhecer que a criança tem o direito de se expressar, de conviver com outras crianças e com os adultos, de brincar etc., nesse sentido é fundamental que as crianças tenham direito e acesso às instituições de Educação Infantil, para que juntas com as demais crianças possam ser imersas no processo de ensino e aprendizagem, tendo as suas fases respeitadas. Para tanto, sugere-se políticas públicas voltadas para esse público.

Continuando na mesma direção, aqui onde as categorias de análises estão sendo explanadas, a última categoria de análise – a Avaliação – será apresentada, a partir de autores

que discutem a temática, enfatizando a relevância da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido,

O ato de avaliar nasce com a emergência do ser humano no Planeta Terra e compõe um dos seus variados e universais modos de conhecer. Todo ser humano *conhece fatos*, incluindo aí todas as nuances específicas do ato de conhecer fenômenos e acontecimentos do mundo natural, assim como do mundo social e cultural, seja sob a modalidade do senso comum, seja sob a modalidade do senso crítico, tal como ocorre no âmbito da filosofia ou no âmbito das ciências. (Luckesi, 2018, p. 24. Grifos do autor).

De acordo com o autor, o ato de avaliar surge a partir da emergência humana, sendo esse um modo universal de conhecer, pois é através da avaliação que o ser humano faz os julgamentos necessários dos acontecimentos. Avaliar, portanto, faz parte da ação humana, seja no mundo natural, social e cultural, no senso comum ou crítico, a avaliação está presente em todas as ações humanas. Dessa forma,

O ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade, cabendo ao gestor da ação, com base nessa revelação, tomar decisões, que, por si, poderão – e deverão – trazer consequências positivas para os resultados desejados. As decisões sempre caberão ao gestor da ação, nunca ao avaliador. Ao avaliador cabe exclusivamente investigar e revelar a qualidade da realidade. (Luckesi, 2018, p. 23).

O autor afirma que o ato de avaliar tem o objetivo de revelar algo da realidade, no caso específico das práticas avaliativas escolares, essa revela cognitivamente a sua qualidade, para a partir daí o avaliador tomar as suas decisões, pensando de forma positiva para alcançar os resultados desejados. Assim,

A avaliação, no âmbito educacional, compreende desde espaços micro organizados, como a sala de aula, cujo universo de observação se limita aos alunos de uma classe e aos objetivos normalmente ligados à mediação da aprendizagem desses alunos, de acordo com parâmetros definidos pelo professor e/ou pela escola, e vai até macro universos, tais como as avaliações sistêmicas de larga escala, aplicadas a um contingente bastante grande de estudantes, e normalmente na esfera do município, do estado ou do país. [...]. (Carvalho, 2018, p. 48).

De acordo com o autor, a avaliação educacional compreende os espaços “micro organizados”, a exemplo da sala de aula, sendo objeto de observação dos alunos, atendendo aos objetivos ligados ao ensino e aprendizagem. Porém, para além da sala de aula a avaliação vai até

espaços “macro universos”, que são as avaliações sistêmicas de larga escala, aplicadas para muitos estudantes, tanto nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Não podemos deixar de registrar que atualmente as avaliações de larga escala e externas são aplicadas com maior frequência nas escolas, e para além das existentes, foram acrescentados o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS), tratando-se de uma avaliação em nível estadual, com provas de língua portuguesa e matemática, exigida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, aplicada para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental; outro exemplo de avaliação externa são as avaliações que estão acontecendo dentro do programa “Compromisso criança alfabetizada”, avaliação exigida pelo MEC e aplicada para todos os alunos de 1º ao 5º ano, em que são avaliados a fluência em português, a leitura e a escrita, e os conhecimentos em matemática.

Na sequência as categorias empíricas analisadas neste trabalho serão discutidas, quais sejam: Avaliação da aprendizagem, Práticas de avaliação e Instrumentos avaliativos.

2.7.1 Categorias empíricas

Durante o desenvolvimento desse estudo, seja na fase de leitura do tema ou na realização das observações e das entrevistas com os colaboradores dessa pesquisa, identificamos como categorias empíricas a “Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem”, as “Práticas de avaliação” e os “Instrumentos avaliativos”. O quadro 1, abaixo, apresenta cada uma dessas categorias e seus detalhamentos.

Quadro 01: Categorias empíricas e seus detalhamentos

Nº	Categorias empíricas	Detalhamento
01	Avaliação do desenvolvimento e aprendizagem.	Escuta atenta; Avaliação como reflexão; Avaliação mediadora e diagnóstica.
02	Práticas de avaliação.	Planejamento quinzenal; Registros do desenvolvimento e aprendizagens das crianças; Rotina da sala; Conversa com os pais/responsáveis sobre avaliação.
03	Instrumentos avaliativos.	Fichas; Portfólios; Relatórios individuais.

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

Para nos orientar nesse caminho, os dados obtidos no levantamento dos trabalhos constantes no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações serão apresentados e

discutidos no tópico 2.8 a seguir.

2.8 Levantamento de trabalhos na BDTD

A revisão integrativa se configura como de grande relevância para a pesquisa em Educação, e por causa disso se faz necessário adentrarmos nesse universo e nos inteirarmos quanto ao que a comunidade acadêmica tem pesquisado e conseqüentemente publicado nessa área. Nessa linha, Rodrigues, Sachinski e Martins (2022, p. 4) nos dizem que: “Considerando que nos últimos anos houve grande expansão de programas, cursos, seminários e encontros na área da Educação, uma das conseqüências diretas deste fenômeno foi o crescimento de estudos e publicações relacionadas a esta área”. Dessa forma, acreditamos que o levantamento de dados no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), nos ajudarão a compreender o nosso objeto de pesquisa, tendo em vista que:

[...] Esses estudos podem conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas. (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 168).

Alicerçados no posicionamento dos autores supra citados, entendemos que a revisão integrativa nos auxiliará nessa compreensão do fenômeno em estudo com base nas pesquisas que contemplam o mesmo tema ou outro relacionado, podendo apontar os avanços no que diz respeito às teorias, aos aportes metodológicos e seus diversos contextos, assim como oportunizar que o pesquisador possa constatar quais as tendências das abordagens e os procedimentos metodológicos utilizados na área, no caso do nosso estudo, a Educação.

A partir do exposto, no dia 21 de abril de 2023, fizemos um levantamento no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizamos para essa pesquisa o descritor **avaliação de aprendizagens na Educação Infantil**, conforme descrito, em letras minúsculas e sem aspas, com os filtros: busca avançada, dissertações e teses, ordenamento por data ascendente de 2002 a 2022. Dessa forma, obtivemos o seguinte resultado: 41 (quarenta e uma) dissertações de mestrado e 14 (quatorze) teses de doutorado, como delineado no Quadro 02 a seguir. Esse recorte temporal se deu mediante o Parecer nº 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2001, que trata sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com sua efetivação a partir de 2002.

Quadro 02 - Descritor: avaliação de aprendizagens na Educação Infantil

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2002	1	0
2003	0	0
2004	0	0
2005	0	0
2006	2	0
2007	2	1
2008	0	1
2009	3	0
2010	2	0
2011	1	0
2012	0	0
2013	2	0
2014	1	1
2015	3	1
2016	7	0
2017	4	0
2018	1	1
2019	6	1
2020	3	6
2021	2	2
2022	1	0
TOTAL	41	14

Fonte: Elaboração do autor, compilado da BDTD, 2023.

O quadro 02 nos mostra o quantitativo de trabalhos publicados no site BDTD no período de 2002 a 2022, entre teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil que abordam a temática avaliação de aprendizagens na educação infantil. Todavia, não é de interesse desta pesquisa realizar a análise desses trabalhos, tendo em vista que a nossa análise versa sobre as pesquisas publicadas a respeito da avaliação na Educação Infantil do Campo. O levantamento foi feito apenas para termos em números o quantitativo de trabalhos defendidos

com essa temática, os quais de uma forma ampla situa o nosso objeto de estudo. Portanto, esse levantamento se configura como necessário para compreendermos o que as pesquisas estão discutindo especificamente nessa área.

Para chegarmos ao nosso objeto de estudo, realizamos na mesma base de dados um levantamento no dia 22 de abril de 2023, utilizando o descritor **avaliação de aprendizagens na educação infantil do campo**, e obtivemos o resultado de 19 (dezenove) dissertações de mestrado e 9 (nove) teses de doutorado, conforme apresentado no quadro 03 abaixo:

Quadro 03 - Descritor: avaliação de aprendizagens na Educação Infantil do Campo

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2002	0	0
2003	0	0
2004	0	0
2005	0	0
2006	0	0
2007	0	1
2008	0	0
2009	0	0
2010	2	0
2011	0	0
2012	0	0
2013	1	0
2014	1	1
2015	0	0
2016	6	0
2017	1	0
2018	0	0
2019	5	1
2020	2	6
2021	1	0
2022	0	0
TOTAL	19	9

Fonte: Elaboração do autor, compilado da BDTD, 2023.

Após fazermos a separação conforme descrita no quadro acima, por ano e por quantidade de dissertações e teses defendidas com o recorte temporal de 2002 a 2022, elaboramos o quadro

03 que apresenta os dados das dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil, os quais estão divididos da seguinte forma: título do quadro que é o descritor que utilizamos para a busca no site da BDTD, o número para sabermos a quantidade, ano da defesa, programa, instituição, autor/a e título do trabalho.

Cabe ressaltar que, para chegarmos ao resultado apresentado abaixo, lemos todos os títulos e resumos das dissertações e fomos excluindo as que não dizem respeito à avaliação. Dessa forma, como critério de inclusão, utilizamos “trabalhos que em seus títulos e resumos tratavam ou se aproximavam da temática em estudo”, e como critério de exclusão, “trabalhos que em seus títulos e resumos não tratavam e nem se aproximavam da temática em estudo”. Com isso, das 19 (dezenove) dissertações que na busca apareceram como resultado, apenas 04 (quatro) apresentam em seus títulos a temática em estudo ou se aproximam com o nosso objeto de estudo, que é a avaliação na Educação Infantil do Campo, conforme descrito no quadro 04:

Quadro 04 - Descritor: avaliação de aprendizagens na Educação Infantil do Campo –
Dissertações

Nº	Ano, Programa e Instituição	Autor	Título da dissertação
01	2013. Educação. Universidade de São Paulo.	Flaviana Rodrigues Vieira.	A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo.
02	2014. Educação. Universidade Federal de Juíz de Fora.	Maria Cristina Fontes Amaral.	Registros e avaliação na educação infantil: entrecruzando olhares para qualificar as práticas.
03	2019. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Letícia Augusta Arakaki.	Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo.
04	2019. Educação. Universidade Federal de São Carlos.	Fabiana Gouveia Gava	Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professores de creches.

Fonte: Elaboração do autor, compilado da BDTD, 2023.

Como citado anteriormente, chegamos ao resultado de 04 (quatro) dissertações, porém é possível perceber que nenhuma das 04 (quatro) trata da avaliação na Educação Infantil do Campo, e sim sobre a avaliação na Educação Infantil, por esse motivo apresentaremos uma análise desses trabalhos. A primeira dissertação, com o título “A formação de professoras em

uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo” (Vieira, 2013), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo/USP, discute acerca do papel da documentação no processo formativo de professoras em uma creche universitária. O texto versa sobre a documentação pedagógica como um conjunto de registros das atividades da criança, assim se constituindo a partir do que é dito por adultos e crianças, com a inquietude de saber “em que medida a documentação pedagógica pode apoiar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da educação infantil?”; e aponta como resultados a importância de políticas voltadas para a formação continuada de professores nessa primeira etapa da educação básica e a documentação pedagógica como algo necessário para a mediação entre crianças, professores e famílias.

A segunda dissertação, de título “Registros e avaliação na educação infantil: entrecruzando olhares para qualificar as práticas” (Amaral, 2014), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, discute acerca dos registros e da avaliação na Educação Infantil e os seus significados para a comunidade escolar. Nessa perspectiva, o texto apresenta a importância dos registros pedagógicos para o processo de avaliação do desenvolvimento infantil, e partindo daí traz alguns questionamentos, a saber: como os professores estão registrando, qual finalidade, quais os significados atribuídos e de que modo esses contribuem para a formação tanto do adulto como da criança.

De acordo com Amaral (2014, p. 5), “os registros materializados, por meio de múltiplas linguagens, medeiam a interação entre sujeito-objeto em determinado contexto histórico cultural”, ou seja, é a partir dos registros das práticas pedagógicas que a escola tem documentado todo o processo de desenvolvimento da criança, assim permitindo que professores, pais/responsáveis e gestão da escola possam ter acesso ao modo como foi realizado o percurso da aprendizagem da criança, concretizando, dessa forma, a avaliação da criança da Educação Infantil. Como resultado desse trabalho, é apontada a necessidade de se intensificar as reflexões sobre a avaliação no que concerne à documentação e à produção de significados, a fim de tornar essa ação humana e dialógica (Amaral, 2014).

A terceira dissertação, intitulada “Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo” (Arakaki, 2018), defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, trata sobre uma pesquisa documental acerca dos relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF. Essa pesquisa foi realizada com os relatórios de 5 (cinco) instituições de ensino, pertencentes a uma diretoria de ensino da cidade de São Paulo/SP, e analisou esses documentos percebendo qual o conteúdo e quais critérios utilizados pelos professores para a sua

construção, entre outros aspectos. Como resultados, a autora aponta que é necessário um trabalho de qualificação desses relatórios, evidenciando o percurso vivenciado pela criança de Educação Infantil, e que esse favoreça a continuidade do processo educativo de uma Unidade Educacional para outra, ou seja, é necessário que tanto a equipe gestora quanto os professores tenham acesso aos relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF, para, somente assim, compreenderem o processo de desenvolvimento delas.

A quarta e última dissertação, “Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professores de creches” (Gava, 2019), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos, aborda os sentidos atribuídos por docentes de creche em relação à avaliação na Educação Infantil a partir da implementação das “Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil na rede municipal de Sorocaba/SP”, tendo como resultados: a avaliação nessa etapa da educação básica voltada para o acompanhamento da aprendizagem da criança; a existência de vários entraves como: condições precárias de trabalho, salas de aula com um número elevado de crianças, profissionais com formações diferentes, professores inseguros ao registrar as dificuldades das crianças e falta de formação continuada.

Concluída a análise das dissertações, que como mencionado anteriormente discutem especificamente sobre avaliação na Educação Infantil, analisaremos, o quadro 05 a seguir, onde é apresentada a tese de doutorado que mais se aproximou do nosso objeto de estudo, ou seja, a avaliação na Educação Infantil no Campo.

Esse quadro apresenta os resultados dos dados das teses defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil a partir do recorte temporal de 2002 a 2022, sendo dividido da seguinte forma: título do quadro que é o descritor que utilizamos para a busca no site da BDTD, o número para sabermos a quantidade, ano da defesa, programa, instituição, autor/a e título do trabalho. De acordo com a busca, encontramos 9 (nove) trabalhos, e para chegarmos ao resultado apresentado, lemos todos os títulos e resumos das teses selecionadas e fomos excluindo as que não contemplam a avaliação. Dessa maneira, como critério de inclusão, consideramos os “trabalhos que em seus títulos e resumos tratavam ou se aproximavam da temática em estudo”, e como critério de exclusão, “trabalhos que em seus títulos e resumos não tratavam e nem se aproximavam da temática em estudo”. Depois desse refinamento, chegamos ao resultado de apenas 1 (uma) tese, a qual versa sobre avaliação, porém, novamente, não se ocupa especificamente da avaliação na educação infantil do/no campo, conforme mostrado abaixo.

Quadro 05 - Descritor: avaliação de aprendizagens na Educação Infantil do Campo – Tese

Nº	Ano, Programa e Instituição	Autor	Título da tese
01	2019. Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo.	Marciel Barcelos Lano.	Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil.

Fonte: Elaboração do autor, compilado da BDTD, 2023.

A tese intitulada “Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil” (Lano, 2019) não está diretamente correlacionado ao nosso objeto de pesquisa, que é a avaliação na Educação Infantil do Campo, contudo aborda a avaliação indiciária na educação física e Educação Infantil. Segundo o autor supracitado, esse tipo de avaliação é um “ato político imbricado nas relações cotidianas na escola”, sendo parte do processo de conhecimento, assumindo, para tanto, “o que as crianças e professores fazem como indícios para a compreensão do aprender e do ainda não aprender, produzindo uma tomada de decisão consciente nos percursos formativos” (Lano, 2019, p. 74).

Como resultados, a tese aponta que existe uma lacuna em relação à experimentação da avaliação indiciária no cotidiano da Educação Infantil, bem como constata os impactos das concepções avaliativas nas aprendizagens das crianças. Diante disso, o trabalho também apresenta três possibilidades de práticas avaliativas, quais sejam: “explorando a linguagem modal” e “o registro imagético desenho e a narrativização como práticas formativas”; e “inventariando o portfólio como prática somativa”.

2.9 Levantamento de trabalhos no portal de periódicos da CAPES

No dia 24 de maio de 2023 fizemos um levantamento dos artigos publicados em periódicos no site Portal de Periódicos da CAPES, com o descritor **avaliação de aprendizagens na Educação Infantil**, conforme descrito, e tivemos o acesso pela Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), através do nosso *login* do Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Após essa busca, chegamos ao resultado geral de 208 (duzentos e oito) artigos. Para realizarmos o refinamento, utilizamos os seguintes filtros e obtivemos como resultado: Revisados por pares, 132 (cento e trinta e dois) artigos; Assunto: avaliação, 16 (dezesesseis) artigos; e, por último, Recorte temporal de 2002 a 2022, 10 (dez) resultados, o qual se justifica

pelo mesmo motivo explicitado anteriormente quando tratamos sobre o levantamento de dissertações e teses no site BDTD, a aprovação do Parecer nº 36/2001, de 04 de dezembro de 2001, que versa sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com efetivação a partir de 2002. O Quadro 6 apresenta a descrição dos resultados encontrados.

Quadro 06 - Descritor: avaliação de aprendizagens na Educação Infantil - artigos

Nº	Revista/Ano de publicação	Autor/a/es/as	Título do artigo
01	Estudos e Pesquisas em Psicologia. 2021.	Lilian Maria Carminato Conti; Lidia Maria Marson Postalli; Deisy das Graças de Souza.	Avaliação Formal e Conhecimento de Professores sobre o Letramento na Educação Infantil.
02	Revista Tópicos Educacionais. 2020.	Magna do Carmo Silva; Graciete da Luz Silva Amorim; Luzinete Maria da Silva.	ALFA e BETO: como avaliar leitura e escrita na Educação Infantil?
03	Estudos em avaliação educacional. 2013.	Vanessa Ferraz Almeida Neves; Catarina Moro.	Avaliação na educação infantil: um debate necessário.
04	Educação Infantil Online. 2021.	Vanéli Pires Amaro.	Avaliação na educação infantil.
05	Educação Popular. 2015.	Celina Elisa de Paiva; Fernanda Duarte Araújo Silva.	Concepções de avaliação dos profissionais da educação infantil da rede pública municipal de Ituiutaba, Minas Gerais.
06	Itinerarius Reflectionis. 2013.	Sonia Aparecida Faleiros; Luiz Almeida Silva; Eulia Rejane Silva.	A avaliação na educação infantil perspectivas e métodos.
07	Educação Infantil Online. 2021.	Mara Alves dos Santos; Angela dos Santos Costa.	Relato de vivência de avaliação diagnóstica.
08	Ensino em re-vista. 2022.	Dameres Reis Teixeira; Alessandra Dutra; Marilu Martens Oliveira	Literatura Infantil: o uso do Storyboard That bordando atividades.
09	Educação. 2021.	Fabiana Leite Rabello Mariano; Ricardo José Dourado Freire; Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire.	DoMi-BEBÊ: instrumento de observação das expressões musicais de bebês e crianças pequenas em contextos de aprendizagem.
10	REIPE. 2015.	Marisa Narcizo-Sampaio.	Práticas de inserção de professoras na escola pública galega: formação ou seleção?

Fonte: Elaboração do autor, compilado do Portal de Periódicos CAPES, 2023.

Com base no quadro acima, percebemos que dos dez artigos selecionados, sete trazem em seu título a palavra avaliação, e três não apresentam no título essa palavra. Além do mais, não é nossa intenção realizarmos as análises desses artigos, já que essa busca foi feita apenas para sabermos como estão acontecendo as publicações sobre a avaliação de aprendizagens na Educação Infantil, tendo em vista que nosso objeto de estudo é avaliação da criança na Educação Infantil do Campo.

Desse modo, em seguida, realizamos a busca no Portal de Periódicos da CAPES com o descritor **avaliação de aprendizagens na Educação Infantil do Campo**, e encontramos 28 (vinte e oito) resultados. Como critério de refinamento, utilizamos os periódicos revisados por pares e o recorte temporal de 2002 a 2022, ficando com 19 (dezenove) resultados; desses trabalhos, após lermos os títulos e resumos e utilizarmos como critério de exclusão os artigos que em seus títulos e resumos não tratavam sobre o nosso objeto de pesquisa ou ainda não apresentavam aproximação com o mesmo, e como objeto de inclusão os artigos que em seus títulos e resumos tratavam ou se aproximavam do nosso objeto de pesquisa, chegamos ao resultado de 6 (seis) artigos.

Mediante esse último resultado, destacamos que apenas 1 (um) trabalho aborda a avaliação da criança na Educação Infantil do Campo, “**Avaliação diagnóstica: o lúdico como ferramenta**”⁶, que é um relato de experiência referente à avaliação diagnóstica; os demais 13 (treze) versam acerca de temas diversos da educação básica com ênfase na Educação Infantil. Assim sendo, entre eles, citamos: “intervenção fonológica de crianças”, “Educação Infantil como direito”, “avaliação em educação física escolar”, “multidisciplinaridade na prática”, “o que aprendi com o PET? Repercussões da inserção do SUS para a formação profissional”, “o uso de dinâmicas no ensino da biologia”, “práticas de inserção de professores na escola pública”, “educação à distância”, “trajetória formativa”. Por fim, encontramos dois editoriais, um sobre tecnologia e outro sobre uma determinada revista. Vejamos o Quadro 07, abaixo.

Quadro 07 - Descritor: avaliação de aprendizagens na Educação Infantil do Campo - artigos

Nº	Revista/Ano	Autor/a/es/as	Título do Artigo
01	Educação Infantil Online. 2021.	Mara Alves dos Santos; Angela dos Santos Costa.	Relato de vivência de avaliação diagnóstica: o lúdico como ferramenta.
02	Rev. Gest. Aval. Educ. 2022.	Marciel Barcelos; Aline Oliveira Vieira; Wagner dos Santos.	Práticas avaliativas para a aprendizagem de professores numa unidade municipal de educação infantil.

⁶ Apenas esse contempla o recorte educação infantil do campo em turmas multisseriadas com os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I.

03	Revista e-Curriculum. 2018.	Marilda Pasqual Schneider; Elton Luiz Nardi; Zenilde Durli.	Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na educação básica.
04	Rev. educ. PUC-Camp. 2020.	Thatiane Duarte Mendes Arantes; Silvia Maria Cintra da Silva	O portfólio na Educação Infantil e o desenvolvimento profissional: contribuições da Psicologia Escolar Crítica.
05	Interfaces da Educação. 2017.	Jucélia Linhares Granemann; Alexandra Ayach Anache.	Processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças prematuras: uma temática essencial e salutar às áreas de educação e saúde.
06	NAVUS. 2016.	Alexandre Gava Menezes; Alvaro Guillermo Roas Lezana; Luciana Francisco de Abreu Ronconi; Elaine Cristian de Oliveira Menezes; Évelyn Nunes de Melo.	A pesquisa-ação como estratégia de avaliação da inovação social: estudo de uma entidade educacional do município de Florianópolis.

Fonte: Elaboração do autor, compilado do Portal de Periódicos CAPES, 2023.

Pela descrição feita no quadro acima, vemos que dos 6 (seis) artigos, 1 (um) trata diretamente sobre o nosso objeto de pesquisa e 5 (cinco) têm afinidades com ele. Para compreendermos melhor as contribuições desses trabalhos ao nosso estudo, apresentamos uma breve análise de cada um deles, começando pelo artigo sobre a avaliação na Educação Infantil do Campo: “Relato de vivência de avaliação diagnóstica: o lúdico como ferramenta”. Esse artigo consiste em um relato de vivência a respeito da avaliação diagnóstica nas escolas do campo do município de Vitória do Jari/AP. Consoante Santos e Costa (2021), as autoras do texto,

Para que fosse diagnosticado o desempenho individual e coletivo das crianças, a equipe pedagógica desenvolveu um projeto que viabilizasse a avaliação diagnóstica, ao mesmo tempo que apresentasse aos professores e professoras as possibilidades de atividades lúdicas, utilizando-se jogos, brincadeiras, cantigas de rodas, contação de histórias e a interação dos diversos materiais pedagógicos como ferramentas concretas no desenvolvimento das crianças das escolas municipais do campo do Município de Vitória do Jari. (Santos; Costa, 2021, p. 103).

De acordo com as autoras, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Vitória do Jari/AP desenvolveu um projeto de avaliação diagnóstica que dialogava com as atividades lúdicas, por meio de jogos, brincadeiras, cantigas de rodas, contação de histórias e materiais pedagógicos diversos, com o intuito de colaborar no desenvolvimento das crianças das escolas municipais do campo. Nesse sentido,

O Projeto foi pensado a partir da necessidade de se chegar até as comunidades ribeirinhas, onde existem 14 escolas do campo. Esses ambientes escolares

abrigam turmas multisseriadas, geralmente os alunos da Educação Infantil estão inseridos na mesma turma dos alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. Geralmente, as turmas multisseriadas do campo, destinadas aos alunos da Educação Infantil e dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, possuem número pequeno de alunos no total. (Santos; Costa, 2021, p. 103).

Um ponto que nos chama atenção, dentre tantos outros, é o funcionamento das turmas multisseriadas, compostas por crianças da Educação Infantil e crianças dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, mesmo não sendo prevista essa junção pela LDB/96 nem pelo PNE/2014-2024. Isso mostra a dificuldade que as escolas do campo encontram no que tange à sua estrutura física e funcionamento, o que vai para além das dificuldades de acesso, conforme relatado no texto. Como resultados, a experiência foi satisfatória segundo o relato das autoras, posto que elas registraram o desenvolvimento das atividades, entregaram brindes e sacolas com bombons para as crianças, realizaram roda de conversa com os professores, entre outras ações.

O artigo “Práticas avaliativas para a aprendizagem de professores numa unidade municipal de educação infantil” discute sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Na fala dos autores, “O método [...] nos permitiu produzir fontes sobre um fenômeno específico que ocorre em determinado contexto, em nosso caso os sentidos atribuídos pelos professores ao ato de avaliar na educação infantil de uma Unidade Municipal de Educação Infantil [...]” (Barcelos; Vieira; Santos, 2022, p. 3).

Nesse segmento, como resultados do trabalho, os autores indicam que a formação inicial dos professores não tem se constituído como “espaço destinado ao debate sobre as práticas avaliativas na educação infantil” (Barcelos; Vieira; Santos, 2022, p. 15). Dessa maneira, sabemos que apesar dos professores utilizarem outras práticas avaliativas e que nem sempre essas subsidiam a produção de registros escritos (relatórios), exigidos no processo de avaliação da criança da Educação Infantil, precisamos cada vez mais intensificarmos a discussão acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil nos cursos de formação inicial, continuada e de aperfeiçoamento para professores dessa etapa da educação básica.

O artigo “Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na educação básica” propõe retratar as políticas de avaliação e regulação da qualidade educacional, através das avaliações externas no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Nessa perspectiva, os autores pontuam o paradoxo vivido, principalmente no que concerne às avaliações externas na Educação Infantil, que ainda não estão em curso, mas que, especula-se, serão implementadas.

O artigo ocupa-se do Ensino Fundamental, em que se acumula mais avaliações externas, que fazem parte de um sistema de regulação da qualidade, “cuja destinação indutora de medidas para o enfrentamento de problemas por ele apontados é, no mínimo, duvidosa” (Schneider; Nardi;

Durli, 2018, p. 131). Com isso, o texto mostra a necessidade de implementação de políticas públicas que considerem a faixa etária dessa etapa da educação básica. É notório que as avaliações externas têm funcionado muito com o intuito de pressionar o sistema de ensino que, por sua vez, pressiona os professores, os quais pressionam os alunos por “bons resultados”, ou ainda o que chamam de “boas práticas”.

No que se refere à Educação Infantil, os autores enfatizam que mesmo não existindo um modelo de avaliação que tenha sido adotado pelo Estado com a intenção de “regular as questões que envolvem a demanda e a qualidade da oferta, não é menos preocupante a incidência da lógica que atualmente orienta o sistema de avaliação externa no ensino fundamental [...]” (Schneider; Nardi; Durli, 2018, p. 131). Mediante essa preocupação, se destacam as lutas dos professores dessa etapa pela garantia do direito à infância, e que com esses modelos de regulação pode ser substituída (a proposta educacional) à “uma métrica de conteúdos”.

No artigo “O portfólio na Educação Infantil e o desenvolvimento profissional: contribuições da psicologia escolar crítica”, as autoras aludem à importância do portfólio enquanto instrumento de reflexão no que se refere às práticas escolares e de desenvolvimento profissional sobre o processo de aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, elas apontam como resultados a importância desse instrumento para auxiliar o psicólogo escolar a entender a prática do professor, pois uma de suas funções é “promover uma avaliação mediadora e formativa, que contribui muito com o desenvolvimento profissional dos professores” (Arantes; Silva, 2020, p. 13). Além do mais, o portfólio ajuda a documentar todo o processo de desenvolvimento da criança, sendo, portanto, de fundamental importância para a realização da avaliação da criança de Educação Infantil.

O artigo “Processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças prematuras: uma temática essencial e salutar às áreas de educação e saúde” se propõe a “analisar o processo de desenvolvimento de 30 crianças nascidas prematuras” (Granemann; Anache, 2017, p. 388). Essas crianças, todas com idade gestacional de 35 semanas, são acompanhadas pelo Núcleo do Hospital Universitário de Campo Grande/MS. Como resultados, a pesquisa assinala que “a prematuridade se caracteriza como um dos principais problemas de saúde neonatal” (Granemann; Anache, 2017, p. 406); e que como forma de prevenção é preciso conhecimento e monitoramento, bem como condições adequadas para o nascimento.

Por último, o artigo “A pesquisa-ação como estratégia de avaliação da inovação social: estudo de uma entidade educacional do município de Florianópolis” trata da articulação entre a pesquisa-ação e a avaliação desenvolvimental. Essa pesquisa foi realizada por uma entidade “promotora de educação e do desenvolvimento familiar” que tem um centro educacional de

Educação Infantil. Como resultados, os autores “apontam que os pais participantes do processo de construção do diagnóstico e do desenvolvimento do programa de formação para famílias demonstraram um sentimento de pertencimento à escola” (Menezes; Lezana; Ronconi; Menezes; Melo, 2016, p. 103), isso se deu, segundo os autores, porque os pais foram ouvidos e tiveram a oportunidade de externalizar as suas impressões e opiniões; eles destacam também a importância da pesquisa-ação enquanto instrumento para o acompanhamento das ações da escola.

Portanto, a busca empreendida nos sites da BDTD e do Portal de Periódicos CAPES nos proporcionou um melhor entendimento acerca do que os pesquisadores estão investigando e escrevendo sobre a avaliação de aprendizagens na Educação Infantil, com um recorte de Educação Infantil do Campo. Assim, a partir dessa pesquisa, tivemos uma visão geral no que concerne à produção acadêmica das temáticas desta tese, que são: políticas de avaliação na Educação Infantil e na Educação Infantil do Campo e avaliação do desenvolvimento da criança. No tópico a seguir, caracterizamos o campo do nosso estudo.

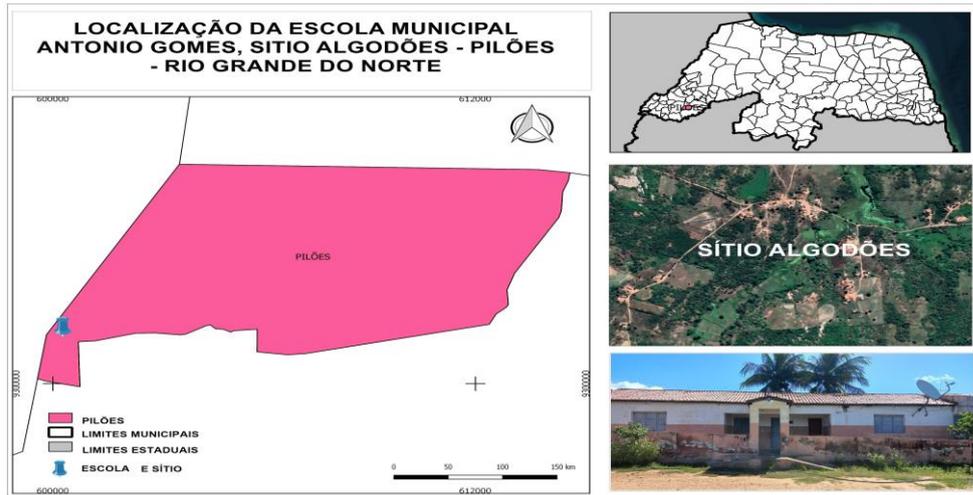
Vale ressaltar a importância dessa nossa pesquisa para a área educacional, tendo em vista que as buscas realizadas no site da BDTD e no Portal de Periódicos Capes nos mostrou que as temáticas abordadas nesse estudo não são discutidas ou ainda aparecem de forma muito tímida no meio acadêmico, aqui no Brasil. Assim, não tendo a notoriedade necessária, para que possamos refletir sobre as questões aqui postas, importa discutir: as políticas de avaliação da/na Educação Infantil do Campo, a avaliação do desenvolvimento da criança e a (re)sistência das Escolas do Campo, essa última, imprescindível para o reconhecimento do direito das pessoas que residem em áreas campestres existirem e não apenas isso, mas terem essa existência reconhecida.

2.10 Lócus da pesquisa

A escola campo desta pesquisa está localizada na zona rural do município de Pilões/RN, localizado no interior do estado do Rio Grande do Norte e situado em uma região conhecida como Alto-oeste Potiguar, estando a uma distância de 371 km da capital Natal. Ele conta com uma população estimada, consoante uma projeção feita por Brasil (2021), de 3.900 hab., sendo o 144º município mais populoso dos 167 municípios do estado. Com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,614, é um município pequeno, com população de uma vida simples, que sobrevive à base da agricultura familiar, do funcionalismo público municipal, estadual, federal, de aposentadorias e de programas de transferência de renda. Essa escola é a única escola do campo do referido município, tendo em vista o fechamento das demais, segundo

informações concedidas pelo secretário municipal de educação, pelo fato de não ter alunos suficientes para as escolas do campo funcionarem. Acreditamos, porém, que esse fechamento é causado pelo apagamento da cultura campesina, fruto da falta de políticas educacionais que permitam o acesso e a permanência das crianças do campo na escola. A seguir a figura 01 retrata a escola campo deste estudo.

Figura 01: Localização da Escola Campo de Pesquisa



Fonte: Autor, 2023.

Abaixo, na figura 02, temos uma vista panorâmica da cidade de Pilões/RN, para melhor compreendermos os aspectos físicos, econômicos e sociais do município onde está localizada a Rede Municipal de Educação/RME, a qual caracterizamos a seguir.

Figura 02: Visão panorâmica da cidade de Pilões/RN



Fonte: Autor, 2023.

A Rede Municipal de Ensino de Pilões/RN conta com três escolas municipais⁷, e de acordo com o Censo Escolar do ano de 2022, foram realizadas 417 (quatrocentas e dezessete) matrículas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse número de instituições, têm-se uma escola de Ensino Fundamental de 1º ao 9º e Educação de Jovens e Adultos (EJA) anos iniciais e finais, com 292 (duzentos e noventa e dois) alunos matriculados, uma Pré-Escola com 117 (cento e dezessete) crianças matriculadas, sendo as salas divididas a partir de grupos etários II⁸, III⁹, IV¹⁰ e V¹¹, e uma unidade de Creche/Pré-Escola no Campo, com uma turma multianual que conta com oito crianças matriculadas e segue a mesma divisão em grupos etários, nossa escola campo de pesquisa. A seguir, o quadro 07 traz esses números de matrículas por etapa de ensino.

Quadro 08: Número de matrículas da RME/Pilões/RN, 2022

Etapa de Ensino	Nº de Matrículas	Total de matrículas na RME
Educação Infantil Urbana	117	417
Educação Infantil do Campo	08	
Ensino Fundamental I	127	
Ensino Fundamental II	145	
Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais	13	
Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais	07	

Fonte: Censo escolar, 2022.

A rede municipal de ensino tem um quadro de trinta e seis professores, desse quantitativo, trinta e dois são do quadro efetivo e quatro são contratados temporariamente, e todos atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II, na EJA ou na gestão escolar, sendo que para

⁷ E duas Escolas Estaduais, sendo uma de Ensino Fundamental I e II e uma de Ensino Médio.

⁸ Crianças de dois anos.

⁹ Crianças de três anos.

¹⁰ Crianças de quatro anos.

¹¹ Crianças de cinco anos.

ocupar este cargo os profissionais precisam ser do quadro efetivo. Nesse contexto, são indicados pelo poder executivo dois diretores, um vice-diretor e três coordenadores pedagógicos, sendo um Diretor, um Vice-Diretor e dois Coordenadores Pedagógicos para a Escola de Ensino Fundamental e um Diretor e um Coordenador Pedagógico para a Creche/Pré-Escola da zona urbana e da zona rural, conforme descrito no quadro 09 abaixo.

Quadro 09: Dados da Rede Municipal de Ensino de Pilões/RN

Escolas	Etapas de Ensino	Número de Matrículas por Etapa de Ensino	Quantidade de Professores	Diretor/Vice-Diretor e Coord. Pedagógico
Pré-Escola Magna Rodrigues Bezerra	Creche/Pré-Escola	130	11	2
Unidade de Educação Infantil Antônio Gomes de Sousa	Creche/Pré-Escola	8	1	0
Escola Municipal Joana Dantas de Moura	Ensino Fundamental I e II e EJA		19	4

Fonte: Elaboração do autor, 2023.

De acordo com o quadro 09 acima, a Rede Municipal de Ensino de Pilões/RN tem três escolas municipais: duas de Creche/Pré-Escola, localizadas na zona urbana e rural, e uma de Ensino Fundamental I e II e EJA, localizada na zona urbana. Dessa forma, a RME pode ser caracterizada como uma rede de pequeno porte. Abaixo, segue o quadro 10 sobre a formação dos professores da rede de ensino.

Quadro 10: Formação docente na RME de Pilões/RN

Etapa de atuação	Licenciatura Plena	Pós lato sensu	Mestrado	Total
Educação Infantil	11	8	3	11
Ensino Fundamental I	8	6	1	9
Ensino Fundamental II	10	8	1	10
Gestão Escolar	6	6	0	6
Total	35	28	5	35

Fonte: Elaboração do autor, 2023.

O quadro acima apresenta o detalhamento da formação docente da RME de Pilões/RN. Com base na descrição, constatamos que nessa rede de ensino todos os professores têm formação inicial em nível de graduação, e um número considerável em Pós-*Lato Sensu*, além de 5 (cinco) professores com mestrado, não havendo ainda nenhum docente doutor na rede. A seguir, passamos a caracterizar o sítio onde a escola, nosso campo de pesquisa, está localizada.

O sítio Algodões está localizado a uma distância de 12km da cidade Pilões-RN, e conta com uma população de 116 habitantes, povo simples que sobrevive à base da agricultura familiar, criação de ovinos, caprinos e bovinos, sendo alguns aposentados e alguns servidores públicos. O acesso a essa comunidade é considerado fácil, pois as estradas são de barro, mas são trafegáveis, salvo em um momento bem pontual que é o período chuvoso, quando, especificamente nesse período o acesso à comunidade fica difícil devido à quantidade de água que faz com que os rios transbordem e danifiquem trechos da estrada.

Figura 03 - Visão panorâmica do Sítio Algodões



Fonte: Autor, 2023

Figura 01: Imagem do alto de todo o Sítio Algodões.

Figura 02: Imagem do alto mostrando a Unidade de Educação Infantil do Campo Escola Municipal Antônio Gomes de Sousa.

Figura 03: Imagem do alto em que aparece a Unidade de Educação Infantil do Campo Escola Municipal Antônio Gomes de Sousa e as casas ao seu redor.

Figura 04: Imagem da frente da Unidade de Educação Infantil do Campo Escola Municipal Antônio Gomes de Sousa.

A Escola Municipal Antônio Gomes de Sousa é uma unidade de Educação Infantil do Campo que pertence à RME de Pilões/RN, localizada no sítio Algodões, conforme mencionado anteriormente, a uma distância de 12km desse município. Essa escola foi fundada no ano de 1966, mas nesse período, ainda não havia um espaço físico próprio, as aulas aconteciam na casa da professora, não tendo nem cadeiras para os alunos se sentarem. Em conversa com a primeira professora da escola, ela nos informou que nesse momento de fundação foi contratada pela prefeitura Municipal de Pilões/RN para alfabetizar as pessoas daquele sítio, tendo em vista que todos ali eram analfabetos; e ao questionarmos sobre a sua metodologia de trabalho, nos contou que trabalhava com a cartilha do ABC¹², e que naquela época, quando o aluno desobedecia, podia ser punido, inclusive com o uso da palmatória¹³.

No ano de 1968, foi construída a primeira sede da Escola Antônio Gomes de Sousa, porém, dois anos depois o prédio começou a apresentar danos em sua estrutura física, tendo, a professora, que voltar a lecionar em sua própria casa; no ano de 1979 foi construída outra sede para o funcionamento da escola, dessa vez em outro local do Sítio Algodões e com melhor estrutura. Esta sede é a atual, e durante todos esses anos foram feitos apenas pequenos reparos para manutenção e pintura. Essa professora trabalhou na referida escola até o ano de 1986. Nos informou, ainda, que neste ano suas primeiras alunas já haviam concluído sua formação escolar básica – Ensino Médio a nível de Magistério e se tornaram professoras.

Assim, a escola se tornou referência na RME de Pilões/RN, ofertando o ensino nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e em alguns momentos pontuais, em parceria com o governo do estado com turmas de alfabetização de Jovens e Adultos, funcionando dessa forma até o ano de 2020. Então, a partir do ano de 2021, devido ao baixo de matrículas na Escola do Campo e ao fato de a RME de Pilões/RN querer baratear os gastos com o seu funcionamento, foi decidido deixar a escola apenas com a etapa de Educação Infantil e transportar em ônibus escolar os alunos do Ensino Fundamental I, tendo em vista que esse transporte da comunidade rural para a cidade já era realizado com os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Atualmente, a escola atende a etapa de Educação Infantil, conta com uma sala multiano, com crianças de dois a cinco anos de idade, divididas nos grupos etários: II, III, IV e V, e apenas uma professora titular, a qual é participante da nossa pesquisa, e um professor rotativo, especificamente nos dias de terças-feiras, quando a professora titular cumpre a sua jornada de planejamento na escola, conforme está prevista na Lei nº 11.738/2008, Art 2º parágrafo 4º.

¹² Cartilha das primeiras letras.

¹³ Objeto de madeira que servia para bater na mão dos alunos quando esses “desobedeciam” às ordens do professor.

A escola dispõe de uma estrutura física de três salas de referência (aula), um pátio, dois banheiros, um masculino e um feminino, uma cozinha, um almoxarifado e uma quadra de esportes, com um espaço amplo para as crianças circularem e brincarem. No que diz respeito ao material de uso, a sala de referência é organizada pela professora, com o apoio pedagógico da equipe gestora da escola de Educação Infantil da zona urbana; na Escola do Campo não há recursos de multimídia, como TV, projetor, internet, entre outros materiais audiovisuais. A equipe escolar sempre se reúne com os pais/responsáveis para o encerramento de projetos pedagógicos; apresentações culturais e datas comemorativas acontecem na Escola da zona urbana, se responsabilizando a secretaria municipal de educação pelo transporte das famílias.

A seguir, trazemos algumas informações sobre o quadro de funcionários e professores da escola como a função, a quantidade, o tipo de vínculo e a formação. Esses dados são baseados nas observações realizadas na escola campo de pesquisa durante o mês de abril de 2023.

Quadro 11: Funcionários da Escola Mul. Antônio Gomes de Sousa

Função	Quantidade	Tipo do vínculo	Formação
Professores	2	Efetiva e contrato	Pedagogia
ASG	1	Contrato	Ensino Médio
Merendeira	1	Efetiva	História

Fonte: Elaboração do autor, 2023.

Como se pode ver, a escola campo da nossa pesquisa é uma escola de pequeno porte, que apresenta um quadro de funcionários reduzido, a saber: um Assistente de Serviços Gerais (ASG), uma merendeira, uma professora titular da turma, que é participante da nossa pesquisa, e um professor rotativo, que trabalha especificamente nas terças-feiras, dia em que a professora titular realiza o seu planejamento semanal.

A escola de Educação Infantil do Campo Antônio Gomes de Sousa, ao longo de décadas, tem sido de grande importância para a vida das pessoas do Sítio Algodões, sendo a responsável pela iniciação da escolarização das pessoas que habitam aquela comunidade. Além disso, disponibiliza sua estrutura física para que as pessoas da localidade realizem seus eventos, como reuniões de associação ou ainda assuntos diversos de benefício para a comunidade. Logo, é na escola que a comunidade se sente viva e tem o seu conhecimento sistematizado, por isso ressaltamos a importância do funcionamento da Escola do Campo.

No subtópico a seguir, apresentamos os participantes, sujeitos dessa pesquisa.

2.11 Participantes da pesquisa

Os sujeitos da nossa pesquisa são: uma professora titular de uma turma multiano da Unidade de Educação Infantil do Campo Antônio Gomes de Sousa, localizada no Sítio Algodões, município de Pilões/RN, da equipe gestora e pedagógica da escola de Educação Infantil da zona urbana, tendo em vista que a Escola do Campo é coordenada pela equipe pedagógica da Pré-Escola da cidade; e do secretário municipal de educação.

A participação dos colaboradores com a pesquisa se deu de forma voluntária, sendo necessário, no ato da adesão, os participantes (professora, diretora, secretário municipal de educação) concordarem com os termos e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Abaixo, segue o Quadro 12 demonstrando a formação dos participantes da pesquisa.

Quadro 12: Formação dos participantes da pesquisa

Função	Formação Inicial	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>
Professora	Pedagogia	-
Diretora	Pedagogia	Psicopedagogia
Secretário Mul. De Educação	Educação Física	Gestão e Saúde Educação Física Escolar

Fonte: Elaboração do autor, 2023.

A professora participante da pesquisa possui uma experiência profissional de 30 (trinta) anos, sendo 10 (dez) anos na etapa da Educação Infantil do Campo e 20 (vinte) anos no Ensino Fundamental I, também na Escola do Campo. Graduada em Pedagogia como nos mostra o quadro 12, tem uma carga horária de 30h/a semanais na rede municipal de Pilões/RN, sendo 20h/a em sala de aula, 5h/a para planejamento cumpridas na escola e 5h/a para as atividades que são organizadas em casa.

A Diretora é efetiva na RME de Pilões/RN há 13 (treze) anos, e está no cargo de Diretora da Creche e Pré-Escola Magna Rodrigues Bezerra em Pilões/RN há seis anos; por se tratar de uma escola de porte pequeno não conta com Vice-Diretor. Ela possui formação inicial em pedagogia e especialização em psicopedagogia, e em virtude de ser Diretora cumpre carga horária de 40h/a semanais.

O Secretário Municipal de Educação é professor efetivo da RME de Pilões/RN há 13 (treze) anos, com formação inicial em Educação Física e especialização em Gestão e Saúde e Educação Física Escolar, e está no cargo de secretário há dois anos. Antes de assumir esse cargo,

era professor de Educação Física da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Pilões/RN, além de também ser professor efetivo de Educação Física na rede municipal de Lastro/PB, com uma carga horária de 30h/a semanal.

Para garantir a confidencialidade dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, de acordo com o parecer emitido pelo comitê de ética desta universidade, adotamos pseudônimos que fazem referência a elementos da natureza que encontramos no campo. Para isso, referenciamos a professora como: xanana, por ser uma flor típica da região nordeste do Brasil, especialmente da caatinga. A diretora chamaremos de carnaúba, que é uma palmeira muito comum na região do semiárido nordestino e o secretário municipal de educação trataremos por mandacaru, uma espécie do bioma da caatinga conhecida por ser um símbolo de resistência da região.

A turma multiano de Educação Infantil do Campo, na qual a professora leciona, tem, atualmente, oito crianças matriculadas e frequentando as aulas, sendo seis do sexo feminino e duas do sexo masculino; duas com dois anos, duas com três anos, três com quatro anos e uma com cinco anos. A professora não dispõe de auxiliar de classe, mas apesar disso consegue atender a contento todas as crianças, mantendo o equilíbrio em sala, embora trabalhe com bebês e crianças de dois a cinco anos de idade.

Diante dos desafios relatados e outros não perceptíveis, compreendemos o quanto é desafiante para a professora cumprir sua jornada de trabalho em uma Escola do Campo, pois as condições não são as mesmas oferecidas à Escola de Educação Infantil da zona urbana, como um maior quantitativo de recursos humanos, tecnológicos, entre outros. Sabemos o quanto é desafiante ser professor no Brasil, principalmente, para os que atuam na Educação Infantil do Campo, cujo cenário é marcado pela falta de políticas públicas ou ainda pela não efetivação das poucas que existem. É notório que a desvalorização salarial, a organização escolar, e tantos outros problemas afetam diretamente o trabalho docente. Apesar de tudo, a motivação de fazer o melhor a cada dia é o grande diferencial dessa classe, que resiste bravamente. Assim, rompemos os estereótipos que nos são impostos por uma sociedade que, muitas vezes, julga o papel do professor e não reconhece a sua importância.

Nessa perspectiva, entendemos que a educação é marcada pela busca constante do outro para o outro, sendo esse o seu grande diferencial; o professor, por sua vez, encontra motivação mesmo diante dos desafios impostos socialmente, na busca constante de contribuir para a construção de uma educação emancipatória, e nesse processo de continuidade da formação humana, de transformar suas próprias vidas e as vidas das crianças.

Isto posto, serão apresentados no subitem a seguir os instrumentos de coleta e produção dos dados utilizados nesta pesquisa.

2.12 Instrumentos

Como instrumento de produção e construção de dados, utilizamos a observação participante, o diário de campo e a entrevista semiestruturada com perguntas abertas. As observações aconteceram em dois momentos: nos planejamentos pedagógicos e na sala de aula, com a intenção de verificarmos como a professora realiza o processo de avaliação da criança, se avalia, de que forma avalia e quais instrumentos utiliza para realizar essa avaliação (se são fichas avaliativas no diário de classe, portfólios, relatórios individuais, relatórios da turma, fotografias, vídeos, entre outros).

Ao analisarmos esse material, partimos de questões necessárias à respeito do processo de avaliação, a saber: se esses instrumentos supracitados fazem parte da organização do trabalho da professora, do planejamento à execução da aula; se ela sistematiza a avaliação e de que forma sistematiza; se registra e de que forma documenta o desenvolvimento das crianças; se analisa a contribuição desses instrumentos no seu trabalho docente, se eles são utilizados no trabalho avaliativo e se contribuem para a aprendizagem das crianças.

Verificou-se que as observações aconteceram nos momentos de planejamentos coletivos da professora e em uma sala de referência da Educação Infantil do Campo, na Escola de Educação Infantil Antônio Gomes de Sousa, no sítio Algodões, Pilões/RN, semanalmente durante o ano letivo de 2023. Sobre a observação, Oliveira (2016) nos coloca que:

Também chamada de observação estruturada ou sistemática, ela pressupõe um planejamento quanto à coleta de dados. Para isso, recomenda-se uma visita prévia ao campo onde se pretende realizar a pesquisa. Essa visita pode ser caracterizada como um *projeto piloto*. Nela deve-se observar in loco os possíveis dados que devem ser pesquisados em relação aos objetivos e hipótese (s) preestabelecidos. (Oliveira, 2016, p. 79, grifo da autora).

De acordo com a autora, a observação indica um planejamento para a realização da coleta de dados, seguindo alguns passos, por exemplo, é necessário que o pesquisador entre em contato previamente, para ir ambientando-se com o espaço e observando quais dados precisam ser pesquisados. Nesse sentido, Oliveira (2016) destaca que:

Na observação participante, o pesquisador (a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo. Essa participação pode ser mais intensa quando o pesquisador (a) é parte integrante do grupo pesquisado, ou seja, quando se identifica com esse grupo pelo cotidiano da vida, das ações e aspirações. (Oliveira, 2016, p. 81).

A autora ressalva a importância de o pesquisador interagir com o seu campo de pesquisa estabelecendo uma relação direta com os participantes da pesquisa, dialogando sobre o objeto pesquisado, bem como ressalta que essa participação pode ser mais intensa quando o pesquisador se identifica com o campo de pesquisa, ou seja, quando é parte desse campo.

Para as anotações da observação participante, utilizamos o diário de campo, que serviu para registrarmos nossas percepções acerca de como a escola trata a avaliação da criança e como a professora realiza o processo de avaliação da criança na Educação Infantil do Campo, identificando quais instrumentos utiliza, se registra, quais tipos de registros e qual o lugar desses registros em sua prática pedagógica. No entender de Lima, Miotto e Dal Prá (2007):

O diário de campo consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do profissional e do aluno. Pode ser utilizado para registros de atividades de pesquisas e/ou registro do processo de trabalho. [...] Desse modo, deve ser usado diariamente para garantir a maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante a intervenção. (Lima; Miotto; Dal Prá, 2007, p. 7).

O diário de campo é, pois, uma forma de registrar as observações, comentando e refletindo sobre as suas impressões, ou seja, as impressões do pesquisador acerca do observado, com a possibilidade de retomar esses registros para entender como de fato aconteceu na prática determinado acontecimento.

Outro instrumento usado foram as entrevistas semiestruturadas gravadas e posteriormente transcritas. Elas nos ajudaram a compreendermos qual o papel das políticas de avaliação na realização da avaliação da criança da Educação Infantil do Campo. Segundo Oliveira (2016),

A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando. No entanto, é preciso que o entrevistador não interfira nas respostas do entrevistado (a), limitando-se a ouvir e gravar a fala dele (a). Quando não entender uma determinada frase, deve solicitar que o entrevistado (a) repita o que foi dito anteriormente. Jamais deve direcionar as respostas, ou suscitar dúvidas, como *você quis dizer que...* (Oliveira, 2016, p. 86, grifo da autora).

As entrevistas também são uma forma de interação entre o pesquisador e o campo, ou seja, os entrevistados. No caso desta investigação, por meio desse instrumento, esperamos o detalhamento sobre o nosso objeto de pesquisa, especificamente a avaliação da criança na

Educação Infantil do Campo; para tanto, no que diz respeito à postura do entrevistador, não podemos interferir nas respostas, ou ainda fazer o direcionamento de respostas, devemos nos limitar a perguntar e a ouvir as respostas, gravá-las para em seguida transcrevermos as falas, a fim de que ao analisarmos façamos as nossas reflexões acerca do conteúdo coletado.

Os participantes da nossa pesquisa serão a professora de Educação Infantil do Campo de uma turma multiano, pertencente à rede pública de ensino de Pilões/RN, a equipe gestora da escola de Educação Infantil do referido município, tendo em vista que essa equipe é a responsável pela gestão da Escola de Educação Infantil do Campo a qual estamos realizando a pesquisa, e o secretário municipal de educação.

Com o intuito de verificar como acontece o processo de avaliação das crianças na Educação Infantil do Campo, observaremos a prática de uma professora de Educação Infantil do Campo em uma sala multiano, assim como o planejamento anual e os planejamentos bimestrais, durante o ano letivo de 2023, para compreendermos se a professora segue as orientações dos documentos oficiais do MEC, das Secretaria Estadual e Municipal de Educação.

Além disso, observaremos se a professora documenta o desenvolvimento da criança, e de que forma faz isso, se registra, quais registros utiliza e o que esses registros contemplam em termos dos avanços obtidos pela criança; se faz pertinente também ter um olhar para as condições de trabalho da professora sobre a formação continuada, ao espaço físico para o desenvolvimento de atividades, às políticas de valorização profissional, entre outros pontos.

Esses instrumentos visarão complementar o observado no campo, frente à visão da professora e dos profissionais colaboradores com a nossa pesquisa. Vale assinalar que o roteiro das entrevistas está organizado com base em questões fechadas, porém possibilitando uma reflexão sobre o tema. A ideia é fazer o cruzamento dos dados entre o observado na prática e o perguntado nas entrevistas, a fim de realizar a mediação junto com o referencial teórico e bibliográfico estudado. Minayo, (2011) acrescenta que:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. (Minayo, 2016, p. 61).

É importante que haja essa aproximação entre o pesquisador e a realidade pesquisada, pois é através da interação que o diálogo acontece construindo novos conhecimentos. Dessa forma, Minayo (2016. p. 62) ressalta que: “o pesquisador precisa não ficar preso às surpresas que encontrar e nem tenso por não obter resposta imediata a suas indagações”. Assim, nem

sempre encontraremos respostas para as nossas dúvidas, ou quando encontramos pode não ser de imediato, mas vale ressaltar a importância de verificarmos a nossa hipótese, que nos fará refletir sobre as questões de nossa pesquisa. No subtópico seguinte, apresentamos os procedimentos de produção e de análises dos dados.

2.13 Procedimentos de produção de dados

A pesquisa de campo se deu mediante a aprovação pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), seguindo todas as recomendações éticas.

Para realização da pesquisa de campo, fizemos contato com a instituição de Educação Infantil, a qual a Unidade de Educação Infantil do Campo está vinculada, quando solicitamos a Carta de Anuência visando à autorização para realizarmos o estudo: “Políticas de avaliação da/na Educação Infantil do Campo no município de Pilões/RN: entre debates e embates”, na escola de Educação Infantil do Campo.

Em seguida à autorização por esse órgão gestor, e mediante a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética da UFPB, entramos em contato com a instituição de Educação Infantil do Campo escolhida para a realização da pesquisa, tendo em vista que em todo município só existe essa escola de Educação do Campo, e essa unidade de Educação Infantil da zona rural não tem equipe gestora e pedagógica própria, por ser uma unidade que conta apenas com uma sala multiano, em que atende crianças de dois a cinco anos de idade, e por ter somente oito crianças matriculadas e frequentando, sendo gestada administrativamente e pedagogicamente pela equipe gestora da escola de Educação Infantil da cidade.

Depois desse contato com a gestão da escola, conversamos com a professora titular da sala de aula, e falamos sobre o objetivo da nossa pesquisa e a disponibilidade dela em participar da mesma, uma vez que íamos realizar observações na sala de aula e nos planejamentos, munidos do diário de campo para as devidas anotações, e entrevista com a professora, a diretora, a coordenadora pedagógica e com o secretário municipal de educação. As perguntas da entrevista foram elaboradas acerca do processo de avaliação do desenvolvimento da criança, considerando se acontece e como acontece e se tem influência das políticas nacionais e locais de avaliação da criança. As entrevistas foram gravadas em um aparelho smartphone para em um momento posterior serem transcritas e analisadas à luz do referencial teórico e bibliográfico utilizado nesta pesquisa de tese.

Após esse momento e de acordo com a aceitação dos participantes da pesquisa,

entregamos o TCLE e o TALE a cada um para assinarem e terem resguardados todos os procedimentos éticos assegurados por esses documentos.

Em seguida, combinamos com a gestão e a professora sobre as observações na sala de aula e no planejamento pedagógico, mas especificamente nos planejamentos anual e bimestrais, para compreendermos como acontece a avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil do Campo. Para alcançar esse feito, se fez necessário que logo em janeiro de 2023, no início do ano letivo, observarmos o planejamento anual do segmento, para constatar se a avaliação é contemplada nessa proposta anual e de que forma; bem como se fez preciso observarmos os planejamentos bimestrais e aulas de forma mais pontual, como em encerramentos de projetos pedagógicos no decorrer do ano de 2023, a fim de verificarmos como acontece todo o processo de avaliação da criança durante o ano. Por conseguinte, observamos se a professora realiza os registros das atividades propostas, quais tipos de registros e quais critérios se utiliza para efetivar os registros.

Durante a etapa de observação, utilizamos do diário de campo para anotarmos como acontece na prática o processo de avaliação do desenvolvimento da criança; em seguida, fizemos a transcrição das entrevistas, atentos para o que encontramos nas observações e enfatizando o que a professora relatou sobre a avaliação do desenvolvimento da criança. Dessa forma construiremos nossos dados, analisando-os, e posteriormente apresentaremos os resultados.

2.14 Questão ética

A pesquisa está seguindo os princípios éticos conforme expressa a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Embora se trate de uma pesquisa envolvendo seres humanos, os riscos são mínimos, o que poderá ocorrer são situações pontuais em que a professora da Unidade de Educação Infantil da Escola Municipal Antônio Gomes de Sousa, a equipe pedagógica da Pré-Escola Magna Rodrigues Bezerra e o Secretário Municipal de Educação de Pilões/RN sintam certa dificuldade em responder alguma pergunta do formulário de entrevista. Para tanto, a pergunta será refeita e esclarecida no intuito de que eles possam ter clareza e responderem sem dificuldades. Nesse sentido, buscaremos estratégias para uma melhor compreensão das questões que restem dúvidas, garantindo assim que não haja prejuízos aos participantes. Quanto aos benefícios, a pesquisa oferecerá contribuições para a comunidade escolar de uma forma geral, para a sociedade e para a gestão pública no que concerne às políticas nacionais e locais de avaliação na Educação Infantil do Campo.

No que se refere ao desfecho primário, ressaltamos que a pesquisa dará uma excelente

contribuição à Rede Municipal de ensino pesquisada, mais especificamente para a unidade de Educação Infantil do Campo a qual está sendo campo para a investigação, posto que a partir dos dados apresentados se poderá refletir sobre como acontece o processo de avaliação da criança apoiado nas políticas nacionais e locais de avaliação em um contexto de políticas públicas direcionadas à Educação Infantil do Campo.

Ressalte-se, ainda, que todos os resultados deste estudo serão tornados públicos quando da defesa da Tese e enviados à direção da instituição escolhida como cenário da pesquisa e encaminhados para publicação em periódicos científicos, como estabelecem as Resoluções 466/12 e 510/16 e a Norma Operacional 001/13 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Este capítulo que trata sobre o percurso metodológico da nossa pesquisa, pontua o passo a passo o qual seguimos na realização dessa pesquisa de tese; dessa forma, ressaltamos a importância da mesma para os estudos acadêmicos, convertendo-se em um grito, em uma voz, daqueles que são invisibilizados socialmente e sofrem com a falta de políticas públicas ou, ainda, a execução das poucas políticas existentes no campo educacional, em que respeitem os direitos de ter acesso à educação pública de qualidade em suas comunidades. Nesse sentido, essa pesquisa tem o intuito de dar visibilidade aos vários temas educacionais, como a Educação do Campo, Educação Infantil do Campo e as Políticas de Avaliação da Educação Infantil do Campo, sendo essa última o nosso objeto de pesquisa. Nos próximos capítulos, apresentamos a nossa discussão teórica, bem como os resultados da pesquisa.

3. AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Este capítulo está estruturado em três sessões. Na primeira “Concepções teóricas sobre avaliação educacional e da aprendizagem: uma breve contextualização” apresentamos um breve histórico sobre a avaliação educacional, avaliação em larga escala e externa, situando o nosso leitor sobre a importância da avaliação em suas diferentes concepções, trazendo, dessa forma, uma discussão realizada por autores que tratam desses tipos de avaliação. Em seguida, na segunda sessão intitulada “O registro docente como parte do processo de avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil”, ressaltamos a importância dos professores de Educação Infantil realizarem os registros das atividades das crianças como parte do processo de avaliação. Na terceira sessão “Documentos oficiais sobre a avaliação da criança na Educação Infantil do Campo”, visitamos os documentos oficiais do MEC e vimos de fato o que esses nos colocam a respeito da avaliação da criança na Educação Infantil, tendo em vista que nessa etapa da educação básica a avaliação acontece mediante os diferentes tipos de registros realizados pelos professores, sejam eles em forma de relatórios, portfólios, fichas, fotografias, vídeos etc.

Ao percebermos a importância social da temática, identificamos em seu histórico que as políticas de avaliação da Educação Infantil e da Educação Infantil do Campo, aqui no Brasil, tem o seu discurso ampliado e legitimado a partir da LDB de 1996, que institui o funcionamento da educação básica e a normatiza, com isso, o discurso das políticas públicas é ampliado e direcionado para cada segmento. Se tratando de Educação Infantil, as políticas de avaliação vêm com a aprovação da LDB/96 e as políticas de Educação Infantil do Campo a partir de 2001, quando o parecer 36/2001 de 04 de dezembro de 2001, estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. Sabemos que essas políticas ainda são excipientes, mas que garantem o acesso à escola da criança que reside na zona rural.

Nessa perspectiva, trazemos para o debate as políticas de avaliação da Educação Infantil, a partir dos documentos oficiais do MEC e o quanto é importante refletirmos sobre as práticas dos registros realizados pelos professores, discutindo a partir da implementação das políticas públicas educacionais, se fazendo necessário compreender como essas se efetivam e como a avaliação da criança acontece nesse território.

Para nos apropriarmos das discussões acerca da temática, apresentaremos as contribuições que os documentos oficiais do MEC e alguns autores trazem sobre a temática. A saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/96; o PNE/2014; o PME/2015; Emenda Constitucional nº 59 de 2009; Emenda Constitucional nº 53 de 2006; BNCC/2017; Parâmetros Nacionais para a educação Infantil/2008; RCNEI/1998b; Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009; DCNEI/2010; Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte Educação

Infantil/2018; Sousa (2006); Neto, Sol e Brito (2021); Luckesi (2014 e 2018); Didonet (2012); Faria (1999); Oliveira e Guimarães (2013); De Paula e Wandembruck (2013); Proença (2007); Vasconcellos (2005); Ostetto (2017); Linhares (2020); Linhares e Costa (2023); Paulino e Côco (2016), entre outros autores.

3.1 Concepções teóricas sobre avaliação educacional e da aprendizagem: uma breve contextualização

É pertinente discutirmos sobre a avaliação em seus diferentes contextos, com destaque para a avaliação educacional, que acontece diretamente na escola, surge o debate das avaliações institucionais, em larga escala, externas e internas, que tem como proposta avaliar a qualidade do ensino, envolvendo desde o funcionamento de estrutura física da escola, até os profissionais, sejam professores ou não. Na Educação Infantil, essas avaliações ainda não acontecem de forma direta, se compararmos com as demais etapas da educação básica, porém sabemos da necessidade de se ter essa organização educacional, pois é através das avaliações que teremos um diagnóstico de como as nossas escolas de Educação Infantil, se encontram, o que elas fazem e quais são os seus desafios, pensando na criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade.

Sobre esse assunto, Sousa (2006), explica que, historicamente, na realidade a avaliação escolar dos vários integrantes da escola, sempre aconteceu de modo informal, nessa perspectiva a mesma autora nos diz que “os professores são avaliados pelos alunos, por seus pares, pelos técnicos e dirigentes da escola; o diretor e outros profissionais são avaliados pelos alunos; [...]”. (Sousa, 2006, p. 1). Ou seja, a avaliação acontece mediante todos os segmentos escolares, e de acordo com Sousa (2006, p.1), “[...] a infraestrutura disponível é sempre analisada como fator que facilita ou dificulta o desenvolvimento das atividades; o currículo é objeto de apreciação, [...] as relações de trabalho e de poder são analisadas quanto ao seu potencial de promoverem ou não um clima favorável no contexto escolar”.

A autora alerta para os modos como a avaliação acontece, que apesar de nessa primeira fase da educação básica, não existir ainda, uma avaliação externa específica, os elementos que compõem a escola são avaliados no dia a dia, nas vivências entre família e escola. No entanto, é imprescindível observar como ocorre a avaliação da aprendizagem na escola, sobretudo na educação básica. Dessa forma, “tradicionalmente, a avaliação que se realiza de modo sistemático na escola é a direcionada para o aluno, sem que os resultados dessa avaliação sejam referenciados ao contexto em que são produzidos [...]”. (Sousa, 2006, p. 1). A autora denuncia que o fracasso

ou o sucesso dos alunos, são interpretados de forma individual, não relacionando a escola a nenhum resultado, prática que consideramos equivocada.

Dessa forma, apreendemos que a avaliação que acontece em sala de aula, em alguns momentos, se dá de forma descontextualizada, e direcionada para os alunos, ainda que seus resultados não sejam tidos como referência do contexto o qual foi produzido, o que significa que a avaliação é feita apenas para cumprir as exigências da escola. No entanto, o verdadeiro sentido que é o de retomar os caminhos percorridos para chegar à aprendizagem, na maioria das vezes não acontece. Sobre a avaliação, Sousa (2006, p. 3), insiste: “Avalia-se para afirmar valores, ou seja, avalia-se para subsidiar, induzir, provocar mudanças em uma dada direção, evidenciando-se que não há neutralidade nos caminhos, nos procedimentos e instrumentos que são utilizados em uma atividade ou em um processo avaliativo”.

A autora supra citada explana o papel da avaliação e sua importância para os processos educativos na escola, de modo geral, sendo que, é a partir das avaliações que se pode tomar decisões, refletir sobre como ela está ocorrendo, ou em se tratando de uma avaliação institucional ou externa, verificar como se dá a qualidade do ensino em relação à infraestrutura do espaço físico, à formação dos profissionais da educação, índices de aprendizagem, acompanhamento das famílias, recursos financeiros para manutenção da escola, entre outros aspectos.

Para além da avaliação do desenvolvimento integral da criança, tem-se discutido a inserção da Educação Infantil em avaliações de larga escala através de sistemas de avaliação, se destacando as proposições da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), que sugere um sistema de avaliação em larga escala para a Educação Infantil: o *Agas and Stages Questionnaires* (ASQ-3). De acordo com Oliveira e Guimarães (2013),

A proposta de implantação do ASQ-3 tem sido considerada um retrocesso em relação às políticas brasileiras de atendimento infantil, que, por sinal, ainda devem seguir avançando em suas iniciativas para a melhoria da formação de professores, da destinação dos recursos, da infraestrutura e funcionamento da Educação Infantil gratuita e de qualidade para todos. (Oliveira; Guimarães, 2013, p. 24625).

Corroboramos com as autoras, ao considerarem esse sistema de avaliação um retrocesso, pois, ainda hoje estamos discutindo a implementação da meta 1 do PNE/2014-2024, que garantia até 2016 a universalização para a Educação Infantil na pré-escola de crianças entre 4 e 5 anos de idade, e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender o mínimo de 50% das crianças de até 3 anos de idade. Nessa ótica,

Pressupomos que tal visão e prática de avaliação, na creche/pré-escola, desconsideram os avanços políticos, científicos e práticos no campo da Educação Infantil, no Brasil, ocorridos nos últimos 30 anos, além de desviar para outra rota as discussões e proposições sobre a especificidade do currículo da Educação Infantil, da identidade do professor e da própria etapa, prejudicando processos de formação do professor. (Oliveira; Guimarães, 2013, P. 24625).

As autoras afirmam que, com esse sistema de avaliação em larga escala, mais precisamente o ASQ-3, se desconsidera o que avançamos em termos de políticas públicas educacionais e científicas, das últimas três décadas, além de condicionar as discussões e proposições a um outro currículo de Educação Infantil, desmobilizando os processos de formação dos professores. Nesse viés, conforme Proença (2007),

Ser professor é construir situações de aprendizagens através de questionamentos, intervenções, conflitos desafiadores e reflexões sobre a própria prática para atribuir-lhe sentidos que possam provocar transformações de seu ser-saber-fazer e conviver pedagógicos na construção da identidade pessoal e profissional de educador da infância. (Proença, 2007, P. 15).

O professor é responsável por articular as situações de aprendizagens com as crianças, questionando a sua prática pedagógica e realizando as intervenções necessárias. Nesse sentido, reforçamos que a avaliação na Educação Infantil necessita de cuidado, no que diz respeito a não confundirmos com os processos avaliativos que se dão nas outras etapas da educação básica, os quais, na maioria das vezes, dão espaço para as notas que classificam a criança.

No debate sobre a qualidade do ensino, através da avaliação educacional, desde 2011, se discute o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no ano de 2014, através da Lei Nº 13.005/2014, que “delineia objetivos e metas para a educação básica e superior, até 2024” (Sousa, 2013, p. 65). Entendemos então, que tivemos uma década da educação regida pelo PNE/2014, sendo a sua vigência até 2024, com 20 metas que visam garantir a expansão e a qualidade da educação básica ao ensino superior no Brasil, destacamos as metas 1 e 4 que tratam especificamente da Educação Infantil.

A meta 1, trata sobre a universalização até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e sobre ampliar em até 50% as vagas de Educação Infantil para as crianças de até 3 (três) anos de idade (Brasil, 2014). A meta 4 versa sobre universalizar a educação básica e o atendimento educacional especializado, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais, altas habilidades ou superdotação, (Brasil, 2014).

Após 9 (nove) anos da aprovação do PNE/2014, é pertinente refletirmos, atualmente, sobre a execução de suas metas, destacando as duas citadas acima, sobre a universalização da Educação Infantil que deveria ter acontecido até 2016, e sobre a inclusão da população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade com deficiência, transtornos no ensino básico. Aconteceu de fato? A partir do PNE/2014 o que mudou? Sobre as políticas públicas educacionais que garantem a implementação dessas metas, tem existido de fato? São questionamentos pertinentes que enquanto estudiosos e profissionais da área da educação devemos fazer, inclusive para exercermos o nosso papel de cidadão crítico, reflexivo e consciente.

Nesse cenário de discussões e reflexões sobre avaliação educacional, como já mencionadas anteriormente, no que concerne ao contexto da avaliação da aprendizagem, também se faz necessário discutirmos sobre a avaliação em larga escala, como uma das imposições do estado, dentro do contexto das reformas que definem a gestão das políticas públicas no que diz respeito à educação. De acordo, com Sousa (2013, p. 66), é notório que “Desde a década de 1990, o que se assiste é a proeminência da avaliação em larga escala, usualmente implementada de modo associado a medidas de descentralização de responsabilidades e a difusão de ideia de autonomia administrativa e pedagógica [...]”.

Sendo assim, o debate de padronização dos currículos escolares já ocorre desde a década de 1990, e atualmente ganhou força com a implementação da BNCC/2017, que estabelece diretrizes curriculares para todas as etapas da educação básica. Assim, percebemos o quanto o gerencialismo influencia nas decisões do estado a partir dos resultados das avaliações. Sousa (2013, p. 66) também problematizou essa realidade quando afirmou que “[...] Por meio da avaliação em larga escala, disseminou-se uma lógica de gestão da educação pelo Estado, que vem se materializando por meio da ação do governo central, de governos subnacionais e hoje adentra as escolas”.

A autora ressalta um ponto importante, a responsabilização dos resultados das avaliações, “[...] comumente atribuídas à escola ou aos seus profissionais, difundem-se modalidades diferenciadas de relações contratuais entre Estado e funcionários, baseados em desempenho” (Sousa, 2013, p. 66), a depender dos resultados ditando as relações entre estado e funcionários, de acordo com o desempenho. É muito comum, governos em suas diferentes estâncias, incentivarem as escolas e os profissionais da educação com premiações conforme os resultados de avaliações externas ou em larga escala. Neto, Sol e Brito (2021, p. 2), nos diz que “Ao mesmo tempo em que esses resultados sinalizam para a necessidade de reformas educacionais com foco na aprendizagem, eles devem também ser interpretados de forma crítica”. Devemos pensar no ambiente de competição criado a partir do que se considera como qualidade em educação: “A

própria utilização de um ranking internacional tem sido alvo de questionamentos por contribuir para a criação de um ambiente de competição em torno de determinada concepção do que seria uma educação de qualidade, [...]” (Neto, Sol e Brito, 2021, p. 2-3).

Compreendemos que mesmo com os resultados das avaliações, apontando a necessidade de reformas nesse campo, devemos pensar com criticidade, pois não podemos desconsiderar que o nosso país é diverso por sua extensão e cultura dos povos, que há situações reais em que se encontram as nossas escolas, no que tange ao financiamento da educação por parte do Estado, já que a cada dia os recursos financeiros estão mais limitados, a falta de investimentos por parte dos governos é nítida não apenas nas estruturas de nossas escolas, mas também no que diz respeito à formação de profissionais e remuneração dos mesmos, entendemos, portanto, que qualidade educacional perpassa por todos esses segmentos. Neto, Sol e Brito (2021, p. 3, grifo nosso), nos dizem que: “As análises comparativas de sistemas de ensino que partem do nível nacional são importantes num cenário de globalização, mas podem subestimar as heterogeneidades e idiosincrasias que se manifestam nos *diferentes* níveis [...] da política educacional dos países”.

Os autores supracitados, nos chamam atenção para a importância dessas avaliações em um cenário global, mas, não podemos desconsiderar o tratamento que cada entidade federativa oferece. Nesse sentido, é pertinente refletirmos sobre qual a real intenção das avaliações, tendo em vista que essas não devem ser punitivas, mas proporcionar aos envolvidos, reflexões pertinentes acerca de todo o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, ainda que existam muitas propagandas sobre os desempenhos das escolas submetidas a exames, como: a escola que atingir uma determinada nota receberá uma premiação e os professores terão o décimo quarto salário. Verificou-se, assim, que medidas como essas incentivam a competitividade e descaracterizam o verdadeiro sentido do que seja avaliar.

Nesse caminho discutimos também sobre as percepções de alguns autores de forma mais geral, a temática avaliação da aprendizagem, ou seja, a avaliação que está presente em todas as etapas da educação e que perpassa a Educação Infantil, para melhor entendermos como acontece esse processo nas escolas, a começar por Luckesi (2014), que compreende como “[...] ato de investigar a qualidade da realidade, o que subsidia, se necessário, a decisão de uma intervenção tendo em vista obter um resultado mais satisfatório da nossa ação; [...]” (Luckesi, 2014, p. 193). Já Weiss (1991, p. 6), a vê como “uma interação, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado, sobre um objeto particular e um ambiente social dado”. Os autores em suas perspectivas indicam que a avaliação é um ato de investigar e de intervenção em busca de bons

resultados, o que vai ao encontro da nossa investigação sobre avaliação na Educação Infantil do Campo, que acontece mediante os registros que informam sobre o desenvolvimento das crianças.

O dinamismo avaliativo é marcado por várias concepções, no que diz respeito aos tipos de avaliação. Luckesi (2018) discute sobre as particularidades dessas tipificações, considerando a ação, a dimensão do tempo, o uso dos resultados, e a filosofia da educação. Na tipificação da ação o autor apresenta três momentos sobre a avaliação da aprendizagem, baseados em Benjamin Bloom (1923-1999), a saber: “a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa” (Luckesi, 2018, p. 173). Essas concepções não são opostas nem diferem no ato de avaliar, mas indicam momentos diferentes da ação, ou seja, do momento do avaliar. Luckesi (2018, p. 173) define a avaliação diagnóstica como “[...] aquela que deve ocorrer antes de uma ação, produzindo uma leitura das qualidades da realidade, a partir da qual se tomariam decisões a respeito de sua implantação, tendo em vista solucionar impasses detectados”. O autor, nos diz que, a avaliação diagnóstica ocorre antes da ação, ou seja, se faz necessário partir da observação antes dos fatos acontecerem, como forma de identificar e solucionar problemas prévios, enquanto processo democrático focado na aprendizagem do aluno.

Sobre avaliação formativa, com base em Luckesi (2018), também baseado em estudos de Bloom, “se dá durante a execução de uma ação, tendo em vista ‘formar’ o resultado final. De fato, os resultados da investigação avaliativa subsidiam o gestor da ação na tomada de novas decisões em busca do resultado planejado” (Luckesi, 2018, p. 173-174). O autor explica que a avaliação formativa parte das informações acerca dos alunos, suscitando, assim, reflexões sobre os procedimentos a serem tomados no processo avaliativo.

Em relação à avaliação somativa, esta é utilizada ao final de cada etapa, como resultado do processo, em que se atribuiu notas conforme o desempenho dos alunos. Luckesi (2018, p. 174), reflete que esta forma de avaliação “está comprometida com a qualidade do produto final da ação, para o qual se investiu durante sua execução, epistemologicamente, deveria denominar-se ‘avaliação do resultado final’ [...]”. Trata-se de uma avaliação através da qual se destaca o produto final. Portanto, é uma atividade de fechamento do processo, geralmente não é uma concepção avaliativa que investiga, observa ou proporciona uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança/aluno, na perspectiva de testes e provas escritas, para a obtenção de notas, classificando os sujeitos em aptos ou não aptos.

Após essa discussão sobre avaliação externa e em larga escala, e alguns conceitos sobre a avaliação da aprendizagem de uma forma mais geral, apresentamos uma discussão sobre a avaliação do desenvolvimento da criança e os conceitos de alguns tipos de avaliação, trazidos por alguns autores, enfatizando a importância do registro do desenvolvimento da criança, esse

que acontece a partir da observação, como ferramenta importante para a realização da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

O professor dessa etapa de ensino deve observar para realizar o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, podendo, assim, registrar de diversas maneiras todas as manifestações delas, sejam através das diversas atividades pedagógicas como brincadeiras, socializações entre as crianças e/ou outras, os avanços e recuos devem ser percebidos, para assim, (re) pensar os caminhos adotados e (re) planejar quando se fizerem necessários.

Nessa perspectiva, os instrumentos utilizados nesse processo precisam ser bem pensados e refletidos, para se evitar equívocos no processo de avaliação na Educação Infantil, uma vez que, “a avaliação tem especificidades derivadas das características etárias das crianças, nos aspectos físicos, psicológicos e sociais, correlacionadas às formas culturais em que se dá sua formação humana [...]”. (Didonet, 2012, p. 13).

De acordo com o exposto acima, o autor destaca que a avaliação na Educação Infantil tem as suas especificidades, em seus diferentes aspectos, sendo composta por vários instrumentos, não se limitando a apenas um; entre eles destacamos a observação e o registro das atividades das crianças, logo, o professor precisa estar atento à construção das metodologias, que devem estar alinhadas aos objetivos e que irão definir os resultados da avaliação.

A avaliação é para acontecer de forma flexível, em que a criança seja vista como sujeito do processo e analisado a partir dos conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das atividades realizadas pelos professores nas salas de referências. Como afirma Vasconcellos (2005, p. 25. Grifos do autor) “É necessário, portanto, mudar tanto a concepção quanto à prática, o que significa, por um processo de aproximações sucessivas, construir a **práxis transformadora**”. Assim, a avaliação tem a incumbência de realizar a mediação dos conhecimentos dos alunos e repensar os caminhos que devem ser percorridos para de fato, chegarmos ao ensino e aprendizagem.

Nesse âmbito, os registros das atividades das crianças são de fundamental importância, não limitando-se apenas a ser mais uma atividade realizada pelos professores, mas pensados como forma de documentar os avanços e recuos das crianças, para que possamos refletir acerca dos mesmos, sobre como se encontra o desenvolvimento das crianças de Educação Infantil, assim como reforçam De Paula e Wandembruck (2013, p. 16431). “Acredita-se que documentar seja a maneira mais eficiente de avaliar um processo educativo, seja essa documentação feita através de escritos, gravações, filmagens, etc. [...]”.

De acordo com o posicionamento das autoras é necessário que essa documentação seja feita de forma sensível, respeitando o contexto das crianças, e não apenas registrar para cumprir

exigências, mas registrar com o intuito de retomar quando for necessário. O mais importante é que saibamos valorizar essas atividades, e que, de fato, sejam significantes para o dia a dia nas salas de aula, explorando os mais variados sentidos, se consolidando como uma ferramenta indispensável para a realização da avaliação do desenvolvimento infantil.

Sabemos que não é fácil realizarmos o registro das atividades das crianças de forma individualizada, porém é necessário, a partir desses registros, que os professores de Educação Infantil tenham elementos para a construção dos relatórios sobre os avanços do desenvolvimento infantil, registros esses que também se configuram como memórias do processo educativo. Araújo, Costa e Silva (2016, p. 2), nos afirmam que “Neste caso, percebemos a importância dos registros escolares e se estes são socializados, como o aluno é avaliado e quais são os aspectos levados em consideração para as anotações do docente que poderão estar modificando todo o processo educativo de seus discentes, [...]”. As autoras nos chamam a atenção para a importância da realização do registro do desenvolvimento das crianças, dada a sua importância no processo de avaliação na Educação Infantil, assim Hoffmann (2018a) nos expõe que:

A avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento ocorre ao longo do processo educativo, nunca no final. Inútil tentar acompanhar ou descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado. Se o professor fizer apenas o registro das notas dos trabalhos dos alunos em seu caderno, ele não saberá descrever, após um tempo, quais foram as dificuldades que cada aluno apresentou ou o que ele fez para auxiliá-los a evoluir num e noutro aspecto. Da mesma forma, o professor que só faz anotações sobre as consultas dos alunos em aula não poderá descrever outros aspectos de sua aprendizagem. (Hoffmann, 2018a, p. 116).

O registro das atividades das crianças é um dos principais instrumentos que subsidia o professor na realização do acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem da criança, possibilitando aos professores uma reflexão acerca de sua prática avaliativa, e indicando caminhos para reconfigurar as práticas de planejamento. Assim, Hoffmann (2018a), nos chama atenção para uma questão ainda pouco discutida sobre os registros no que diz respeito as práticas pedagógicas dos professores, pois:

Os registros de avaliação refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor. Tal reflexo tende a ficar nebuloso, falso, quando os códigos a serem utilizados não permitem uma representação clara, nítida, significativa, do que se observou e do trabalho realizado junto aos alunos. (Hoffmann, 2018^a, p. 115).

De acordo com a autora, citada acima, precisamos atentar para o ato da realização dos registros, tendo em vista que esses servirão para retomar e direcionar a prática educativa dos

professores, fazendo-se necessário, por essa razão, que os registros sejam claros, e que não contenham inverdades do processo de aprendizagem da criança, pois só assim, esses registros serão de fato importantes para o professor refletir sobre a atual situação de evolução e traçar metas para a continuidade das aprendizagens, para a partir desses registros, refletir sobre o dia a dia da criança nas instituições escolares. Para melhor compreendermos essa dinâmica, Ostetto (2017, p. 21) observa que “Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. [...]”. Nessa mesma perspectiva, a mesma autora defende que “O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projeto e o concretizado. ” (Ostetto, 2017 p. 21). No entender de Hoffmann (2018a, p. 131), “Os elementos que enriquecem tais registros os registros vivos do processo de aprendizagem de cada aluno, acompanhados pelo professor por meio de anotações permanentes, registros diários e contínuos”.

É inegável a importância de os professores realizarem os registros cotidianamente, pois, a partir desse exercício terão a oportunidade de refletir sobre a forma que vêm trabalhando, e redefinir os caminhos que irão percorrer no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Nessa óptica, Costa (2015, p. 163) nos acrescenta que “[...] os registros docentes, desde os diários de campo e diários de classe até as tabelas e gráficos que informam dados acerca da aprendizagem discente, possibilitam uma visão social e subjetiva a respeito da história de vida das crianças, [...]”.

A autora, atesta a proeminência da realização dos registros das atividades das crianças, as quais já estamos discutindo, tendo em vista que esses “informam” sobre a aprendizagem das crianças, e que abrem caminhos para a partir daí conhecermos o contexto social o qual a criança está inserida. Em contraponto com essa realidade, se faz necessário pensarmos que em algumas situações os professores não conseguem realizar de forma efetiva os registros, não acompanhando diariamente, os avanços das crianças. Para tanto, Costa (2015, p. 96), nos acrescenta que, “Essa ausência de acompanhamento contínuo e de registros escritos dificulta tanto a comparação de dados que atestem os avanços e recuos das crianças em seus processos de aprendizagem quanto o trabalho de compreensão das dobradiças de anos e de entre ciclos, [...]”.

Se faz necessário que as professoras realizem o acompanhamento do desenvolvimento das crianças através dos registros das atividades, pois, “Registros finais da avaliação do desempenho escolar são o reflexo do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos [...]”. (Hoffmann, 2018a, p.132). Nesse sentido, se esse não for realizado, implicará em dificuldades,

na hora da sistematização dos dados acerca das aprendizagens, pois com os registros feitos, os professores terão legitimidade para relatar em quais aspectos as crianças avançaram ou não, posteriormente compreenderão o processo de mudança de ano da criança, o que a autora acima citada, chama de “dobradiças de anos”.

Para tanto, o registro realizado pelos professores é um instrumento didático pedagógico e apresenta-se, sobretudo, nas turmas de Educação Infantil e nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, como um possível caminho para a realização da avaliação do desenvolvimento da criança, não a substituindo nessa fase inicial de inserção na escola. Assim, compreendemos que o instrumento é uma forma de construção do processo avaliativo, nessa fase da educação básica. Os professores precisam delimitar de forma precisa os objetivos e a metodologia das atividades das crianças, compreendendo que avaliar é complexo e exige reflexão, através de um olhar diferenciado, tendo em vista que cada criança traz a sua subjetividade e que o processo de aprendizagem se dá em momentos diferentes. A seguir detalhamos a importância do registro docente enquanto parte do processo de avaliação na Educação Infantil.

3.2 O registro docente como parte do processo de avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil

A partir do debate das reformas educacionais no Brasil, na década de 1990, em que se estabeleceu a organização do nosso sistema educacional, através de Leis, Decretos e das orientações dadas pelos documentos oficiais do MEC, os quais norteiam a educação básica, tal sistema de ensino ficou dividido em três etapas, tendo a Educação Infantil como a primeira etapa, não obrigatória para as crianças de 0-3 anos de idade e obrigatória entre 4 e 17 anos de idade, sendo responsabilidade dos pais e dever do Estado.

A Educação Infantil torna-se dever do Estado com a Constituição Federal de 1988, e com a promulgação da LDB/96, ela se efetiva como sendo a primeira etapa da Educação Básica. Organizada de acordo com algumas regras, em seu Art. 31, inciso I, fica determinado que a avaliação acontecerá mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, inclusive quando esta estiver fazendo o processo de transição para o ensino fundamental, ou seja, a avaliação na Educação Infantil não se caracterizará mediante a conceitos que serão transformados em notas, entre outras determinações.

Assim, compreendemos que a avaliação na Educação Infantil parte, sobretudo, dos princípios de observação, de escuta da criança, percebendo suas evoluções em seus diferentes aspectos de desenvolvimento, sejam eles físico, psicológico, intelectual e social. Sabemos que, “Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio

natural, social e cultural desde bebê” (Brasil, 2008, p. 14), isso reafirma o que diz Faria (1999): a criança é um ser que produz história e cultura. Nessa perspectiva, para Hoffmann (2012):

O processo avaliativo é reflexivo por natureza e alicerce do fazer pedagógico consciente. Dá-se pela abertura dos professores ao entendimento das crianças com quem convivem, pelo aprofundamento teórico que nutre a sua curiosidade sobre elas, pela postura mediadora (provocativa e desafiadora) que impulsiona a ação educativa. (HOFFMANN, 2012, p. 46).

A autora reafirma o que já estamos discutindo nessa tese e o que já percebemos em alguns momentos de estudos e observações, ou seja, o processo avaliativo é para ser reflexivo, pois, se for ao contrário não tem sentido avaliar. A avaliação é exatamente para retomarmos as lacunas na aprendizagem das crianças, se tratando de Educação Infantil. Os professores precisam estar cientes e seguros de que a avaliação faz parte dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, se faz necessário atentar para as políticas públicas direcionadas à Educação Infantil, a fim de que, enquanto política de Estado, todas as crianças tenham acesso à escola e que esta garanta a sua qualidade, assim como está assegurada no Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), mais especificamente em sua meta 1, conforme citada no subtópico anterior. Essa meta está relacionada diretamente à garantia de qualidade, não bastando, desse modo, que as crianças tenham acesso a creches e pré-escolas, sendo, portanto, necessário que essas instituições sejam ambientes saudáveis, com boa estrutura física, alimentação, higiene, profissionais qualificados, entre outros aspectos.

Nesse cenário, se discute sobre as práticas de avaliação na Educação Infantil, a qual deve acontecer também mediante os registros do desenvolvimento da criança, porém, para que isso aconteça, se faz necessário que os profissionais tenham formação continuada sobre o tema, uma vez que avaliar não é fácil. Dessa forma, é indispensável discutir sobre as práticas que permitem os professores a compreenderem esse processo, assim se consolidando por meio das trocas de experiências entre esses profissionais, bem como das observações atentas das ações das crianças. Nesse caminho, outro ponto igualmente importante é a escuta, sendo preciso ouvir as crianças, saber o que elas pensam, quais são as suas reivindicações etc.

Precisamos, então, nos orientar pelos documentos oficiais sobre o tema. Sendo assim, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), ressalta que as instituições desse segmento têm a incumbência de realizar o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança, considerando entre alguns critérios “I - a observação crítica e criativa das atividades,

das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; e II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) [...]”.

Compreendemos que tanto a LDB/96 quanto os documentos posteriores, a exemplo da Resolução supracitada, deixam claro que a avaliação na Educação Infantil deva acontecer mediante o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, bem como por meio das práticas de registros das atividades realizadas por elas. Para Hoffman (2018a, p. 18), “[...] observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo. Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria”. De acordo com a autora, o observar e o compreender são elementos fundamentais para a reflexão e o entendimento de todo o processo.

Nesse segmento, o professor deve ter o olhar aguçado sobre as atividades, brincadeiras e interações das crianças, utilizando diferentes tipos de registros, criando estratégias para os momentos de transição das crianças e documentando esses acontecimentos, como nos assegura Linhares (2020), seja em fichas de relatórios individuais e da turma, fotografias, filmagens, portfólios, entre outros modos. Essa afirmativa corrobora com a afirmativa de Hoffmann (2016b, p. 136) “Testes, cadernos, desenhos, anotações do professor sobre o aluno são instrumentos que fazem parte do processo avaliativo, [...]”. São, pois, formas de documentar o processo avaliativo, para que o professor possa retomar essas anotações na elaboração dos relatórios.

No contexto da Educação Infantil, se faz imperativo refletir sobre o caminho percorrido no processo de avaliação do desenvolvimento da criança, sendo que esse processo acontece de forma diferente dos demais segmentos da educação, como já citado anteriormente. Dessa maneira, enquanto a educação básica e o ensino superior trabalham na perspectiva de uma avaliação somatória, diagnóstica, em que o produto final é uma nota classificatória, a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental trabalham em uma perspectiva diferente, no sentido de utilizar diversos tipos de registros no acompanhamento do desenvolvimento da criança, a saber: fichas em que consta os avanços da aprendizagem das crianças, relatórios construídos a partir dessas fichas, entre outros. Assim, de acordo com Linhares (2020, p. 19), compreendemos registros docentes como: “todas as formas de historicizar as atividades e os percursos realizados por professores e alunos, sob a forma de fotografias, relatos e/ou relatórios escritos, vídeos, fichas avaliativas, portfólios, entre outros”.

Nesse caminhar, é imprescindível que o professor da Educação Infantil se utilize dessas práticas de registro para documentar o desenvolvimento das crianças, podendo a partir desses registros retomar o que foi trabalhado com elas, como também perceber os seus avanços ou retrocessos. Nesse sentido, Linhares (2020) nos afirma que:

[...] os registros das atividades realizadas pelos alunos asseguram ao professor a retomada destes quando necessário, principalmente se considerarmos que, a partir da retomada dos registros, podemos observar os avanços e os recuos, pensando em novas possibilidades metodológicas para a aprendizagem dos alunos. (Linhares, 2020, p. 19).

O autor reafirma a discussão anterior, sobre a importância de registrar e revisitar sempre que necessário esses registros como parte do trabalho pedagógico. Apesar dessa orientação, o professor da Educação Infantil, em algumas situações, ainda é influenciado por práticas avaliativas equivocadas, como por exemplo, considerar atividades escritas como parte final do processo avaliativo, (isso percebemos algumas vezes em nossas observações durante a pesquisa de campo), mesmo que nessa etapa da educação básica o sistema educacional não exija, como produto final da avaliação, uma avaliação classificatória por meio de notas ou que promova a criança para o ano seguinte.

Portanto, para a criança avançar de ano, de acordo com os documentos que regem a Educação Infantil, necessita que seja realizado o registro do seu desenvolvimento como instrumento para a realização da avaliação. A LDB/96, em seu Art. 31, nos esclarece sobre o funcionamento da Educação Infantil no que versa sobre a avaliação, a carga horária, os dias letivos e a frequência escolar:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Brasil, 1996, p. 17. Grifo nosso).

Sendo assim, a Educação Infantil se encontra estruturada conforme acima citado pelo Art. 31 da LDB/96, e no que diz respeito à avaliação do desenvolvimento na Educação Infantil, destacamos que o documento é bem claro sobre a forma de avaliar as crianças, que deve acontecer a partir dos registros das atividades, sem o objetivo de promoção, inclusive no último ano dessa etapa para a seguinte, ou seja, o acesso ao 1º ano do Ensino Fundamental. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI/1998b), ao discutir a avaliação do desenvolvimento na Educação Infantil, nos afirma que,

No que se refere à avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram

oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela. Assim, pode-se esperar, por exemplo, que a criança identifique seus colegas pelo nome apenas se foi dado a ela oportunidade para que pudesse conhecer o nome de todos e pudesse perceber que isso, além de ser algo importante e valorizado, tem uma função real. (Brasil, 1998b, p. 65-66).

Dessa maneira, o processo avaliativo depende exclusivamente das oportunidades de aprendizagem que são oferecidas às crianças pelos professores, observando todo o seu desenvolvimento desde os traquejos orais até a participação delas nas atividades propostas na sala de aula em relação ao processo educativo, portanto, jamais a avaliação nessa fase deverá ter o caráter de reprovação da criança.

Compreendemos que cada sujeito tem o seu tempo de aprendizagem, por isso não podemos determinar que a criança na fase de Creche e Pré-escola esteja alfabetizada, pois nessa etapa ela será estimulada a iniciar o seu processo de alfabetização, através do reconhecimento de algumas palavras, das interações e brincadeiras com as demais e com os adultos, seja na escola ou na família. Precisamos, portanto, valorizar cada conquista da criança, conforme explana os RCNEI/1998b, aqui indicado por Brasil (1998 b):

A valorização das suas conquistas pessoais, sejam elas comer sem ajuda, conhecer o nome de todos, cantar uma música, fazer um desenho etc. pode ser uma atitude esperada das crianças desde que tenha havido condições para que elas próprias avaliem de forma positiva suas ações e, da mesma forma, recebam uma avaliação positiva delas. O professor pode ajudar as crianças a perceberem seu desenvolvimento e promover situações que favoreçam satisfazer-se com suas ações. Uma expressão de aprovação diante de novas conquistas é uma das ações que pode ajudar as crianças a valorizarem suas conquistas. Uma conversa mostrando-lhes como faziam “antes” e como já conseguem fazer “agora” se configura num momento importante de avaliação para as crianças. (Brasil, 1998b, p. 66-67).

Podemos entender, pois, que não podemos desconsiderar as atividades realizadas pelas crianças, mas ao contrário disso, devemos valorizar cada atividade realizada. Nessa fase, a criança está dando os primeiros passos no que tange à sua aprendizagem; logo, o professor precisa orientar e indicar os caminhos para ela se desenvolver social e cognitivamente, despertando o seu interesse e fazendo com que se sinta partícipe do processo, construindo a sua autonomia. Assim, a avaliação não pode nem deve ser a mesma que foi normatizada nas etapas seguintes da educação, pois, como nos diz Sant’Anna (2020),

O professor, ao utilizar avaliação como um recurso para o educando verificar seu crescimento, permitirá no aluno a se tornar um aprendiz crítico capaz de avaliar as contribuições feitas pelos outros; estará oportunizando ao aluno

conhecimentos relevantes para a solução de problemas; estará oferecendo condições para o aluno ser criativo e livre, além de capaz em suas iniciativas e responsável por suas ações. (Sant'anna, 2020, p. 43).

Nessa perspectiva, entendemos que a criança já se sentirá parte do processo avaliativo ainda na primeira infância, uma vez que essa fase exerce papel fundamental no desenvolvimento de sua aprendizagem. Devemos sair da normatização em que tratamos a criança como um ser que apenas reproduz as ações dos adultos, anulando o seu protagonismo, e conceber que ela aprende a partir da convivência com outras crianças e com os adultos, que deverão orientá-las no desenvolvimento de suas atividades. Com isso:

É fundamental ver o aluno como um ser social e político sujeito do seu próprio desenvolvimento. O professor não precisa mudar suas técnicas, seus métodos de trabalho; precisa, isto sim, ver o aluno como alguém capaz de uma transformação libertadora, que propicie uma vivência harmoniosa com a realidade pessoal e social que o envolve. (Sant'anna, 2020, p. 26).

Para tanto, na Educação Infantil, precisamos olhar a criança como sendo um sujeito capaz de se desenvolver, de conviver com as demais crianças, de aprender a aprender a partir das interações estabelecidas em ambiente escolar. Nesse sentido, é fundamental que a avaliação nessa fase aconteça em uma perspectiva de mediação do processo de desenvolvimento das crianças, precisamos, para tanto, nos desprender das práticas classificatórias que se encontram enraizadas nas escolas, as quais reduzem o desenvolvimento das crianças, sendo oportuno realizar o acompanhamento do desenvolvimento da criança segundo nos apontam os documentos que regem a Educação Infantil e os pesquisadores que escrevem sobre a temática. Hoffmann (2018a, p. 72-73), nos apresenta alguns pontos para que possamos utilizar a avaliação mediadora como prática pedagógica no processo avaliativo das crianças de Educação Infantil.

1. A Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias.
2. Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações problematizadoras.
3. Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando entender as respostas apresentadas pelos estudantes.
4. Em vez do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções.
5. Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento. (Hoffmann, 2018a, p. 72 – 73).

Nesse sentido, a autora expõe algumas possibilidades/caminhos para utilizarmos na escola no processo de avaliação do desenvolvimento da criança, valorizando o diálogo entre as crianças e os adultos, podendo as crianças expressarem suas ideias, dialogarem entre si e com os adultos de forma rotineira. Assim, a partir das observações realizadas pelo professor, se construa o registro docente, e que esse seja significativo pontuando o desenvolvimento de cada criança.

A seguir discutiremos sobre o que consta nos documentos oficiais do MEC, ou seja, as políticas nacionais de avaliação, no que diz respeito à avaliação do desenvolvimento da criança.

3.3 Documentos oficiais sobre a avaliação da criança na Educação Infantil do Campo

No que concerne ao contexto de reformas políticas sobre avaliação na Educação Infantil do Campo, essa ainda é uma discussão recente, pois por muito tempo as escolas de Educação Infantil eram marcadas pelo assistencialismo, tendo sido assim que surgiram as creches na década de 1940 no Brasil. Nesse sentido, nos remetemos a fazer alguns questionamentos sobre como acontece a avaliação na Educação Infantil e como as políticas nacionais de avaliação na Educação Infantil do Campo influenciam os professores no ato de avaliar.

Dessa forma, discutiremos e tentaremos compreender como essas políticas influenciam o sistema educacional através de suas reformas consoante afirma Azevedo (2001, p. 5): “Abordar a educação como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla; o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”.

Assim, compreendemos o papel decisivo do Estado no que diz respeito à disposição das políticas públicas voltadas para a organização das escolas ou instituições de ensino. Ainda de acordo com Azevedo (2001, p. 5). “[...] quando se enfoca as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o lócus de sua condensação [...]”. Nessa perspectiva, é pertinente pensarmos sobre como se dá a organização do sistema educacional brasileiro, em que a Educação Infantil de acordo com a LDB/96 é a primeira etapa da educação básica apesar de que,

Nesse movimento de gerar pertencimento ao sistema educacional e mobilizar discussões e análises próprias a sua dinâmica de funcionamento (que, muitas vezes, rivalizam com o modelo escolar), observa-se que a EI, embora tenha avançado em reconhecimento social, ainda não conquistou igual valorização de outras etapas e níveis de ensino. Esse quadro tem implicações nas profissionalidades requeridas por esse campo, ecoando nos indicativos apontados para os processos de formação, as dinâmicas de atuação e as

políticas de reconhecimento e valorização que, por sua vez, compõem os níveis de atratividade desse campo profissional. (Paulino e Côco, 2016, p. 698).

As autoras, destacam que a Educação Infantil avançou, mas não como deveria, no que diz respeito à valorização das políticas públicas de formação e reconhecimento profissional, e no que tange à avaliação, sabemos que precisa avançar ainda mais, uma vez que essa traz muitas influências do Ensino Fundamental I, no que se refere às formas e aos instrumentos utilizados para avaliação das crianças.

Pensar sobre as políticas de avaliação no Brasil, nos remete a pensarmos a partir de quando essa se tornou política de estado, tendo em vista que o campo das políticas educacionais no Brasil é um campo novo em relação a outros países. A partir das reformas educacionais que aconteceram nos anos de 1990 é que a avaliação se tornou uma política de Estado, assim como afirmam Assis e Amaral (2013):

A avaliação da educação no Brasil tornou-se uma política de Estado a partir das reformas políticas e ações implantadas desde os anos 1990. De lá para cá, as discussões sobre os problemas na educação básica e na educação superior pautaram-se por informações dos processos avaliativos, com foco nos exames em larga escala, centralizados, que focam o rendimento dos estudantes, expressos por índices sob a forma de notas ou conceitos. (Assis e Amaral, 2013, p. 27).

De acordo com os autores, a avaliação, no Brasil, tornou-se política de estado desde os anos de 1990. A partir desse período as discussões acerca dos problemas de todas as etapas da educação são feitas a partir das informações obtidas no processo de avaliação, que compreende os exames avaliativos, sobretudo as avaliações em larga escala ou externa, pois é através dessas que os problemas das escolas, seja de estrutura física ou de aprendizagem das crianças são evidenciados, ganhando novos rumos na tentativa de serem resolvidos. Porém, mesmo reconhecendo a importância dessas avaliações não podemos desmobilizar a sua essência, pois,

Ao mesmo tempo em que esses resultados sinalizam para a necessidade de reformas educacionais com foco na aprendizagem, eles devem também ser interpretados de forma crítica. A própria utilização de um ranking internacional tem sido alvo de questionamentos por contribuir para a criação de um ambiente de competição em torno de determinada concepção do que seria uma educação de qualidade, desconsiderando a polissemia do termo e seus aspectos políticos e culturais. (Neto, Sol e Brito, 2021, p. 2-3).

Os autores sugerem uma interpretação crítica sobre os resultados trazidos pelas avaliações, pois se sabe que em algumas redes de ensino estaduais ou municipais existem pressão para que as escolas obtenham bons resultados nas avaliações externas, premiando essas escolas

e esses professores; vale salientar, porém, que isso pode causar uma pressão indesejada nos profissionais da educação, quando por exemplo, as escolas e/ou professores recebem incentivos financeiros de acordo com esses resultados. Nessa perspectiva Neto, Sol e Brito (2021, p. 3), nos dizem que “As análises comparativas de sistemas de ensino que partem do nível nacional são importantes num cenário de globalização, mas podem subestimar as heterogeneidades e idiosincrasias que se manifestam nos níveis regional, estadual e local da política educacional dos países”. Sendo assim, é necessário que a avaliação aconteça como forma de repensar os caminhos do processo de ensino e aprendizagem, e não como sendo punitiva para as crianças/alunos e professores/escolas.

No caso brasileiro, a dimensão e a complexidade do seu sistema educativo—fortemente marcado pela continentalidade geográfica, pela estrutura tripartite da federação e pela atuação conjunta dos setores público e privado - faz com que o resultado agregado do país seja uma medida pouco reveladora das acentuadas desigualdades desse conjunto. (Neto, Sol e Brito, 2021, p. 3).

Como o nosso país é continental, esses resultados ainda não revelam as desigualdades presentes nas formas de avaliação dentro do nosso sistema de ensino. Precisamos nos debruçar mais em estudos sobre a avaliação, para podermos compreender as suas interfaces. Para entendermos melhor essa estrutura, se faz necessário que olhemos para a nossa legislação e observemos o que nos diz sobre a avaliação da criança na Educação Infantil.

É notório que a educação Infantil se constitui como sendo a primeira etapa da educação básica a partir da LDB 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, e que foi a partir desse marco legal, que as políticas públicas da educação têm sido discutidas, mais especificamente da Educação Infantil, como estrutura, funcionamento e avaliação. A LDB/96 em seu Art. 31, que trata sobre a organização da Educação Infantil, nos diz que: “I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”; (Brasil, 1996, p. 18).

A avaliação na Educação Infantil, não objetiva, pois, a promoção através de notas ou conceitos, mas que essa deve acontecer mediante os registros do desenvolvimento da criança, em seus diferentes aspectos sejam eles “físico, psicológico, intelectual e social”, conforme Brasil (1996). Sobre o acompanhamento da aprendizagem da criança, Linhares (2020), nos diz que,

É discutindo o acompanhamento da aprendizagem na Educação Infantil que consideramos essa etapa de ensino como possibilitadora da necessária interação da criança com o outro, consigo mesma e com o mundo; seja através das brincadeiras, dos jogos, das atividades diversas que compreendem o espaço da sala de aula, ou em encontros extrassala de aula, durante o intervalo, dentre outros momentos pedagógicos. É de grande relevância o professor saber mediar

esses momentos, construindo subsídios que o ajudem a sistematizar dados acerca da aprendizagem das crianças. [...]. (Linhares, 2020, p. 20).

Se faz necessário termos um olhar atento, para o desenvolvimento de todas as atividades realizadas pelas crianças, esse acompanhamento só será sistematizado a partir dos registros das atividades, que os professores realizam. Nessa óptica que, conseguiremos realizar o percurso da avaliação na Educação Infantil, através da observação, do registro e da sistematização desses registros, pontuando os avanços das crianças. Nessa perspectiva,

Compreendemos que a prática do registro, das atividades das crianças principalmente, o escrito, vai proporcionar ao professor a oportunidade de fazer um relatório com elementos que contemplem a situação real de cada uma, um relatório com esses elementos proporcionará ao professor do ano seguinte a possibilidade de conhecer a criança, para a partir daí, pensar em estratégias que aprimorem o ensino e a aprendizagem. (Linhares e Costa, 2023, p. 708).

Podemos entender, portanto, a importância dos registros para o processo de avaliação das crianças, pois esses, demonstram de várias formas os seus avanços, sejam eles, através das falas, das interações com as outras crianças nas brincadeiras, na interação com as professoras, no andar, no brincar de forma individual etc. Assim, juntas vão construindo no coletivo, e novas relações vão surgindo no dia a dia na sala de aula. Logo,

Nessa perspectiva, é de grande relevância o que a LDBEN/96 e outros documentos e diretrizes que regem a educação brasileira rezam sobre o acompanhamento da avaliação da aprendizagem na Educação infantil, que deve ser realizado mediante o registro das atividades dos discentes, ainda que seja obrigatória a promoção de ano. Ou seja, nesse segmento da educação não existe a reprovação do aluno, mas a garantia de um acompanhamento que oriente a sua aprendizagem. (Linhares e Costa, 2023, p. 708).

De acordo com os autores supracitados, a avaliação da criança deve acontecer a partir dos registros das atividades desenvolvidas pelas crianças, nessa direção, os professores devem criar uma rotina diária para a realização desses registros, tendo em vista se tratar de um instrumento necessário para o acompanhamento da aprendizagem infantil. Nesse sentido, os mesmos autores inferem que,

Torna-se imprescindível também o registro diário do professor sobre as atividades discentes, pois é através dos dados que dispomos que podemos compreender o percurso da avaliação da aprendizagem. Registrando com mais frequência, os professores terão mais elementos para fazerem apontamentos no relatório individual, que será transformado em fichas postas nos diários de classe, contribuindo para uma avaliação mais detalhada, em que os avanços e recuos das crianças sejam vistos como fundamentais ao seu aprendizado. (Linhares e Costa, 2023, p. 709).

Com esse olhar sobre a avaliação na Educação Infantil, que deve acontecer a partir do acompanhamento da criança realizado pelas professoras, pontuando as conquistas, as dificuldades e as possibilidades reais de superação, no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, os professores dessa etapa de ensino devem trabalhar na perspectiva de incentivá-las a se tornarem autônomas, desenvolvendo as atividades rotineiras do dia a dia em sala de aula. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (DCNEI/2010), vem nos reafirmar 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:
- ✓ A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
 - ✓ Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
 - ✓ 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);
 - ✓ Documentação específica que permita às famílias conhecerem o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
 - ✓ A não retenção das crianças na Educação Infantil. (Brasil, 2010, p. 29).

A partir do exposto nas DCNEI/2010, percebemos a importância das escolas e instituições de Educação Infantil criarem procedimentos nos quais possam realizar o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação da criança. Para tanto, reforçamos a importância da documentação pedagógica nesse percurso, pois é através da realização da observação crítica, da escuta dos pares (crianças/pais e responsáveis), dos variados tipos de registros das atividades das crianças, como relatórios escritos da turma e de cada criança, construção de portfólios sobre o desenvolvimento da criança, fotografias, filmagens – permitidas pelos responsáveis –, desenhos, álbuns e etc., que de fato efetivamos o processo de avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil. É de grande relevância, nesse percurso, a escola estabelecer parceria com as famílias, para que essas compreendam como é realizado o acompanhamento do desenvolvimento da criança e a importância da documentação pedagógica nesse processo. Para Ostetto (2017):

A documentação oportuniza aos pais e familiares o acompanhamento dos processos vividos por seus filhos na instituição de educação infantil. Por meio de relatórios, fotografias, painéis com as produções das crianças, materiais

organizados e disponibilizados à apreciação e ao conhecimento das famílias, professoras e equipe gestora-pedagógica alimentam um canal frutífero de relações, ampliando afetos no compromisso partilhado de educar e de cuidar de crianças no coletivo. (Ostetto, 2017, p. 45).

A autora reforça a discussão sobre a relevância da documentação pedagógica, ou seja, os registros construídos pelos professores de Educação Infantil precisam ter o olhar atento, e perceber todas as movimentações realizadas pelas crianças, sejam de forma individual ou coletiva, para a partir daí, registrar, registros esses que podem estar em diferentes formatos; como citado acima pela autora, o importante é que durante o dia a dia os professores construam essa documentação pedagógica para quando chegar o momento de elaborar os relatórios das crianças, tenham elementos suficientes para elencar. Pois,

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se de sua história, ensaiam autoria. (Ostetto, 2017, p. 21).

Para tanto, é necessário que o professor de Educação Infantil esteja atento a todos os movimentos que acontecem na sala de referência, que ele seja um observador, que escute as vozes das crianças, e que para além de tudo isso, seja um professor que registre diariamente, pois é através desses registros que ele realizará o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, se desprendendo, assim, de práticas avaliativas equivocadas (provas escritas e atividades de reprodução) nessa etapa da educação básica. Nessa perspectiva,

[...] devemos fazer com que a avaliação da aprendizagem seja um processo de construção de conhecimentos, valorizando tanto os aspectos individuais quanto coletivos de evolução no ensino e aprendizagem, para a partir daí construirmos juntos - escola, alunos e professores - espaços de interação em que possamos observar os avanços adquiridos pelas crianças na Educação Infantil. (Linhares e Costa, 2023, p. 715).

De acordo com os autores, a avaliação, é um conjunto de ações, que proporciona aos professores uma reflexão sobre a condição de aprendizagem oferecida pela escola, permitindo, a partir daí o ajustamento de suas práticas pedagógicas, tendo como princípio o planejamento das atividades, com o propósito de que as crianças aprendam de acordo com a fase e com o seu

nível. Em outras palavras, a avaliação na Educação Infantil, tem a função de “acompanhar, orientar, regular e redirecionar” o processo de ensino e aprendizagem infantil.

Dessa forma, é necessário que os professores estabeleçam critérios quando forem escrever sobre o percurso das atividades realizadas pelas crianças, pois é preciso ter cuidado com os apontamentos realizados para não causar uma sensação de fracasso na criança, apontamentos esses que precisam ser propositivos, encorajando-as a participarem das atividades e reconhecendo a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem, se não for com esse intuito, pode-se causar uma má impressão na criança sobre a avaliação. Pois,

As informações expressas nos registros de aprendizagem, podem ser retomadas posteriormente pelo professor e equipe pedagógica da escola. É um momento de reflexões sistematizadas, de leitura e (re) leitura, buscando compreender a complexidade do ensinar e aprender. (Oliveira, Cavalcante e Costa, 2017, p. 4).

Nessa perspectiva, os registros do desenvolvimento da criança devem acontecer de forma contínua, pontuando os avanços conquistados pelas crianças ao longo de um determinado período; tendo o registro como documentação pedagógica esse pode e deve ser discutido com os pais/responsáveis, para que eles possam acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças/filhos percebendo os “avanços e as conquistas”, compreendendo os caminhos percorridos pela instituição de ensino.

Quando registramos algo, estamos de certa forma avaliando, avaliamos nossa prática, como poderia ter sido feito, onde poderíamos melhorar qual a relevância de uma fala ou de um gesto da criança para reestruturar novas práticas e novas maneiras de avaliar e registrar. Essa é uma das necessidades em se registrar, é fazer a *reflexão sobre a ação*, e a partir disso construir conceitos com as crianças uma ou mais práticas específicas. [...] O olhar do professor - observador não é neutro e assim se faz necessário, pois apresenta intenções sobre aquilo que planeja, executa e avalia. (De Paula e Wandembruck, 2013, p. 16431-16432. Grifos das autoras).

As autoras nos oferecem uma reflexão acerca da importância dos registros das atividades como instrumento para a realização da avaliação da criança, mas também como forma de avaliar a prática das professoras, pois, à medida que registramos, percebemos em quais aspectos podemos mudar, melhorar, refletir sobre a nossa ação. É com esse olhar atento que as professoras pensam, planejam e executam as atividades e realizam a avaliação.

As práticas de registros necessitam fazer parte do trabalho pedagógico dos professores de Educação Infantil, devendo o professor registrar no dia a dia, pois, sem a realização desses registros não é possível termos o acompanhamento do desenvolvimento da criança, o qual é

posto pelos referenciais curriculares que regem essa etapa da educação básica. Nesse sentido, a Base Comum Curricular (BNCC/2017) vem reafirmar a discussão anterior de que o processo avaliativo da criança ocorre através do acompanhamento das práticas de aprendizagens.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (Brasil, 2017, p. 39).

A BNCC/2017, corrobora com a discussão já existente no campo da avaliação na Educação Infantil feita pelos documentos oficiais do MEC, a exemplo a LDB/1996, as DCNEI/2010, que orientam sobre como deve acontecer a avaliação nessa primeira etapa da educação básica. A Educação Infantil a qual está assegurada à sociedade brasileira desde a Constituição Federal/CF de 1988, em seu Art. 208 que trata sobre o dever do Estado com a educação, garantindo a obrigatoriedade da educação básica dos 04 aos 17 anos de idade, através da Emenda Constitucional/EC nº 59 de 2009, e a Educação Infantil para crianças de até 5 anos de idade, EC nº 53 de 2006. Toda essa discussão sobre as políticas de organização e obrigatoriedade do ensino se dá com a promulgação da CF/1988, tendo a sua organização e efetivação em anos seguintes, através da LDB/1996.

Apesar de a BNCC (2017) reafirmar, como foi dito acima, a relevância da avaliação na Educação Infantil como sendo o acompanhamento do desenvolvimento da criança mediante os registros realizados pelos professores, essa ainda versa sobre o tema de forma incipiente, não realizando outros apontamentos e inferências sobre como os professores de Educação Infantil devem avaliar a criança, bem como essa ausência detalhada sobre o que é avaliar e por que avaliar na Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), Lei Nº 13.005/2014, e o Plano Municipal de Educação (PME/2015) Lei Nº 366/2015 de 24 de junho de 2015 também não trata diretamente sobre avaliação do desenvolvimento da criança de Educação Infantil, apenas as META 1 e 4 do PNE/2014 que versa sobre essa fase da educação básica. A saber:

META 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”.

META 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014, p. 1).

Compreendemos que a avaliação da criança está inserida nesse contexto de universalização e de ampliação da oferta da Educação Infantil, pensando no atendimento inclusivo, mas que a avaliação do desenvolvimento da criança seja tratada de forma mais específica, com clareza sobre as fases desse processo e com orientações, nesses dois últimos documentos (BNCC/2017 e PNE/2014) discutidos aqui. Nesse sentido, se faz necessário entendermos por que e para quê avaliar na Educação Infantil.

Por que e para quê avaliar na educação infantil? Porque é por meio da avaliação que sabemos o ponto em que o educando se encontra em termos de aprendizagem, que se verifica o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos, por meio dela que a escola se aperfeiçoa e, finalmente, porque a avaliação é parte imprescindível ao processo educativo por seu caráter de “percurso”. Ou seja, é a avaliação o próprio caminho, o acompanhamento da aprendizagem mediada pelos conteúdos pedagógicos, o cotidiano do fazer pedagógico neste nível de ensino. (Schramm, Macedo e Costa, 2019, p. 98-99).

De acordo com as autoras supracitadas, é a avaliação que possibilita termos um diagnóstico sobre as aprendizagens das crianças a partir dos objetivos traçados, oportunizando à escola formas de aperfeiçoamento sobre a avaliação, logo, é de fundamental importância as diversas formas de registros das atividades das crianças para o processo de acompanhamento do cotidiano escolar das crianças/alunos.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) elaborou um documento curricular normativo de referência para as escolas das redes estaduais e municipais da educação básica, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutida aqui a etapa da Educação Infantil, mais precisamente os apontamentos sobre a avaliação nessa etapa de ensino, o documento é intitulado “Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Educação Infantil”, e trata sobre as questões curriculares que permeiam essa fase da infância.

O documento é enfático quando no capítulo 8, sobre “AVALIAÇÃO E TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, nos ajuda a compreender sobre como a avaliação deve acontecer nas creches e pré-escolas e como devemos proceder para sua realização como parte do processo

de ensino e aprendizagem das crianças. Nesse sentido, Oliveira (2011) apud Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Educação Infantil (2018), entendem que:

A avaliação é um instrumento de reflexão que requer um olhar sensível e permanente do professor sobre sua prática pedagógica, sobre a criança e seu desenvolvimento integral, perpassando todas as ações, incidindo sobre todo o contexto de aprendizagem, sem finalidade de excluir, mas incluir as crianças no processo educativo a fim de assegurar-lhes êxito em sua trajetória. (Dcernei, 2018, p. 163).

Portanto, a avaliação, é um instrumento de inserção da criança em todo o processo de aprendizagem, não é excludente e permite a reflexão e o olhar sensível do professor sobre as práticas pedagógicas exercidas com essa finalidade. Cabe as creches e pré-escolas criar procedimentos de avaliação da prática pedagógica e da aprendizagem da criança, assim como nos garante a LDB/96, a partir da “observação, acompanhamento e o registro do desenvolvimento infantil” (DCERNEI, 2018, p. 164). Nesse sentido, “A avaliação na Educação Infantil deve se pautar em ações avaliativas contínuas durante a rotina diária das instituições, de modo abrangente e processual” (DCERNEI, 2018, p. 164). Ou seja, é a partir das práticas diárias que os professores realizarão a avaliação do desenvolvimento da criança. Os DCERNEI (2018) nos oferecem alguns princípios que servirão de orientação para o acompanhamento da prática pedagógica, de acordo com Micarello (2010), quais sejam:

- a) Os instrumentos devem ser capazes de apreender o currículo de forma dinâmica, em suas relações com as experiências e os saberes das crianças e de suas famílias;
- b) São necessárias diferentes formas de registro, capazes de apreender a dinâmica dos diferentes momentos do cotidiano das crianças nas instituições;
- c) A criança, como sujeito histórico e de direitos, deve ser parceira nos processos de acompanhamento e registro da prática pedagógica. (Dcernei, 2018, p. 164).

De acordo com esses princípios compreendemos que os instrumentos devem dialogar de forma dinâmica, entre as relações experienciais e os saberes das crianças e de suas famílias, ou seja, escola e família em diálogo. Para o acompanhamento do desenvolvimento da criança, se faz necessária a realização de vários tipos de registros, a partir do cotidiano das crianças, sendo essas parceiras desse acompanhamento e registro realizado pelas professoras. Assim:

Nesse sentido, alguns instrumentos de registro podem ser utilizados no acompanhamento das práticas pedagógicas, tomando como referência os diferentes momentos dessas práticas e do cotidiano das crianças na instituição. São eles: o planejamento; a observação crítica, sistemática e criativa; os registros cotidianos; os registros individuais elaborados com a participação das

crianças (portfólios, com fotos, desenhos, registros, diários, relatos...); os relatórios descritivos e particulares, elaborados pelos professores e professoras de aprendizagem e desenvolvimento; os relatórios da prática pedagógica e a documentação pedagógica. (Dcernei, 2018, p. 164).

Os instrumentos de registro são de grande relevância para a prática pedagógica, o documento cita acima, as diversas possibilidades de registrar o acompanhamento do desenvolvimento da criança e é com esse olhar atento, que as professoras de Educação Infantil, observam, registram e retomam esses registros para realizarem a avaliação do desenvolvimento da criança nessa fase da primeira etapa da educação básica, sem a intenção de promoção, mas como acompanhamento para retomar quando se fizer necessário, portanto:

Na educação infantil, tendo em vista a intencionalidade das práticas pedagógicas, não podemos perder de vista o planejamento. No entanto, não é suficiente apenas prever o que será feito, é necessário avaliar os resultados do que foi planejado e executado. E nessa perspectiva, é relevante que os professores e professoras reservem, em seus planejamentos, um espaço para registrar os pontos de avanços e retrocessos, percebidos no desenvolvimento das situações cotidianas e em que podem rever a prática, alterando, melhorando ou redimensionando. (Dcernei, 2018, p. 165).

Como dito anteriormente, o planejamento não é suficiente para prever o que será feito, mas para avaliar os resultados do que foi planejado e executado, retomando assim, os pontos de avanços e retrocessos, revendo a prática e redimensionando quando for oportuno. O DCERNEI (2018, p. 165) acrescenta que: “Além do planejamento, a observação sistemática de cada criança a partir do acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento infantil é fundamental nesse processo, visando os melhores caminhos para guiarem suas práticas”. Nesse percurso, é necessário que compreendamos como se dá a avaliação em contexto, que:

[...] pressupõe que o processo avaliativo se caracteriza pela reflexão, pelo diálogo, participação democrática, sendo constitutivo do processo educativo em perspectiva ampla, cujo propósito está em ter consciência sobre o seu próprio fazer (Brasil, 2015). Nessa perspectiva, é necessário compreender a importância de registrar e/ou documentar o que se observa, o que e como são realizadas as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. (Dcernei, 2018, p. 165-166).

O processo avaliativo se dá mediante a reflexão, o diálogo, a participação democrática, a escuta atenta, a construção dos registros a partir do que foi trabalhado com as crianças, logo, a professora precisa registrar todos os avanços e recuos da criança, e para que isso aconteça, se faz necessária a atenção para todas os movimentos e gestos realizados por elas. Nesse sentido:

O registro das observações diárias reflete o processo de evolução das práticas e do trabalho pedagógico desenvolvido, o que, por sua vez, revela, ainda, modos de se entender a criança, sua educação e o currículo. Assim, a observação e o exercício de refletir a prática a partir de registros, apontam subsídios para o planejamento. (Dcernei, 2018, p. 166).

Nessa perspectiva, o portfólio aparece como sendo um instrumento de registro fundamental, porém esse não se trata apenas de reunir todas as atividades das crianças (Dcernei, 2018), mas, que é um tipo de registro que mostra a continuidade das atividades trabalhadas com as crianças; Segundo Shores; Grace, (2001) o portfólio pode ser organizado a partir de: “Diários de Ensino”, “Amostras de Trabalhos”, “Diários de Aprendizagem”, “Entrevistas”, “Registros sistemáticos”, “Registros de caso”, “Relatos narrativos”. (Shores; Grace, 2001 *apud* Dcernei, 2018, p. 167-168). As autoras, nos apresentam sete tipos de portfólios, os quais se encontram descritos e definidos no Dcernei (2018), que estamos discutindo, e que de acordo com elas:

O Diários de Ensino - [...] São registros breves que podem ser feitos no próprio caderno de planejamento para ir sendo retomado e utilizado nas observações e registros dos portfólios de aprendizagem da criança. **Amostras de Trabalhos** - Desenhos e outras atividades artísticas; amostras de escritos (listas, legendas, textos, produções escritas variadas); Fotografias; Gravações de Áudio e Vídeo. **Diários de Aprendizagem** - Que podem ser organizados considerando: Registros das crianças em diferentes linguagens de suas memórias (eventos e experiências) – concentra-se nos pensamentos da criança sobre o que ela tem aprendido e sobre aquilo que ela gostaria de aprender; [...]. **Entrevistas** - Ocasões em que o adulto e a criança discutem um único conteúdo em profundidade – boa oportunidade para discutir informações e ideias com as crianças em uma situação natural, ao mesmo tempo em que avalia seu domínio de conceitos e de ideias importantes. Podem ser gravadas e transcritas ou simplesmente anotadas. **Registros sistemáticos** - Breves anotações de atividades casuais específicas, envolvendo uma ou mais crianças, que possibilita documentar as atividades sem nelas interferir, durante o desenvolvimento de projetos das crianças. [...]. **Registros de caso** - Registros de observações das crianças [...], são documentações autênticas do crescimento e do desenvolvimento individual da criança, capturando as qualidades únicas de cada uma delas – registro de eventos cotidianos espontâneos ou inesperados. [...]. **Relatos narrativos** - Relatos periódicos escritos do progresso global de cada criança, bem como de suas acomodações em relação às necessidades e às habilidades delas. [...]. (Dcernei, 2018, p. 167-168. Grifos do documento).

Dessa forma, compreendemos que existem vários formatos, exemplos ou modelos de portfólios, cada um com suas especificidades, porém, tendo como característica comum contar a trajetória do desenvolvimento da criança, seja em texto escrito, imagens, desenhos etc., e podendo transformar-se num instrumento de grande relevância do trabalho pedagógico das professoras de Educação Infantil, auxiliando-as na construção do processo avaliativo da criança.

A ideia central está na sistematização de percursos a partir de relatos de situações cotidianas, fotografias, desenhos, produções das crianças, dentro outros instrumentos, o que implica observar, escolher os materiais de registros de acordo com os objetivos e finalidades da avaliação, bem como organizá-los. (Dcernei, 2018, p. 169).

Nessa perspectiva, se faz necessário compreender que o portfólio unifica vários tipos de registros da aprendizagem do desenvolvimento da criança, como desenhos, fotografias, relatórios, atividades de pinturas, álbuns etc. E esses deverão ser entregues as famílias das crianças, como documentação pedagógica de acompanhamento do desenvolvimento da criança por parte das famílias. Vale salientar que para além dos portfólios temos outros tipos de registros como instrumento para a realização da avaliação da criança, e um bastante utilizado nas creches e pré-escolas são os relatórios de avaliação, e sobre eles é correto afirmar que:

Os relatórios de avaliação, elaborados pelos professores e professoras para cada criança, são documentos onde se registra a frequência e as características da criança, bem como o que ela já é capaz de realizar sozinha, o que consegue fazer com ajuda do outro e o que ainda não consegue fazer autonomamente, seus gostos e preferências, dentro outros aspectos. (Dcernei, 2018, p. 170).

Os relatórios podem ser coletivos (da turma) ou individuais (de cada criança), geralmente esses compõem o diário da turma, e condensam as informações sobre a trajetória de cada criança na escola, é um documento que registra a frequência da criança, suas características, assim, pontuando o que a criança consegue fazer sozinha de forma autônoma, com a ajuda de um adulto, ou com a ajuda de uma outra criança ou ainda quando esse relatório é pensado de forma coletiva, que seria o diagnóstico inicial da turma, ele apresenta as características da turma de uma forma geral, como quantidades de crianças e nível de desenvolvimento de cada uma.

O relatório deve ser escrito de forma que seja possível perceber o olhar atento do adulto sobre a criança, seus interesses, suas ações e reações para que, partindo desse contexto, se repense novas intervenções. Nesse sentido, os relatórios não avaliam a criança, mas o trabalho pedagógico como um todo, que envolve todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento na instituição. (Dcernei, 2018, p. 170).

O relatório deve trazer informações sobre a criança e o seu processo de desenvolvimento, deixando claro o olhar atento do adulto em relação à mesma, pensando novas estratégias sobre as práticas educativas trabalhadas e realizando as intervenções necessárias, tendo em vista que:

[...] o aprendizado e o desenvolvimento das crianças não se dão de modo linear, estando sujeitos a sobressaltos, variabilidades e contextos. Portanto, não é possível definir um parâmetro padrão a ser seguido. E dessa forma, chama-se atenção para o fato de que, a depender dos instrumentos de avaliação escolhidos para acompanhar a aprendizagem das crianças, muitas de suas descobertas, experiências e conquistas podem ser desconsideradas ou despercebidas ao olhar do adulto, daí o cuidado com as escolhas, em um esforço para compreender como é possível proporcionar, a cada criança, experiências mais ricas, que favoreçam seus avanços e um desenvolvimento pleno de suas possibilidades. (Dcernei, 2018, p. 171).

De acordo com a citação supracitada, corroborando com a ideia de que, cada criança tem seu tempo para aprender, de acordo com o seu contexto, sendo inviável as definições de padrões no que se refere ao desenvolvimento de cada uma, logo, as professoras precisam estar atentas na escolha dos instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento da criança, para assim, considerar todos os avanços, proporcionando variadas possibilidades de aprendizagens.

Nessa perspectiva, vale ressaltar o processo de inserção e transição da criança, seja de casa para a creche, da creche para a pré-escola e da pré-escola para o Ensino Fundamental, processo esse marcado por tensões, tanto das crianças como de suas famílias, pois criam expectativas em relação às experiências que as crianças passarão no ambiente escolar. Em relação às instituições de ensino, essas devem estar preparadas para receberem, acolherem as crianças e seus familiares nessa inserção de novas rotinas e nas interações coletivas. Por essa razão, compreendemos que:

São diversas as transições vivenciadas pelas crianças e cada uma requer a elaboração de estratégias adequadas aos diferentes momentos vivenciados. Na transição de casa para a creche, pré-escola ou escola, é importante que as instituições considerem em sua organização, planejamento e ações, o conhecimento sobre a criança, seu conforto, segurança e bem-estar, bem como a confiança de todos os envolvidos – familiares, crianças e professores. Para isso, deve haver uma escuta atenta e sensível a esses sujeitos com o objetivo de minimizar as possíveis inseguranças e tensões que venham surgir. (Dcernei, 2018, p. 172).

O documento acima citado, reforça e destaca a importância sobre as transições vividas pelas crianças, pois esse momento é importante para as crianças, que se caracteriza como novidade, nova rotina, novos colegas; para isso, as instituições precisam se organizar e planejarem ações direcionadas a esse momento, estabelecendo confiança nas crianças, famílias e professores. Nesse sentido, cabe aos professores:

[...] um olhar atento e sensível, já que são mediadores fundamentais nas diversas relações/interações que serão estabelecidas com outras crianças/adultos e na promoção de experiências significativas. Ainda, nessa

perspectiva, devem ser consideradas as transições que acontecem no próprio âmbito da instituição, como a mudança de turno e de professores, que por sua vez promovem a alteração da rotina escolar já estabelecida. (Dcernei, 2018, p. 172-173).

Não podemos desconsiderar o papel de fundamental importância dos professores nesse momento, pois serão eles os responsáveis diretos pela interação da criança com as demais crianças e com os adultos, organizando ambientes e atividades de interação, e quando se fizer necessário, os professores devem estar atentos às transições dentro do ambiente escolar, sendo que pode acontecer da criança fazer a transição de turno.

Desse modo, a inserção constitui-se como um momento de aprendizagem propício às novas experiências necessárias ao desenvolvimento humano. Logo, não pode ser encarada apenas como um período em que as crianças precisam se adaptar à nova rotina, mas um momento em que possam se perceber como sujeitos históricos e culturais, conhecendo a si e aos outros, interagindo com diferentes parceiros. (Dcernei, 2018, p. 173).

A inserção da criança na escola como dito acima, é um momento de aprendizagem em que a criança tem a oportunidade de se relacionar no espaço escolar com outras crianças e com os adultos, para que então a criança imersa terá a oportunidade de viver novas experiências, as quais vão colaborar com o seu desenvolvimento psíquico, motor e social, através das interações.

No capítulo a seguir discutiremos sobre as políticas direcionadas à Educação do Campo e Educação Infantil do Campo, a partir dos documentos oficiais do MEC, relacionando o que está posto na legislação com o que nos dizem autores que discutem a temática. É pertinente compreender qual o contexto que a Educação Infantil do Campo está inserida, e quais políticas públicas são direcionadas para essa especificidade educacional.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM DIÁLOGO ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Nesse capítulo, como anunciado no final do anterior, discutiremos sobre a implementação das políticas públicas de Educação do Campo e da Educação Infantil do Campo com foco na avaliação da criança. Assim, nos propomos a dialogar com a legislação e com os documentos oficiais do MEC sobre a temática, bem como com autores que a discutem.

Nessa perspectiva, compreendemos a importância de discutirmos sobre a implementação das políticas públicas para a Educação do Campo e para a Educação Infantil do Campo, estando esse capítulo estruturado em duas sessões, a primeira intitulada “Um breve histórico sobre as políticas de implementação da Educação do Campo”, onde apresentamos uma discussão acerca do Parecer 36 de 04 de dezembro de 2001, que trata sobre as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, nesse sentido, trazemos um debate sobre a implantação da Educação do Campo com a legislação do estado Brasileiro – a Constituição de 1988 e a LDB/96, que garantem educação pública e de qualidade como dever do Estado.

Na segunda sessão, “Educação Infantil do Campo um debate sobre as políticas públicas de sua implementação”, discutimos a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, a qual trata sobre as “Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, em diálogo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009, que trata sobre a “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, e o Decreto nº 7.352/10 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA.

Nesse sentido, estabelecemos um diálogo da legislação com documentos oficiais do MEC, sobre a temática em estudo, e trazemos uma discussão reflexiva acerca da Educação do Campo e da Educação Infantil do Campo.

4.1 Um breve histórico sobre as políticas de implementação da Educação do Campo

Com a aprovação, em 04.12.2001, do Parecer nº 36/2001, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e passou a discutir o cenário campesino e suas condições, no que diz respeito à escola para a população da zona rural do nosso país. O parecer está em consonância com a Lei nº 9131/95 e a Lei nº 9.394/96 (LDB), que rege toda a educação nacional. Assim,

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. (Brasil, 2001, p. 1).

As diretrizes orientam sobre a responsabilidade de os sistemas de ensino terem atendimento escolar, considerando o respeito às diferenças e às políticas de igualdade para as crianças, jovens e adultos camponeses, a partir do entendimento que eles tenham o direito de ter escola em suas localidades, e que essas sejam adaptadas às especificidades de suas realidades.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Brasil, 2001, p. 1).

Como posto pelo parecer acima, a Educação do Campo é abrangente, incorporando os espaços da floresta, passando pela pecuária, minas e agricultura, chegando aos pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas, se configurando assim, como espaços de muitas possibilidades, interligando os seres humanos a partir de sua existência com a produção local. É nesse contexto que devemos refletir sobre,

[...] uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção. (Brasil, 2001, p. 2).

É pertinente refletirmos sobre essa realidade do campo no processo de urbanização, cuja tendência é de que o campo enfrente dificuldades em relação ao seu existir, pois, sabemos que os centros urbanos, com a crescente tecnologia disponível, vêm oferecendo mais oportunidades para as pessoas sobreviverem, impactando diretamente a vida daqueles que residem no campo, que tem sofrido com o enfraquecimento de políticas públicas que incentivem a permanência na sua localidade. Existe a necessidade de incentivos através das políticas públicas, a fim de garantir a permanência das pessoas em sua localidade, oferecendo melhores condições de trabalho e de

vida digna, tudo isso relacionado ao processo educativo, tendo em vista que a educação é transformadora de realidades, como reforça o Parecer nº 36/2001 de 04 de dez. de 2001:

[...] a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (Brasil, 2001, p. 4, grifo do autor).

O documento acima citado revela a importância da educação como qualificação para o trabalho, sendo considerada, pois, um instrumento de ascensão para as classes médias emergentes que visualizam uma mudança de vida a partir do nível de instrução, promovendo capacitação para o trabalho na industrialização a partir da escolarização, sendo o oposto da sociedade camponesa, que sofre pela ausência de consciência sobre a importância da educação como constituição de cidadania, já que no campo as relações do trabalho ocorrem de forma diferente, ou seja, sem a exigência de qualificação; sabemos, porém, que a Educação do Campo não pode e nem deve ser tratada dessa forma, pois as pessoas que habitam o campo devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagens do que as da cidade. O Parecer nº 36/2001 de 04 de dezembro de 2001, contextualiza historicamente a educação do campo, nos alertando para a importância da compreensão desse contexto.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. [...] (Brasil, 2001, p. 4).

Pensando em manter no campo as pessoas que lá habitavam, assim como a qualificação da sua mão de obra, é que se começa a discutir aqui no Brasil sobre a importância da escola nos ambientes rurais, somando, conforme o parecer acima citado, “as diferentes forças econômicas, sociais e políticas” (BRASIL, 2001, p. 4). Com o fluxo de famílias migrando do campo para as cidades foi registrado nos “*annuaes* de seminários e congressos rurais”, o que aconteceu naquele período. Nessa perspectiva “É do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro - 1923, por exemplo, o registro da importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas” (Brasil, 2001, p. 4).

O parecer 36/2001 acrescenta que, de acordo com as pessoas que participavam dos congressos, os patronatos serviriam de apoio para os menores pobres que habitavam a zona rural, e em alguns casos mais específicos, atenderiam as crianças que residiam na zona urbana, carecendo, tanto, que revelassem inclinação para a agricultura. Porém,

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, *os vícios que poluíam suas almas*. (Brasil, 2001, p. 5. Grifo do autor).

Entendemos, a partir do parecer, que essas instituições eram utilizadas como ferramentas de controle pelas elites em relação aos trabalhadores, posto que, por um lado colaboravam no sentido de ofertar melhores condições de trabalho e qualificação da mão de obra, e por outro lado, controlavam a força do trabalho dos setores agrário e industrial. Resta claro, portanto, que desde sempre o trabalhador serviu de massa de manobra a serviço da elite brasileira, uma vez que a elite recebe muito mais da classe trabalhadora, em termos de resultados, do que oferece em relação as condições dignas de trabalho. Nesse cenário a Constituição de 1934, em seu Art. 156 versa sobre o papel do Estado frente aos sistemas de ensino.

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único - Para a realização do **ensino nas zonas rurais**, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (Brasil, 1934, p. 43, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1934, em sua fragilidade, atribuía a União à responsabilidade sob o financiamento e atendimento das escolas da zona rural, hoje nomeadas Educação do Campo, a saber que “Naquele momento, ao contrário do que se observa posteriormente, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais”. (Brasil, 2001, p. 6). Nessa lógica, em 1937 uma nova Constituição é decretada, sinalizando algumas mudanças a respeito da educação profissional:

[...] Esta modalidade de ensino, destinada às classes menos favorecidas, é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as

desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola. (Brasil, 2001, p. 7).

De acordo com o parecer supracitado, a educação profissional é dever do Estado, que deverá se responsabilizar em disponibilizar as condições necessárias para o seu funcionamento. No entanto, o que ocorre na verdade é o aumento das desigualdades sociais, além de não apresentarem nenhuma proposição para o ensino agrícola, ou seja, para o ensino do campo. Em seu Art. 132, a Constituição de 1937 nos diz que,

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de **trabalho** anual nos **campos** e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (Brasil, 1937, p. 22, grifos do autor).

De acordo com o artigo citado acima, o Estado é o responsável por criar instituições que ofereçam o ensino agrícola e por apoiar as que foram fundadas por associações civis, no intuito de encaminhar a juventude para períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como para trabalhar a moralidade e o “adestramento físico”. Sendo assim, é pertinente refletirmos sobre essa forma intencional de educar, uma vez que não se educa para desenvolver autonomia nos jovens, e sim para serem decodificadores, reprodutores da cultura estabelecida pelo Estado, transformando o ensino em meramente técnico na intenção de que o alunado seja treinado a concordar, sem questionar, com tudo o que o Estado impõe para a sociedade. A Constituição de 1946, de acordo com o parecer 36/2001 reforma as diretrizes da Constituição de 1934, visando a atualização das questões sociais do momento.

No campo da educação, está apoiada nos princípios defendidos pelos Pioneiros e, neste sentido, confere importância ao processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vincula recursos às despesas com educação e assegura a gratuidade do ensino primário. (Brasil, 2001, p. 8).

De acordo com o parecer citado, a educação brasileira passa por transformações significativas, que vai resultar, mais adiante, nas transformações educacionais as quais já estamos vivenciando atualmente; nesse sentido, destacamos dois pontos importantes: a descentralização do Estado sem a desresponsabilização ao atendimento escolar e a gratuidade do ensino primário. Sobre uma educação humanizadora, ainda caminha a passos lentos. Nesse caminhar, “O texto também retoma o incremento ao ensino na zona rural, contemplado na

Constituição de 1934, mas diferentemente desta, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento” (Brasil, 2001, p. 8).

A Constituição de 1946 dialoga com a Constituição de 1934 sob a lógica do ensino rural, mas atribuindo a responsabilidade desse ensino às empresas privadas, o qual consideramos um ponto que merece reflexão, pois, já que o ensino rural não diferente do ensino urbano, deveria ter incentivos e inclusive ser financiado pelas esferas governamentais, possibilitando reais condições para o seu funcionamento, no âmbito público.

Registre-se, enfim, que, também como princípio balizador da legislação de ensino, a Constituição de 1946, no inciso IV do mesmo artigo 168, retoma a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional. (Brasil, 2001, p. 9).

De acordo com o trecho acima citado, percebemos a ausência de políticas públicas voltadas à Educação do Campo, inclusive, não apenas para essa modalidade, mas de uma forma geral. Cabe ressaltar que no nosso país, nas décadas de 1930 e 1940, o ensino ainda não era obrigatório e de direito de todos e dever do Estado, como nos garante a carta magna de 1988. No início do século XX haviam os “escolhidos” (filhos dos ricos) para frequentarem as escolas, pois, essa passou alguns anos sendo privada, e as pequenas mudanças começaram a acontecer a partir do final da década de 1940, com a Constituição de 1946 em que instituiu o ensino primário gratuito e obrigatório, já com a Constituição de 1967, algumas pequenas mudanças ocorreram em relação ao ensino do campo; sobre isso, o parecer nº 36/2001, dialoga no sentido de que,

Na Constituição de 1967, identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (Brasil, 2001, p. 9).

Vemos, pois, que nesse período a educação não foi prioridade por parte dos governantes, quando, então, grandes lutas foram travadas até que a educação passasse a ser pública e obrigatória para todos; apesar de sabermos da ausência de políticas públicas direcionadas ao melhoramento do ensino no nosso país, a conquista por esse direito foi de grande relevância, pois independente das condições financeiras, todos nós, cidadãos brasileiros temos o direito de frequentarmos a escola em seus diferentes níveis e modalidades, da educação básica à educação

superior. Esse direito foi conquistado através da nossa Constituição Federal de 1988, ainda em vigor, e legitimado a partir da LDB 9.394/96; atualmente, muitas Emendas Constitucionais/EC já foram acrescentadas, tanto na CF/1988 como na LDB/1996, com o intuito de melhorar em todas as áreas. Nesse sentido,

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país. (Brasil, 2001, p. 9-10).

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205 reza que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 164). O Estado, portanto, enquanto órgão gestor, tem a obrigação de disponibilizar educação gratuita e de qualidade para todos, independentemente de a localidade ser urbana ou rural. O Art. 206 da CF de 1988 versa sobre quais princípios o ensino será ministrado,

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020\)](#). (Brasil, 1988, p. 164).

Como citado acima, o Art. 206 da CF/1988, refere-se aos princípios os quais o ensino deve ser ministrado, possibilitando, assim, a igualdade de direitos para todos no que diz respeito à educação, ou seja, todos devem ter o direito à educação pública com as mesmas condições para que os alunos possam permanecer na escola, além do direito à liberdade de aprender, ensinar,

pesquisar, ao pluralismo de ideias, educação gratuita e de qualidade, valorização profissional, gestão democrática e garantia de aprendizagem ao longo da vida.

A partir desses princípios podemos refletir sobre as condições as quais a educação do campo funciona, as possibilidades de permanência por parte das crianças/alunos e dos profissionais que compõem essa especificidade. É pertinente, pois, fazermos alguns questionamentos, a saber: Será que todas as crianças que moram em territórios do campo têm o direito à escola de qualidade? Será que os governos federal, estadual ou municipal preferem fechar as escolas do campo para minimizar os gastos financeiros, e como solução deslocam as crianças para os centros urbanos? Quais políticas públicas existem e são executadas para manter o funcionamento das escolas do campo?

As questões acima são necessárias e nos ajudam a refletir sobre os princípios de ensino que estão dispostos na CF/1988 e sobre a realidade das escolas de Educação do Campo, considerando que desde o seu surgimento, na segunda década do século XX, sofrem por falta de condições adequadas ao seu funcionamento, pois, apesar de terem se tornando pública, mas com muitas especificidades, estava disponível para poucas pessoas. As mudanças nesse campo aconteceram a partir da CF/1988, como discutido acima, mais foi a partir da promulgação da LDB/96, que apesar de não delimitar de forma mais incisiva a Educação do Campo, em seu em seu Art. 28, trata da oferta de educação para a população rural; assim sendo, o parecer 36/2001 reforça o tratamento da escola rural como sendo de grande importância no âmbito do direito à igualdade e o respeito às diferenças.

Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. (Brasil, 2001, p. 10).

A partir de então os estados tiveram a oportunidade de priorizar em suas Constituições o direito à Educação do Campo como forma de amenizar as desigualdades sociais, possibilitando o respeito às diferenças. Nesse sentido, o Parecer nº 36/2001, nos revela:

Finalmente, há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula. (Brasil, 2001, p. 10).

Com isso, percebemos que a Educação do Campo foi tratada como não sendo primordial ou relevante para a sociedade, salvo algumas situações pontuais que despertaram interesses em alguns grupos hegemônicos presentes na sociedade. Os casos de alteração nessa lógica, se dão a partir da mobilização dos movimentos sociais do campo, a exemplo da “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, que evidenciou a relevância do ensino rural. O Parecer nº 36/2001, nos expõe que:

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. Quando se trata da educação profissional igualmente presente em várias Cartas Estaduais, os princípios e normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante rural mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento. (Brasil, 2001, p. 10-11).

De forma genérica, compreendemos que a Educação do Campo nas Constituições dos estados não foi pensada a partir de um projeto próprio, em que se respeitassem as especificidades do campo, pois, apesar de que em alguns casos as redações se davam de forma diferente, mas no geral era um projeto de adaptação das escolas urbanas, ou seja, traziam para o campo o modelo de escola urbana, não respeitando a diversidade cultural existente no campo.

Com a Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, grandes expectativas foram criadas a respeito dos avanços em torno da organização da educação nacional, mas não garantindo, infelizmente, o atendimento das necessidades da comunidade rural em relação à Educação do Campo. Alguns artigos, a exemplo do Art. 57 que versa sobre a formação de professores para as escolas rurais primárias e do Art. 31: “As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses” (Brasil, 1961, p. 7).

De acordo com a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes bases para o ensino de 1º e 2º graus, a Educação do Campo não é tratada de forma que promova o sentimento de inclusão da população enquanto protagonista de um projeto social, pois ainda existem muitas limitações em relação ao ensino na zona rural. A saber, o parecer nº 36/2001:

[...] Propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparado ao texto da Lei 4024/61, a 5692 reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional. De fato, o trabalho do campo realizado pelos alunos conta com uma certa cumplicidade da Lei, que se constitui a referência para organizar, inclusive, os calendários.

Diferentemente dos tempos atuais, em que o direito à educação escolar prevalece, e cabe ao poder público estabelecer programas de erradicação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos alunos no ensino obrigatório. (Brasil, 2001, p. 15).

O Parecer nº 36/2001, tratando do ajustamento às diferenças culturais, no quesito formação de professores, prevê a adequação do período de férias de acordo com a colheita das lavouras; nesse período não existia o direito à educação como existe atualmente, bem como a implantação de políticas públicas revertidas em programas de erradicação das atividades que impedem que os alunos acessem e permaneçam nas escolas. Após esse período em que a Educação do Campo não era definida pelas suas especificidades, e sim aos moldes da educação urbana, a LDB/96 em seu Art. 28 versa sobre a educação básica voltada para a população rural.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Brasil, 1996, p. 13-14).

De acordo com o Art. 28 acima citado, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para o funcionamento da educação básica rural, tendo em vista as suas peculiaridades, como: conteúdos e metodologias específicos da realidade dos alunos da zona rural e organização do calendário de acordo com as necessidades das comunidades, com especificidades às necessidades climáticas. Sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, as secretarias municipais de educação precisam se manifestar ao órgão normativo, apresentando um diagnóstico do impacto dessa ação. Ou seja, para uma escola do campo ser fechada, faz-se necessário que antes disso seja apresentado ao órgão responsável a sua real situação, tendo em vista que os habitantes daquela localidade têm o direito assegurado de frequentar a escola em seu ambiente local.

Segundo o parecer 36/2001, sobre o Ensino Fundamental, é diretriz do PNE/2001: “[...] a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta das quatro **séries** regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (Brasil, 2001, p. 18, grifo

do autor). As comunidades rurais, bem como indígenas, quilombolas, ribeirinhas etc. têm o direito ao Ensino Fundamental de acordo com essa diretriz do PNE/2001, pois, o Ensino Fundamental precisa ser popularizado e acessível às pessoas. Uma vez que O PNE/2001 em suas metas e objetivos, mas especificamente na meta 16, nos diz que, “Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro **séries** completas”. (Brasil, 2001, p. 20). Nessa perspectiva, fica legitimado o direito à pelos menos a escola de ensino primário para essa população. A saber,

E, neste particular, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país. (Brasil, 2001, p. 19, grifos do autor).

Como citado, os modos de sobrevivência nos territórios do campo não são apenas relacionados a agricultura e a pecuária, já que o processo de urbanização influencia a vida no campo, e da mesma forma, o processo de ruralização influencia na vida urbana. Nesse sentido, se faz necessário que as escolas do campo tenham as mesmas condições das escolas urbanas, cada uma com suas especificidades, também no que concerne à cultura e a sua produção.

Com a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que trata sobre a institucionalização das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, já discutidas através do parecer 36/2001, enfatiza, em seu Art. 15, a importância do ensino nas escolas do campo, observadas dentro dos projetos de instituições nos diversos sistemas de ensino. Nesse sentido:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (Brasil, 2002, p. 1).

De acordo com o 2º Art. desse documento, essas diretrizes constituem à adequação do projeto institucional das escolas do campo a todos os níveis da educação básica e as modalidades de ensino, por ela sugerida, como forma de legitimar o ensino no campo e garantir o acesso e a permanência de todos que habitam as suas localidades.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que

sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002, p. 1).

Assim, são as escolas do campo que definirão a sua identidade a partir das questões relacionadas ao dia a dia e à vivência dos estudantes, ancorando-se nos saberes trazidos por eles, trabalhando com o conhecimento prévio dos estudantes, sejam eles, crianças, jovens e adultos, ressaltando a importância da tecnologia para a vida de todos e a luta dos movimentos sociais em defesa da qualidade da vida coletiva no país. No 3º Art. a resolução em debate aborda sobre a universalização do acesso da população do campo à educação básica e a educação profissional em nível técnico, conforme posto na Resolução, CNE/CEB 1 de abril de 2002, (Brasil, 2002, p.1). Essa mesma Resolução em seu Art. 5º nos informa que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Brasil, 2002, p. 1).

As escolas do campo, de acordo com os artigos 23, 26 e 28 da LDB/96, em suas propostas pedagógicas, respeitarão às diferenças, promovendo assim o direito à igualdade, no que diz respeito a diversidade em seus diferentes aspectos: sociais, culturais, econômicos, políticos etc. No Art. 6º a Resolução CNE/CEB 1 de abril de 2002, o direito à Educação Infantil e o Ensino fundamental são estabelecidos, a saber:

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (Brasil, 2002, p 1-2).

É responsabilidade dos entes federativos, União, Estados, Distrito Federal e Municípios, proporcionar à população que reside na zona rural, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, nas modalidades normal e quando houver a necessidade na modalidade de Educação de Jovens e Adultos/EJA, garantindo não só o acesso, mas as condições de permanência na escola, com merenda digna, espaço físico, professores qualificados etc. Entre outros pontos que a Resolução estabelece, os quais já abordamos na discussão do parecer 36/2001, destacamos o estabelecido no Art. 10 da Resolução CNE/CEB 1 de abril de 2002, também discutida aqui.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (Brasil, 2002, p. 2).

De acordo com o que está sendo discutido na Resolução citada, destacamos a gestão democrática como ponto de grande relevância, pois essa será responsável em estabelecer relações entre a comunidade e a escola, juntamente aos movimentos sociais e aos órgãos normativos do sistema de ensino, dialogando com os demais setores da sociedade.

Todos os Art. da Resolução CNE/CEB de 1 de abril de 2002, não citados nesse texto, já foram discutidos de uma forma genérica na discussão do Parecer 36/2001 no início dessa seção, pois esse parecer contempla a discussão sobre a garantia do acesso e permanência de todos os moradores de territórios campestres e adjacências, e também em atenção às suas especificidades, bem como no que se refere à formação de professores, remuneração, parceria com os movimentos sociais, merenda escolar de qualidade, calendário escolar de acordo com as necessidades do campo, entre outras. A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas, voltadas para a educação básica do campo, em seu Art. 1º reza que,

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (Brasil, 2008, p. 1).

A resolução citada, corrobora com a discussão aqui realizada, que define a educação do campo como todas as etapas da educação básica, acrescida a educação profissional técnica, para que possam atender a população rural nas suas mais variadas formas de produção da vida.

4.2 Políticas públicas de Educação Infantil do Campo

No que diz respeito à Educação Infantil, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu Art. 3º nos diz que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008, p. 2). Para tanto, é legitimado através da Lei o direito de as crianças campestres terem escola em sua localidade.

Na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, no que tange aos 5 anos iniciais do Ensino Fundamental, o parágrafo 1º do Art. 3º expõe que poderão ser ofertados em escolas nucleadas, desde que o deslocamento intracampo dos alunos seja monitorado pelos sistemas de ensino estaduais e municipais e que estabeleçam um tempo máximo para esse deslocamento de acordo com as suas realidades, devendo acontecer em acordo com os órgãos gestores e a comunidade rural, prevalecendo sempre a menor distância e priorizando outras escolas que sejam no campo.

No parágrafo 2º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Brasil, 2008, p. 2). É de grande relevância, pois, que possamos verificar sobre compreender o funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do campo, uma vez que de acordo com o parágrafo 2º do Art. 3º, um nível não deve ser agrupado com o outro, em outras palavras, quando as escolas do campo tiverem as turmas multiano, essas devem ser separadas por níveis, e não juntas na mesma sala. No que se refere ao apoio aos alunos, o Art. 7º nos diz que,

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, (Brasil, 2008, p. 3).

As escolas de Educação do Campo devem contar com ambiente físico favorável para o desenvolvimento das atividades que os professores passam para os alunos/crianças fazerem, salas com espaços suficientes para as atividades lúdicas, pátio para as atividades de esportes, brincadeiras, espaço para realizarem as refeições etc.; para além disso, as escolas devem oferecer apoio pedagógico aos alunos, bem como material didático e pedagógico para auxiliar na realização de suas atividades, sempre em conformidade com a realidade local e com a diversidade dos povos do campo. No parágrafo 1º do Art. 7º, “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”. (Brasil, 2008, p. 3). Outras questões também devem ser consideradas, como por exemplo, que as pessoas que residem em comunidades do campo sejam respeitadas, sobretudo em relação ao estilo de vida, ao fator econômico, sua cultura e suas tradições. No parágrafo 2º a resolução acrescenta que,

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação

pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (Brasil, 2008, p. 2).

Um ponto que merece destaque e que geralmente não acontece, talvez pela falta de oportunidade, se refere à formação específica para Educação do Campo, já que não era comum as Universidades públicas ofertarem o curso de Pedagogia com essa habilitação. Sabemos que essa formação é necessária, e que atualmente as Universidades públicas estaduais e/ou federais vem ofertando vagas para esse curso, o que significa, que em anos seguintes, teremos professores com formação específica nessa área, atuando nas escolas do campo.

Sobre a oferta de Educação do Campo, o Art. 9º da resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 reza que “A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002. (Brasil, 2008, p. 3). Nesse sentido, compreendemos que as escolas do campo devem ter pelo menos um padrão mínimo de acordo com a legislação educacional, com vistas às Diretrizes Operacionais nº 1/2002.

No ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, que versa sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, parecer este, que em seu histórico faz uma contextualização acerca das creches e pré-escolas no século XIX, a saber:

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. (Brasil, 2009, p. 1).

As creches e pré-escolas, a partir do século XIX, passam a ser inseridas no contexto das políticas públicas para a infância, porém, marcadas pelas diferenças de classes sociais, ou seja, as crianças mais pobres eram atendidas pela assistência social e as de melhores condições financeiras por outros modelos que dialogavam com as práticas escolares; essa divisão é histórica e se perpetuou por um longo período no nosso país. Assim,

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa

especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. (Brasil, 2009, p. 1).

De acordo com o Parecer 20/2009 supracitado, a vinculação institucional diferenciada refletia nas concepções em relação à educação das crianças, o cuidar estava relacionado às crianças mais pobres, o educar reservado às crianças socialmente privilegiadas, período caracterizado também pela falta de investimento público e pela profissionalização da área. Essas concepções de infância são mudadas apenas a partir da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como dever do Estado e das famílias e direito de todos; em 1996, com a promulgação da LDB/96 de 20 de dezembro de 1996 (conforme citado no início desse capítulo), as etapas da educação básica são definidas, iniciando pela Educação Infantil, assim como o detalhamento dos recursos financeiros, a formação profissional, a estruturação de currículo e outras especificidades, ou seja, como se dará a organização da Educação Infantil, de forma legal. Nesse sentido,

Fica assim evidente que, no atual ordenamento jurídico, as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal. Muitas famílias necessitam de atendimento para suas crianças em horário noturno, em finais de semana e em períodos esporádicos. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “políticas para a Infância”, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes, proteção social. [...]. (Brasil, 2009, p. 4).

Com isso, percebemos a importância que a Educação Infantil, mais precisamente as creches e pré-escolas ocupam na vida educacional da nossa população, tornando-se em um direito de todas as crianças frequentar a escola, e de poder se desenvolver de forma coletiva, através das interações e do convívio com as outras crianças, em parceria com outros setores da sociedade, conforme consta no Parecer 20/2009 acima citado. Nessa perspectiva, ainda de acordo com o mesmo Parecer,

[...] O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a Educação e outras áreas, como a Saúde e a Assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças. Essa articulação, se necessária para outros níveis de ensino, na Educação Infantil, em função das características das crianças de zero a cinco anos de idade, se faz muitas vezes imprescindível. (Brasil, 2009, p. 4).

O Parecer 20/2009 pontua sobre a importância do estabelecimento de um calendário pedagógico, com horários e condições para o funcionamento das escolas de Educação Infantil, articulando, assim, a educação e as demais áreas, como a da saúde e da assistência social, entre outras, no sentido de atender as necessidades das crianças. Sobre a organização da Educação Infantil, o Parecer 20/2009 dispõe que,

As instituições de Educação Infantil estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas (Lei nº 9.394/96, art. 9º, inciso IX, art.10, inciso IV e art.11, inciso IV), assim como a controle social. Sua forma de organização é variada, podendo constituir unidade independente ou integrar instituição que cuida da Educação Básica, atender faixas etárias diversas nos termos da Lei nº 9.394/96, em jornada integral de, no mínimo, 7 horas diárias, ou parcial de, no mínimo, 4 horas, seguindo o proposto na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), sempre no período diurno, devendo o poder público oferecer vagas próximo à residência das crianças (Lei nº 8.069/90, art. 53). Independentemente das nomenclaturas diversas que adotam (Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Núcleo Integrado de Educação Infantil, Unidade de Educação Infantil, ou nomes fantasia), a estrutura e funcionamento do atendimento deve garantir que essas unidades sejam espaço de educação coletiva. (Brasil, 2009, p. 4).

A Educação Infantil deve ser credenciada e reconhecida pelo sistema de ensino, de acordo com o que está posto na legislação (LDB/96), e a sua organização ocorre de forma variada, sendo uma unidade independente ou integrada com a educação básica; no que diz respeito à jornada, esta pode ser integral ou parcial; durante o período diurno, as vagas devem ser ofertadas nas proximidades das residências das crianças, ou ainda, os órgãos responsáveis devem promover as condições necessárias para que todas as crianças em idade escolar possam frequentar as escolas de Educação Infantil. Nesse caminho, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 nos ensina que,

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada. (Brasil, 2009, p. 5).

A Educação Infantil tem a função de contribuir com a redução das desigualdades sociais e regionais, sendo esse o primeiro espaço coletivo frequentado pelas crianças pequenas fora do convívio familiar; nesse ambiente as crianças têm a oportunidade de se desenvolver a partir das interações com as demais crianças e com os adultos. Mas, infelizmente, nem todas as crianças têm acesso à Educação Infantil, pois como é sabido por todos,

[...] É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres. Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica (Brasil, 2009, p. 5).

Essa desigualdade enfrentada por crianças negras, e pelas que vivem nas regiões norte e nordeste e em ambientes rurais é histórica. Porém, não é mais possível aceitarmos que atualmente ainda exista essa segregação social, pois com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e da LDB/96, a educação foi institucionalizada como direito de todos e dever do Estado e da família, portanto, não cabendo mais essa separação. A Educação Infantil é direito de todas as crianças, sem distinção, inclusive para aquelas que residem em territórios campestres; além desse direito, é dever dos órgãos responsáveis pela efetivação da Educação Infantil, promover as condições necessárias para o seu funcionamento, no que diz respeito à estrutura física e pessoal, alimentação, formação de professores, subsídios pedagógicos, entre outros. Sobre o cumprimento da função social da Educação Infantil, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, acrescenta,

[...] Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (Brasil, 2009, p. 6)

A Educação Infantil, é, pois, um espaço que promove a socialização entre as crianças, a democracia e a cidadania, e que vem para romper as relações de poder que dominam a escola, transformando a criança em sujeitos de direitos e desejos, permitindo que as mesmas tenham o direito de se expressar, de falar o que sente, de participar das decisões da escola juntamente com suas famílias, e de participar ativamente da construção do currículo da Educação Infantil. O Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009, que dispõe sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, nos acrescenta que:

[...] tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio,

sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. (Brasil, 2009, p. 6).

De acordo com o Parecer supracitado, na Educação Infantil o termo currículo é menos utilizado, já que utilizamos os termos “projeto pedagógico” ou “proposta pedagógica”; nessa etapa da educação básica, a aprendizagem se dá mediante as interações entre as crianças, sejam nas brincadeiras ou em outros momentos que acontecem nos diferentes espaços das creches e pré-escolas. Assim, o Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009, que trata sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, nos expõe:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (Brasil, 2009, p. 6).

Sem a pretensão de trabalhar os conteúdos utilizados nas etapas seguintes da educação básica, o currículo na Educação Infantil tem a função de articular as experiências, valorizando os saberes trazidos pelas crianças, práticas que se efetivam de fato através das interações entre criança/criança e criança/adulto, o que torna a criança sujeito histórico e de direitos. Nesse sentido, o Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009 esclarece que:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político Pedagógico. (Brasil, 2009, p. 9).

As unidades de Educação Infantil devem organizar os seus cotidianos, a partir de atividades que estimulem as crianças a aprenderem, desafiando-as e estimulando-as a interagir sem competitividade, mas expressando-se individualmente, se comunicando com os outros, sendo criativa, seja ao ouvir uma história e recontá-la, seja brincando com as demais crianças, quando terá a oportunidade de usar a imaginação e criar novos cenários, realizar atividades em

grupo, correr, brincar, pular e etc. Sobre a organização curricular para a Educação Infantil, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009, acrescenta:

Os direitos da criança constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. A Constituição de 1988, no artigo 227, declara que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. (Brasil, 2009, p. 9).

A Educação Infantil deve ser pensada em seus projetos e propostas pedagógicas, inclusive nas suas estruturas curriculares, independente do termo que utilizamos, a partir da valorização da criança de zero a cinco anos de idade, pois como dito acima, a CF/1988, em seu Art. 227 deixa claro que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar todos os direitos das crianças, como o direito à vida, à educação, à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura, à diversidade entre outros que são direitos fundamentais e dignificam a vida. Sobre a diversidade, também não se pode desconsiderar que as crianças de creches e pré-escolas do campo tenham suas identidades respeitadas. Dessa forma,

Essa exigência é explicitada no caso de crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Essas Diretrizes orientam o trabalho pedagógico no estabelecimento de uma relação orgânica com a cultura, as tradições, os saberes e as identidades dessas populações, e indicam a adoção de estratégias que garantam o atendimento às especificidades dessas comunidades - tais como a flexibilização e adequação no calendário, nos agrupamentos etários e na organização de tempos, atividades e ambientes - em respeito às diferenças quanto à atividade econômica e à política de igualdade e sem prejuízo da qualidade do atendimento. (Brasil, 2009, p. 11).

Conforme o texto supracitado, apreendemos que a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 orienta o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas, nas comunidades campesinas, e em outros territórios não urbanos, garantindo o atendimento às especificidades de cada localidade, a exemplo da adequação do calendário escolar, tendo em vista as necessidades climáticas e físicas e as atividades econômicas, entre outras especificidades.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009, aprovado pelo relator Raimundo Moacir Mendes Feitosa, em 11/11/2009 e discutido acima, o qual aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nos alerta sobre a importância e as

especificidades das creches e pré-escolas para as crianças de zero a cinco anos de idade; o parecer faz uma retrospectiva histórica sobre o processo de criação dessas unidades escolares de Educação Infantil até a organização atual, perpassando pelas práticas do cuidar, educar e brincar, tratando sobre a estrutura física e organizacional, especificando as diferenças entre as escolas que atendem as crianças na zona urbana e na zona rural, contextualizando economicamente e culturalmente, enfatizando a importância da gestão democrática, da formação de professores entre outros. Dessa forma, se faz necessário discutirmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (DCNEI/2010) que nos apresenta a proposta pedagógica para as infâncias do campo.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

- ✓ Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- ✓ Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis;
- ✓ Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- ✓ Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- ✓ Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (Brasil, 2010, p. 24).

As DCNEI/2010 reservam apenas o fragmento citado acima para nos apresentar as propostas pedagógicas para a Educação do Campo, destinada às crianças filhas de agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados, quilombolas, caiçaras e povos da floresta. De acordo com as propostas pedagógicas para a infância do campo, as particularidades da vida dessas crianças devem ser consideradas, com o intuito de formar as suas identidades, respeitar as suas culturas, tradições e identidades, e as práticas ambientais sustentáveis, fazendo-se necessário, portanto, adequar o calendário escolar à vida do campo, assim como valorizar e enaltecer os saberes e a importância dessas populações para a construção de conhecimentos e, ainda, compreender a importância da oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem o ambiente e a cultura dessas comunidades. De acordo com o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA em seu Art. 1º observamos que:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (Brasil, 2010, p. 1).

De acordo com o Art. 1º do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, conforme citado acima, a política de Educação do Campo prima pela ampliação da oferta da educação básica e superior, mas que essa seja de qualidade, sendo da responsabilidade da União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e seguindo as metas do Plano Nacional de Educação/PNE e do referido decreto. Esse artigo apresenta quatro parágrafos e dois incisos que dispõem sobre as definições e especificidades da Educação do Campo. O Art. 2º trata sobre os princípios da Educação do Campo, a saber:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Brasil, 2010, p. 1-2).

Inferre-se, pois, de acordo com os princípios da Educação do Campo, que é imprescindível primar pelo respeito e pela diversidade em seus aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos da população que reside em comunidades rurais, pois conforme o decreto supracitado os ambientes do campo devem ser tratados sem nenhuma distinção, como de gênero, raça e etnia; nesse sentido, os órgãos governamentais devem incentivar a criação de projetos político-pedagógicos que estimulem o desenvolvimento das escolas do campo, firmando parcerias entre escola e comunidade, visando o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais; políticas de formação de profissionais para atuar na Educação do Campo; valorização da identidade das Escolas do Campo e controle social. No Art. 3º, o decreto expõe que,

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas

educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;

II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;

III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e

IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo. (Brasil, 2010, p. 2).

De acordo com o Art. 3º do decreto supracitado, é de responsabilidade da União criar e implementar mecanismos que garantam o desenvolvimento e o efetivo funcionamento da Educação do Campo, inserindo-a nas políticas públicas educacionais, a fim de superar as defasagens históricas de acesso à educação por parte da população do campo. Para tanto, a União deve trabalhar para reduzir o analfabetismo, ofertando a Educação de Jovens e Adultos/EJA, e fomentando essa modalidade de ensino, oferecendo qualificação social e profissional, garantindo condições básicas para o funcionamento de Escolas do Campo como energia elétrica, água potável, saneamento básico, etc. Além disso, deve promover a inclusão digital, facilitando o acesso à internet para esses alunos, possibilitando que as comunidades do campo sejam beneficiadas. Nessa perspectiva, o Art. 4º do decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 dispõe sobre o apoio da União aos entes federativos para a implantação de ações que ampliem e qualifiquem a oferta de educação básica e superior para a população do campo, a saber,

I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;

II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;

III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;

IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo;
e
IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares. (Brasil, 2010, p. 2-3).

De acordo com as ações acima citadas no Art. 4º do decreto que estamos discutindo, compreendemos que essas estão alinhadas à LDB/96, e às orientações dos documentos e diretrizes do MEC, a saber: a Educação Infantil do Campo, primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade, promovendo o seu desenvolvimento integral; oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com qualificação social e profissional; acesso à educação profissional e tecnológica; acesso à educação superior com o intuito de formar professores do campo; construção e melhorias nas escolas do campo; formação inicial e continuada para professores; formação específica para gestores e profissionais; produção de recursos didáticos, pedagógicos, entre outros que atendam às especificidades encontradas na educação do campo e transporte escolar de acordo com as especificidades de cada escola de campo.

O Art. 5º do decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 dispõe sobre a formação de professores para atuar na educação do campo, pois “observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” (Brasil, 2010, p. 3), em consonância com o Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que versa sobre a formação de profissionais do magistério da educação básica. O Art. 6º do mesmo Decreto dispõe sobre os recursos didáticos e pedagógicos, destacando a importância dos conteúdos a serem trabalhados, relacionando-os ao conhecimento das populações do campo, considerando os diversos saberes dessas comunidades, dialogando com os saberes acadêmicos e construindo propostas de/para a Educação do Campo.

O decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, em seu Art. 7º, dispõe sobre a manutenção da política de educação do campo nos sistemas de ensino. Assim, quando houver necessidade, os entes federativos assegurarão: organização e funcionamento de turmas multianuais, desde que sejam do mesmo nível, e oferta de educação básica e nível superior conforme a pedagogia da alternância. O Art. 8º versa sobre a garantia de alimentação escolar, respeitando o contexto social, econômico, cultural e tradicional onde a escola está inserida. O Art. 9º versa sobre a responsabilidade de o Ministério da Educação atender às demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para o atendimento das populações do campo, garantindo, no mínimo, as condições a seguir,

I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo;

II - os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e

III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo. (Brasil, 2010, p. 4).

Cabe, pois, aos entes federados, prever em seus planos municipais e estaduais de educação, diretrizes e metas que garantam o funcionamento da Educação do Campo, no que se refere aos Estados e ao Distrito Federal; também deverão dispor de equipes técnicas-pedagógicas que viabilizem as políticas públicas para a Educação do Campo, sendo também responsáveis pela formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas do campo. Nessa mesma perspectiva, os artigos 10 e 11, destacam que:

Art. 10. O Ministério da Educação poderá realizar parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas e para apoiar programas e outras iniciativas no interesse da educação do campo, observadas as diretrizes fixadas neste Decreto.

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo. (Brasil, 2010, p. 5).

Os artigos supracitados dispõem sobre a importância de se firmar parcerias entre o Ministério da Educação e outros órgãos e entidades da administração pública, para pensar e desenvolver juntos, programas de apoio à Educação do Campo em consonância com o decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que estamos discutindo. Outro ponto importante é que o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA integra a política de Educação do Campo. O Art. 12 apresenta os objetivos do PRONERA.

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;

II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e

III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (Brasil, 2010, p. 5).

De acordo com os objetivos mencionados é possível pensar em uma estrutura mínima no que se refere à educação para a população adulta do campo nos diferentes níveis da educação básica, oferecendo educação formal para jovens e adultos, melhorando as condições para o acesso, e proporcionando melhorias nos assentamentos rurais. Nesse sentido o Art. 13 versa sobre os beneficiários do PRONERA, quais sejam,

- I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008;
- II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;
- III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e
- IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA. (Brasil, 2010, p. 5).

Conforme citado acima, os beneficiários são: jovens e adultos das famílias do campo vinculados aos projetos de assentamento, ao INCRA e ao PNFC; alunos de cursos de especialização e professores que exerçam atividades direcionadas para esse público. O Art. 14, do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre as áreas apoiadas pelo PRONERA, a saber: alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental; formação profissional; capacitação e escolaridade de educadores; formação inicial em licenciaturas para os professores com apenas nível médio; produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos; e realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, entre outras ações, com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA.

O Artigo 15, destaca a importância dos projetos desenvolvidos pelo PRONERA, no que diz respeito à aplicação de recursos e sobre a gestão nacional desse programa, pois, é de sua responsabilidade coordenar e supervisionar os projetos executados em seu âmbito, bem como definir os procedimentos para produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas. O Art. 16 define as atribuições da gestão do PRONERA, a partir do INCRA, a saber:

- I - coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa;
- II - definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e
- III - coordenar a Comissão Pedagógica Nacional de que trata o art. 17. (Brasil, 2010, p. 6).

Ao INCRA cabe as atribuições citadas acima, ou seja, coordenar os projetos executados pelo PRONERA, definindo os procedimentos e produzindo os manuais técnicos para as

atividades do programa e coordenar a Comissão Pedagógica Nacional, comissão essa formada por representantes da sociedade civil e governo federal, e tem por finalidade,

I - orientar e definir as ações político-pedagógicas;

II - emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos;

e III - acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Programa.

§ 1º A composição e atribuições da Comissão Pedagógica Nacional serão disciplinadas pelo Presidente do INCRA.

§ 2º A Comissão Pedagógica Nacional deverá contar com a participação de representantes, entre outros, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Ministério da Educação e do INCRA. (Brasil, 2010, p. 6).

De acordo, com os incisos citados sobre o papel da Comissão Pedagógica Nacional, é de fundamental importância orientar e definir as ações político-pedagógicas para as escolas do campo, emitir parecer técnico e pedagógico, além de acompanhar e avaliar os cursos implementados pelo programa. No parágrafo 1º o Presidente do INCRA definirá a composição e as atribuições da comissão, e no parágrafo 2º estabelece a composição da comissão. O Art. 18 nos diz que:

Art. 18. As despesas da União com a política de educação do campo e com o PRONERA correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas, respectivamente, aos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira. (Brasil, 2010, p. 6).

Ou seja, as despesas/financiamento com a política de Educação do Campo e do PRONERA serão de responsabilidade da União, constantes no orçamento dos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário, na forma da lei. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, discutido acima, destaca a importância do esclarecimento e efetivação das políticas de Educação do Campo, assim como do PRONERA para estabelecer parcerias entre as escolas do campo e as pessoas que habitam essas comunidades.

Discutiremos, a seguir, o texto “Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo”, do Grupo de Trabalho “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo” que consta no site do MEC e nos Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas atuais, que aconteceu em Belo Horizonte em novembro de 2010. Esse documento propõe o diálogo com os professores da Educação Infantil do Campo, vislumbrando o campo como sendo de fundamental importância para o processo de socialização das crianças/crianças e crianças/adultos, considerando que é,

Na relação com espaços e tempos que caracterizam o campo brasileiro, as crianças vivenciam suas infâncias imersas em seus grupos culturais e constroem, com adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas. Sabemos que as crianças brincam, imaginam e fantasiam, sentem o mundo por meio do corpo, dos cheiros, texturas e sons, constroem sentidos sobre seus lugares e sobre si mesmas. (Silva e Pasuch, 2010, p. 1).

Apreende-se, assim, que é a partir dessa relação/socialização entre as crianças e o ambiente o qual estão imersas que as crianças de fato vivem as suas infâncias, e que a partir de sua cultura vão construindo junto com as pessoas ao seu redor sua autoestima e as suas identidades, sejam elas pessoais ou coletivas. Nesse sentido é pertinente pensar e refletir sobre o modo de vida das crianças do campo a saber,

Mas como vivem nossas crianças do campo? Do que brincam? Como brincam? Com o que brincam? Brincam de peteca, de ciranda, cabra-cega, morto e vivo, bolinhas de sabão, casinha, passa anel, esconde-esconde, pular corda, ovo choco, coelho sai da toca, boca de forno? Brincam de ladrões de pião de tucumã, pião de chicote, jerimum, pata-cega, corrida do caranguejo, tainha, galinha gorda? Sobem em árvores, contam histórias de bicho de pé, de picadas de abelhas, de cachorros que comem vacas mortas, transformam piaçabas em caminhas de boneca, folhas de açaí em barquinhos, gravetos e pedras em carros, cavalos, pentes, telefone, celular, computador? (Silva e Pasuch, 2010, p. 1).

São reflexões necessárias para pensarmos sobre quais vivências as crianças que residem no campo têm acesso, quais são as brincadeiras que essas brincam, as histórias que escutam e contam, se têm direito à escola, à alimentação digna, ao lazer, entre outros. Assim, compreendemos o quão é rico em diversidade os ambientes do campo, e o quão as crianças podem e devem experimentar as diversas formas de aprender. Nesse sentido,

A que **experiências sensoriais, afetivas, estéticas, éticas, políticas e ambientais** são vividas pelas crianças ribeirinhas, assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, filhas de agricultores familiares, de povos da floresta, extrativistas, de pesquisadores e caiçaras? Que possibilidades diferenciadas de viver as infâncias são marcadas pelos tempos de plantar e de colher, de extrair e esperar crescer, os ciclos de produção, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais? É nessa **multiplicidade** natural/cultural que o campo brasileiro se configura que as crianças vivem suas infâncias. São múltiplos os campos e são múltiplas as infâncias. (Silva e Pasuch, 2010, p. 2. Grifo das autoras).

De acordo com as autoras, se faz necessário pensar sobre os diferentes tipos de experiências vividas pelas crianças das comunidades do campo, ou ainda, das comunidades que são classificadas como do campo, refletir sobre quais as possibilidades de essas crianças de viver

as suas infâncias a partir dos elementos do campo, a exemplo do tempo de plantar e de colher, do contato com os animais, com as aves etc. Nessa perspectiva é desafiador pensar a escola de Educação Infantil, para esse público.

Como pensar então uma educação infantil de qualidade a partir do reconhecimento dessa multiplicidade? Como todas as crianças brasileiras, as crianças do campo têm o **direito à educação infantil**, o direito de frequentar creches/pré-escolas. Embora, na sua origem, essas instituições tenham surgido num contexto urbano, muita coisa se modificou e hoje elas são concebidas como um direito a todas as crianças. Direito que todas as crianças possuem de conviverem com outras crianças, de terem acesso a **espaços, materiais, brincadeiras e tempos organizados para que vivam plenamente suas infâncias** e para que se encantem com as descobertas e os **conhecimentos** que a humanidade já fez e produziu e que seus grupos (re)criam nas **interações cotidianas** entre seus membros, adultos e crianças. Contudo, esse direito não vem sendo atendido com equidade. No nosso país, o acesso às vagas é marcado por desigualdades regionais, étnico-raciais, de classe e pelo local de residência (se em território urbano ou rural). Nossas infâncias encontram-se marcadas por essas desigualdades sociais. (Silva e Pasuch, 2010, p. 2-3. Grifo das autoras).

Apesar de ser desafiador pensar em uma Educação Infantil do Campo de qualidade, consideramos possível e necessário, tendo em vista as políticas educacionais que conduzem as etapas da educação; sabemos também que o campo contém uma diversidade de situações que envolvem as famílias e que repercutem nas crianças, porém, todas as crianças do campo têm direito à Educação Infantil, assim como todas as crianças brasileiras devem ter acesso e frequentarem as creches e pré-escolas, pois todas as crianças têm o direito de conviver com outras crianças, de brincar etc.; essa convivência acontece formalmente nos espaços escolares, oportunizando que as mesmas possam desenvolver sua criatividade através das situações cotidianas, da contação de histórias e da diversidade de brincadeiras que acontece na escola.

As autoras supracitadas alertam para a questão de que toda criança tenha direito à Educação Infantil no nosso país, como discutido acima, ou seja, temos conhecimento de que toda criança tem o direito de frequentar a Educação Infantil e que essa seja gratuita e de qualidade, porém, também sabemos que devido as desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de classe e de localidade, esse direito em diversas situações é negado, sobretudo pela não oferta de vagas nessa primeira etapa da educação básica. Além disso, problemas como falta de estrutura física nas escolas, transporte escolar, falta de conscientização dos pais em relação ao apego com as crianças menores de 4 anos de idade, distanciamento das comunidades ribeirinhas e indígenas, entre outros, tornam a Educação Infantil ainda mais frágil.

Mas se a educação infantil é direito de todas as crianças e se estamos em construção de uma sociedade democrática, não é tarefa coletiva garantir esse

direito? Que desafios temos que enfrentar para que as **conquistas já acumuladas para todas as crianças** sejam estendidas às crianças do campo e, ao mesmo tempo, elas sejam contempladas nas suas **especificidades e singularidades**? O primeiro desses desafios é a garantia de **educação infantil no campo**, oferecida perto de suas casas, nas suas comunidades. (Silva e Pasuch, 2010, p. 3. Grifo das autoras).

As autoras propõem uma reflexão acerca da importância de lutarmos pelo direito de que todas as crianças da zona rural tenham direito à educação infantil do campo, e considerando que vivemos em uma sociedade democrática, essa luta deve ser coletiva; como primeiro desafio, sugerem que seja garantida a oferta de educação infantil para as crianças do campo próximo de suas residências, em suas comunidades. “Criar as vagas no campo constitui um grande desafio nacional para a efetivação do direito à educação infantil das crianças brasileiras”. (Silva e Pasuch, 2010, p. 3). Para além desse desafio, um outro precisa ser destacado.

Se as crianças do campo são invisíveis para as políticas públicas (e o mesmo vale para as pesquisas acadêmicas), que conhecimentos temos sobre suas comunidades e modos de vida que nos auxiliam a pensar coletivamente uma **educação infantil do campo**? Que educação infantil desejam as comunidades rurais? Que práticas educativas são vividas no interior dessas comunidades? Como cuidam e educam seus filhos? Que atividades econômicas e laborais realizam e organizam suas vidas e seus cotidianos? Quais são suas necessidades e demandas? Como dialogar com o conhecimento já produzido sobre uma educação infantil de qualidade com as especificidades das comunidades? (Silva e Pasuch, 2010, p. 3. Grifo das autoras).

Precisamos, pois, pensar coletivamente sobre a construção de uma Educação Infantil do Campo para todas as crianças do campo, sejam elas ribeirinhas, quilombolas, assentadas, acampadas da reforma agrária, filhas dos povos da floresta, de pescadores e caiçaras, garantindo o acesso à uma escola pública, gratuita e de qualidade, em que as práticas pedagógicas respeitem o espaço dessas crianças e valorizem sua cultura e seus costumes. Assim,

Nessa construção, é necessário que os avanços conquistados na educação infantil dialoguem com os avanços da **educação do campo** a fim de garantir uma educação infantil que valorize e incorpore as experiências das crianças e suas famílias, os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Que permita que as crianças conheçam as formas como suas comunidades nomeiam o mundo, festejam, cantam, dançam, contam histórias, produzem e preparam seus alimentos. Temos o desafio de construir creches/pré-escolas com a cara do campo, mas também com o “corpo e a alma” do campo, com a **organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados às formas de organização da vida de seus povos**, sem, contudo, renunciar aos conhecimentos acumulados e dos direitos fundamentais válidos para todas as crianças. (Silva e Pasuch, 2010, p. 3-4. Grifo das autoras).

Como citado pelas autoras, se faz pertinente que os avanços obtidos pela Educação Infantil dialoguem com a Educação do Campo, mais precisamente com a Educação Infantil do Campo, e que essa escola possa garantir a valorização das vivências das crianças e de suas famílias, permitindo assim, que as crianças conheçam os seus lugares de fala e de existência, sendo respeitadas em seus espaços. Nesse sentido, como desafio da política educacional, se caracteriza a viabilização de mecanismos que garantam a construção de creches/pré-escolas adequadas para as crianças do campo, no que concerne à organização do tempo, às atividades, aos ambientes, à alimentação, aos encaminhamentos pedagógicos, entre outros.

A partir da vivência na Educação Infantil, a criança construirá de forma intensa a sua identidade pessoal e coletiva, porém, sabemos que essa construção não acontece de forma tranquila, ela acontece nas discussões “e tensões de gênero, raça, classe, e filiação quanto ao local de residência” (Silva e Pasuch, 2010, p. 4), sendo, portanto, fundamental que seja construída uma Educação Infantil do Campo que tenha como princípios,

- não a coloque na subalternidade;
- possa espelhar positivamente seu grupo, suas tradições culturais, modos de pensar, de sentir e de se relacionar de modo a favorecer relações positivas da criança com suas origens, com seu grupo de referência;
- traduza o campo como lugar de vida e de produção humana. (Silva e Pasuch, 2010, p. 4).

Inferre-se, assim, que esses princípios ajudam a combater os desafios da construção de uma Educação Infantil do Campo de qualidade, uma Educação Infantil do Campo e para o Campo, com características advindas do campo que valorize as crianças e suas famílias, respeitando os seus valores e ensinando as crianças novos conhecimentos e aprendizagens, visando sua emancipação e autonomia, e para que passem a reconhecer-se enquanto “sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento”, como sugerem Silva e Pasuch (2010):

A educação infantil do campo pode nos levar a construir as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento. (Silva e Pasuch, 2010, p. 5).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil do Campo servirá de base para a desconstrução do modelo de educação dominante imposto pela cultura urbana. Nessa lógica, a Educação Infantil contribuirá de forma direta com o processo de emancipação das crianças, para o

desenvolvimento da sua autonomia, pois a criança tem seus próprios desejos e deve ter o direito de manifestá-los, emitindo sua opinião, e os adultos devem ter a sensibilidade de ouvi-las.

Tomando por base as DCNEI/2010, Silva e Pasuch (2010, p. 6) ressalta que se reconhece “- a diversidade das infâncias no nosso país e o caráter heterogêneo do campo; - as particularidades no processo de educação dessas crianças; - a necessária articulação com as condições gerais da educação infantil, garantidas a todas as crianças”. As DCNEI/2010, mesmo trazendo apenas um objetivo sobre a Educação Infantil do Campo, nos diz muito a respeito dessa especificidade, pois existe uma diversidade de infâncias e cada uma com as suas particularidades, sendo, por isso, necessário articular com as condições da Educação Infantil. Assim,

[...] é necessário destacar para secretário/as de educação, supervisor/as, coordenador/as, diretor/as e professor/as, que o que rege a educação infantil para as crianças do campo não é apenas esse parágrafo. Ele indica que, além de respeitar os aspectos estabelecidos nas DCNEI, como toda instituição (urbana, pública ou privada, conveniada ou não), as propostas pedagógicas das creches/pré-escolas do campo devem também respeitar os preceitos deste parágrafo e as orientações e regulamentações específicas para as escolas do campo. (Silva e Pasuch, 2010, p. 7).

Compreendemos que mesmo as DCNEI/2010, trazendo apenas um parágrafo direcionado à Educação Infantil do Campo, suas especificidades vão além, pois devemos observar as orientações e as regulamentações específicas para a Educação do Campo, na construção de suas propostas pedagógicas, adequando as especificidades do campo aos projetos políticos pedagógicos das escolas. Nessa ótica,

Ao falar sobre o **caráter indissociável entre cuidar e educar e sobre a indivisibilidade expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança**, as DCNEI querem indicar que a organização de tempos e atividades não fragmente a criança, que considere que ela está inteira em todos os momentos da instituição, aprendendo, elaborando hipóteses, sentindo e conhecendo o mundo com todo o seu corpo e não apenas com seu aparato cognitivo. (Silva e Pasuch, 2010, p. 8. Grifo das autoras).

É importante que a escola, como um todo, tenha um olhar observador para a criança, uma vez que como as autoras citadas destacam, a criança, pelo fato de permanecer grande parte de seu tempo na escola, deve ter suas atividades associadas às práticas do cuidar e educar, e respeitado o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, linguístico, ético, estético e sociocultural.

Os padrões de produção e distribuição na agricultura, extração e pesca, a TV, os rádios, o acesso à internet, por exemplo, diminuem as distâncias e borram os limites culturais, diferenças nos padrões de consumo e particularidades e interesses locais. As crianças do campo, por exemplo, podem estar submetidas

a processos semelhantes de apelo ao consumo das demais crianças, a violações de direito, à vitimização e às relações caracterizadas por dominação etária, à invisibilidade nas políticas públicas. (Silva e Pasuch, 2010, p. 12).

Como é de conhecimento geral, as novas tecnologias também servem para diminuir as distâncias que existem entre as pessoas, que podem se comunicar através de chamadas de vídeo, áudios, mensagens de texto, redes sociais etc. Importa, contudo, em se tratando de crianças, dispensar cuidados redobrados, tanto em relação à segurança delas, como no sentido de evitar que sejam submetidas a um consumo exacerbado, imposto socialmente, e ainda, para evitar que percam suas características próprias, sua cultura, seus costumes, sua identidade.

Essas questões, contudo, ao contrário de falar a favor da importação ou imposição de algum modelo de educação, desafiam a pensar as **continuidades e as diferenças entre a educação infantil do campo e de contextos urbanos**. Como garantir aquilo que é geral para todas as crianças e ao mesmo tempo o que é específico para ribeirinhas, assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, filhas de agricultores familiares, de povos da floresta, extrativistas, de pesquisadores e caiçaras? (Silva e Pasuch, 2010, p. 12. Grifo das autoras).

Essas questões suscitam nossa reflexão, nos ajudando a pensar sobre a Educação Infantil do Campo e a Educação Infantil Urbana, modalidades que ocorrem em contextos diferentes e com especificidades distintas. Consiste, pois, em um grande desafio garantir as mesmas condições e possibilidades tanto para crianças da zona rural como da zona urbana, porém,

No caso do campo, a escola deve ser pensada como parte do projeto de desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade e localidade. Daí garantir, no âmbito das DCNEI, possibilidades de que as creches/pré-escolas **contextualizem os calendários, tempos e atividades**, interagindo com as condições naturais e culturais de seu entorno, tal como estipulado também nas Diretrizes do Campo. (Silva e Pasuch, 2010, p. 12. Grifo das autoras).

De acordo com as autoras, a escola do campo deve ser pensada como uma instituição parceira da comunidade no projeto de desenvolvimento e sustentabilidade, sendo de grande relevância estabelecer conexão com as DCNEI/2010, contextualizando as mudanças necessárias no que diz respeito ao calendário, tempos e atividades.

Para tanto o documento “Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo”, publicado nos anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, em novembro de 2010 e publicado pelo MEC, discute a importância da Educação Infantil do Campo para as comunidades do campo, ribeirinhas, assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas,

filhas de agricultores familiares, de povos da floresta, extrativistas, caiçaras e etc., e o papel de políticas públicas destinadas para essa etapa da educação básica, bem como discute a relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI/2010.

Nesse sentido, infere-se que este documento possui grande importância, pois a partir dessa discussão sobre a Educação Infantil do Campo é possível refletir acerca do funcionamento das creches/pré-escolas que atendem crianças de 0-5 anos de idade; é necessário, inclusive, pensar cada detalhe, como sobre as brincadeiras que essas crianças brincam, como são levadas à escola, se existe transporte público, como de fato é o acesso, de que vivem as famílias, se na escola tem alimentação de qualidade, se os professores conhecem as comunidades, se os professores têm formação específica de educação do campo, como se dá o processo de avaliação dessas crianças etc. Como se pode notar, essas são questões relevantes que nos orientam nesse percurso, fazendo-nos tomar conhecimento da estrutura física e das condições reais de funcionamento da escola do campo, para, a partir daí, serem tomadas as medidas necessárias visando dirimir problemas e promover melhorias significativas ao ambiente escolar do campo.

No capítulo a seguir discutiremos sobre o histórico da Educação Infantil do Campo e seus dilemas e como se dá a organização, estrutura e funcionamento da Educação Infantil do Campo em Pilões/RN, dialogando com as teorias Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural, empregadas nesta tese de doutoramento.

5. EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo contextualizamos a Educação Infantil do Campo enquanto direito fundamental das crianças que residem em áreas compreendidas como campo, apresentando conceitos, histórico de lutas e conquistas dos povos camponeses, que não abrange apenas as pessoas que moram na zona rural, mas as comunidades dos povos da floresta, assentados, quilombolas, agropecuária, minas, agricultura, pesqueiras, ribeirinhas, caiçaras e extrativistas.

Antes de tudo, importa lembrar aqui das incansáveis lutas travadas pelos movimentos sociais no intuito de conseguir, de fato, concretizar essa especificidade de ensino, já que no contexto da ditadura militar nas décadas de 1960 e 1970, no Brasil, as escolas do campo eram consideradas escolas rurais, servindo apenas para profissionalizar pessoal que atendesse à demanda capitalista, ou seja, garantir mão de obra barata para o mercado.

Para articular as ideias de Educação Infantil do Campo no amplo contexto educacional, sobretudo a ideia de uma educação urbana, nos subsidiamos na teoria histórico-cultural de Vigotski e na Pedagogia Histórico Crítica de Saviani, cujo método Materialismo Histórico Dialético, reafirma que a aprendizagem da criança se dá mediante processos de interação e que a escola é um espaço formal, onde, através das socializações entre crianças/crianças, crianças/adultos é possível perceber, de forma significativa, como os processos de aprendizagens acontecem, no caso específico deste trabalho, como as políticas de avaliação da criança chegam às escolas de Educação Infantil do Campo e como ocorre o processo de avaliação da criança nessa etapa da educação básica. Para além disso, lutou-se para que todos que residem em territórios camponeses tivessem direito à escola pública e de qualidade, assegurado pelo Estado, através da criação/implementação de políticas públicas que garantissem a efetivação desse direito. A articulação das ideias com os fundamentos da teoria histórico-cultural e na Pedagogia Histórico-crítica acontecerá aqui, de maneira concomitante à caracterização da proposta oficial como sendo inspirada no neotecnicismo e na pedagogia das competências.

Nessa perspectiva, apresentaremos também um histórico sobre como se deu a implantação e o fechamento de algumas escolas de Educação do Campo em Pilões-RN, e como se encontra atualmente o funcionamento dessas escolas no município, tendo em vista que a escola onde estamos realizando a nossa pesquisa é uma escola de Educação Infantil, localizada na zona rural da cidade supracitada. Para tanto, este capítulo está organizado em cinco sessões, assim distribuídas: na primeira, discutiremos sobre a importância da teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil do Campo; na segunda sessão, debateremos sobre a importância da

teoria Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani; na terceira, abordaremos o neotecnicismo e a pedagogia das competências; na quarta sessão trazemos o histórico e os principais dilemas da Educação Infantil do Campo; por último, na quinta sessão, trataremos sobre a Educação Infantil do Campo em Pilões/RN pontuando sua organização, estrutura e funcionamento.

5.1 Teoria Histórico-Cultural e a Educação Infantil do Campo

No contexto histórico europeu do início do século XX as escolas eram intrinsecamente conservadoras, não permitindo que o ser humano evoluísse no que diz respeito às questões sociais, condição essa que ocasionou um movimento que culminou na revolução russa, tendo sido essa de grande relevância para que o ensino nas escolas fosse repensado, criando novas oportunidades aos seus alunos para que esses pudessem se posicionar de forma crítica diante os fatos sociais, ou seja nas formas do pensar, sentir e agir. Nesse sentido,

É importante destacar que o contexto histórico de ruptura social durante a revolução russa em 1917 oportunizou a formulação de princípios para pensar o desenvolvimento humano, um ponto de virada para que novas bases filosóficas e metodológicas para a educação fossem esclarecidas. (Costa e Lopes, 2022, p. 1).

A teoria histórico-cultural, surge a partir desse contexto de ruptura social ocasionado pela revolução russa, na segunda década do século XX, momento esse que se dá a abertura para os novos pensamentos filosóficos e metodológicos. “Pode-se dizer que a perspectiva histórico-cultural e a trajetória dos intelectuais que a idealizaram surge num contexto de ebulição” (Costa e Lopes, 2022, p. 2).

Os autores acima citados referem-se à Revolução Russa, uma vez que a Rússia vivia, no início do século XX, uma situação de atraso devido ao governo czarista e à influência de religiosos conservadores, cuja população em sua maioria era camponesa e o país não estava inserido ainda no contexto da industrialização. “O quadro educacional apresentava altos índices de analfabetismo. A estratificação da sociedade permitia que apenas parte de uma elite possuísse acesso à educação [...]” (Costa e Lopes, 2022, p. 2). Isso mostra o quão desafiador era romper com essas forças que impediam que os cidadãos tivessem direito ao acesso à escola, fazendo-se necessário, portanto, de novas frentes com a ideia de expansão dos modelos educacionais existentes, que permitissem às pessoas o direito de frequentar a escola e conseqüentemente de serem alfabetizadas, e porque não dizer, de se libertarem da falta de conhecimento.

Costa e Lopes (2022) comentam, com base em Lúria (1992), que o regime ditatorial refletia diretamente no sistema educacional, que já era pensado propositadamente para as pessoas não questionarem a atual situação e conseqüentemente não a transformassem. Nesse sentido, Costa e Lopes (2022) nos dizem que:

A revolução criou um modelo de educação pública que permitiu novas oportunidades, independentemente de sua origem social. Mesmo no campo, o período pós-revolução permitiu uma maior escolarização desta população, inovações tecnológicas e cursos de agricultura elementar (Costa e Lopes, 2022, p.2-3).

Foi, portanto, a partir da revolução russa que surgiram novas oportunidades que ampliaram o acesso à educação pública, melhorando a escolarização da população do campo, através das inovações tecnológicas e cursos de aperfeiçoamento sobre a vida e a cultura do campo, dentre outras temáticas emergentes, as quais contribuíram para que essas mudanças no cenário educacional acontecessem.

Com a revolução russa outros aspectos da vida humana foram ganhando visibilidade. Dentre eles destaca-se a fala como sendo de grande importância para o desenvolvimento social. Assim, “A fala é uma marca humana para Vigotski, um processo psicológico superior que depende de um processo de aprendizado tanto no plano social individual como coletivo, uma ação consciente que se desenvolve” (Costa e Lopes, 2022, p. 3).

Nesse sentido, é pertinente observar que a fala é um dos principais elementos que promovem a socialização entre os seres humanos, pois, é a partir dela que expressamos nossos pensamentos, aspirações, sentimentos, desejos etc.

Os experimentos de Vigotski realizados a partir da ideia de que a linguagem é o meio principal da mediação do pensamento adulto produziram os resultados mais conhecidos daquele período, [...] Já o elemento “histórico” funde-se com o cultural e representa as aquisições humanas em determinado momento. [...] Sem dúvida esse movimento se dá de modo dialético, pois entendemos que a relação do ser humano com o mundo é mediada pela cultura e seus instrumentos. (Costa e Lopes, 2022, p.3).

A linguagem é fundamental para a mediação do pensamento adulto, ou seja, é responsável pela interação, a qual juntamente com o histórico e o cultural, se constitui em um movimento dialético através da interação entre o ser humano e o meio em que vive, logo:

A concepção do significado das palavras como unidade simultânea do pensamento generalizante e do intercâmbio social é de um valor incalculável para o estudo do pensamento e da linguagem. Permite-nos uma verdadeira

análise genético-causal, um estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade intelectual da criança e do seu desenvolvimento social. (Vigotski, 1979, p. 12).

Compreendemos como a fala e o significado das palavras são importantes no processo de socialização das crianças pequenas e, porque não dizer, no processo de socialização dos seres humanos em geral e para os estudos do pensamento e da linguagem consoante o autor supracitado. Nessa perspectiva é necessário compreendermos como surge a teoria histórico-cultural defendida por Vigotski. “É relevante dizer que a perspectiva da teoria histórico-cultural surge no contexto de uma mudança social radical que impôs a necessidade de se pensar em uma escola acessível a todos”. (Costa e Lopes 2022, p. 8). Vigotski ofereceu grande contribuição no que diz respeito ao contexto de uma escola acessível para todos, pois de acordo com os autores referenciados, ele estudou sobre a “defectologia” (deficiência), e já advertia sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência desde o seu nascimento. Dessa forma, Vigotski já indicava princípios de que a escola deveria ser para todos, uma escola que incluísse.

Sobre as vivências “é possível destacar quatro pontos-chaves: 1) as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento [...]; 2) as vivências são a unidade afeto-intelecto [...]; 3) as vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da construção e do desenvolvimento da personalidade, [...] 4) a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade [...]”. (Jerebtsov, 2014, p. 16-17).

De acordo com o autor acima citado, Vigotski define esses quatro pontos das vivências da seguinte forma: 1) elas estão relacionadas diretamente com o interno e o externo, ou seja, o que se tem e o que se constitui; 2) não diz respeito apenas ao emocional, mas, possibilita a superação da separação; 3) Através das vivências Vigotski busca compreender as mudanças que acontecem na vida humana, ou seja, na personalidade do ser humano; e 4) É através das vivências que compreendemos a formação da personalidade humana. De acordo com o autor do texto, a partir dos estudos de Vigotski percebemos a diferença das vivências entre as crianças e os adultos, pois a criança é menos consciente e o adulto é capaz de tomar consciência. “É durante a atividade da vivência que surgem novos sentidos em muitos dos diálogos interiorizados. A personalidade se desenvolve com as suas próprias vivências. [...]”. (Jerebtsov, 2014, p. 22).

O autor nos chama a atenção para a importância das vivências, pois é através delas que novos sentidos surgem e a partir daí a personalidade vai se desenvolvendo, se formando. “Cada idade forma seu repertório de instrumentos, o espaço semântico e os limites das vivências possíveis. Com o tempo, as vivências, mantendo o invólucro, perdem seu sentido interno. (Jerebtsov, 2014, p. 22).

Como se pode notar, para Jerebtsov (2014) as vivências mudam, se modificam com o passar do tempo, ou seja, elas passam a ser outras, corroborando assim com o pensamento de Vigotski quando nos diz que “do pensamento nasce na palavra”, ou seja, “a vivência nasce no seu meio de expressão” (Jerebtsov, 2014, p. 23).

Pensando nestes espaços de vivências e socializações, a Educação Infantil, a partir da LDB/1996, ao ser incluída como sendo a primeira etapa da educação básica, o discurso em que se normatizam a conformação tem ganhado destaque, sendo tratada apenas como uma antecipação do ensino fundamental, a partir da organização curricular e dos sistemas de avaliação das crianças.

Nessa mesma direção, vemos o retorno a concepções de “pré-escola” preparatória para a escolaridade de ensino fundamental, com a antecipação de conteúdo das disciplinas e uma forte ênfase na alfabetização das crianças em idade pré-escolar. (Aquino, 2015, p.39).

Entendemos que isso não deveria acontecer, tendo em vista que a Educação Infantil é um espaço de interação entre as crianças, e através das relações criança/criança e criança/adulto, esse espaço vai sendo um local de aprendizagens que são múltiplas, pois é através da socialização, da fala, do balbuciar, da brincadeira, entre outras atividades, que as crianças se desenvolvem. Sendo assim, os professores não deveriam se preocupar em antecipar o ensino fundamental, pois cada etapa tem suas peculiaridades.

[...] pois ao tomarmos a infância como possibilidade, potência, o tempo/espaço da não fala e da fala que se inaugura, da criação e como tempo de experiência, defendemos a educação infantil como lugar de potência e criação para as crianças e suas/seus professoras/es e quem mais compartilha esse espaço/tempo. (Aquino, 2015, p. 40).

A autora ressalta a importância da Educação Infantil enquanto espaço de fala tanto para as crianças como para os professores, se constituindo assim, em um espaço significativo e que promove a criatividade das crianças.

[...] Na perspectiva da teoria histórico-cultural, encontramos estudos que afirmam a importância da brincadeira para o desenvolvimento do ser humano, para constituição da subjetividade, especialmente nos seus primeiros anos de vida. Outra contribuição dessa corrente teórica se refere aos estudos sobre os processos de desenvolvimento do pensamento e sua relação com a fala (Aquino, 2015, p.40).

De acordo com o autor, sobre a teoria sócio histórico-cultural, existem estudos que mostram a importância da brincadeira para o desenvolvimento humano, corroborando com o que Vigotski discute na teoria sócio histórico-cultural, ao afirmar a relevância da brincadeira para o desenvolvimento humano com destaque para os primeiros anos de vida, por isso é de grande importância que o professor de Educação Infantil trabalhe o brincar com as crianças, pois as brincadeiras auxiliam em seu desenvolvimento cognitivo, psíquico e motor.

“[...] o desenvolvimento também se apresenta em dois níveis: aquele em que o sujeito é capaz de operar sozinho e outro, no qual o sujeito é capaz de operar com o suporte de outro mais experiente. A distância entre os dois níveis é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que ocorre pela mediação dos outros sociais e são ferramentas psicológicas corporificadas numa outra pessoa, no signo, na brincadeira e nas situações de ensino, por exemplo [...]. (Aquino, 2015, p. 41).

De acordo com os estudos de Vigotski, a autora do texto explana que existem dois níveis de desenvolvimento, sendo um que o ser humano opera sozinho e um que opera com a ajuda de outro ser humano experiente; a distância entre esses dois níveis é classificada como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que por sua vez, é quem define a distância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial.

5.2 Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil do Campo

Pensar e refletir sobre a importância da pedagogia histórico-crítica para a Educação Infantil do Campo é pensar nos desafios que essa primeira fase da educação básica enfrenta, por ser Educação Infantil e por ser do campo, ou seja, ter que resistir para existir. Nessa sessão trataremos sobre o aporte teórico que permeia todo o nosso trabalho de pesquisa (tese), adentrando sobre o conceito da teoria histórico-crítica como base de sustentação para os estudos das infâncias do campo. Como é sabido, a pedagogia histórico-crítica traz em sua essência uma proposta pedagógica que fundamenta a articulação entre a teoria e a prática (práxis), ao invés de fundamentar uma prática em uma visão imediata dos fenômenos, por isso,

[...] Entendemos que se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora. Ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentá-la para a ação reflexiva, sem a qual não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista. (Batista e Lima, 2015, p. 68).

Consoante os autores supracitados, é possível compreender o quanto a pedagogia histórico-crítica contribui para o desenvolvimento de uma sociedade melhor e mais justa, a partir da educação, no caso aqui específico, da Educação Infantil do Campo, que colabora diretamente para a qualidade da vida de todas as crianças que vivem no campo. Nesse sentido, “[...] ousamos afirmar que se trata de uma “teoria pedagógica revolucionária” (Batista e Lima, 2015, p. 68). De acordo com esse entendimento, Saviani (2019), nos diz que,

[...] a pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso significa que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época; pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes. [...]. (Saviani, 2019, p. 126).

De acordo com a pedagogia histórico-crítica a educação é o ato de produzir humanidade através dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, de forma direta ou intencionalmente, ou seja, a educação tem o objetivo de tornar o ser humano contemporâneo, de moldar, educar, construir conhecimentos, tudo isso de acordo com a época em que vivemos, sendo a educação, portanto, produto histórico, capaz de transformar vidas. Para Saviani (2019), as condições do meio físico são determinantes na construção da humanidade, ou seja,

[...] Isso significa que, além do meio físico, a criança nasce também predeterminada pelo meio cultural, representado por um meio humano que é constituído por sua língua, seus costumes, sua moralidade, suas expressões artísticas, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. Assim, ela se encaixa nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele. (Saviani, 2019, p. 126).

O autor destaca que para além do meio físico, a criança, ao nascer, sofre grande influência do seu meio cultural, ou seja, o ambiente onde ela nasce é condicionante no que se refere às influências da língua, dos costumes, da moralidade, da religião, da estrutura econômica e política, dentre outras questões. Dessa forma, infere-se que o meio cultural é determinante na construção da identidade humana, e nesse contexto a educação se destaca como sendo de grande influência cultural para a vida das pessoas, sobretudo para as crianças, que desde bebês ou muito pequenas, começam a frequentar a escola. Dessa forma,

O homem é, pois, um produto da educação. É pela mediação dos adultos, portanto, que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade, tornando-se,

assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual nasceu (Saviani, 2019, p. 128).

Saviani (2019), no trecho citado, vem de encontro à nossa discussão anterior quando cogitamos que o meio cultural influencia a criança, reforçando assim, também esse autor destaca a importância da educação para o homem, afirmando que esse é produto da educação, e que é através da mediação dos adultos que a criança se apropria dos costumes e das formas de vida as quais são “objetivadas pela humanidade”. Logo,

Em suma, para se tornar atual a sua época, o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade e isso não ocorre simplesmente, digamos assim, por osmose. Podia antes ocorrer por processos espontâneos, mas na contemporaneidade já se incorporam ao modo de vida humano elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição. É esse fato histórico que converteu a escola na forma principal e dominante de educação. Assim, se a pedagogia histórico-crítica enfatiza a prioridade da forma escolar de educação, isso se explica por razões de caráter histórico e também teórico metodológico. [...] (Saviani, 2019, p. 128).

A escola como espaço único de educação formal exerce grande relevância na vida dos seres humanos que vivem constantemente em busca de conhecimento, pois o indivíduo contemporâneo necessita da apropriação do conjunto de objetivos humanos, que na grande maioria das vezes está implícito em sua cultura. Assim, a escola é considerada a forma principal e dominante da educação. Para nos ajudar na compreensão desse fenômeno, Saviani (2019, p. 129), acrescenta que “A pedagogia histórico-crítica entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global”. Ou seja, a educação é responsável pela mediação entre o ponto de partida e de chegada da atividade educativa, da prática social.

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro momento) que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética (Saviani, 2019, p. 129. Grifos do autor).

Saviani (2019) atesta que o ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica é a prática social, característica comum entre professor e aluno. Apesar de que, mesmo sendo comum entre professores e alunos, os professores a percebem como algo conciso, abreviado, já

os alunos a percebem como sendo uma junção de elementos, a exemplo da filosofia, ideologia, cultura entre outros. A saber,

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias, mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação. Esta, porém, só poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. (Saviani, 2019, p. 130).

O autor reflete sobre as transformações ocorridas na sociedade atual, e nos chama a atenção dizendo que essas transformações não garantem à sua realização, pois, essas só acontecem através da educação. E para isso acontecer, necessita que os professores entendam a história do mundo atual, identificando os seus componentes educativos. Para tanto, se faz necessário compreender o papel da educação frente as demandas da sociedade contemporânea, posto que a transformação social começa na escola com o professor, logo, professores, alunos e todos que fazem a educação são de grande relevância para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Mas para que isso aconteça precisamos de políticas públicas educacionais que contemplem a valorização do ensino e que proporcionem as condições necessárias para que as nossas crianças/alunos se mantenham nas escolas, sobretudo nas escolas do campo, as quais são menos valorizadas no atual padrão capitalista de sociedade, onde a visibilidade está voltada para as escolas dos centros urbanos.

De igual modo, podemos afirmar que não existe prática social sem contradições, ou seja, sem níveis de desenvolvimento que carregam problemas sociais e que necessitam de instrumentos culturais para a sua contínua superação. Sustentamos a ideia de que a correta e coerente identificação dos problemas e respectivos instrumentos culturais com vistas às possíveis resoluções somente pode efetivar-se por meio da compreensão radical, sistemática e de conjunto da própria prática social global, o que exige a articulação dialética dos momentos do método pedagógico histórico-crítico de problematização, instrumentalização e prática social. (Lavoura e Ramos, 2020, p. 51).

Nesse sentido, os autores acima citados nos esclarecem que não existe prática social sem contradição, pois como é de conhecimento de todos, o desenvolvimento das práticas sociais acarreta problemas sociais que precisam ser superados culturalmente. Para colaborar com essa superação, a pedagogia histórico-crítica contribui no que diz respeito à dialética desses momentos. “[...] considerando-se que a ação pedagógica, desenvolvida com vistas a permitir a

identificação dos problemas postos pela prática social e o efetivo domínio e apropriação dos instrumentos culturais que possibilitem a superação desses problemas, [...]” (Lavoura e Ramos, 2020, p. 51).

Assim, a ação pedagógica é considerada de grande relevância no processo de identificação dos problemas que são colocados através da prática social, considerando que esses problemas são resolvidos a partir dos instrumentos culturais que são postos socialmente. Nesse sentido, concordamos com Saviani (2019) quando ele ressalta que a escola é a responsável por possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos. Dessa forma, a escola é a responsável pela sistematização dos conhecimentos das crianças/alunos e exerce um papel fundamental em relação à efetivação das práticas sociais no ambiente escolar. Para tanto, se faz necessário compreender a importância das políticas educacionais nesse processo.

[...] Na verdade, a centralidade conferida aos interesses dos estudantes é um argumento ideológico que ajuda a justificar a reiterada negação do direito à escola da classe trabalhadora, em especial, das frações mais empobrecidas. Defende-se que outras práticas sociais seriam mais “interessantes” aos estudantes que o trabalho escolar e, por isso, essas deveriam ser os campos de referência do currículo e não as ciências, a filosofia e as artes. (Lavoura e Ramos, 2020, p. 55-56).

Os autores alertam para um ponto que precisa ser discutido, que se trata do fato de haver uma negação da escola para a classe trabalhadora que está diretamente concentrada no campo ou nas comunidades com características campesinas.

Em se tratando das políticas públicas educacionais entendemos que elas não têm a consistência que deveriam ter, pois são enfraquecidas pelo sistema econômico vigente que permitem que outras práticas sociais existam e despertem nos estudantes outros interesses, ou seja, eles são atraídos por cursos técnicos de curta duração em detrimento do ensino seriado ofertado na escola, seria o que o ensino tecnicista chama de pedagogia das competências, se contrapondo à pedagogia histórico-crítica, a saber,

A política educacional inspirada nessa pedagogia (*pedagogia das competências*) tomou corpo no governo de Fernando Henrique Cardoso, recorrendo-se com frequência ao pensamento de Phillipe Perrenoud. Nesse contexto, produziram-se Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais que orientavam a elaboração de currículos baseados em competências. Os fundamentos dessa política são retomados agora, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que antes enunciava objetivos de aprendizagem e, agora, anunciam competências a serem desenvolvidas. (Lavoura e Ramos, 2020, p. 57. Grifo nosso).

De acordo com os autores acima citados, no governo FHC a pedagogia das competências se destacou na criação e orientação das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais, tendo sido esses documentos que orientaram a elaboração dos currículos na década de 90 até início dos anos 2000, quando a partir de então tivemos alguma uma abertura nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), mesmo que “A escolarização liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que assumiu o governo de 2003 a meados de 2016, embora pautada em um capitalismo desenvolvimentista” (Gama; Prates, 2020, p. 82), foi possível perceber alguns avanços nas políticas educacionais, principalmente para as escolas públicas no que se refere à ampliação de vagas, à permanência dos estudantes nas escolas, à universalização do ensino superior e outras ações que se voltam voltadas para o desenvolvimento dos sujeitos. Acreditamos que,

Houve um retardo nas reformas neoliberais atravessando por algumas conquistas do ponto de vista das políticas sociais e bandeiras democráticas, vide Plano Nacional de Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais e ampliação da oferta de vagas na educação infantil, universidades públicas e institutos federais. (Gama e Prates, 2020, p. 82).

Porém com o golpe de estado sofrido pela presidenta Dilma, o governo de Michel Temer (meados de 2016 a 2018) propiciou, no cenário educacional, a aprovação às pressas da BNCC, responsável atualmente pela construção e efetivação dos currículos escolares, e baseada na política educacional neoliberal de FHC, ou seja, na perspectiva do aprendizado de competências para atender às exigências capitalistas do mercado. Porém, sabemos o quanto a BNCC engessa o ensino, se contrapondo à uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento crítico das crianças/alunos. Nesse sentido,

[...] a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação (Saviani, 2020, p. 22).

Saviani explana sobre como a BNCC nasce e em qual contexto, de fato, ela se torna diretriz norteadora da educação básica do nosso país. Percebemos que a BNCC não é aceita pelos pesquisadores e especialistas alinhados com propostas pedagógicas críticas, que conhecem a realidade educacional do nosso país e/ou ainda pesquisa sobre essa. Sendo assim, é imperativo,

urgente e necessário refletir sobre esse desdobrar, até a BNCC se tornar diretriz e política de estado, como o autor acima nos alerta, considerando que o conteúdo desse documento não deveria ter sido imposto pelo governo, e muito menos por algum intelectual de destaque e nem por alguma assembleia de professores, mas sim deveria surgir a partir das análises, debates e das experiências educacionais vivenciadas por professores, pais/responsáveis, crianças, alunos e a comunidade escolar de forma geral.

Em contraponto à pedagogia das competências defendida pela BNCC, a pedagogia histórico-crítica proporciona uma reflexão acerca do desenvolvimento do pensamento das crianças/alunos propondo a socialização dos saberes, sob a perspectiva de uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo, com o objetivo de transformar a realidade, e no contexto escolar, de promover uma educação mais justa, igualitária e humanizada para todos. “[...] A pedagogia histórico-crítica compreende os conhecimentos como mediações que possibilitam o ser humano aprender a realidade para si, consequência da finalidade da educação”. (Lavoura e Ramos, 2020, p. 57). Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica percebe o conhecimento como possibilidade do ser humano aprender a partir de sua realidade. Para tanto,

A pedagogia histórico-crítica é aquela que defende a necessidade da socialização dos conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade como meio de fomentar nos indivíduos um desenvolvimento mais pleno, que viabilize aflorar das máximas potencialidades humanas inscritas no horizonte do possível de cada momento histórico. (Ferreira, 2020, p. 63).

Nesse sentido, a autora corrobora com o pensamento de Lavoura e Ramos (2020) sobre a pedagogia histórico-crítica, que segundo ela a pedagogia histórico-crítica defende que aconteça a socialização dos conhecimentos entre os indivíduos, para que assim, sejam desenvolvidas nos demais seres humanos as potencialidades de cada um, de acordo com o tempo histórico. A pedagogia histórico-crítica nos permite refletir sobre as nossas ações e socializarmos os nossos aprendizados com as demais pessoas. Nessa perspectiva pedagógica nos alinhamos com Paulo Freire (1996), quando nos diz que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 1996, p. 23). Esse pensamento de Freire (1996) coaduna com algumas características da pedagogia histórico-crítica que são a construção do conhecimento entre os indivíduos, a socialização e reflexão dos saberes, o respeito ao tempo histórico entre outras. Sobre o desenvolvimento histórico Ferreira (2020), nos diz que,

[...] Logo, o que possibilita o desenvolvimento histórico é o fato do ser humano apropriar-se de um objeto, transformá-lo e inseri-lo em sua prática social. É justamente essa ação que gera, tanto no nível da atividade do gênero humano

quanto no nível da consciência dos seres humanos, novas necessidades e novas capacidades. (Ferreira, 2020, p. 69).

O ser humano tem a capacidade de se apropriar de um objeto e transformá-lo e em seguida inseri-lo no contexto social em que vive, gerando, assim, novas necessidades e capacidades, sobretudo na transmissão de conhecimentos que ao longo dos anos, fomos realizando culturalmente. “Portanto, o indivíduo precisa apropriar-se dos produtos da história e fazer desses resultados suas capacidades; [...]” (Ferreira, 2020, p. 69). Dessa forma, como nos coloca Marx (2015), o ser humano precisa apropriar-se de suas relações, a exemplo do ouvir, do ver, do cheirar, entre outras.

Na sessão a seguir discutimos sobre o histórico e os principais dilemas da Educação Infantil do Campo, nele contextualizamos a historicidade da Educação do Campo, com enfoque na Educação Infantil, a partir da LDB 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, e dos seguintes autores: Caldart (2001, 2002); Arroyo (2004); Fernandes (2012); Antunes-Rocha e Martins (2012); Silva, Menezes e Reis (2012); Camacho e Vieira (2021); Santos (2020); Silva, Silva e Martins (2013); e Felipe (2013). Esses estudiosos nos instigam a fazer uma reflexão sobre a Educação do Campo, a partir de seu histórico e de seus dilemas, a fim de compreendermos as dificuldades enfrentadas pelos povos das comunidades camponesas, sobretudo das crianças pequenas em relação à permanência na escola do campo, tendo em vista que essas instituições muitas vezes são fechadas pela administração pública com alegação de cortes de gastos; para além dessas permanências se faz necessário refletir também sobre as diversas formas de sobrevivência daqueles que residem no campo a partir de suas forças de trabalho.

5.3 Educação Infantil do Campo: histórico e principais dilemas

Ao pensarmos sobre o contexto atual da Educação Infantil do Campo, importa fazermos uma reflexão sobre como a Educação do Campo passou a ser compreendida como modalidade de ensino, a partir da LDB/1996, e da importância da Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, acontecida em julho de 1998, que reforçou a necessidade de lutas sociais visando pressionar os governos para garantir educação de qualidade, através de políticas públicas educacionais, para todos que residem em comunidades do campo.

A conferência acima citada nos chama atenção para três ideias-força, a saber: “O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra [...]” (Caldart, 2001, p. 41). De acordo com a autora, essas lutas e organizações estão fazendo com que a sociedade mude o seu olhar para o campo e seus

sujeitos. “A educação básica do campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam” (Caldart, 2001, p. 42). Assim sendo, as pessoas que residem nos territórios campestinos são agentes sociais de transformação, lutam pelo seu espaço e para além disso, lutam para que seja cumprido o que está posto na nossa legislação no que se refere ao direito de que todos possam ter acesso à uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. E por último,

Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um *movimento consciente de construção das escolas do campo* como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (Caldart, 2001, p. 42. Grifo da autora).

A autora nos alerta, ainda, para outras questões importantes, a exemplo da transição que vinha ocorrendo no contexto de educação do campo, e do olhar para o outro enquanto sujeito transformador de sua realidade através das lutas coletivas em prol da construção de escolas do campo que colaborem no processo de humanização dos povos do campo, construtores de sua história. Nesse sentido, a Pedagogia da luta social nos ajuda a pensar as questões vivenciadas pelos povos do campo, pois,

[...] A pedagogia da luta educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: *nada é impossível de mudar* e quanto mais *inconformada* com o atual estado de coisas mais humana é a pessoa. O normal, saudável, é estar em movimento, não parado. Os processos de transformação são os que fazem a história. (Caldart, 2001, p. 52. Grifo da autora).

Destacamos a importância da pedagogia da luta para a mobilização de uma educação do campo que esteja apta à atender as necessidades das pessoas que residem nos territórios campestinos. Ou seja, a pedagogia da luta tem sido de grande relevância no que diz respeito à forma como educa, sendo fundamental para as comunidades compreendidas como do campo. Nesse sentido, é pertinente pensarmos a partir da reflexão trazida por (Caldart, 2002), que nos fala sobre o papel da escola para o campo “A escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola”; assim sendo, reconhecemos a importância da escola para o campo, pois é através da escola que o conhecimento é sistematizado, ampliando, assim, as oportunidades para crianças, adolescentes, jovens e adultos, que habitam o campo. Logo,

[...] Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes, e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto desse tipo (Caldart, 2001, p. 62-63).

Importa, pois, que as políticas sociais direcionadas para o campo, assim como as políticas públicas educacionais possam atender as expectativas da comunidade campesina; vale salientar, também, que o projeto de campo não se dissocie do projeto de educação, pois o desenvolvimento do campo está interligado ao funcionamento das escolas que devem atender as demandas dos territórios campesinos, a partir das especificidades locais e culturais, permitindo o acesso de todos à escola de qualidade, em um ambiente adequado, com merenda escolar de qualidade e com professores cuja formação seja adequada à cada nível. Nesse sentido, compreende-se que a escola é um caminho para o processo de formação de consciência das pessoas do campo, e essa consciência acontece a partir das lutas e reivindicações por melhores condições de vida para as pessoas campesinas. De acordo com Caldart (2002),

É necessário e possível se contrapor a lógica de que escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo! (Caldart, 2002, p. 18).

A autora é incisiva ao nos alertar para a necessidade de nos contrapormos à lógica posta socialmente sobre a escola do campo, cuja fama é de ser uma escola pobre, sem recursos e etc., ou ainda, sobre a lógica de que os campesinos tenham que sair do campo para estudar ou estudar para sair do campo; obviamente, os caminhos precisam ser refeitos e revistos pelo poder público, pois a educação do campo precisa de políticas públicas educacionais que garantam o direito das pessoas do campo estudarem no campo e, conseqüentemente, que no campo haja investimentos econômicos para que os campesinos, ao serem capacitadas nas escolas, possam permanecer no campo, melhorando suas próprias vidas e as vidas das pessoas que ali habitam. Dessa forma, Caldart (2002), defende,

[...] um projeto de educação integral, preocupado também com as questões de gênero, de raça, de respeito às diferentes culturas e às diferentes gerações, de soberania alimentar, de uma agricultura e de um desenvolvimento sustentáveis, de uma política energética e de proteção ao meio ambiente. (Caldart, 2002, p. 19).

Para a autora supracitada se faz necessária uma educação do campo em tempo integral, em que sejam trabalhadas as questões de gênero, raça, e respeito às diferentes culturas, e para além disso, que seja garantida a soberania alimentar atrelada ao desenvolvimento causado pela agricultura sustentável, a partir das políticas de proteção do meio ambiente. Ainda de acordo com Caldart (2002, p. 20), “[...] há muitas transformações a serem feitas na educação em nosso país para que ela se realize como instrumento de participação democrática e de luta pela justiça social e pela emancipação humana. [...]”. Para tanto, o diálogo entre a comunidade do campo, governantes, e sociedade em geral precisa acontecer, para que de fato a educação do campo seja valorizada e efetivada, atendendo a todos sem distinção, pois sabemos que só através de uma educação de qualidade conseguimos melhorar as nossas vidas e a vida das outras pessoas; nesse sentido, quando pensamos nas comunidades que compreendem os territórios campestres, concordamos que a educação causa um grande diferencial na vida dessas pessoas. A saber,

Reconhecemos os avanços da legislação educacional brasileira, em especial nos espaços abertos pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), nas Diretrizes Nacionais para o funcionamento de escolas indígenas e agora, nas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo. [...] (Caldart, 2002, p. 20).

A autora também destaca a importância da legislação brasileira que rege a educação, para através dela exigir que se cumpra o estabelecido na LDB/1996, assim como nas diretrizes que regem a educação indígena e nas diretrizes operacionais para as escolas do campo, essa última, que orienta como deve ser o funcionamento das escolas do campo em termos de estrutura física e de pessoal, formação de professores, merenda escolar, currículo, calendário escolar entre outros. Nessa perspectiva,

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais. (Caldart, 2002, p. 26. Grifo da autora).

A autora nos permite compreender o processo de lutas do movimento “por uma educação do campo” que reivindica a criação/implementação de políticas públicas que garantam o direito à educação para todos do campo; a autora também nos proporciona o entendimento e a diferença dos termos “no” e “do” campo, “no” como ela destaca a ideia de pertencimento, de lugar, ou seja, todos tem o direito de ser educado no lugar que habita, “do” essa educação deve ser pensada

a partir do lugar que o povo habita e com a sua participação, ou seja, essa educação não pode ser desvinculada da sua cultura, deve ser pensada e efetivada em consenso com a comunidade do campo a qual tem o direito de tê-la.

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que as compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. (Caldart, 2002, p. 27).

A Educação do Campo existe pelos sujeitos do campo e para esses, logo, se faz necessário que para além dos dados estatísticos existentes, compreendamos que parte do povo brasileiro vive e trabalha no campo, são famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais etc. que sobrevivem do que a terra oferece. Nessa óptica a Educação do Campo tem o compromisso de educar esses sujeitos, para que possam se articular, assumindo a direção de suas próprias vidas.

A educação do campo é a intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como “guardião da terra”, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação. (Caldart, 2002, p. 33).

A educação do campo traz, em sua essência, a missão de educar e reeducar o povo que vive no campo e tem a terra como território fundamental para a sua sobrevivência, e não apenas como forma de exploração, ou seja, tirar da terra o seu sustento de forma exploratória, sem construir laços afetivos e de cuidados, seja com a natureza ou com as demais pessoas. Nesse sentido, o campo é visto por seus habitantes como essencial para tirar a sobrevivência, mas para além disso, existe um laço de respeito entre os povos do campo que preservam a sua cultura e história, bem como lutam em prol da preservação do meio ambiente. Por esse motivo, se faz necessário acreditarmos na construção de um projeto educativo para o campo, assim,

O nome ou expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o caminho como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se construir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo. (Caldart, 2002, p. 31-32).

Como a autora explica, o nome educação do campo já nos remete à uma reflexão pedagógica a partir das muitas práticas de educação que são efetivadas no campo, e pelos seus povos é possível fazermos uma reflexão que reconheça o campo como lugar de pertencimento de sua cultura e não apenas de reprodução. Nessa lógica, no campo também se produz pedagogia, e essa norteia o projeto de educação para os povos do campo.

Para além da pedagogia do campo, se faz necessário construir escolas do campo e formar professores do campo para atuarem nas escolas do campo. Caldart (2002, p. 34) nos acrescenta que “A educação do campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais. [...]”. Sabemos da negação em relação ao direito à escola para as pessoas do campo, pois essa negação está no projeto de educação liberal a qual somos desafiados a contestar e a nos impor todos os dias. A luta é para nos contrapormos a esse projeto, o qual está preocupado apenas com dados quantitativos, não atentando para as diversidades existentes na educação do campo. Nessa perspectiva, “Construir educação do campo significa formar educadores e educadoras do e desde o povo que vive no campo como sujeitos destas políticas que estamos ajudando a construir e também do projeto educativo que já nos identifica. [...] (Caldart, 2002, p. 36). Para a autora, é importante formar professores do campo para trabalharem nas escolas do campo, pois trata-se do seu lugar de pertencimento, de fala, de uma realidade já conhecida por eles, sendo, portanto, mais produtivo para as crianças/alunos.

O Estado e os diversos governos não poderão tratar a educação dos povos do campo da mesma forma como foi tratada por séculos. As formas precárias de gestão da educação rural foram possíveis enquanto o campo foi outro. Hoje o campo é outro, logo outras políticas e outra gestão se impõem. As formas de gestão da tradicional estrutura das escolas rurais foram ineficazes para a realidade daquele campo. Serão totalmente ineficazes para dar conta dos avanços que estão acontecendo na sociedade brasileira como um todo e na especificidade das tensões humanas vividas. (Arroyo, 2004, p. 99-100).

Conforme o autor ressalta, o Estado e os governos não podem tratar a educação do campo nos moldes como trataram a educação rural anteriormente, pois atualmente o campo tem uma outra estrutura e organização, frutos da imersão do processo de luta social e do projeto de educação; as pessoas do campo hoje são outras, realizam as reivindicações e lutam por essas mudanças que aconteceram no campo, em relação ao trabalho, à educação, à saúde e à cidadania, rompendo, assim, com o tradicionalismo que perdurou por anos nas escolas rurais, mas que hoje através do diálogo se faz e se pensa novas formas de gestão e de ensinar. A saber,

O campo está preparado para novas políticas públicas de educação. Estas só terão sentido se enraizadas nessa dinâmica humana, cultural vivenciada no

campo. Se a expansão do agronegócio não será demasiado exigente com a presença do público, nem com a estruturação de um sistema de educação, nem sequer de qualificação dos trabalhadores, a expansão da consciência do direito à terra, à vida, à cultura e à identidade está se revelando exigente com a presença do público e com a estruturação de estratégias e políticas públicas capazes de responder a essa dinâmica humana. (Arroyo, 2004, p. 99).

As novas políticas públicas educacionais devem contemplar a cultura enraizada, vivida no campo, pois, o respeito aos territórios campestres é primordial para que a partir do diálogo entre os pares possamos despertar ainda mais a consciência de que todas as pessoas que habitam o campo têm direito a educação, saúde, trabalho, cultura e vida digna. Assim sendo, não podemos mais aceitar um campo que seja espaço de exploração do agronegócio, mas sim pensar o campo enquanto espaço onde as pessoas sejam livres para usufruir de suas conquistas advindas de anos de lutas, inclusive a luta pelo direito a própria educação no campo.

Os territórios da Educação do Campo nos desafiam para construirmos as condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria. A mercadoria não vem em primeiro lugar, como no território de uma educação capitalizada. O espaço da vida é que nos move à solidariedade, às parcerias, ao companheirismo, ao comunitário e ao cooperativismo. A mercadoria será produto dessas relações, mas jamais será produtora de relações sociais nos Territórios de Educação do Campo. [...]. (Fernandes, 2012, p. 15).

O autor reforça a importância dos desafios de se construir, de se pensar ou ainda criar as condições educacionais necessárias para o “desenvolvimento de um modo de vida” em que as condições locais e as pessoas estejam acima do capital, uma educação que não seja mercadoria, ou melhor, que essa não venha em primeiro lugar, como as que estão a serviço do capital.

Precisamos enfatizar ainda mais que a escola do campo é acima de tudo um espaço de construção da vida das pessoas campestres, em que as relações interpessoais e com o ambiente são imprescindíveis e vão além das relações que são construídas visando apenas o lucro. Dessa forma, “A luta pela terra, pelos territórios e pela Educação do Campo são partes de uma luta que estamos construindo para transformar nossas realidades. A sementeira da Educação do Campo alimenta com conhecimentos nossas lutas” (Fernandes, 2012, p. 16). Para tanto, se faz necessário compreendermos que na Educação do Campo existe a alternância entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), não devendo ser compreendida apenas nas atividades sugeridas pela escola, mas nas atividades que são desenvolvidas pelos alunos e profissionais de educação fora da escola. Nesse sentido,

Os projetos pedagógicos elaborados na perspectiva da Educação do Campo afirmam que não se trata de um alternar físico, um tempo na escola separado por um tempo em casa. Nesse sentido, como princípio, a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, nos diferentes contextos em que esteja inserido, onde os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, como: a produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, dentre outros) é um espaço educativo tal qual a escola. [...]. (Antunes-Rocha e Martins, 2012, p. 24).

Assim, de acordo com os autores, o TE e o TC estão associados e não separados, ou pelos menos a intenção da alternância é exatamente a integralidade; dessa forma, a alternância possibilita a movimentação dos sujeitos nos diferentes espaços, sejam na escola, no campo, nos movimentos sociais, nas lutas, em casa, no trabalho, na igreja, nas atividades festivas etc.

[...] Nessa perspectiva analítica e prática, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanentes entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas constituem-se num movimento dinâmico de formação, e não uma mera transmissão de conhecimentos. A formação está no e para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se do seu processo de formação. (Antunes-Rocha e Martins, 2012, p. 24-25).

De acordo com os autores supracitados, as atividades do TE e TC não são tidas como complementares, mas como interação permanente, ou seja, uma complementa a outra, transformando os espaços em construção de conhecimentos e não de transmissão de conhecimentos, espaços esses em que transitam os alunos e os profissionais que compõem a Educação do Campo, espaços vivos, de vida e de interação. A formação vai além dos muros das escolas, os saberes prévios são valorizados e destacados como sendo de grande relevância para a formação de cada pessoa, pois nesse sentido a educação ultrapassa a sala de aula chegando à comunidade do campo. Nessa proposta de Educação do Campo de forma ampla, destacamos a nossa região, em outras palavras a Educação do Campo no semiárido, pois essa consiste ainda mais em superar grandes desafios, uma vez que a região do semiárido brasileiro, localizada no nordeste do nosso país, é mais frágil no que diz respeito aos recursos naturais, hídricos e porque não dizer desenvolvimentista, por falta de políticas públicas e políticas educacionais, que incentive e garanta a permanência das pessoas do campo na escola. Nesse sentido,

A proposta de Educação para a convivência com o Semiárido brasileiro se insere na perspectiva de compreensão dos processos formativos imbricados nas múltiplas dimensões da realidade na qual as pessoas existem e onde a escola assume papel fundamental na formação de todas as gerações que a ela têm acesso, qualificando-as para uma inserção mais crítica e autônoma na sociedade

em que se vive, contribuindo, decisivamente, com o desenvolvimento humano e sustentável. (Silva, Menezes e Reis, 2012, p. 57).

De acordo com os autores citados acima, a escola é fundamental para a formação das pessoas, sobretudo para compreender os processos formativos na convivência com o semiárido, tendo, pois, a Escola do Campo, a responsabilidade de formar as pessoas que habitam os territórios camponeses, qualificando-as e inserindo-as com criticidade e autonomia no seu lugar de fala, ou seja, onde residem, com vistas para um desenvolvimento humano de forma sustentável em que melhore a qualidade de vida dos sujeitos do campo. Para reafirmar essa ideia, Camacho e Vieira (2021), nos dizem que.

O campesinato é marcado pela flexibilidade de adaptação com a finalidade de reproduzir, material e culturalmente, o seu modo de vida. Este modo de vida camponês não é tipicamente capitalista, pois não tem como fundamento principal a exploração, produção de mais-valia e acumulação de capital, mas sim, ajuda mútua, característica que marca comunidades camponesas. (Camacho e Vieira, 2021, p. 5).

Os autores afirmam que o campesinato é um lugar flexível e adaptável, no que diz respeito ao capital material e cultural, e que esse modo de vida não é totalmente capitalista, tendo em vista que não é um modo de exploração, nem visa o acúmulo de bens, tendo como característica a ajuda mútua, que com certeza vem através do diálogo e do trabalho comunitário que as comunidades do campo desenvolvem.

Nesse sentido, Camacho e Vieira, (2021, p. 3), baseado em estudos de Oliveira (1986); Woortmann (1990); Brandão (1999), entre outros, ensinam que “O princípio fundamental do campesinato é o trabalho familiar na terra para a sua reprodução material e cultural por meio da produção para autoconsumo e a venda do excedente”. Ou seja, as pessoas que moram no campo tiram o seu sustento da terra, nesse contexto também se destacam as lutas sociais que esses enfrentam todos os dias, com base no combate às desigualdades existentes. Se faz necessário, compreender que “[...] Com efeito, seja o indivíduo, seja o grupo social, colocam em pauta o reconhecimento dos seus modos de vida, sua dignidade e integridade, com a tarefa de desenvolver uma percepção crítica de injustiça social” (Santos, 2020, p. 34), marcando assim, o começo da luta pelo reconhecimento das pessoas do campo. A saber,

[...] a partir do dinamismo social expresso nas lutas sociais de resistência, no sentido de propiciar as condições para superação das desigualdades, que desenvolve um conceito positivo da atividade rural, expresso pela autoestima crescente e pela afirmação social desses sujeitos, [...]. A infinidade de veredas que é possível perfilar no curso das ações, dos interesses e dos conflitos humanos, construindo e reconstruindo as teias de vivências em reação às

experiências de negação que implica a vida social desses sujeitos, [...]. (Santos, 2020, p. 34).

A partir do desempenho social que está implícito nas lutas, marcadas pela resistência, que tenta combater às desigualdades sociais desenvolvendo de forma positiva as atividades rurais e se fortalecendo a cada dia em um cenário neoliberal, em que as políticas públicas ainda são excipientes, ou que pouco favorecem a ascensão das atividades rurais, atividades essas que sustentam os sujeitos do campo, pensar nessa conjuntura é romper com os estigmas do capital, e pensar sobre a relevância dessa escola para essas pessoas como um instrumento de transformação social é ir além de um modelo de escola neoliberal.

Santos (2020) no prefácio de sua obra *Território e educação: desconstruindo a invisibilidade dos sujeitos do campo*, nos diz que, “Renovam-se as esperanças de que outro mundo é possível; mais justo, mais belo, menos desigual”. Nos apegamos a essa citação da autora e reafirmamos que a Escola do Campo é de grande importância para a vida das pessoas camponesas, sejam assentadas, ribeirinhas, quilombolas e/ou povos da floresta, são pessoas que lutam para que o campo sobreviva e exista com sustentabilidade, sendo a escola também responsável pela renovação, por trazer esperança para essa gente. Nesse sentido, se faz necessário compreendermos sobre como acontece as infâncias no campo, como as crianças brincam, estudam, vivem e compartilham suas experiências com as outras crianças e com os adultos. “Assim, compreender a infância exige o exercício de compreensão das representações que a sociedade (os adultos) faz sobre o período inicial da vida e, por consequência, das relações que os adultos estabelecem com essa classe, de idade” (Silva; Silva; Martins, 2013, p. 14).

De acordo com as autoras acima citadas, para compreendermos as infâncias precisamos compreender os desenhos que os adultos fazem dela, e as relações que os adultos criam com essas, ou seja, pensar de que forma a imagem da criança está presente socialmente, Ariès (1981), nos diz que não podemos e não devemos tratar a criança como um adulto em miniatura, ou seja, a criança tem vida própria, ela é um sujeito de direitos e desejos, direitos esses assegurados por nossa Constituição Federal de 1988. E nessa perspectiva, pensar sobre essas representações sociais para as crianças do campo é compreender que precisamos de políticas públicas educacionais voltadas para as infâncias do campo que assegurem o direito e garantam a permanência da criança na escola.

Entretanto, a disputa de seus significados se dá, sobretudo, no âmbito da elaboração e da distribuição de políticas públicas. No exercício da política, tratar de campo e de rural significa discutir, em última instância, a democratização do acesso e da distribuição das terras, o enfrentamento da pobreza e das desigualdades regionais e o uso e o manejo do solo nacional, das

águas e das reservas naturais. Evidencia-se assim que se propor a discutir campo é adentrar em uma arena de grandes debates político-acadêmicos. (Silva; Silva; Martins, 2013, p. 15).

As autoras supracitadas aviltam a importância da elaboração e da implementação das políticas públicas para o campesinato, para assim se enfrentar as desigualdades sociais, regionais, a pobreza entre outras questões que assolam o campo, por isso a necessidade de se discutir o campo, e nos contrapor a ideia de um campo voltado apenas para as atividades econômicas, pois no campo além de máquinas existe gente habitando os espaços. Nessa óptica,

[...] o campo também pode ser compreendido como um lugar em que famílias produzem seu sustento, recriam modos de vida em continuidade e/ou tensionamento com os padrões de urbanidade hoje hegemônicos, vivem seus dramas, efetivam seus sonhos, realizam desejos, produzem relações sociais, econômicas, culturais e geracionais, envelhecem e criam seus filhos. (Silva; Silva; Martins, 2013, p. 15).

O campo deve ser compreendido, então, como o lugar em que as famílias se organizam e produzem os seus sustentos, mesmo com influências tendenciosas do meio urbano, os sujeitos do campo vivem os seus desafios, mas realizam os seus sonhos, se relacionam socialmente e desenvolvem atividades econômicas e culturais, educam os seus filhos etc., ou seja, o campo é diverso e plural, dessa forma,

A ideia da existência de infâncias plurais, resultantes das condições de desenvolvimento da sociedade capitalista e dos seus ritmos desiguais, não suprime a tensão social erigida do fato de que o tempo em que nos encontramos, no atual estágio de desenvolvimento da sociedade, é inseparável da função de orientação e regulação social. Por intermédios de símbolos cronológicos como o calendário, alcança-se um alto grau de adequação entre a realidade e a racionalidade que esses símbolos imprimem aos acontecimentos e à construção das representações humanas, cada vez mais impessoal e universal. (Felipe, 2013, p. 36).

A autora, nos alerta sobre a pluralidade das infâncias a partir da sociedade capitalista que com seus estereótipos colabora com a desigualdade social, e implica no desenvolvimento das práticas educativas no campo, que em essência é diverso, rico em cultura, economia, modo de vida, formas de trabalho. Para tanto, a escola do campo precisa acolher toda essa diversidade existente, além de combater a regulação social característica da sociedade capitalista,

As exigências de regulação da vida individual e coletiva, especialmente a partir do surgimento dos estados modernos, tornaram as relações sociais cada vez mais padronizadas e a partir delas as condutas e os comportamentos são

modelados. Nessa perspectiva, as múltiplas infâncias não escapam à consciência pessoal e coletiva do tempo forjada na longa duração na e pela experiência humana. (Felipe, 2013, p. 36-37).

O Estado tem definido as relações sociais a partir do modo de vida econômico, sendo o capitalismo como as sociedades se relacionam a partir da organização social existente atualmente, seja o modo de trabalho, a forma como as pessoas se vestem, de que se alimentam etc. Logo, se faz pertinente refletirmos sobre o modo de vida das crianças que residem nas áreas camponesas, pois, essas têm modos de vida diferentes, ou seja, as diversas formas como essas crianças se relacionam entre si e com os adultos, como se alimentam, como brincam, correm, e como participam das atividades dos adultos. Sendo assim, a escola tem um papel fundamental na vida dessas crianças e porque não dizer na vida das pessoas que habitam o campo.

Os espaços institucionais são espaços de luta simbólica e estão implicados na constituição das ações, dos ofícios e das competências sociais das crianças. O lugar legitima as classificações e configura um conjunto de expectativas em relação às crianças que o habitam. [...]. O lugar também remete à arena das percepções, e por sua vez, a lógica do conhecimento, do reconhecimento e dos campos de ação que funda. (Felipe, 2013, p. 37).

Em se tratando das escolas do campo, essa se configura como um dos principais espaços formais de sistematização do conhecimento, ou ainda, o único espaço institucional existente nas comunidades camponesas. A escola é, pois, a responsável pela estruturação e organização da vida estudantil das crianças que habitam o campo, e para além disso, ainda tem a sua estrutura física, (seu espaço) utilizado pela comunidade para a realização de diversas outras atividades, como por exemplo reuniões de cooperativas, associações, confraternizações etc. Compreendemos, pois, sobre o quanto a escola do campo é responsável pela melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem no campo. De acordo com Arroyo (2004),

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos -, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo. [...]. (Arroyo, 2004, p. 74).

Nesse sentido, o autor reforça a ideia de que precisamos olhar para os sujeitos do campo como sujeitos de direitos – mulheres, homens e crianças, essas últimas não são apenas sujeitos de direitos, mas também de desejos, logo, precisamos dar voz às crianças, deixar que elas se coloquem, expressem suas vontades. Nessa perspectiva, a Educação Infantil do Campo é

também local de fala das infâncias, que tendem a ser invisibilizadas pelo sistema, que por sua vez, em muitas situações, tende a valorizar as infâncias da cidade e não as da zona rural. Desmistificando, assim, a ideia impregnada em nossas mentes, de que a escola do campo pode ser de qualquer jeito, ou ainda, um lugar onde qualquer professor possa trabalhar, como nos coloca Arroyo (2004).

A imagem que sempre temos na academia, na política nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler. (Arroyo, 2004, p. 71).

O autor acima citado faz uma denúncia social na intenção de nos proporcionar uma reflexão sobre como tratamos a escola do campo, e não apenas nós, mas como a escola do campo é tratada pelos nossos governantes e pela sociedade, pelo capital que é quem financia à educação pública, e ainda como os sujeitos que residem em territórios campestres são vistos; a escola do campo é antes de tudo um espaço de grande importância para as pessoas que vivem no campo, pois é através dela que essa gente tem esperanças de dias melhores, de um futuro melhor para os seus, é essa escola a responsável pelos sonhos das pessoas dessas comunidades, sonho de melhoramento da produção rural, mão de obra capacitada, empregos formais, jovens nas universidades etc. A escola do campo tem, pois, a função social de promover vida digna para todos que habitam o campo sejam eles agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, entre outros. A seguir, no próximo subtópico, apresentaremos a Educação do Campo na cidade de Pilões/RN, trataremos sobre a sua estrutura, a sua organização e o seu funcionamento.

5.4 Educação Infantil do Campo em Pilões/RN: organização, estrutura e funcionamento

Ao estudarmos e pesquisarmos sobre Educação Infantil, nos permitimos fazer algumas reflexões acerca dessa primeira etapa da educação básica. Verificamos a necessidade de pensarmos sobre como se dá a organização, a estrutura e o funcionamento da Educação Infantil do Campo no município de Pilões/RN, sendo esse um município de pequeno porte, localizado na região do Alto-Oeste Potiguar, município já descrito e apresentado no nosso capítulo metodológico. Porém, se faz necessário, pensarmos sobre o que tem ocasionado o fechamento

de escolas do campo, não só de Educação Infantil, mas também dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A rede municipal de ensino de Pilões/RN contava com três Unidades de Educação Infantil do Campo, sendo a unidade de Educação Infantil do Sítio Algodões, a única que funciona atualmente nas dependências da Escola Municipal Antônio Gomes; a unidade de Educação Infantil do Sítio Capim Grande, fechada no ano de 2012 e a unidade de Educação Infantil do Sítio Baliza, fechada no ano de 2017.

Realizamos uma entrevista com o Secretário Municipal de Educação de Pilões/RN, que também é professor de Educação Física da rede municipal de ensino, mas que está cedido para o cargo de secretário, ocupando o cargo há aproximadamente quatro anos, a contar desde janeiro de 2021. As perguntas elaboradas estão relacionadas ao funcionamento e fechamento das escolas do campo. Uma vez realizada a entrevista, constatamos o seguinte:

Quadro 13: Funcionamento das escolas do campo em Pilões/RN

Quantas escolas no campo existe hoje, no nosso município?
Apenas uma.
Dessas escolas quantas tem a Educação Infantil?
Só essa escola.
E nesta escola para além da Educação Infantil funciona outra etapa da educação básica? Qual a razão do fechamento das outras escolas?
Não. Nessa escola, funciona apenas a Educação Infantil. Não tem mais o Fundamental de 1º ao 5º, por falta de aluno. A gente tá com problema no Brasil todo com a quantidade de filhos por família, muito reduzido, no máximo dois filhos.
Dessa forma, como vocês procedem com os poucos alunos que existem na localidade?
Como ficou poucos alunos resolvemos trazê-los de transporte escolar (ônibus), para a sede, apenas os alunos de 1º ao 5º ano. Lá ficou a Educação Infantil. Isso por causa do deslocamento fica complicado trazê-las.

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

De acordo com as informações apresentadas no Quadro 13, o secretário municipal de educação nos relatou que atualmente existe apenas uma escola do campo em todo o município, sendo uma unidade de Educação Infantil, com crianças de 2 a 5 anos de idade, não tendo escolas do campo com o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Nesse sentido, o secretário destaca: “A gente tá com problema no Brasil todo com a quantidade de filhos por família, muito reduzido, no máximo dois filhos” (Sec. Mul. De Educação, 2024). Diante disso, faz-se necessário refletirmos sobre essa questão relatada pelo secretário e nos perguntarmos: Será que é o número de filhos reduzido por famílias, ou será a falta de investimento em políticas públicas que

garantam a sobrevivência no campo? Perguntado sobre como o município procede com os alunos existentes na localidade da comunidade do campo ele nos assegura: “Como ficou poucos alunos resolvemos trazê-los de transporte escolar (ônibus) para a sede, apenas os alunos de 1º ao 5º ano, onde ficou a Educação Infantil. Isso por causa do deslocamento, pois fica complicado trazê-las” (Sec. Mul de Educação, 2024). Quem faz as políticas públicas acontecerem precisa ter cuidado e não normalizar essas questões, tendo em vista que a criança do campo tem o direito de frequentar a escola no local em que reside.

Quadro 14: Fechamento das escolas do campo em Pilões/RN

Desde que você entrou na gestão da Secretaria de Educação, alguma escola do campo já foi fechada nesse período?
Não.
Então quando você chegou as demais já estavam fechadas?
Já estavam fechadas. O motivo é geralmente esse, falta de alunos.
Vocês têm algum documento aqui na secretaria que comprove o fechamento dessas escolas, tipo uma ata do conselho do conselho escolar, algo desse tipo?
Temos não. E quando você entra no Rex do PDDE, essas escolas já não mais aparecem, quando aparece, aparece como inabilitadas.
Então existe uma política de enfrentamento em relação ao fechamento das escolas do campo aqui no município? De uma forma geral, né?
Tem sim, porque a gente precisa, que pelo menos exista uma escola do campo, é que a gente acha que isso é muito importante para a comunidade local. Porque assim, a comunidade sobrevive, principalmente se tiver igreja, escolas e aí, o pessoal não migra dessa comunidade, para a zona urbana. A intenção não só dessa gestão, mas, do governo Federal também, ele que tem feito muitos projetos voltados, principalmente para a escola do campo. Nós não temos mais escolas do campo, porque não temos a quantidade de alunos adequados, mas temos internet banda larga, se solicitássemos, inúmeros programas do governo federal voltados para a escola do campo. Só que a gente não consegue o recurso para isso porque a quantidade de aluno é insuficiente. Hoje nós estamos com oito alunos na Educação Infantil, oito alunos, paga a dois professores e duas merendeiras. Essa quantidade de funcionários assumiria uma sala de 40 crianças.
Não existe uma questão de fechamento de escola por querer fechar?
Não, a gente deixar uma turma funcionando com oito crianças é porque a intenção nossa, é que aquela escola sobreviva.

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

Perguntado se desde que ele assumiu a pasta da secretaria alguma escola do campo já foi fechada, o secretário nos responde que não, e nos afirma que já encontrou as escolas fechadas e

que o motivo é a falta de alunos. Sobre se existe algum documento que comprove o fechamento das escolas do campo, afirmou que não existe nenhum documento que comprove, mas que “quando você entra no Rex do PDDE, essas escolas já não mais aparecem, quando aparece, aparece como inabilitadas” (Sec. Mul. De Educação, 2024). Perguntado se há uma política de enfrentamento sobre o fechamento das escolas do campo, afirmou que sim, e que o município precisa de que pelo menos uma escola do campo esteja em atividade, reafirmando, ainda, que a escola do campo é considerada muito importante para a sobrevivência da comunidade local.

Destaca também, em sua fala, que o Governo Federal tem muitos projetos voltados para a Educação do Campo, apesar de não os citar, e o motivo do fechamento das escolas tem sido a falta de alunos. Fato esse evidenciado na própria realidade da escola pesquisada, quando o entrevistado menciona que há um número pequeno de crianças matriculadas. “Hoje nós estamos com oito alunos na Educação Infantil, paga a dois professores e duas merendeiras. Essa quantidade de funcionários assumiria uma sala de 40 crianças”. Essa afirmativa nos leva a refletir sobre o cuidado, o zelo e a responsabilidade com a Educação Infantil do Campo, pois conforme a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que define o número de crianças por turma, sendo creche até oito (8) crianças por professor em tempo integral e na pré-escola o máximo de quinze (15) crianças por professor. Desta forma, segundo a Resolução acima mencionada, não é ideal uma sala de Educação Infantil com 40 crianças, pois, qual professor conseguiria trabalhar com uma turma com esse número de crianças, uma vez que essas crianças dependem de um adulto para irem ao banheiro, tomar água, fazer as refeições etc. Como falado anteriormente, não podemos achar normal fechar Escolas do Campo porque as turmas precisam estar lotadas de crianças.

Verifica-se, assim, a necessidade de refletirmos sobre a implantação de uma política de enfrentamento ao fechamento das Escolas do Campo, pois resta claro que a secretaria municipal de educação, apesar de dizer que o município tem interesse e luta para manter a única escola do campo funcionando, tem a intenção de fechá-la e que isso só não aconteceu ainda pelo fato de que todo município deve ter pelo menos uma escola do campo em funcionamento.

Nesse sentido, é perceptível que as Unidades de Educação Infantil do Campo, bem como as Escolas do Campo de Ensino Fundamental foram fechadas pelo êxito rural no nosso município, como a nossa população é bem pequena, consideramos que na zona rural tem poucas pessoas residindo. Assim,

Há uma realidade comum nas escolas rurais, em diferentes contextos, no que se refere ao seu fechamento, à diminuição do número de alunos e de comunidades rurais com escola, à distância percorrida pelos alunos, além das implicações das escolas para a vitalidade do campo. (Vendramini, 2015, p. 50).

A autora atesta a difícil realidade vivenciada pelas escolas do campo, sejam elas de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, pois devido ao pequeno número de alunos não conseguem se manter abertas, e o poder público considera mais viável fechar as escolas e ampliar a frota de ônibus para transportar as crianças/alunos para as escolas da zona urbana, do que manter uma estrutura física e de pessoal para que a escola da zona rural funcione.

Vivemos esse dilema, por entendermos que as crianças/alunos que residem no campo têm o direito de frequentar as escolas no mesmo local onde residem. Também compreendemos que o campo tem passado por mudanças significativas, como nos afirma Vendramini (2015), “Não é novidade afirmar que o campo tem passado por profundas mudanças. Cabe compreender a natureza de tais mudanças, suas implicações para a população e as formas de resistência que têm sido criadas em âmbito individual e coletivo” (Vendramini, 2015, p. 50). É necessário, portanto, resistirmos para sobrevivermos, principalmente lutarmos contra o sistema político vigente que não considera a criança do campo enquanto sujeito de direito, mas sim como apenas um número insuficiente para justificar a manutenção das escolas ou unidades de Educação Infantil do Campo funcionando. Nesse sentido,

A partir dos anos de 1970, observamos novos elementos na conjuntura do capitalismo global, com novas modalidades de acumulação, que mudaram a questão agrária centrada em parcerias nacionais de desenvolvimento do capitalismo no campo e sua contribuição para a industrialização. (Vendramini, 2015, p. 50).

Nesse contexto de mudanças, destacamos, de acordo com Bernstein (2013, p. 3-4) “a liberalização do comércio; financeirização; remoção de subsídios e outras formas de apoio aos pequenos agricultores no Sul e medidas austeras requeridas pelo neoliberalismo; aumento da concentração das corporações globais [...]”. Para além dessas questões, o poder econômico direcionava as quotas de mercado maiores, a ascensão das novas tecnologias, o lucro da produção entre outros fatores primordiais devido às mudanças ocorridas no campo a partir da década de 1970. Diante essa realidade é certo que o campo atualmente não é o mesmo campo de décadas atrás, pois nesse cenário de mudanças e de êxodo rural, de acordo com Davis, (2004).

favelas tomam seu lugar, e a “involução” urbana substitui a involução rural como ralo da mão de obra excedente, que só consegue acompanhar a subsistência com façanhas cada vez mais heroicas de auto exploração e uma subdivisão competitiva ainda maior dos nichos de sobrevivência já densamente povoados. (Davis, 2004, p. 211).

Assim, a medida que as pessoas deixam o campo, migram para os centros urbanos,

ocasionando um inchaço nas cidades, as quais com as poucas oportunidades de emprego e com um custo de vida mais elevado, essas pessoas vão se aglomerando e formando comunidades, ou ainda morando nas já existentes, conseguindo sobreviver nesses locais que muitas vezes apresentam condições sub-humanas, tendo que conviver com a falta de saneamento básico, de segurança, de educação entre outros, já que esses sujeitos não são prioridade para os governantes. À medida que o campo muda, essas mudanças refletem diretamente na vida das pessoas que lá habitam. Porém, não podemos permitir que as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo deixem de existir, políticas públicas que chegam até a população através de programas que garantem mais qualidade de vida para todos que residem no campo, especificamente para a Educação do Campo. Nesse sentido, Vendramini (2015) explica:

Os principais programas e políticas para a educação do campo criados na última década são: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que prevê a distribuição de recursos em função do desenvolvimento de cada região e do número de alunos de cada escola; o Pró-Jovem Campo - Saberes da Terra, programa de escolarização e qualificação profissional inicial de jovens agricultores familiares do campo; o Programa Escola Ativa, em continuidade ao Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), voltado para as escolas multisseriadas do campo; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com base na formação por áreas de conhecimento; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), visando à alfabetização e à escolarização de jovens e adultos de áreas de assentamentos rurais. (Vendramini, 2015, p. 56).

De acordo com a autora os programas e políticas direcionadas à Educação do Campo são o FUNDEB, que garante a distribuição de recursos para a manutenção da educação, o Pró-Jovem Campo – Saberes da Terra, é um programa de escolarização e qualificação profissional para jovens do campo, o Programa Escola Ativa, voltadas para as escolas multisseriadas do campo, o Procampo que atua com base na formação superior em Educação do Campo, por áreas de conhecimento e por último o Pronera que visa alfabetizar e escolarizar jovens e adultos de assentamentos rurais. Após apresentarmos esse recorte sobre a Educação do Campo, destacando as políticas públicas e os programas voltados para essa modalidade de ensino, retomamos dados sobre como a Educação do Campo estar organizada, estruturada e funcionando no município de Pilões/RN, e defendemos a luta para que as escolas do campo sobrevivam, que não sejam fechadas, e que esse discurso normativo de que essas precisam ser fechadas devido ao baixo número de crianças matriculadas e frequentando a escola seja combatido e perca força. Nesse sentido, nos posicionamos contra o fechamento das Escolas do Campo, e a favor de sua valorização, pois a escola traz vida para o campo, assim,

Tal processo de fechamento de escola, e posteriormente o enfraquecimento das comunidades rurais, aliado a falta de política pública para os sujeitos do campo, vem causando o “esvaziamento” do campo. A saída do campo é reforçada, desde que as crianças, obrigadas a frequentar escola longe de suas casas, recebe um ensino que não valoriza a identidade delas, desconsiderando suas vivências. Isso dificulta a formação de sujeitos integrado a sua realidade, bem como afasta a família de sua realidade e desconstrói o vínculo com a comunidade e a escola. (Mattos; Souza e Munarini, 2021, p. 125).

De acordo com os autores supracitados, o fechamento das escolas do campo, aliado a outros fatores como a falta de políticas públicas, tem ocasionado o esvaziamento do campo. A falta de condição de se manter no campo também é um dos fatores, bem como a distância da escola das crianças e a não valorização de um ensino que não valoriza o seu contexto. Isso ocasiona um distanciamento entre o sujeito e a sua realidade, afastando a família de sua realidade, posteriormente desconstruindo o vínculo entre comunidade e escola.

Atualmente, o município de Pilões/RN tem uma escola de Educação Infantil na cidade “Pré-Escola Magna Rodrigues Bezerra” e uma única escola no campo que funciona na Escola Municipal Antônio Gomes, que é a “Unidade de Educação Infantil do Sítio Algodões”, com apenas uma turma multiano, essa conta com 8 crianças de 2 a 5 anos, matriculadas e frequentando, cuja turma foi onde realizamos a nossa pesquisa de campo e tivemos a professora como colaboradora desse estudo de caso.

No que diz respeito organização da Educação Infantil do Campo, essa está pedagogicamente organizada da seguinte forma:

Quadro 15: Organização do Planejamento Pedagógico da Educação Infantil do Campo

Campos de Experiências	Direitos de Aprendizagem	Objetivos da Aprendizagem
Conteúdos	Atividades	Metodologia
Recursos Didáticos	Avaliação	Referências

Fonte: Elaboração do autor, 2024. (Baseado em BRASIL, 2017).

O quadro acima apresenta o modo como a Educação Infantil do Campo está estruturada pedagogicamente, nos mostrando que a organização e estrutura do planejamento se dá a partir das orientações da BNCC (2017), tendo os campos de experiências como temas, que devem ser sincronizados com os seis direitos de aprendizagem: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se. A partir desses elementos o planejamento é organizado atendendo as normativas da BNCC (2017), que por ter uma tendência ao desenvolvimento de competências pode limitar as possibilidades de um planejamento mais flexível. Nesse sentido,

A política de centralização curricular instituída em nível nacional em nossa história recente, com suas tentativas de controle da imprevisibilidade da produção curricular na escola, pode ter sua data inicial registrada pela Constituição Federal de 1988, com a previsão de fixar conteúdos mínimos, visando a uma formação básica e a valores comuns. (Pinto e Lopes, 2021, p. 17).

As autoras abordam a política de centralização curricular existente no nosso sistema educacional prevista desde a CF de 1988, sendo que, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1999 essa tentativa diminui, porém, com a criação e aprovação da BNCC (2017) esse movimento de padronização curricular ganha força e de fato aconteceu essa unificação, ocasionando inúmeras discussões de discordâncias no meio acadêmico, tendo em vista as reais necessidades educacionais enfrentadas diariamente no nosso país. A partir de então, podemos inferir que a BNCC não consegue abarcar os campos propostos, sejam eles os campos de experiências ou ainda os direitos e objetivos de aprendizagens, pois, por um lado há um movimento de resistência à essa base, tendo em vista a territorialização geográfica do nosso país e as desigualdades sociais, que se refletem diretamente em nossas escolas, ocasionando a falta de oportunidades no que concerne ao número de vagas (meta do PNE, 2014-2024), por outro lado, existiu um movimento por parte de instituições privadas dentro do MEC, que atuou com muita força no sentido de garantir que a BNCC (2017) fosse posta em prática, ou seja, cobrando a obrigatoriedade da BNCC (2017) pelo sistema de ensino vigente, nas escolas. Para tanto, se faz necessário refletir sobre essa base comum, e até que ponto ela se sustenta.

A estrutura física da escola que funciona na Unidade de Educação Infantil do Sítio Algodões, se encontra descrita no quadro 13, a seguir.

Quadro 16: Estrutura física da Escola do Campo

Salas	Cozinha	Banheiros	Pátio	Quadra	Secretaria
2	1	2	1	1	1

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

Percebemos que o espaço físico onde funciona a Unidade de Educação Infantil do Sítio Algodões em Pilões/RN, é um espaço agradável e que comporta a demanda, tendo em vista que são poucas crianças matriculadas e frequentando a creche e pré-escola, devido ao reduzido número de crianças no referido sítio e nos sítios vizinhos. Sobre o quadro de funcionários, a escola em questão conta uma professora pedagoga, uma merendeira e uma auxiliar de serviços gerais. O horário de funcionamento dessa Unidade de Educação Infantil é das 07h às 11h30, não funcionando, pois, em período integral. E no que diz respeito à merenda escolar, são servidas

duas refeições sendo, o lanche e o almoço. Acreditamos que as condições básicas para o funcionamento de uma escola no campo é um fator que influencia diretamente na procura e demanda para esta escola. Diante disso, é preciso exercer um olhar cuidadoso por parte das gestões municipais para reestruturar e ampliar os espaços de Educação Infantil no campo, equiparando as estruturas e garantindo a qualidade nos serviços assim como na zona urbana.

Diante de todo esse contexto descrito nessa seção, se pode inferir que faltam políticas públicas de investimento para a Educação Infantil do Campo, ou pelo menos, a execução das políticas vigentes de modo satisfatório. Uma análise que fazemos da situação atual, é que a escola deveria funcionar em tempo integral, garantindo assim, a permanência da criança por mais tempo na escola, oportunizando o aprendizado, pois a criança na escola é garantia de alimentação saudável, participação em atividades culturais, direito a lazer, ensino de qualidade etc.

6. CONSTATAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados na pesquisa “Políticas de avaliação da/na Educação Infantil do Campo no município de Pilões/RN: entre debates e embates”, estando dividido em três seções organizadas da seguinte forma: análise documental, onde fazemos uma análise de três documentos: A BNCC (2017), sessão dedicada à Educação Infantil, mais precisamente sobre as contribuições trazidas por esse documento em relação à avaliação do desenvolvimento da criança nessa primeira etapa da educação básica; o segundo documento analisado é o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Educação Infantil/DCERNEI (2018), que foi publicado após a BNCC (2017) no intuito de orientar as escolas de Educação Infantil do estado, no que diz respeito à avaliação na Educação Infantil; por último analisamos o Projeto Político Pedagógico/PPP (2019) da escola de Educação Infantil da cidade de Pilões/RN, responsável pelo acompanhamento pedagógico da Unidade de Educação Infantil do Sítio Algodões, Escola Antônio Gomes, local em que realizamos nossa pesquisa.

Na segunda seção tratamos sobre as observações realizadas entre maio a agosto de 2023, visando verificar e compreender o modo como acontece o processo de avaliação da criança na Educação Infantil do Campo, partindo do planejamento anual até o conhecimento das práticas de avaliação que a professora utiliza em seu dia a dia, e se as políticas de avaliação nacionais ou locais influenciam e de que forma influenciam no processo de avaliação da criança. Ainda neste capítulo, trazemos as entrevistas que realizamos com os três funcionários da escola: a professora da turma multiano da Escola do Campo, o secretário municipal de educação da cidade de Pilões/RN, e a diretora da Pré-Escola Magna Rodrigues Bezerra, unidade de Educação Infantil responsável pedagogicamente pela Escola do Campo onde realizamos a pesquisa.

Nesse sentido, foi através dessas etapas que pudemos compreender como ocorre a avaliação da criança de Educação Infantil do Campo, quais instrumentos são priorizados e se/como as políticas de avaliação influenciam nesse processo, para assim, apontando como atualmente se encontra a Educação Infantil do Campo, em relação às questões pedagógicas.

6.1 O que os documentos oficiais determinam sobre avaliação da criança na Educação Infantil

Nessa sessão analisamos três documentos oficiais, a partir das categorias do nosso objeto de estudo subsidiadas no materialismo histórico e dialético, a saber: Políticas Educacionais;

Criança; Infância e avaliação. A partir dessas categorias identificamos as categorias empíricas: Avaliação do desenvolvimento da criança; Práticas de avaliação e Instrumentos avaliativos, conforme descritas e discutidas no capítulo metodológico desta tese.

Os documentos estão ordenados de forma decrescente, ou seja, o primeiro é um documento em nível nacional, o segundo em nível estadual e o terceiro em nível municipal, quais sejam: a BNCC (2017), publicado pelo MEC, o DCERNEI (2018), publicado pela Secretaria de Estado Educação Esporte e Lazer do RN/ SEEC/RN e o PPP (2019), documento que rege as escolas de Educação Infantil do município de Pilões/RN.

A nossa tese é subsidiada metodologicamente, como já descrito em nossa metodologia sobre os estudos da teoria Histórico-Cultural, tendo como principal teórico Vigotski, e nos estudos da PHC tendo como grande referência o pesquisador Dermeval Saviani. Assim, de acordo com Vigotski (2010) ressaltamos que a criança aprende através da interação com as demais crianças e com os adultos, e Saviani (2021, p. 4) nos diz, sobre educação que ela “[...] constitui uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. [...]”, ou seja, para Saviani a educação é essa força homogeneizadora, em outras palavras a educação tem o viés de liberdade.

No decorrer da leitura dos documentos, identificamos por meio do materialismo histórico e dialético as variáveis do objeto de pesquisa “políticas educacionais”, “criança”, “infância” e “avaliação”, e a partir dessa categorização, elencamos as categorias empíricas “avaliação do desenvolvimento/aprendizagem”, “práticas de avaliação” e “instrumentos avaliativos”; baseados nesse exercício, como dito no início dessa sessão, ordenamos os documentos do maior para o menor, em escala de publicação, a saber: BNCC (2017); DCERNEI (2018); e PPP (2019).

A BNCC (2017), é um parâmetro norteador que está organizado em três etapas de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e o Ensino Médio. Aqui, analisaremos a etapa da Educação Infantil. Conforme disposto na introdução da BNCC, trata-se de um documento normativo que define uma gama de aprendizagens essenciais. Apesar da CF (1988), já apontar a necessidade de uma base comum curricular, temos algumas críticas a esse documento, principalmente porque ele não incluía essa fase da educação, talvez porque já tínhamos as DCNEI (2009), um documento conciso que norteava essa primeira fase da educação básica. Porém, como a Educação Infantil foi inserida na BNCC, temos a responsabilidade de adentrarmos nessa discussão e como já dito em parágrafos anteriores, nos propomos a realizar uma análise desse documento, mais precisamente no que diz respeito à avaliação do desenvolvimento da criança, tratada neste documento, como avaliação da aprendizagem.

Antes de chegarmos ao que nos propomos, cabe ressaltar que a etapa da Educação Infantil

na BNCC, está organizada da seguinte forma: a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular; a Educação Infantil no contexto da Educação Básica; direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil; campos de experiências; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil; objetivos da aprendizagem de acordo com cada campo de experiências, separados pela idade de cada criança, a saber: bebês de zero a seis meses, crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses; a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, por último, traz uma síntese das aprendizagens a partir dos campos de experiências.

Após observarmos a trajetória da criança de Educação Infantil, corroboramos com o disposto no Art. 4º da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, ao definir a 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. 1).

A Resolução nº 5, de 17/12/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Art. 4º, conforme citado acima, define a criança como sujeito de direitos, e nós concordamos com essa definição, uma vez que, precisamos dar vozes para as crianças, para que elas possam se expressar, interagir, falar o que gostam e o que não gostam, por entendermos que é nessa fase que a criança começa a construir conceitos que contribuirão para que anos depois em outras fases da vida, tenham a sua opinião formada. Para além dessa definição, Vigotski (2010), afirma que o desenvolvimento social e cognitivo da criança, se dá a partir das interações com o meio e com as outras pessoas. Nesse sentido, é de fundamental importância o professor de Educação Infantil trabalhar o brincar associado às práticas do cuidar e educar, tendo em vista que o brincar é de grande relevância no processo de socialização das crianças/crianças, crianças/adultos. Sobre o brincar a BNCC (2017), expõe que,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2017, p. 37).

De acordo com o texto citado acima, a interação durante o brincar oportuniza às crianças aprendizagens para o seu desenvolvimento integral. Assim, é possível observarmos interações e brincadeiras entre as crianças/crianças, criança/adultos, para nesse sentido, identificamos

expressões diferentes entre elas, sejam de afetos, frustrações, conflitos e emoções. Na BNCC (2017), o brincar é um dos direitos de aprendizagem. É correto afirmar que,

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2017, p. 38).

O brincar proporciona uma diversidade de aprendizagens para as crianças, é através da brincadeira que as crianças se socializam com as que estão participando, e usa o seu imaginário para muitas possibilidades, de cenários etc. A partir das brincadeiras, as crianças reproduzem situações do seu cotidiano, que são vivenciadas pelos adultos, ou seja, a criança no momento da brincadeira está desenvolvendo a sua criatividade, imaginando coisas, criando, recriando e reproduzindo. Nesse sentido é de grande relevância que os professores de Educação Infantil incluam em suas práticas pedagógicas a brincadeira. Assim como não devem deixar de realizar a avaliação do desenvolvimento da criança. Sobre avaliação entendemos que a BNCC traz encaminhamentos de forma muito tímida, ou seja, poderia e deveria ser mais explorada, porém se resumiu a copilar o que já está posto na LDB (1996) e nas DCNEI (2010), mas ressaltando que a avaliação nessa fase, acontece mediante o acompanhamento.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas (**trabalho do professor**) quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (Brasil, 2017, p. 39. Grifo nosso).

Nessa perspectiva, resta claro que a avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil se dá mediante o acompanhamento das aprendizagens das crianças, através da observação atenta, conquistas, avanços, entre outras possibilidades. Pertinente se faz registrar esse acompanhamento de diversas formas, em relatórios, portfólios, fotografias, desenhos, textos e vídeos. Assim, o professor terá condição de pontuar os avanços das crianças a partir da observação e das práticas de registros, indo ao encontro ao que assegura a LDB (1996), em seu Art. 31, inciso I, que a avaliação na Educação Infantil ocorre mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção. Assim, compreendemos

que a avaliação do desenvolvimento da criança de Educação Infantil acontece mediante atividades de reflexão que se insere na prática do registro docente. Nesse sentido, a avaliação na Educação Infantil ocorre sem promoção para os anos seguintes, inclusive na transição de uma etapa para outra, é o que Belintane (2008) classifica como dobradinha da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nessa transição se faz necessário conhecer,

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental - Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. (Brasil, 2017, p. 53).

A BNCC reafirma a importância do registro realizado pelo professor de Educação Infantil em forma de relatórios, portfólios e/ou outros tipos que evidenciam todos os processos vividos pelas crianças durante essa primeira etapa da educação básica, proporcionando aos professores do Ensino Fundamental uma compreensão da história de vida de cada criança. Ressaltamos, ainda, a importância de as equipes de professores das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental se reunirem e dialogarem sobre o desenvolvimento das crianças, facilitando a inserção das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A saber,

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. [...]. (Brasil, 2017, p. 53).

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um momento desafiador para as crianças, tendo em vista a nova rotina que elas terão, como mudança de escola, de professor, colegas, de adultos ao seu redor, entre outros. Porém, como dispõe a BNCC, esses desafios precisam ser superados com sucesso, acontecendo a continuidade das aprendizagens, o acolhimento afetivo, a continuidade do trabalho pedagógico, para assim, de fato, as crianças que saem da Educação Infantil possam se sentir bem acolhidas no Ensino Fundamental e que esse seja um ambiente atrativo e lúdico, para que, com o passar dos anos, elas possam ir sistematizando os conhecimentos adquiridos nessa etapa de ensino.

No documento BNCC, sessão Educação Infantil, que acabamos de analisar, existe apenas um parágrafo dedicado à avaliação do desenvolvimento da criança ou/da aprendizagem, porém

percebemos traços sobre a avaliação quando esse documento traz algumas questões sobre o cuidar, educar e brincar e quando aborda a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mais precisamente os “desafios da transição”; seria pertinente se esse documento trouxesse uma variedade de apontamentos sobre esse tema, que apesar de constar na legislação desde a LDB/1996, ainda é pouco discutido nas reuniões e formações pedagógicas que acontecem nas escolas de Educação Infantil para tratar sobre avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil, aqui mais precisamente na Educação Infantil do Campo.

Muitas vezes, como foi constatado em nossas observações, as escolas de Educação Infantil não trabalham com os professores e com a comunidade escolar o tema “a avaliação do desenvolvimento da criança”, e conseqüentemente não realizam a avaliação como recomendam os nossos referenciais curriculares, fazendo-a de qualquer jeito, apenas para cumprir as exigências dos órgãos gestores. Acreditamos que ainda é dada pouca importância à avaliação na Educação Infantil, talvez por ela não estar alinhada à concepção de “avaliação somatória”, em que o conhecimento da criança/aluno é medido, ou tem como produto final uma nota que o classifica em “bom” ou “ruim”, discordamos, pois, desse entendimento.

Após, termos analisado a BNCC (2017) na etapa da Educação Infantil, refletindo sobre o que esse documento curricular nacional nos traz no que diz respeito à avaliação do desenvolvimento da criança, passaremos a analisar o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Educação Infantil, que apresenta em sua essência as orientações pedagógicas para essa primeira fase da Educação Básica. Esse documento foi publicado no ano de 2018, pela SEEC/RN, a partir das discussões trazidas pela BNCC, e está estruturado em nove capítulos. Nos propomos aqui a analisarmos o capítulo oito, cujo título “Avaliação e transições na Educação Infantil”, dividido em dois subtópicos “Avaliação do/em contexto” e “Inserção da criança e suas transições”. Analisaremos a parte que aborda a avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil, pontuaremos sobre quais são as orientações, as formas de avaliar, correntes teóricas, e o que é recomendado e sobre como avaliar na Educação Infantil. Para nos situarmos em relação ao documento em estudo, em sua apresentação é exposto que,

As redes de ensino do Rio Grande do Norte tiveram, ao longo de 2018, o desafio de consolidar, em regime de colaboração Estado-Municípios, um documento curricular de referência para as escolas do Rio Grande do Norte em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e que institui e orienta um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver” ao longo de suas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e respectivas modalidades, estando o Ensino Médio em processo de homologação (DCRNEI, 2018, p. 8).

Esse documento é o documento curricular de referência para todas as escolas das redes municipais e estadual do Rio Grande do Norte, tendo, cada etapa da educação básica o seu exemplar, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, os quais estão em consonância com a BNCC (2017) e foram elaborados a partir do diálogo entre as escolas das redes estadual e municipais do Estado do Rio Grande do Norte.

Nesse sentido, o Estado e os Municípios se uniram para a melhoria da aprendizagem dos estudantes do Rio Grande do Norte, na construção de um documento curricular que estabelecesse aquilo que o estudante deve aprender para se desenvolver, bem como possibilitasse condições de igualdade e equidade quanto ao desenvolvimento humano integral de crianças, adolescentes e jovens de todas as redes de ensino do Estado. (DCRNEI, 2018, p. 8).

Podemos entender a necessidade de que o Estado e Municípios se unissem, pensando na aprendizagem dos estudantes, pensando sobre o que eles devem desenvolver dentro das condições de igualdade e equidade, não pensando apenas em uma única rede, mas, em todas as redes educacionais do Estado do Rio Grande do Norte. Nesse sentido,

O Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é fruto de um trabalho colaborativo, que envolveu articuladores dos diversos segmentos das redes estadual, municipais e privada e os Conselhos Estadual e Municipais de Educação, entre outros colaboradores. [...]. (DCRNEI, 2018, p. 9).

O documento mencionado acima é resultado de um trabalho colaborativo entre as três redes de ensino, estadual, municipais e privada, que juntamente com os conselhos estadual e municipais de educação, colaboraram para a sua construção. Cabe ressaltar aqui, que tivemos a colaboração das escolas, exercendo o seu poder democrático de discutir as possibilidades de uma educação mais justa e humana. Para tanto,

Este documento fundamenta-se na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), aportes legais que instituem a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, direito da criança e dever do Estado, tendo como finalidade o desenvolvimento global da criança de 0 a 5 anos. (DCRNEI, 2018, p.11).

Dessa forma, compreendemos a importância do DCRNEI (2018) como documento norteador da educação do RN, em consonância com a BNCC (2017), conforme dito no início dessa sessão; porém percebemos uma diferença entre esse documento curricular e a BNCC, pois

esse se aprofunda bem mais no que concerne à avaliação da criança, e nas demais áreas do conhecimento sobre a Educação Infantil, assim, trazemos a divisão do documento por capítulos, “A Educação Infantil, concepções e contextos locais”, destacando “A primeira infância, crianças e culturas infantis”, as “Interações, brincadeira e aprendizagem da criança”, “Diversidade e inclusão na Educação Infantil”, “Histórico e fundamento do currículo”, “Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, “Organização de tempos, espaços, materiais e relações”, “Avaliação e transições na Educação Infantil” e “Gestão e coordenação do trabalho educativo”. Ressalte-se, no entanto, como já sinalizado durante o texto, que a análise feita corresponde ao capítulo oito, dedicado aos estudos da avaliação do desenvolvimento da criança.

A parte introdutória do capítulo oito, sobre “Avaliação e transições na Educação Infantil”, está dividido nos subtópicos “Avaliação do/em contexto” e “Inserção das crianças e suas transições”, e apresenta uma reflexão inicial sobre avaliação, que de acordo com Oliveira (2011) é um instrumento de reflexão e requer um olhar sensível, ou seja, não podemos ver a avaliação e não devemos fazer a avaliação como sendo algo punitivo, assim como nos coloca a LDB (1996) a avaliação da criança deve partir da observação atenta e do acompanhamento através do registro do desenvolvimento infantil. Quando pensamos a avaliação dessa forma, pensamos a avaliação na concepção mediadora, “Avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento ocorre ao longo do processo educativo, nunca ao final”. [...] (Hoffmann, 2018 a, p. 116). Nesse sentido, o DCRNEI (2018) corrobora com a autora citada, acrescentando que,

A avaliação na Educação Infantil deve se pautar em ações avaliativas contínuas durante a rotina diária das instituições, de modo abrangente e processual. Aponta-se aqui, alguns instrumentos que os professores e as professoras podem organizar, com vistas ao acompanhamento do trabalho pedagógico. (DCNREI, 2018, p. 164).

Assim, compreendemos que a avaliação na Educação Infantil se dá de forma contínua, durante o desenvolvimento da rotina diária, a partir da observação atenta realizada pelos professores, que devem permanecer atentos durante todo o processo de ensino e aprendizagem, pois o professor é o responsável pela construção dos dados avaliativos de sua sala de referência/aula. O DCRNEI (2018) traz orientações sobre instrumentos de acompanhamento da prática pedagógica, baseados em estudos feitos por Micarello (2010).

- a) Os instrumentos devem ser capazes de apreender o currículo de forma dinâmica, em suas relações com as experiências e os saberes das crianças e de suas famílias;
- b) São necessárias diferentes formas de registro, capazes de apreender a

dinâmica dos diferentes momentos do cotidiano das crianças nas instituições;
c) A criança, como sujeito histórico e de direitos, deve ser parceira nos processos de acompanhamento e registro da prática pedagógica. (DCRNEI, 2018, p. 164).

É pertinente, pois, pensarmos sobre instrumentos que nos possibilitem momentos dinâmicos de trocas de experiências com as crianças, oportunizando, dessa forma, pensar em atividades que de fato sejam úteis no processo de aprendizagem na Educação Infantil. Como o documento analisado sugere, é necessário que o professor se utilize de diversas formas de registros do cotidiano da criança, sejam eles escritos, através de pequenos relatos, preenchimento de fichas sobre as habilidades da criança, desenhos, fotografias e videografia das atividades (brincadeiras, cantigas, encenação, leitura, escrita etc.), desenvolvidas com as crianças.

Nesse sentido, alguns instrumentos de registro podem ser utilizados no acompanhamento das práticas pedagógicas, tomando como referência os diferentes momentos dessas práticas e do cotidiano das crianças na instituição. São eles: o planejamento; a observação crítica, sistemática e criativa; os registros cotidianos; os registros individuais elaborados com a participação das crianças (portfólios, com fotos, desenhos, registros, diários, relatos...); os relatórios descritivos e particulares, elaborados pelos professores e professoras de aprendizagem e desenvolvimento; os relatórios da prática pedagógica e a documentação pedagógica. (DCRNEI, 2018, p. 164-165).

Uma gama de registros podem ser utilizados pelos professores de Educação Infantil durante o processo de avaliação do desenvolvimento da criança; esses registros devem ser de diferentes momentos vividos pelas crianças nas salas de referência/aula, não se detendo, portanto, a apenas momentos específicos de desenvolvimento de atividades específicas, ou seja, como a avaliação é um processo que marca tudo o que acontece durante as vivências das crianças, não se pode registrar apenas uma determinada atividade ou priorizar o que consideramos mais relevante, mas sim, atentarmos para utilizar diferentes práticas de registros e de todos os momentos vivenciados pelas crianças na sala de referência/aula. Assim,

Além do planejamento, a observação sistemática de cada criança a partir do acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento infantil é fundamental nesse processo, visando os melhores caminhos para guiarem suas práticas. Assim, auxiliam e orientam a prática pedagógica docente, as atividades propostas, suas realizações, os locais, momentos, materiais, instruções, as interações das crianças, bem como a autorreflexão sobre suas ações. (DCRNEI, 2018, p. 165).

O documento acima citado reforça o que já discutimos anteriormente, pois corroboramos com a ideia de que para a realização da avaliação, precisamos desenvolver e exercer a observação

sistemática, a qual tratamos aqui como observação atenta, uma vez que essa possibilita aos professores perceberem quais práticas/elementos estão dificultando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A observação sistemática auxilia e orienta as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, bem como as atividades pensadas para a faixa etária de Creche e Pré-escola, entre elas destacamos os momentos, locais, materiais, instruções, interações entre as crianças/crianças, crianças/adultos e uma autoavaliação por parte dos professores. Logo,

O registro das observações diárias reflete o processo de evolução das práticas e do trabalho pedagógico desenvolvido, o que, por sua vez, revela, ainda, modos de se entender a criança, sua educação e o currículo. Assim, a observação e o exercício de refletir a prática a partir de registros, apontam subsídios para o planejamento. (DCRNEI, 2018, p. 166).

O registro se consolida, pois, como uma importante ferramenta ou melhor, um importante instrumento no processo de avaliação do desenvolvimento ou das aprendizagens das crianças de Educação Infantil. O documento em análise, após essa discussão sobre observação e registro, apresenta uma sessão “dialogando com as DCNEI” que traz o Art. 10 e seus incisos, nos dizendo que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a realização da avaliação do desenvolvimento da criança.

O documento DCRNEI (2018) destaca o portfólio como um instrumento que facilita o processo de avaliação da criança, e que esse não deve ser utilizado apenas para reunir todas as atividades das crianças, mas que indique continuidade da trajetória da criança e o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, baseado em estudos de Shores; Grace (2001), os portfólios devem ser organizados a partir de “Diários de ensino”, “Amostras de trabalho”, “Diários de aprendizagem”, “Entrevistas”, “Registros sistemáticos”, “Registros de caso” e “Relatos narrativos”. O documento traz uma sessão de aprofundamento do tema sobre os “Relatórios de avaliação”, Portfólios individuais” e Portfólios coletivo” (DCERNEI, 2018, p. 169). A partir desses registros é que o professor constrói o relatório de avaliação, a saber,

Os relatórios de avaliação, elaborados pelos professores e professoras para cada criança, são documentos onde se registra a frequência e as características da criança, bem como o que ela já é capaz de realizar sozinha, o que consegue fazer com ajuda do outro e o que ainda não consegue fazer autonomamente, seus gostos e preferências, dentro outros aspectos. (DCRNEI, 2018, p. 170).

De acordo com o documento supracitado, os relatórios de avaliação são elaborados pelos professores de forma individual, ou seja, para cada criança, e neles constam ou devem constar a

frequência, as características da criança, o que ela já faz sem ajuda, o que faz com ajuda e o que não consegue fazer, ou seja, os seus avanços. Para além disso, podem constar também os gostos e preferências de cada criança, questões relacionadas à socialização com as demais etc. Após essa discussão sobre os relatórios de avaliação, o documento traz mais uma sessão de aprofundando do tema descrevendo sobre o que são “Relatórios de avaliação”, “Por onde começar”? e “Questões a se considerar no processo de registro”, sobre essa última o DCERNEI (2018), baseado em Hoffmann (2018a), nos instiga com os seguintes questionamentos:

- Qual o ponto de partida da criança acerca do objeto estudado? O que ela sabe sobre este?
- Quais as suas conquistas? O que aprendeu? Que caminho percorreu para conquistar tais descobertas?
- Quais seus questionamentos e comentários?
- Como reagiu diante de conflitos cognitivos e/ou emocionais?
- Qual o papel do professor(a) frente a esse processo? (Hoffman, 2018a *apud* DCERNEI, 2018, p. 171).

De acordo com os estudos de Hoffmann (2018), é necessário fazermos algumas considerações sobre a construção dos registros escritos no que se refere ao desenvolvimento da criança, pontuando o ponto de partida acerca do objeto estudado, o que a criança sabe, quais as conquistas, o que aprendeu, o que não aprendeu, qual o caminho percorrido, questionamentos, comentários, como reage diante dos conflitos sejam cognitivos ou emocionais e por último qual o papel do professor diante desse processo. São questionamentos pertinentes e necessários que vão colaborar com o professor na construção dos registros individuais do desenvolvimento de cada criança. Nesse sentido, o documento DCERNEI (2018, p. 171) afirma que “[...] tais instrumentos narrativos, bem como os diversos modos de documentação, se revelam como alternativas importantes de registro e avaliação do percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, especialmente, na Educação Infantil”. Se faz necessário, portanto, que o professor inclua o registro em sua prática diária.

Encerrando essa sessão, onde discutimos a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças de Educação Infantil, apreendemos que o desenvolvimento das crianças não se dá de forma linear, e por isso, não é possível definir um padrão de avaliação a ser seguido, e que a depender dos instrumentos de avaliação escolhidos pelo professor para realizar o acompanhamento da aprendizagem das crianças, muitas das descobertas e conquistas das crianças podem ser desconsideradas pelos adultos, logo, é necessário o cuidado ao escolher os instrumentos a serem utilizados no processo de avaliação, para poder proporcionar a cada criança, experiências que favoreçam os avanços e as possibilidades de aprendizagem.

A segunda seção desse capítulo aborda a “Inserção da criança e suas transições”, o DCRNEI (2018), elencando todas as transições feitas pelas crianças em idade de Educação Infantil, primeiramente sobre o ingresso da criança nas instituições de Educação Infantil, que apesar de ser importante esse momento tanto para as crianças como para os pais, gera tensões, sentimentos contraditórios, mas as primeiras experiências demarcam a continuidade de novas experiências. Sendo assim, “À instituição, cabe o planejamento e acolhimento afetivo das crianças e de suas famílias durante esse processo de inserção em novas rotinas e interações” (DCRNEI, 2018, p. 172).

O documento analisado destaca que são muitas as transições vivenciadas pelas crianças, “de casa para a creche, pré-escola ou escola, mudança de horários, de uma escola para outra, da etapa de Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Todas elas requerem o planejamento de estratégias, por parte da escola e dos professores, cabendo a esses “[...] uma escuta atenta e sensível a esses sujeitos com o objetivo de minimizar as possíveis inseguranças e tensões que venham surgir” (DCRNEI, 2018, p. 172). Nesse sentido, o olhar atento e sensível do professor é primordial para que as crianças se sintam acolhidas e tenham a certeza da continuidade de suas aprendizagens, inclusive na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, momento esse de grande relevância para as crianças, pois é um momento em que se dá continuidade ao que foi trabalhado durante a Educação Infantil e começa a inserir a criança em estudos mais sistematizados.

O subtópico da “Inserção da criança e suas transições”, é direto, porém contundente, trazendo os apontamentos necessários para a compreensão dos períodos de transição da criança, e no que diz respeito ao subtópico “avaliação do/em contexto” o qual foi analisado, de forma detalhada, percebemos o quanto esse documento é de grande importância para orientar toda a fase de Educação Infantil, com grande destaque para a avaliação na Educação Infantil, orientação essa que diz respeito às instituições de Educação Infantil, aos professores, as famílias, pais/responsáveis e às crianças. Apesar de esse tema já ter sido discutido, e constar na LDB/96 e nos documentos curriculares, ainda é um tema caro para essa fase, ainda falta formação para os professores, informação que possam vir a melhorar o trabalho das práticas pedagógicas sobre avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Comparando com a BNCC (2017), que versa sobre o tema avaliação na Educação Infantil de forma bem excipiente, ou seja, de forma breve, o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Educação Infantil (DCRNEI), publicado pela SEEC (2018), aborda o tema minuciosamente, apresentando discussão teórica, passando pelo campo da prática pedagógica e fazendo apontamentos necessários para que as escolas e os professores possam conduzir o

processo de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Porém, para verificarmos se essa discussão e orientações chegam e de que forma chegam às escolas de Educação Infantil, rede que a Escola do Campo de Educação Infantil pesquisada faz parte, analisaremos a seguir o Projeto Político Pedagógico (PPP), atualizado em (2019), da escola de Educação Infantil da zona urbana a qual a escola do Campo pertence, pois essa unidade onde realizamos a nossa pesquisa não é autônoma em relação aos processos educativos, estando intrinsecamente vinculada à escola de Educação Infantil da cidade.

O PPP da Escola Municipal Magna Rodrigues Bezerra, a qual a Unidade de Educação Infantil do Campo está pedagogicamente atrelada, foi construído em setembro de 2019, em sua estrutura apresenta dados da escola, como uma Caracterização e Identificação; Aspectos históricos e físicos; Diagnóstico da realidade, Missão, visão e princípios; Objetivos geral e específicos; Concepções teóricas; Organização do trabalho pedagógico da escola; Concepções sobre criança e Educação Infantil; Avaliação e Considerações finais. Porém, o que analisaremos será o tópico sobre AVALIAÇÃO, tendo em vista, que o nosso trabalho de pesquisa é voltado para compreender as políticas nacionais e locais de avaliação da/na Educação Infantil do Campo. Portanto, observamos o que estabelece o documento sobre a Avaliação e apresentamos as nossas considerações. A saber,

Em uma perspectiva de avaliação, é papel da escola favorecer por meio de diferentes estratégias, oportunidades de aprendizagem, e avaliar se tais estratégias estão de fato sendo adequadas. Assim, aluno, professor, escola e família são avaliados. É preciso levar em consideração o papel de cada um na garantia do direito da criança, garantindo em diversos documentos que a regulamentam o ensino. [...]. (PPP da Educação Infantil do Município de Pilões/RN).

Sobre avaliação o PPP da Educação Infantil, ressalta que é papel da escola trabalhar a partir de diferentes estratégias, e avaliar se essas estratégias são adequadas, e nessa perspectiva, criança, professor, escola e família participam do processo de avaliação, ou seja, são avaliados, tendo cada um o seu papel fundamental na garantia dos direitos da criança. Pois,

[...] Avaliar não é um processo taxativo de apenas ver e dizer o que não deu certo, é um processo reflexivo da nossa ação, não basta pensar “sobre”, é necessária uma reflexão, refletir é buscar respostas, é buscar caminhos, é resolver conflitos e isso nos leva a resultados. E o grande gargalo na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança está em garantir a presença da criança na escola, essa questão está atrelada ao baixo rendimento na educação infantil já que este é avaliado pelo número de aluno que conclui o ano letivo frequentando a escola assiduamente, já que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos. (PPP da Educação Infantil do Município de Pilões/RN).

O que o documento acima explica, é que avaliar não é um processo taxativo, mas a avaliação deve ser feita em uma perspectiva mediadora, como já citado nesse capítulo, a partir da conversa, da escuta atenta, da observação, das interações, a avaliação deve ser um processo, um caminho a ser percorrido pelas crianças e pelos professores, sempre orientado pela escola.

Ainda sobre avaliação, o PPP destaca que no início de cada ano letivo é feito um levantamento para discutir sobre as crianças desistentes e os motivos, e que esse levantamento é apresentado em forma de quadro para todos os professores na jornada pedagógica da escola; após essa apresentação, os professores, juntamente à equipe pedagógica pensam e elaboram estratégias para que as crianças permaneçam na escola até o final do ano letivo. Nesse sentido, se avalia também as condições as quais se dão o ensino, as estratégias pedagógicas etc. Assim,

Vale salientar que a tomada de decisões no processo avaliativo é feita de forma democrática. Quando passamos a pensar coletivamente pensamos a avaliação como processo contínuo, sistemático e de construção e reconstrução coletiva, não podemos simplesmente esperar que mudanças aconteçam, e sim discutir, reestruturar e aplicar novos objetivos, novos planos, e fazer com que as pequenas mudanças impulsionem um novo fazer pedagógico e que venha surtir efeitos positivos e significativos aquilo que é o centro de toda discussão “a garantia do direito da criança”. (PPP da Educação Infantil do Município de Pilões/RN).

De acordo com o PPP da escola de Educação Infantil, o processo avaliativo é realizado de forma democrática, no sentido de que a avaliação se dá a partir das discussões e encaminhamentos da equipe gestora e professores, assim, acontecendo de forma contínua e sistemática, a partir da construção coletiva. O documento deixa evidente a necessidade de aplicar novos objetivos, novos planos, e fazer com que as mudanças impulsionem o novo fazer pedagógico do professor pensando assim de forma positiva para garantir o direito da criança.

O PPP analisado foi elaborado no ano de 2019, como já citado, porém chamamos atenção para o fato de que no subtópico em que, alguns termos precisam ser revistos, a exemplo de trocar “aluno” por “criança”, tendo em vista que na Educação Infantil é correto tratarmos como crianças, primeiro porque todos os documentos oficiais do MEC tratam dessa forma, depois porque a Educação Infantil, mesmo sendo a primeira etapa da educação básica não tem como função a escolarização em que as demais etapas de ensino são as responsáveis; logo, podemos entender que quando tratamos as crianças de Educação Infantil como alunos, estamos afirmando que a criança nessa fase precisa ser escolarizada, e esse processo de escolarização é para acontecer no tempo certo, pois, na Educação Infantil a criança aprende a partir da socialização com as demais crianças e com os adultos, seja nas brincadeiras, ou em outras atividades desenvolvidas a partir da rotina diária trabalhada por cada professor.

Considerando as análises construídas até o momento, percebemos que os documentos citados propiciam uma reflexão sobre o processo de avaliação do desenvolvimento da criança, indicando caminhos que podem sinalizar estratégias a serem efetivadas em sala de aula pelo docente, sendo estas atravessadas por experiências e vivências que garantem oportunidades de desenvolvimento para a criança.

6.2 A Escola do Campo e as práticas avaliativas

As observações aconteceram durante o ano letivo de 2023, quando iniciamos as observações no mês de fevereiro no planejamento anual da Educação Infantil, e nos meses de maio a agosto de 2023, quando realizamos as observações no lócus da pesquisa; nesse período observamos os planejamentos quinzenais com todos os professores da Educação Infantil do Campo e da zona urbana, o intuito das observações foi verificar como a avaliação é discutida no planejamento e sistematizada nos planos escritos, e como acontece de fato a avaliação do desenvolvimento da criança da Educação Infantil do Campo, se as políticas nacionais de avaliação influenciam a professora no processo de avaliação do desenvolvimento da criança, se existem políticas locais de avaliação para nortear a Educação Infantil.

O planejamento anual se deu no mês de fevereiro de 2023, ocasião em que estiveram reunidos todos os professores de Educação Infantil da cidade e do campo com a equipe pedagógica da Educação Infantil, composta pela coordenadora pedagógica e pela diretora da Pré-Escola da cidade, que administra pedagogicamente a Educação Infantil do Campo; esse planejamento visava discutir sobre a BNCC (2017), sessão dedicada à Educação Infantil, com os pontos de destaques, a saber: “direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”; “campos de experiências”; “objetivos da aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil”; e “a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”.

A partir desses eixos foi pensado os temas e as atividades, incluindo projetos de leitura e datas comemorativas para serem trabalhados durante o ano letivo de 2023, de acordo com a divisão por idade apresentada na BNCC (2017), “Bebês de zero a 1 ano e 6 meses”; “Crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses”; e “Crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses”. Ressaltando que a Educação Infantil de Pilões/RN atende crianças bem pequenas a partir de 2 anos de idade. Sobre o planejamento quinzenal, esse acontece geralmente às segundas-feiras após o encerramento das aulas, com a participação dos professores e da equipe pedagógica, tendo como ponto de partida os recortes do planejamento anual, cuja atividade é

pensada e organizada para 15 dias, ou seja, para duas semanas, nesse planejamento também acontece a troca de experiências entre os professores a partir da socialização de suas práticas.

Antes de abordarmos as práticas avaliativas utilizadas pela professora, sujeito da nossa pesquisa, que leciona na Unidade de Educação Infantil do Sítio Algodões na Municipal Antônio Gomes, se faz necessário situarmos os nossos leitores acerca do contexto da sala multiano a qual fez parte do nosso campo de pesquisa. A professora da turma tem em seu cronograma uma rotina devidamente elaborada e pensada para ser trabalhada diariamente com as crianças, destacamos, nesse quesito, a importância de se trabalhar com a rotina escolar na Educação Infantil, pois a partir dela a criança vai construindo hábitos de convivência e de ensino e aprendizagem.

De acordo com Barbosa (2006, p. 179) “O mundo das rotinas das creches e das pré-escolas é um mundo de socialização que busca fazer com que crianças diferentes criem hábitos, procedimentos, gostos e desejos iguais”. A autora explica que a rotina é de grande importância para a criança adquirir hábitos iguais. Assim, Barbosa (2006, p. 203) afirma que “Reescrever as rotinas, criar novas narrativas para situar o seu fazer cotidiano e poder contar e recontar seu dia a dia é um dos meios para aprender a rotina e dar a ela uma nova configuração, um novo significado”. Nesse sentido, a autora citada reafirma a importância da rotina pedagógica para as crianças de Educação Infantil. A seguir, o Quadro 17 descreve toda a rotina adotada em sala de aula pela professora Osileuda.

Quadro 17: Rotina de sala da professora

1.	Música de Bom dia;
2.	Calendário;
3.	Previsão do tempo;
4.	Chamada com os crachás;
5.	Música com as palavras mágicas;
6.	Oração;
7.	Quantos somos? Meninos? Meninas?
8.	Música: Olá como vai?
9.	Lanche;
10.	Eixo temático;
11.	Atividade de acordo com o eixo temático trabalhado;
12.	Leitura;
13.	Jogos e brincadeiras;
14.	Almoço;
15.	Descanso;
16.	Despedida.

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

No quadro acima, podemos verificar a rotina trabalhada diariamente pela professora colaboradora da pesquisa; em conversa com ela e registrada no diário de campo, disse que

“considera importante trabalhar com a rotina, pois a criança vai desenvolvendo os diversos hábitos, dessa forma a criança aprende a hora de cantar, brincar, descansar, se alimentar e etc.”, (Trecho do diário de campo, 2023). Verifica-se, assim, que a professora todos os dias apresentava para as crianças o que ia ser trabalhado durante a aula, mostrando através da escrita na lousa a sequência de sua rotina. Se faz necessário destacarmos, que os eixos temáticos citados na rotina estão de acordo com as orientações da BNCC (Brasil, 2017): “Eu, o outro e o nós; Corpo gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”.

Analisando a sequência da rotina descrita no quadro 17, percebemos que se trata de uma rotina diversa em que estão presentes atividades como música, leitura, escrita, jogos, brincadeiras, elementos esses que permitem atividades diversas, lúdicas e que proporcionam o desenvolvimento cognitivo da criança. Para além dessas atividades proporcionadas durante o dia, precisamos fazer um destaque para a “oração”, tendo em vista que o nosso país é laico e que nossa escola pública também é laica, portanto, não podemos nos apropriar da nossa fé e crenças e levá-las para a sala de aula, pois aquele ambiente deve ser um ambiente “pluri” que com certeza tem crianças que professam a sua espiritualidade de diversas maneiras, religiões e costumes. Para além desse destaque, reafirmamos a importância de se trabalhar com a rotina na Educação Infantil, e que essa seja diversa e traga possibilidades diferentes de atividades para as crianças, trabalhando o respeito pelo outro e pelo ambiente de forma lúdica.

Ainda sobre a rotina diária a qual a professora colaboradora com a pesquisa trabalhava, os eixos temáticos de leitura oral e escrita, matemática introduzindo a adição e subtração com os primeiros números, no campo das humanas era trabalhado a preservação do meio ambiente, a higiene pessoal, as atividades eram diversas, escritas xerocadas, imagens para serem pintadas, recorte e colagem, material lúdico e interativo.

Sobre a organização da sala de aula, as cadeiras sempre eram organizadas em círculo com uma fileira de mesas ao centro, a professora Osileuda cantava várias músicas para acolher todas as crianças, bom dia cantado, boas vindas cantada, cumprimentos cantados, à medida que ia cantando, também ia falando, interagindo com as crianças, passado esse momento a professora espalhava alguns brinquedos na sala para as crianças pegarem e brincarem, enquanto o lanche era preparado, quando precisavam ir ao banheiro, a professora sempre tinha o cuidado de liberar uma criança de cada vez, e tendo em vista que a turma tinha poucas crianças, sempre foi tranquilo fazer esse controle, a água era servida na copa, ao lado da sala de aula, e na hora das refeições as crianças saíam para lavarem as mãos, pegavam a comida e entravam para a sala de aula, e

utilizavam as mesas para apoio, as mesas também eram utilizadas para os momentos de atividades em grupo ou ainda que precisassem do apoio, como nas atividades com massa de modelar e etc.

Percebemos o quanto as práticas do cuidar, educar e brincar na Educação Infantil são importantes na visão da professora, e como estão presentes em suas aulas, sempre proporcionando momentos que valorizam o bem-estar das crianças, a interação das crianças/crianças e crianças/adultos que aprendiam a se respeitarem de forma coletiva e individual. Nesse sentido, Angotti (2006), ressalta que “[...] a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, [...]” (Angotti, 2006, p. 19).

Concordamos com a autora em sua afirmativa, pois o cuidar não deve ser desvinculado do educar, e na Educação Infantil é necessário que estes estejam ligados e que se acrescentemos o brincar, formando a tríade “cuidar, educar e brincar”, pois, dessa forma as crianças se desenvolvem de forma adequada. Nesse sentido, em consonância com o disposto em Brasil (1996), Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Sendo assim, a Educação Infantil é a responsável pelo desenvolvimento integral da criança, conforme disposto no Art. 29 da LDB, em seus diferentes aspectos, e para isso acontecer precisamos de todos os envolvidos nesse processo, sejam os profissionais que atuam na Educação Infantil, pais/responsáveis pelas crianças e o poder público no desenvolvimento e execução de políticas públicas educacionais, voltadas para essa etapa da educação básica, mais precisamente para a Educação Infantil do Campo.

Nesse sentido, Linhares e Costa (2022), reforçam que,

Faz-se necessário que as políticas educacionais priorizem os espaços físicos, e deem as condições necessárias para que as creches e pré-escolas possam oferecer a estrutura necessária, para que assim, os professores possam incluir em suas metodologias atividades pedagógicas que incluem o brincar como ferramenta de ensino e aprendizagem infantil. (Linhares e Costa, 2022, p. 669).

Como dito anteriormente, para além do cuidar e educar, a Educação Infantil também deve priorizar as práticas do brincar, lembrando que para que isso aconteça se faz necessário que tenhamos políticas educacionais voltadas para a construção e conservação de espaços físicos amplos no âmbito das instituições de Educação Infantil, para que assim, os professores incluam em suas atividades o brincar, como sendo uma ferramenta necessária para o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária. A saber,

Considerando que crianças e profissionais da Educação infantil passam, em média, um terço de seu dia no interior da creche ou da pré-escola que frequentam, a qualidade desses ambientes afeta significativamente a vida de seus usuários, além de influenciar o projeto político-pedagógico e o processo educacional ali desenvolvidos. (BRASIL, 2008, p. 34).

É necessário que os nossos governantes, responsáveis pelo gerenciamento das políticas educacionais invistam em infraestrutura, de instituições de Educação Infantil, tendo em vista que os profissionais e as crianças passam um tempo considerável dos seus dias nessas instituições, portanto, se faz necessário ter um espaço amplo para que sejam desenvolvidas atividades lúdicas com enfoque no brincar, instigando o imaginário de cada criança na criação de suas brincadeiras, cenários, personagens e etc. Assim,

Brincando, as crianças encenam o mundo que vivenciam em casa, na rua, na escola, nos espaços em que transitam na cidade, como lojas, clínicas, supermercados, incorporando ações, instrumentos e materiais que compõem esses espaços, recriando situações que neles ocorrem. Quando disponibilizados, esses materiais entram, naturalmente, na brincadeira. (Araújo, 2017, p. 12).

A autora acima, corrobora com o nosso pensamento de que é através das brincadeiras que as crianças criam e recriam o seu espaço, o seu ambiente, tudo isso a partir de situações vivenciadas em seu dia a dia, pois o imaginário das crianças é algo mágico, encantador, cheio de possibilidades, e quando isso é instigado e trabalhado, obtemos resultados positivos.

No que diz respeito às práticas avaliativas, a professora Osileuda, sujeito da nossa pesquisa, de acordo com as nossas observações, sempre teve o cuidado de trabalhar atividades lúdicas e diversificadas, envolvendo todas as crianças da sala de aula. Nessa perspectiva observamos também que a professora realiza o processo de avaliação do desenvolvimento da criança através de instrumentos avaliativos utilizando-se de fichas individuais e coletivas de registros sobre o desenvolvimento da criança e portfólios com as atividades das crianças.

Os portfólios são montados com as atividades realizadas pelas crianças, e acrescidos os relatórios individuais de cada criança, a partir das fichas individuais que registram o desenvolvimento delas e registradas no diário de classe, e para o seu preenchimento a professora usa as legendas “S – Sim,” “AV – Algumas Vezes” e “N – Não” em cada item. Sobre registro,

Compreendemos que a prática do registro, das atividades das crianças principalmente, o escrito, vai proporcionar ao professor a oportunidade de fazer um relatório com elementos que contemplem a situação real de cada uma, um relatório com esses elementos proporcionará ao professor do ano seguinte a possibilidade de conhecer a criança, para a partir daí, pensar em estratégias que aprimorem o ensino e a aprendizagem. (Linhares e Costa, 2023, p. 708).

Entendemos que os registros das atividades das crianças proporcionam ao professor a possibilidade de elaborar ou fazer um relatório pontuando os avanços da criança, oportunizando ao professor do ano seguinte a chance de conhecer a criança, através do que está escrito, para que assim ele possa tomar conhecimento do processo da aprendizagem observando em que a criança avançou ou não, para a partir daí, pensar quais atividades devem ser planejadas e trabalhadas com essas crianças.

Em conversas com a professora ela nos disse que a avaliação se dá através dos registros do desenvolvimento da criança. A seguir apresentamos alguns trechos registrados no nosso diário de campo: “A cada semestre, preenchemos as fichas do diário de classe, apontando os avanços das crianças” (Trecho retirado do diário de campo, 2023). Perguntada sobre como se dá esse processo, a professora nos disse que: “Para esse preenchimento é necessário ter feito os registros pontuando o desenvolvimento de cada criança, durante o semestre”. (Fala da professora, observações, 2023). “Cada criança tem uma ficha individual em que a professora registra as competências desenvolvidas por cada uma” (Trecho retirado do diário de campo, 2023). A saber, “os registros também são feitos de forma esporádicas, em meu caderno” (Trecho retirado do diário de campo, 2023). A professora complementa nos dizendo que “Os registros não são feitos apenas das atividades do dia a dia, mas a cada encerramento de projetos trabalhados com as crianças em sala” (Trecho retirado do diário de campo, 2023). Sobre registros docentes, França (2021) nos explana que,

Registrar esta história é uma oportunidade para virar chaves que abrem as infinitas possibilidades de transformação do aluno, do (re)planejamento do fazer docente. Avaliar a aprendizagem não é tolher as crianças com uma dinâmica controladora, prisional, enrijecida. O que propomos é exatamente o oposto: que avaliar seja um ato político, em que o professor com maestria não pensa sobre concepções, instrumentos e critérios avaliativos como receitas prontas e mecanizadas que pouco evidenciam a evolução do aluno e do próprio trabalho docente. (FRANÇA, 2021, p.81)

De acordo com a autora, registrar é uma oportunidade para rever as possibilidades de transformação da criança, replanejando o fazer docente. Avaliar na Educação Infantil não é tolher, ou seja, dizer quais crianças estão aptas ou não, mas avaliar a criança é um ato político, em que o professor está livre das concepções que engessam esse processo, e pensa os instrumentos como possibilidades, para a partir daí, elaborar os critérios avaliativos que evidenciem a evolução da criança e do trabalho do professor. Assim,

Torna-se imprescindível também o registro diário do professor sobre as atividades discentes, pois é através dos dados que dispomos que podemos

compreender o percurso da avaliação da aprendizagem. Registrando com mais frequência, os professores terão mais elementos para fazerem apontamentos no relatório individual, que será transformado em fichas postas nos diários de classe, contribuindo para uma avaliação mais detalhada, em que os avanços e recuos das crianças sejam vistos como fundamentais ao seu aprendizado. (Linhares e Costa, 2023, p. 708).

Os autores concordam conosco sobre a importância de os professores de Educação Infantil do Campo inserirem em suas práticas pedagógicas o registro diário como instrumento facilitador no processo de realização da avaliação do desenvolvimento da criança, elementos para a construção dos relatórios da aprendizagem, sejam eles individuais ou coletivos. Hoffmann (2018) infere que “[...] Registros significativos de avaliação, portanto, são construídos pelo professor ao longo do processo. Sua forma final é apenas uma síntese do que vem ocorrendo, uma representação do vivido”. (Hoffmann, 2018, p. 116-117). Assim, corroboramos com a autora e afirmamos que o professor precisa ter o compromisso em sua prática pedagógica para construir registros significativos, sistematizando a aprendizagem e transformando esses dados em relatórios individuais do desenvolvimento de cada criança.

Temos consciência da importância do professor de Educação Infantil do Campo realizar o acompanhamento da aprendizagem da criança, e uma das formas para esse acompanhamento acontecer é a construção dos registros, para assim, o professor não se perder no tempo e nos avanços de cada criança, então precisa-se documentar, e com que frequência o professor precisa registrar? Se faz necessário que esse registro seja feito diariamente, e caso o professor não conseguir realizar o registro do desenvolvimento de cada criança, que ele desenvolva estratégias de ir registrando durante todo o processo. Para além das observações realizadas em sala de aula (ou sala de referência), observamos o planejamento anual durante o início do ano letivo de 2023 e alguns outros planejamentos quinzenais na sede da Educação Infantil na cidade de Pilões/RN.

Nessa perspectiva, percebemos que ao realizarem o ato de planejar os professores o organizam a partir dos eixos temáticos alinhando aos direitos de aprendizagens trazidos pela BNCC (2017). Os direitos de aprendizagens são eles “Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se”, a partir desse alinhamento entre os eixos temáticos e os direitos de aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos de idade, o planejamento quinzenal é organizado.

Sobre planejar é correto afirmar o que Libâneo (1994) nos diz “o planejamento trata-se de um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 1994, p. 222). Como o autor nos ensina, o planejamento é um ato de racionalização, através dele organizamos toda a sequência a qual iremos desenvolver na aula, ou seja, o planejamento é que nos norteia pedagogicamente. Assim, “A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento

de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político-pedagógicas” (Libâneo, 1994, p. 222). Ou seja, o planejamento não é para ser reduzido ao preenchimento de fichas ou formulários, mas sim é uma atividade consciente, em que se pontua, traça metas, objetivos para desenvolver as atividades pensadas.

A partir do que foi discutido sobre o planejamento, se faz necessário pontuarmos que em nenhum dos planejamentos observados, seja o anual ou o quinzenal, houve alguma discussão sobre avaliação na Educação Infantil, ou ainda sobre as práticas de avaliação nessa etapa da educação básica. Se faz necessário e é urgente que seja discutido no âmbito da Educação Infantil do campo e da urbana, seja em planejamentos, formação continuada, cursos de extensão, entre outros, questões relacionadas as práticas e critérios utilizados no processo de avaliação do desenvolvimento da criança, não podemos deixar que a avaliação nessa fase não seja discutida, pois, desde a LDB (1996) até a BNCC (2017) existem orientações de como realizarmos a avaliação na Educação Infantil.

Saviani (2021) ressalta que, “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. [...]” (Saviani, 2021, p. 5). Desde a redemocratização do nosso Estado com a CF (1988), a educação é direito de todos e dever do Estado, e nessa afirmativa não é para se ter aceção de classe social ou outras, pelo contrário o Estado é o responsável para que esse direito de fato aconteça, se faz pertinente refletirmos sobre, se na atual conjuntura, existe essa negação das políticas públicas educacionais, e de que forma o Estado está cumprindo com esse o dever. Nessa perspectiva o PNE (2014-2024), dispõe, em sua Meta 1, sobre a universalização da Educação Infantil.

De acordo com a Meta 1, do PNE/2014, a Educação Infantil, tanto creche como pré-escola teriam que ter sido universalizadas até 2016¹⁴, porém, sabemos que isso não aconteceu, pelo contrário, os índices apontam um grande número de crianças fora da escola de Educação Infantil do Campo, mas também com a Educação Infantil urbana. Indo de encontro à reflexão trazida anteriormente sobre como o Estado de direito tem feito para garantir educação para todos, Arroyo (2004) contribui dizendo que,

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos-, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo. [...]. (Arroyo, 2004, p. 74).

¹⁴ De acordo com a Lei nº 14.934, o PNE (2014) foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025.

O autor reforça sobre a importância de compreendermos a escola enquanto produtora de direitos, pois essa é formada por sujeitos e esses são constituídos através dos direitos. O homem, a mulher, o jovem, a criança do campo são construtores de suas histórias, através de suas lutas, essas que não devem ser esquecidas pela escola, pois, a escola deve considerar a história de cada educando, para trabalhar de forma contextualizada, e isso só é possível a partir da parceria entre escola e comunidade escolar. Nesse sentido, a escola precisa estar atenta para algumas questões, destacamos a diversidade que deve ser trabalhada, pois em essência a escola do campo já é diversa, portanto, essa diversidade deve e precisa ser trabalhada de forma respeitosa.

Dessa forma, é de grande importância o que a LDB (1996) e documentos como as DCNEI (2010) e BNCC (2017) dispõem sobre a avaliação do desenvolvimento da criança da Educação Infantil, essa que deve ser feita não como forma de classificar, mas, como a LDB (1996) nos expõe, sendo uma forma de acompanhamento da aprendizagem, ou seja, na Educação Infantil a criança não é avaliada em “apta” ou “não apta” BNCC (2017), mas a avaliação acontece em todo o processo, através dos registros do acompanhamento do desenvolvimento da criança, de forma contínua e diagnóstica, sob a concepção “mediadora”, defendida por Hoffmann (2018, p. 116) que nos diz que “A avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento ocorre ao longo do processo educativo, nunca ao final. Inútil tentar acompanhar ou descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado [...]”.

Na turma observada, a avaliação da criança acontece a partir de registros que são feitos pela professora sobre o desenvolvimento das crianças, apesar de que consideramos tais registros ainda incipientes, sobretudo pela falta de rotina em fazê-los, porém apesar dessa pouca adesão na construção dos registros de acompanhamento do desenvolvimento da criança, detectamos como instrumentos avaliativos utilizados pela professora nesse percurso, o preenchimento de fichas sobre o desenvolvimento das crianças, a partir dessas fichas a construção de relatório final da turma sintetizando o que as crianças alcançaram de avanços, e a construção de portfólio a partir das atividades realizadas pelas crianças, sendo esse portfólio entregue aos pais e/ou responsáveis, no final de cada bimestre, com todas as atividades realizadas por cada criança.

Sentimos a ausência de instrumentos variados no processo de avaliação do desenvolvimento da criança, a saber: a utilização de fotografias, vídeos, relatórios individuais, entre outros que possam auxiliar a construção dos registros. Porém, não podemos resumir a nossa análise apenas aos instrumentos utilizados pela professora, pois nesse caminho nos deparamos com os relatos orais que são explorados nessa fase da criança, através das rodas de conversas, conto e reconto de histórias etc., pois de acordo com Vygotski (1995, p. 171) “A voz da criança se converte em sua linguagem ou em instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais

elementares”. Devemos ter consciência de que a criança contribui para a dinamicidade das aulas, através da interação, representando o pensamento e a linguagem, discutidos por Vygotski (2010).

Quanto à escola e a Secretaria Municipal de Educação investigadas, se faz necessário que promovam políticas públicas educacionais, voltadas para a formação continuada de professores, para que assim, sejam discutidas no âmbito escolar sobre a avaliação na Educação Infantil do Campo e urbana, oportunizando aos professores dessa etapa da educação básica novas possibilidades, no sentido de construir instrumentos avaliativos variados para a colaboração desse processo. Não podemos cair nos “achismos pedagógicos”, e achar que não é possível avaliar na Educação Infantil, pois os referenciais curriculares nos dizem exatamente o contrário, ou seja, que podemos e devemos avaliar a criança.

É pertinente que a professora, a escola e seu órgão gestor repensem sobre as formas de avaliar o desenvolvimento da criança, tendo consciência de que o caminho é através dos registros do acompanhamento de tudo o que a criança faz, portanto, é necessário nessa fase ter um olhar diferenciado, atento e perceptivo para todos os movimentos feitos pelas crianças, só assim, de fato, a escola e os professores conseguirão fazer os registros, pontuando os avanços obtidos pelas crianças da Educação Infantil do Campo.

6.3 Posicionamentos da professora e equipe gestora acerca das políticas de avaliação do desenvolvimento na Educação Infantil do Campo

A seguir analisamos as entrevistas feitas com três profissionais da educação, sendo a professora titular da turma multiano da Educação Infantil do Campo, a diretora da escola de Educação Infantil da zona urbana, uma vez que a Unidade de Educação Infantil da zona rural faz parte e é administrada pedagogicamente, e o secretário municipal de educação.

Com o intuito de compreender qual o papel das políticas de avaliação da criança, constatamos quais são os encaminhamentos dados para a professora realizar a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da criança, se existe formação para discutir os documentos do MEC que versam sobre a avaliação, e quais são as orientações locais, se existe algum documento estadual ou municipal que oriente os professores na realização da avaliação e como essas orientações chegam de fato para a professora que está atuando na Educação Infantil do Campo.

Assim, os colaboradores da nossa pesquisa nos ajudaram a compreendermos como acontece o processo de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e qual a importância das políticas de avaliação para acontecer a avaliação da criança nessa primeira etapa da educação básica.

A seguir trazemos as entrevistas realizadas com profissionais da educação, a saber: a professora da Educação Infantil do Campo e representante da equipe gestora, composta pela Diretora da Educação Infantil e representante da equipe técnica “Secretário Mun. de Educação”.

A partir dessa entrevista elegemos como categorias empíricas para o nosso trabalho “Avaliação do desenvolvimento/aprendizagem”; “Práticas de avaliação” e “Instrumentos avaliativos”, essas categorias estão muito marcadas nas falas dos entrevistados.

Abaixo, no Quadro 18, apresentamos as perguntas feitas na entrevista realizada com a professora Xanana, quando fizemos nove perguntas divididas em duas sessões, sendo a primeira sessão intitulada “Concepção docente sobre políticas de avaliação” com quatro perguntas que versam sobre o entendimento da professora acerca das políticas de avaliação, e a segunda sessão com cinco perguntas à respeito da compreensão da professora sobre o ato de avaliar: “Concepção docente sobre práticas de avaliação”.

Quadro 18: Concepção docente sobre políticas de avaliação

Quais políticas de avaliação da criança rege o processo de avaliação na Educação Infantil do Campo?
A BNCC e o Documento Curricular do Rio Grande do Norte - Educação Infantil.
Como você desenvolve as atividades de avaliação na educação infantil do campo?
Através das atividades propostas como as brincadeiras, a interação com as outras crianças e nas atividades coletivas.
Quais instrumentos avaliativos você utiliza em sua prática?
O resgate do conhecimento prévio das crianças, das experiências das crianças, vividas pelas próprias crianças, as observações, os registros da aprendizagem das crianças, portfólios, com as atividades das mesmas, fichas individuais e relatórios, que a gente faz esses relatórios. E essas fichas, no início do ano a gente faz como recebeu as crianças à turma, e no final a gente faz de como estamos entregando as turmas das crianças.
Então quais documentos normativos vocês se baseia para pensar o processo de avaliação da criança?
LDB, DECERNEI e BNCC, e também nas atividades propostas no dia a dia, no próprio caderno do aluno que a gente faz, anexa as atividades no dia a dia, e essas atividades elas servem como não é um documento mais tipo uma confirmação, em que os pais no final de cada semestre a gente tem aquele cuidado de entregar aos pais e eles estão sabendo o que as crianças estão fazendo as atividades e quais às habilidades estão desenvolvendo, não deixa de ser um documento.

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

De acordo com o quadro acima, intitulado “Concepção docente sobre políticas de avaliação”, Xanana respondeu as cinco perguntas da sessão sobre a sua concepção a respeito das políticas de avaliação na Educação Infantil do Campo. Sobre as políticas de avaliação que regem o processo de avaliação da Educação Infantil do Campo, Xanana disse que é a BNCC e o Documento Curricular do Rio Grande do Norte-Educação Infantil. Perguntada sobre como desenvolve as atividades de avaliação, disse que: “através das brincadeiras, das atividades

coletivas e através das interações. Quando perguntada sobre quais instrumentos utiliza para a realização da avaliação a professora nos disse que utiliza observações, registros, portfólios, fichas, relatórios; a última pergunta dessa sessão é sobre quais documentos a professora se baseia para realizar a avaliação da criança, que nos respondeu dizendo que é a LDB, Documento Curricular do Rio Grande do Norte – Educação Infantil e a BNCC, e acrescentou que também utiliza atividades propostas no dia a dia, pois essas servem como documento.

Nesse sentido Xanana mostra que o seu trabalho pedagógico é pautado nas orientações recebidas a partir da BNCC e do Documento Curricular do Rio Grande do Norte – Educação Infantil, apesar dela em algum momento referenciar a LDB/96, percebemos que são essas duas políticas que regem o processo avaliativo das crianças de Educação Infantil do Campo. É pertinente, pois, retomar os estudos de Hoffmann (2018, p. 85) “Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento”. Ou seja, talvez não seja fácil para a professora, mas é necessário, os registros devem ser mais que simples anotações, devem ser algo significativo que contribua na construção do conhecimento das crianças.

De acordo com as observações e com a entrevista realizada com a professora colaboradora com a nossa pesquisa, entendemos que a professora trabalha com a concepção de avaliação mediadora, nessa lógica Hoffmann (2018) explica que,

Na concepção mediadora, é preciso ultrapassar a sistemática tradicional de buscar os absolutamente certos e errados em relação às tarefas dos alunos, *na Educação Infantil CRIANÇAS*, e atribuir significado ao que se observa, valorizando ideias, dando importância a suas dificuldades, sugerindo-lhe prestar atenção nas próprias respostas. O respeito e a valorização de cada tarefa favorecem a expressão de crenças verdadeiramente espontâneas. (Hoffmann, 2018, p. 85. Grifo nosso).

A autora reflete sobre como se dá o processo de avaliação da criança na Educação Infantil do Campo, e defende a concepção de avaliação mediadora como sendo a que melhor se adequa à essa primeira fase da educação básica; nessa concepção, o professor ultrapassa a sistemática tradicional do certo ou errado, e oferece significado ao que se observa, priorizando o respeito e a valorização de cada tarefa desenvolvida. É pertinente o que Costa e Lopes (2022, p. 8) expõem: “Vigotski considera a diversidade do desenvolvimento humano, onde cada trajetória individual traz diferenças no desenvolvimento ao compreender a existência de funções psicológicas superiores”. Trazendo para o âmbito do registro é correto afirmar que nesse aspecto a diversidade e as individualidades devem ser respeitadas, e o professor de Educação Infantil deve pontuar em seus registros os avanços das crianças, por isso se faz necessário a observação e a escuta atentas.

De acordo com os nossos estudos teóricos, Xanana deixa evidente em sua fala de forma marcante a presença da categoria “Mediação”, enquanto categoria do Materialismo Histórico-Dialético, fornecendo sustentação teórica para esse trabalho de pesquisa, Cury (1986, p. 27) nos diz que: “justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório”. Assim, compreendemos que a professora tem papel fundamental na mediação do desenvolvimento e aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao processo de avaliação, pois nessa primeira fase que marca a entrada da criança na vida estudantil, a avaliação deve acontecer de forma contínua, diariamente, como dito pela professora através dos registros, das observações e da escuta. A seguir, apresentamos o quadro 19 “Concepção docente sobre práticas de avaliação”.

Quadro 19: Concepção docente sobre práticas de avaliação

Durante o processo de avaliação, como você trata as informações conceituais?
Com a avaliação o professor tem um objetivo a ser atingido, se o resultado não tiver sido o desejado, o professor precisa planejar outras atividades, para que assim, essas possam auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem de cada criança.
Como se dá a relação avaliação e responsáveis pelas crianças?
Assim, eu estou sempre procurando construir um bom entendimento tanto com as crianças, dialogando com todo cuidado, com os filhos e com os pais na escola, que isso gera uma confiança tipo de pais para o professor com o que eles veem e o que eles veem nos filhos, o que deixam eles satisfeitos e ai nesse contexto, não tem aquela cobrança de insatisfação no processo de avaliação.
Qual a sua definição, sobre avaliação na Educação Infantil do Campo?
Eu defino assim, que a avaliação é um conjunto de procedimentos didáticos, porque ali serve também para a gente detectar o que avançou o que deixou de avançar, no aluno, e também serve para avaliar a nossa prática, porque senão, evoluiu a gente procura ver, por parte do aluno, por parte da gente também, que pode acontecer porque a gente não tá trabalhando a necessidade do aluno.
Diante disso, quais desafios para desenvolver o processo de avaliação na Educação Infantil do Campo?
Um desses desafios é pensar sobre como e quais atividades desenvolver, no processo de avaliação da criança, quais instrumentos se utilizar, pensando sempre no desenvolvimento e aprendizagem da criança, tendo em vista que na Educação Infantil não fazemos testes, provas etc. Outro desafio é fazer a observação e a escuta, além da construção dos relatórios, preenchimento das fichas, entre outros registros. Em outras palavras é desafiante registrar tendo em vista que durante a aula acontece muitas interações.
Quais dificuldades de aprendizagem são apresentadas pelas crianças?
Assim, tenho todo orgulho, de ser do campo, e por isso que eu falo que o campo é considerado o berço de diversas famílias que ali vivem, trabalham para sobreviverem, o trabalho digno e a educação do campo, a gente ver que enfrenta, apesar que já mudou muito, para melhor, mas ainda enfrenta vários desafios tipo assim, a falta de infraestrutura, né? Deixa muito a desejar, principalmente as salas multiano.

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

O quadro acima, é composto por cinco perguntas que dizem respeito a “Concepção docente sobre práticas de avaliação”, e de acordo com a visão de Xanana, uma das colaboradoras da nossa pesquisa. Perguntada sobre como trata as informações conceituais as quais tem acesso durante o processo de avaliação, ela nos diz que: “Com a avaliação o professor tem um objetivo a ser atingido, se o resultado não tiver sido o desejado, o professor precisa planejar outras atividades, para que assim, essas auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem das crianças”. A resposta da professora dialoga com o que Hoffmann (2017, p. 108) nos expõe sobre uma proposta de avaliação para a Educação Infantil “- observação atenta e curiosa sobre as manifestações de cada criança; - reflexão sobre o significado dessas manifestações em termos de seu desenvolvimento”.

Em seguida foi perguntada sobre como se dá a relação da avaliação com os responsáveis pelas crianças. Tendo em vista que nessa fase as decisões diretas são feitas pelos pais e/ou seus responsáveis, Xanana nos respondeu destacando que está sempre buscando desenvolver um bom relacionamento com os pais e com as crianças na escola, e destaca também que o que deixa os pais satisfeitos nesse processo é que não acontece de forma classificatória, ou seja, a avaliação se dá mediante os registros do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Nessa perspectiva, Macedo (1988, p. 48-49) nos diz que “a criança não pode se sentir integrada a uma escola que lhe proporciona uma situação constante de prova, de teste, onde a tensão se mantém e onde a criança e sua família são prejudicadas e responsabilizadas pelo fracasso [...]”. Para tanto, não é permitido que na Educação Infantil a avaliação aconteça através de testes escritos e provas, por isso, as LDB/96, as DCNEI (2009) e a BNCC (2017), bem como outros documentos que orientam que o processo de avaliação na Educação Infantil deve acontecer a partir dos registros do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como já dito no decorrer desse texto.

A terceira pergunta versa sobre como Xanana define a avaliação na Educação Infantil do Campo, Xanana nos disse que: a avaliação é um conjunto de procedimentos didático, servindo para detectar o que avançou e o que deixou de avançar, mas que também serve para avaliar a nossa prática, no sentido de que quando a criança não avança devemos refletir sobre as fragilidades para o não êxito do desenvolvimento. Essa afirmativa vai de encontro ao que Hoffmann (2017, p. 124) nos diz sobre avaliação na Educação Infantil “É necessário, portanto, refletir sobre o significado da avaliação na Educação Infantil. [...]”.

A quarta pergunta trata sobre os desafios para desenvolver o processo de avaliação na Educação Infantil do Campo. Xanana ressalta que, pensar sobre como e quais atividades desenvolver no processo de avaliação da criança, quais instrumentos se utilizar, e fazer a observação e a escuta, além da construção dos relatórios, preenchimento das fichas, entre outros

registros. Em outras palavras é desafiante registrar tendo em vista que durante a aula acontece muitas interações. De acordo com a fala da professora, percebemos que são muitos os desafios, considerando que registrar ainda não é uma prática constante, mesmo tendo ciência de que os registros são necessários para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, Hoffmann (2012, p. 46), nos expõe que, “O processo avaliativo é reflexivo por natureza e alicerce do fazer pedagógico consciente. Dá-se pela abertura dos professores ao entendimento das crianças com quem convivem, pelo aprofundamento teórico que nutre a sua curiosidade sobre elas, [...]” nesse sentido, o professor deve sempre trabalhar na perspectiva mediadora, ou seja, utilizando de uma postura provocativa e reflexiva.

Para encerrar a entrevista perguntamos sobre quais dificuldades são apresentadas pelas crianças, quando Xanana contextualiza que uma das dificuldades é a sala ser multiano, comprometendo a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, Hoffmann (2017, p. 82) nos expõe “A ação avaliativa de acompanhamento e reflexão necessita de consistência metodológica. Não podemos discutir avaliação sem tratar seriamente dos procedimentos que lhe são rotineiros”. Nesse sentido, a professora encerrou sua entrevista nos colocando que,

Assim, tenho todo orgulho, de ser do campo, e por isso que eu falo que o campo é considerado o berço de diversas famílias que ali vivem, trabalham para sobreviverem, o trabalho digno e a educação do campo, a gente ver que enfrenta, apesar que já mudou muito, para melhor, mas ainda enfrenta vários desafios tipo assim, a falta de infraestrutura, né? Deixa muito a desejar, principalmente as salas multiano (Excerto da entrevista com a professora, 2024.).

Xanana em sua fala demarca a importância de ser e residir no campo, e esse campo ser o berço de muitas famílias que sobrevivem do que produzem; ela também observa que em relação ao trabalho e à escola do campo, que apesar de muita coisa já ter melhorado, esses enfrentam ainda muitos desafios, sobretudo no que se refere à escola, a falta de infraestrutura e para além disso esse pesquisador chama a atenção para a questão do fechamento dessa Escola do Campo, ou seja, dessa Unidade de Educação Infantil, pois, sabemos que existe essa movimentação por parte de quem rege as políticas educacionais. Não tem sido fácil para os funcionários e a professora da escola conseguirem mantê-la funcionando. Nesse sentido, consideramos a entrevista com a professora colaboradora, esclarecedora sobre as questões para ela colocadas.

Essa sessão dialoga com as categorias do nosso objeto que são elas: Educação; Políticas Educacionais; Criança; Infância e Avaliação, tendo em vista que essas estão presentes nas falas dos entrevistados. Em seguida, fazemos a análise da entrevista realizada com Carnaúba e Mandacaru, tendo em vista que a entrevista com Mandacaru foi analisada apenas a segunda

sessão, pois, a primeira trata sobre o fechamento das escolas do campo e já foi analisada no capítulo anterior. A seguir, o quadro 20 apresenta três perguntas sobre a Concepção gestora acerca das políticas de avaliação da Educação Infantil.

Quadro 20: Concepção gestora acerca das políticas de avaliação

1. Você acha que as políticas educacionais de avaliação da Educação Infantil influenciam a escola em suas escolhas na realização da avaliação da criança de Educação Infantil do Campo e como?	
Carnaúba	Mandacaru
<p>Sim, claramente, influencia e de que forma? E de que forma essas políticas influenciam quando utilizamos essas políticas como parâmetros de acompanhamento e desenvolvimento da criança nessa fase. A gente não tem como perceber essa influência que esses parâmetros têm e está ligado ao nosso trabalho, e ao desenvolvimento a esse acompanhamento que a gente faz, com as crianças nessa fase, tão importante que é a fase da Educação Infantil que é a base de tudo, então é preciso que a gente realmente estude de onde vem essas políticas pra que a gente possa fazer essa avaliação desse desenvolvimento dessa fase tão importante.</p>	<p>Com certeza, principalmente a BNCC.</p>
2. Quais são as políticas de avaliação na Educação Infantil que vocês se utilizam como referência ou orientação no processo de avaliação da criança do campo?	
<p>Atualmente, o que agente, se utiliza é os documentos: documento curricular do RN, e a BNCC, que é o parâmetro em que a gente mais observa, estuda, para que a gente possa realizar esse acompanhamento do desenvolvimento das nossas crianças e em relação às crianças do campo também, não é diferente. A gente precisa desses mesmos parâmetros para que a gente possa realizar o trabalho necessário desse acompanhamento.</p>	<p>LDB, DCNEI, BNCC e o Documento Curricular do Rio Grande do Norte – Educação Infantil.</p>
3. Quais formas de avaliar a criança vocês orientam a professora da Educação Infantil do Campo realizar?	
<p>A gente trabalha com registro de acompanhamento é por meio de portfólios, de relatórios, de fichas individuais do aluno, além disso, a gente também faz observações diariamente em relação ao desenvolvimento da criança, a gente faz observações diariamente que são também apenas discutidas as vezes em planejamento. Não só com a questão de registros, mas que são pertinentes. Além dos registros a gente discute e procura, ver o que tem que ser melhorado para se fazer uma avaliação coerente com o desenvolvimento das nossas crianças.</p>	<p>A gente usa portfólio, relatório individual, relatório por turma, a gente orienta a utilização dessas ferramentas, então é a importância de fazer o registro para o acompanhamento da criança, tendo em vista que nessa fase a avaliação não é com nota, mas é avaliado todo o processo. É o registro para acompanhar a evolução da criança, de acordo com a turma a qual ela está inserida.</p>

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

Como mostra o Quadro 20, quando perguntados sobre se acham que as políticas educacionais de avaliação da Educação Infantil influenciam a escola em suas escolhas na realização da avaliação da criança de Educação Infantil do Campo e como, a diretora nos respondeu que influencia quando utilizamos essas políticas como parâmetros de acompanhamento e desenvolvimento da criança nessa fase. A diretora ressalta a importância de se estudar as políticas para assim, compreender de onde vêm essas políticas e em que elas podem ajudar no desenvolvimento das crianças. Já o Secretário Municipal de Educação foi bem sucinto em sua resposta, nos disse que com certeza influencia, principalmente a BNCC, de acordo com essa resposta percebemos que o Secretário Municipal de Educação é bem técnico, respondendo sem contextualizar as questões. Assim, os colaboradores dialogam com Aquino (2015, p. 40) que nos acrescenta “[...] defendemos a educação infantil, como lugar de potência e criação para as crianças e suas/seus professoras/es e quem mais compartilha esse espaço/tempo. [...]”. Essa afirmativa dialoga diretamente com o que está posto na LDB/96 sobre a Educação Infantil em que a Lei destaca que essa é responsável pelo desenvolvimento integral da criança em seus diversos aspectos.

Perguntados sobre quais são as políticas de avaliação na Educação Infantil que utilizam como referência ou orientação no processo de avaliação da criança do campo, ambos responderam que utilizam e se orientam a partir da LDB/96, do Documento Curricular do Rio Grande do Norte – Educação Infantil; do DCNEI; da BNCC, pois esses orientam que o processo de avaliação da criança deva acontecer mediante o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Nesse sentido, Vigotski (1979, p. 82) afirma que “[...] o desenvolvimento dos processos que acabam por gerar a formação dos conceitos começa durante as fases mais precoces da infância [...]”. O autor acrescenta também que as funções intelectuais só amadurecem passada a fase da infância.

A terceira e última pergunta dessa sessão trata sobre quais formas de avaliar a criança a equipe gestora orienta a professora da Educação Infantil do Campo realizar, ambos responderam dizendo que se trabalha com o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança através da observação, da escuta e do registro das atividades, para a partir desses instrumentos elaborar portfólios, relatórios individuais e coletivos, fichas etc.

Assim, reafirmamos que as nossas análises estão fundamentadas no materialismo histórico e dialético, pois esse método propõe-se a entender a realidade social a partir de correntes filosóficas, Gamboa (2012, p. 26) nos acrescenta, “Nos diferentes métodos e formas de abordar a realidade educativa, estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser

desvelados”. Assim, o materialismo histórico e dialético nos auxilia na compreensão da realidade do campo, no que diz respeito às escolas, famílias, trabalho etc. A saber,

Nessa perspectiva, os atributos de um método (o materialismo histórico e dialético) cujas categorias centrais – a dialética, a contradição, a totalidade, a luta de classes, o movimento, a mudança social e a emancipação humana – se colocam a favor da classe trabalhadora e de outras classes subalternas que compõem as sociedades classistas. Especialmente se considerarmos a conjuntura política atual, quando o país precisa urgentemente de ações políticas e raciocínios críticos que ajudam à classe trabalhadora no enfrentamento à política de extrema direita neoconservadora e ultraliberal, irascível, genocida, fascista e nefasta – inclusive ao planeta, cuja política ambiental nada mais é do que a extensão de uma agenda econômica perversa que só visa o lucro de tudo e acima de todos. [...]. (Silva e Hermida, 2021, p. 179-180).

Os autores supracitados nos ajudam a compreender essa gama de políticas neoconservadoras em que a exploração do trabalhador só aumenta com a retirada de direitos fundamentais, como a redução da carga horária mínima na contratação de serviços, e para além disso, a não efetivação das políticas educacionais direcionadas para a Educação do Campo, deixando essa população à mercê das decisões das políticas educacionais que regem a educação urbana, dessa forma, ficando o campo submisso às políticas de outra realidade, ou seja, as políticas da cidade, tornando assim a população que reside no campo invisível aos olhos do poder público, o que nos mostra que a educação não é compreendida da forma que deveria ser. Nesse sentido, dialogamos com Saviani (2015, p. 12) quando ele afirma que “Compreendida a natureza da educação, nós podemos avançar em direção a compreensão de sua especificidade” [...]. A seguir, apresentamos o quadro 21, cujas perguntas apresentadas dizem respeito à concepção gestora sobre avaliação da criança na Educação Infantil do Campo.

Quadro 21: Concepção gestora acerca da formação continuada

4. Quais os desafios você elenca, para de fato, realizar a avaliação da criança na Educação Infantil do Campo?	
Carnaúba	Mandacaru
Bom, assim, a agente sabe que são inúmeros dos desafios, mas assim um dos que considero mais relevante que a gente não pode deixar de observar, é a realidade da criança, do campo que por mais que hoje, se aproxime, por mais que a gente tem, hoje em dia no campo a gente disponibiliza de redes sociais, de energia elétrica, de internet e outros recursos que antes não. Isso, se aproxima um pouco da realidade da Educação Infantil da zona urbana, mas ainda assim existem questões que precisam e devem ser vistas no momento de avaliar o	É que justamente a resistência, né, a resistência da construção desse registro, porque a gente chega, e solicita os registros dos alunos, de uma turma para outra, as vezes o registro tá igual aos mesmos do ano anterior, é como se a criança não tivesse evoluído nada. E a gente sabe que por menor que seja acontece a evolução, já faz parte da natureza humana. Biologicamente é impossível que a criança, não evolua. Ela tem que estar com uma deficiência ou uma doença degenerativa muito grave, pra ter uma desaprendizagem, a tendência de uma criança de

desenvolvimento do educando da escola do campo devido a algumas questões que a gente precisa considerar que é diferente realmente da realidade da criança da zona urbana.	dois, três anos é evoluir em conhecimento, e aí cabe ao professor está realizando esse registro para termos esse acompanhamento.
5. A secretaria municipal de educação oferece formação continuada para os professores de Educação Infantil sobre a avaliação da Educação Infantil? e se oferece quais tipos de formação?	
A secretaria municipal da educação sempre teve essa preocupação realmente de manter o seu profissional de Educação Infantil atualizado e oferece sim, assim como oferece para os educadores da Educação Infantil da zona urbana oferece também para os educadores da educação do campo.	Oferece sim, atualmente estamos com a formação de Leitura e escrita (LEEI), formação ofertada em parceria com o MEC.
6. Atualmente tem algum programa que você possa destacar? Ou essas formações acontecem pontualmente?	
A gente hoje, nós estamos em processo de formação que é o programa LEEI Educação Infantil, é um programa que vem a acrescentar e a enriquecer os trabalhos, da Educação Infantil que agora está sendo ofertado, mas antes desses não só para os professores de Educação Infantil do Campo, como da cidade e outros, nos foi ofertado um programa pelo IFRN, de Ipangaçu, que foi uma formação, apesar de online a distância, mas foi muito rica em termos de oferecer ferramentas, que a gente possa desenvolver o processo de avaliação de uma forma mais coerente com a realidade.	Agora recentemente, os professores estão fazendo uma formação continuada a Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), esse programa a gente fez essa adesão, temos uma professora da Educação Infantil como a formadora, e as reuniões estão acontecendo toda semana, o material é impresso cada participante da formação tem o seu próprio material, A gente tá dando todo apoio financeiro e pedagógico nessas formações, porque a gente acredita que a Educação Infantil é a base para todo o conhecimento da criança. E estamos oferecendo também a formação continuada para os professores de 1º ao 5º ano, que é para quando essas crianças concluírem o 2º ano estarem alfabetizadas, estamos seguindo as recomendações do Governo Federal, isso é o nosso objetivo. Cumprindo, o ciclo de alfabetização.

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

De acordo com o quadro acima, sobre a “Concepção gestora acerca da formação continuada”, trazendo em sua primeira pergunta sobre os desafios que eles enfrentam para de fato, realizar a avaliação da criança na Educação Infantil do Campo. A Diretora destaca a importância de observar a realidade da criança do campo, que mesmo com vários recursos no campo, não se aproxima da realidade urbana, pois existem questões que precisam ser olhadas no processo de avaliação do desenvolvimento da criança do campo. O Secretário Municipal de Educação nos acrescenta que um desafio é a resistência por parte do professor na construção dos registros, que algumas vezes são iguais, comparando anos diferentes, ele ressalta nos dizendo que é impossível a criança não ter avançado.

As falas acima, dialogam com Kuhlmann Júnior (2015, p. 16) “[...] as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito a

história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção etc. [...], com a história das demais instituições educacionais. A história da infância precisa ser respeitada, os diversos contextos precisam serem valorizados, mesmo com a ascensão tecnológica entre outros avanços que propiciam uma aproximação entre a população do campo e a urbana. Assim, percebemos o quanto o olhar da escola, do professor de Educação Infantil do Campo faz toda a diferença, e é através desse olhar que surge a observação, elemento fundamental para a construção de um bom registro que elenque o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas. Assim, “Os registros de avaliação refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor. Tal reflexo tende a ficar nebuloso, falso, quando os códigos a serem utilizados não permitem uma representação clara, [...]” (Hoffmann, 2018a, p. 115).

A segunda pergunta da sessão analisada versa sobre a formação continuada, ou seja, se a secretaria municipal de educação proporciona formação para os professores de Educação Infantil a respeito da avaliação. De acordo com a Diretora a SME sempre teve essa preocupação em oferecer formação continuada para todos os professores de Educação Infantil, sejam do campo ou da zona urbana. O Secretário Municipal de Educação destaca que oferece e que atualmente está acontecendo a formação de Leitura e escrita (LEEI), formação ofertada em parceria com o MEC. Nesse sentido, percebemos que as questões voltadas para a formação continuada ainda são fragilizadas, e que não existe e nem existiu uma formação específica em que se discuta a avaliação da criança, tanto no âmbito do desenvolvimento e aprendizagem como no âmbito das avaliações externas.

Pensamos que é necessário, que os órgãos que regem a Educação Infantil se organizem sobre essa temática, sendo urgente estudarmos e discutirmos sobre a avaliação da criança, “[...] A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. [...] Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. [...]” (Arroyo, 2004, p. 71). Após essa citação do Arroyo sabemos que muita coisa já avançou no que se refere às políticas educacionais para a Educação do Campo, porém sabemos que na maioria das vezes essas políticas de fato não são efetivadas e as escolas do campo são tratadas apenas como “escolinha rural”, que qualquer coisa serve, e esse imaginário vimos durante muito tempo não apenas para as escolas do campo, mas também para as Escolas de Educação Infantil de forma geral, uma vez que qualquer pessoa assumia a função de professor ou cuidador de crianças.

Para finalizar as entrevistas trazemos a última pergunta direcionada aos nossos colaboradores, sobre se atualmente acontece algum tipo de formação continuada que possa ser destacada, ou se essas formações acontecem pontualmente. A diretora destaca o programa

(LEEI) na Educação Infantil, formação essa que já foi citada na resposta anterior pelo Secretário Municipal de Educação, a Diretora destaca também que antes dessa formação, em anos anteriores existia uma formação continuada para os professores da educação básica municipal, em parceria com o IFRN da cidade de Ipanguaçu/RN, que apesar dessa formação ter acontecido *on-line*, ela ofereceu ferramentas para desenvolverem o processo de avaliação de uma forma mais coerente com a realidade.

Já o Secretário Municipal de Educação corrobora com a resposta da Diretora, afirmando que está acontecendo a formação do LEEI, e ressalta que uma professora de Educação Infantil é a coordenadora desse programa de formação e é a responsável pela execução da formação, e que a SME está dando todo apoio e suporte financeiro e pedagógico para que essas formações aconteçam, por acreditarem que a Educação Infantil é a base para todo o conhecimento da criança. E assim, estão seguindo as recomendações do Governo Federal, sendo esse o objetivo deles. Diante do exposto consideramos positiva uma professora da Educação Infantil da rede ser a coordenadora e a executora desse programa de formação continuada, apesar de que sabemos que é uma formação em parceria com o MEC, ou seja, é uma formação que não partiu diretamente da SME, mas consideramos válido e necessário o apoio dado.

Essa mediação que acontece entre a SME e as escolas de Educação Infantil sejam da cidade ou do campo, são necessárias, como nos acrescenta Saviani (2015, p. 20). “[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético”. Saviani nos ajuda a compreender essa dialética que acontece através da mediação, existente nas escolas, que reforça o papel da escola de mediar conflitos, situações e proporcionar o ensino e aprendizagem da criança, no caso específico da Educação Infantil a escola tem o papel de desenvolver a criança cognitivamente e psicologicamente, como disposto na LDB/96, e isso acontece através da mediação e interação defendida por Vigotsky (2010).

Esse capítulo nos permitiu uma reflexão sobre os documentos analisados “BNCC (2017); DCRNEI (2018) e PPP (2019), bem como as observações em *lócus* e as entrevistas realizadas juntos aos sujeitos da pesquisa; sobre a avaliação nos documentos constatamos que a BNCC traz apenas um parágrafo abordando a avaliação do desenvolvimento da criança de forma bem resumida, reforçando o que já consta em documentos como a LDB(1996) e as DCNEI (2009); já no DCRNEI, a avaliação é detalhada, reforçando o que já consta nos documentos oficiais, permitindo uma reflexão sobre o processo de avaliação do desenvolvimento da criança, reforçando a ideia da observação sistemática, realizada pelos professores, possibilitando a percepção sobre quais práticas estão dificultando o desenvolvimento das crianças.

As observações nos permitiram um olhar atento sobre como acontecem as aulas na Educação Infantil do Campo e de que modo ocorre a avaliação do desenvolvimento da criança, e sobre como a professora realiza o acompanhamento delas, o que nos leva a perceber que apesar das dificuldades relatadas quando da ação cotidiana do registro das atividades, a professora consegue fazê-los, e com base nessas anotações produz relatórios. Sobre as entrevistas, os três (3) sujeitos da nossa pesquisa têm o mesmo entendimento sobre a avaliação da criança, reforçando em suas falas que a avaliação na Educação Infantil deve acontecer a partir das várias formas de registros, da escuta atenta e da observação, que servirão de base para que a avaliação da criança subsidiando os professores na tomada de decisões quando necessário, ajudando-os a pensar em estratégias que proporcionem às crianças o seu desenvolvimento.

É urgente que façamos uma reflexão sobre o papel e a importância das escolas ou instituições de Educação Infantil do Campo, sobre o quanto elas são necessárias para a população que reside nas comunidades rurais como agricultores e familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, seringueiros, povos da floresta, caboclos, entre outros, desempenhando, a escola, papel fundamental na vida dessas pessoas. Que possamos também refletir sobre o papel das políticas de avaliação na Educação Infantil do Campo, pois sabemos que cotidianamente sofremos ataques através de políticas neoconservadoras no sentido de transformar o ensino em técnico, tendo em vista que essa pauta do tecnicismo já vencemos e que possamos deixá-lo lá no ano de 1964 quando surgiu aqui no Brasil. Em síntese, podemos afirmar que os fundamentos pedagógicos e políticos que orientam a proposta educativa da educação infantil do campo são o neotecnismo e a pedagogia das competências.

O neotecnismo é uma corrente de pensamento que surge no Brasil a partir da década de 1990, como sendo uma evolução do tecnicismo, aprimorando as técnicas e valorizando as tecnologias na educação com o intuito de garantir a aprendizagem e a produtividade por parte dos alunos, totalmente alinhada às demandas do capitalismo. Alinhada ao neotecnismo a Pedagogia das Competências é uma abordagem pedagógica que sugere aos alunos o desenvolvimento de suas competências, frente às situações reais.

A Pedagogia das competências se diferencia da pedagogia tradicional, pois visa preparar os alunos para a vida e a não apenas à memorização de conteúdo. Nesse sentido, Duarte (2008), ressalta que a Pedagogia das Competências é a pedagogia do aprender a aprender, termo utilizado por Saviani (2011). Porém, a Pedagogia das competências, não é de fato tão propositiva da forma como ela é posta, pois de acordo com Duarte (2008), ela aponta um esvaziamento dos currículos escolares, uma vez que Perrenoud (2000), sugere que os conteúdos escolares não são importantes e que 60% deles não sejam retirados das escolas.

Nesse sentido, se faz necessário pensarmos sobre as propostas de avaliação na Educação Infantil do Campo frente ao neotecnicismo e à Pedagogia das Competências, uma vez que de acordo com os conceitos descritos acima, elas abrem frente para que a educação seja uma ferramenta para alimentar o sistema capitalista vigente na contemporaneidade.

Saviani (2021) nos alerta:

[...] Os homens são essencialmente livres; essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato. [...] (Saviani, 2021, p. 32).

O autor nos chama atenção para dizer que quem possui os meios de produção é livre para aceitar a oferta da mão de obra por quem detém a força de trabalho. Porém essa “liberdade”, analisada no sentido real, não acontece dessa forma, geralmente o ser humano que possui a força de trabalho, em sua grande maioria, não pode escolher para quem vai vender a força de trabalho ou observar as condições dos meios de produção devido ao sistema capitalista que promove a falta de condições para uma sobrevivência digna da classe operária, submetendo-os aos subempregos, onde são mal remunerados e explorados em sua mão de obra.

Saviani (2021) faz uma analogia sobre “a teoria da curvatura da vara”, a partir de Lênin, que diz que quando a vara está torta, fica curva de um lado, e para fazer a correção não basta apenas botá-la na posição correta, mas fazer o movimento no sentido contrário. Nessa perspectiva, sobre a curvatura da vara Saviani (2021) nos acrescenta que a mudança social acontecerá quando o proletariado tiver acesso aos meios de produção. Assim, alterando o modo atual de produção será possível superarmos o capitalismo.

As ideias de uma educação tecnicista ou ainda neotecnista as quais dialogam com a pedagogia das competências estão relacionadas diretamente com o ensino tradicional presente ainda hoje em nossas escolas, que não permite ao aluno construir o seu conhecimento, se reduzindo às práticas repetitivas de conteúdo. Sobre essa questão Saviani (2021) ensina:

[...] Constitui-se após a Revolução Industrial e implantou-se nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século XIX, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática (Saviani, 2021, p. 35).

Porém, essa escola redentora se remete ao ensino tradicional que a pedagogia histórico-crítica desconstrói. Esse ensino, está relacionado às pedagogias liberais, que não pensam e não respeitam a história do ser humano, não valoriza a formação de classes, bem como as contradições sociais existentes na perspectiva da classe trabalhadora. São pedagogias que endossam o pensamento dominante, meritocrático reforçando o produtivismo na educação. Surge o movimento da Escola Nova, sobre ele Saviani (2021), nos esclarece:

Na verdade, o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor. [...] (Saviani, 2021, p. 37).

Saviani ressalta que o ensino não é pesquisa, e que “[...] querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo”. [...] (Saviani, 2021, p. 38). Assim, não sendo uma espécie de desenvolvimento de projetos, Saviani (2021), nos chama atenção para um ponto importante, ou seja, de que a Escola Nova não é democrática, apesar de muito ter se falado muito em democracia nesse período, porém:

E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se construíram, em geral, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças (Saviani, 2021, p. 39).

O autor assevera que o povão continuou sendo educado de acordo com o método tradicional, ou seja, as mudanças sugeridas pelo movimento da Escola Nova não chegaram para todos, deixando assim à margem social os que de fato precisavam de um ensino mais inovador, no sentido de não ser o ensino tradicional. Porém, a escola ainda não conseguiu se libertar das amarras do ensino tradicional, pois ainda prioriza práticas neotecnicista e a pedagogia das competências. Apesar de que na contemporaneidade, percebemos que a escola vem avançando no sentido de questionar as práticas pedagógicas antigas e efetivar práticas em uma perspectiva construtivista e progressista, apesar de que as práticas da pedagogia das competências ainda se fazem muito presentes no ensino. Eis aí o grande desafio que a educação infantil do campo precisa encarar e superar para poder construir uma alternativa educacional que esteja a favor da educação das crianças filhas dos trabalhadores, na perspectiva da emancipação humana.

Precisamos pensar em escolas que humanizem, escolas reflexivas, que colaborem com as nossas crianças e os nossos alunos na formação do pensamento crítico e reflexivo, através da ação-reflexiva. Para além de tudo isso, precisamos refletir também sobre o papel dos executores das políticas educacionais de avaliação, os gestores, para pensarmos sobre como essas políticas chegam até os professores, quem de fato executa diretamente, pois são os responsáveis por todo o processo de avaliação da criança.

A seguir apresentamos as considerações finais deste estudo, trazendo alguns apontamentos sobre os nossos objetivos e sobre a nossa pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta tese de doutorado, intitulada “Políticas de avaliação da/na Educação Infantil do Campo no município de Pilões/RN: entre debates e embates”, nos permitiu refletir, a partir das descobertas alcançadas no campo de pesquisa, bem como através das entrevistas realizadas, a importância de se construir e implementar políticas públicas educacionais direcionadas especificamente para a Educação Infantil do Campo, e por que não dizer, para uma educação do campo que também inclua os jovens e os adultos da zona rural.

Ao adentrarmos no quesito ‘avaliação do desenvolvimento da criança’, foi possível verificar a existência de algumas lacunas, exaustivamente explicitadas e discutidas ao longo do texto, no caso aqui, na escola de campo onde realizamos a pesquisa.

Identificamos também algumas limitações no que se refere ao funcionamento geral da Escola do Campo em questão, a saber: falta de investimentos na infraestrutura da escola, ausência de formação continuada no quesito avaliação do desenvolvimento para a professora que atua em sala de aula, recursos didáticos pedagógicos limitados, tendo em vista que a escola não dispõe de equipamentos básicos como projetor, notebook, brinquedos, e etc., e o fato de a escola ter apenas uma turma multianual, organizada dessa forma devido à falta de crianças/alunos da localidade e adjacências, tendo apenas oito crianças, de dois a cinco anos de idade, efetivamente matriculadas e frequentando a escola.

Quando decidimos realizar esta pesquisa, pensamos em visibilizar a discussão sobre avaliação do desenvolvimento na Educação infantil do Campo, pois anteriormente o pesquisador já havia realizado outros trabalhos acerca da avaliação da aprendizagem na educação infantil, mas sem se tratar especificamente da educação infantil do campo. Sendo assim, a atual pesquisa apresenta ineditismo em sua composição, configurando-se, portanto, em um grande marco, posto que a discussão em voga aqui se refere especificamente a respeito do processo de avaliação da criança na Educação Infantil do Campo, a partir das políticas públicas. Para tanto, pesquisamos e constatamos sobre tudo o que temos no Brasil referente às políticas de avaliação para a Educação Infantil do Campo e sobre as orientações trazidas nos documentos oficiais no que tange à avaliação da criança/aluno do campo. Foram essas reflexões que nos motivaram a traçar nossas perguntas de pesquisa, quais sejam: Como acontece o processo de avaliação educativa na escola localizada no município de Pilões/RN? Quais concepções de políticas de avaliação são implementadas na escola de Educação Infantil do Campo, no município de Pilões/RN?

Nesse sentido, fomos a campo, observamos duas semanas de aula na referida escola e realizamos entrevistas com a professora e equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação

de Pilões/RN e da Pré-Escola Magna Rodrigues Bezerra, a qual a escola do campo está pedagogicamente vinculada, a fim de para compreendermos como essas políticas chegam a escola e como elas influenciam na avaliação do desenvolvimento da criança.

Nas observações realizadas em campo, nas entrevistas feitas junto aos sujeitos da pesquisa, e embasados na literatura da área, constatamos que a avaliação do desenvolvimento da criança na escola de Educação Infantil do Campo em estudo acontece de forma contínua, através de alguns instrumentos que auxiliam a professora no processo de avaliação da criança, como: registros escritos (fichas) do desenvolvimento da criança, pontuando os avanços alcançados; registros em fotografias e vídeos de atividades realizadas pelas crianças, como reconto de histórias infantis, brincadeiras, jogos e outras, e na construção do portfólio que ilustra todo o percurso realizado por cada criança durante o semestre letivo.

Verificou-se, assim, que tanto a escola como a professora avaliam a criança respeitando a sua história e a sua vivência, no sentido de fazer com que a criança se sinta parte do processo. Para isso a escola e a professora precisaram conhecer cada criança e sua família, o que as permitiram compreender todo o contexto no qual estão inseridas. No que diz respeito à segunda pergunta, ou seja, sobre quais as concepções de políticas de avaliação são implementadas na escola de Educação Infantil do Campo, no município de Pilões/RN, constatou-se que a orientação fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação e pela gestão escolar é a de que a professora da Educação Infantil do Campo da escola em questão deve avaliar as crianças/alunos a partir do que estabelecem os documentos oficiais do MEC – LDB (1996); DCNEI (2010); BNCC (2017) e DCERNEI (2018).

A partir dessas reflexões e questionamentos, e através da pesquisa de campo realizada tanto na escola, através da observação *in loco*, como na aplicação das entrevistas, apreendeu-se que a avaliação do desenvolvimento da criança ainda é pouco discutido na escola em estudo, e que os encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação e pela equipe gestora da escola ainda são embrionários, pois a avaliação é ainda um tema que precisa ser discutido e refletido, não apenas na Educação Infantil, mas em todas as etapas da educação básica, apesar de estar legitimada desde a LDB/96, ou seja, já se passaram quase três décadas e para muitos ainda parece ser algo novo. Isso porque, avaliar é difícil, e para os professores exercerem tal atividade necessitariam de formação específica na área, além de muita reflexão, observação, compreensão e sensibilidade.

Com isso não queremos dizer que a professora e a escola avaliam seus alunos de forma equivocada, mas, chamamos atenção para não cairmos nos “achismos” da avaliação, que Hoffmann (2018a) trata como práticas equivocadas, pois precisamos compreender todo o

processo para podermos avaliar as nossas crianças de forma que retomemos sempre que houver necessidade, repensando novas rotas através das reflexões feitas no decorrer do processo.

No que diz respeito ao alcance dos objetivos propostos nesse estudo, entendemos que a partir dos resultados obtidos na pesquisa de campo alcançamos satisfatoriamente o que nos propomos a realizar, através do desenho planejado e dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, instrumentos esses essenciais na realização deste trabalho. Isto posto, apresentamos a seguir os resultados obtidos, a partir dos objetivos geral e específicos traçados, e em seguida trataremos das hipóteses levantadas, confirmadas como Tese nesse trabalho de pesquisa.

O objetivo geral se propôs a “Analisar as políticas de avaliação na Educação Infantil do Campo, no município de Pilões/RN e seus desdobramentos em sala de aula no que se refere à avaliação do desenvolvimento da criança”. Com a pesquisa de campo, mais especificamente as observações em *lócus* e a realização da entrevista com a professora regente de sala e equipe gestora da Educação Infantil do Campo no município de Pilões/RN, constatamos que as políticas de avaliação na Educação Infantil são a BNCC (2017) e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Educação Infantil (2018), documentos que orientam que a avaliação do desenvolvimento da criança aconteça, através do registro do desempenho nas atividades das crianças, das observações, da escuta, e da interação entre as crianças/crianças e crianças/adultos.

Apesar de não existir uma política específica de avaliação do município, os dois documentos citados são os que orientam o processo de avaliação na Educação Infantil do Campo. Nessa perspectiva, se faz necessário refletirmos sobre as expectativas geradas em toda a sociedade, inclusive se pensar na possibilidade de quando a criança chegar na etapa do Ensino Fundamental, quais as formas de avaliação são diferentes em relação as da Educação Infantil.

No primeiro objetivo específico “Investigar tendências de políticas públicas educacionais para a avaliação na Educação Infantil do Campo, a partir da LDB de 1996”, acreditamos que as políticas públicas educacionais são intencionais, no geral para atender a um modelo de gestão, e em se tratando do Brasil, seguindo as tendências do mercado liberal, com fundações privadas ofertando formações para professores, e a todo custo instigando para que a educação seja privatizada, a exemplo, tivemos nos dois últimos governos, ações contundentes no sentido de privatização da educação, o governo Temer (pós golpe de Estado), entre 2016-2018, e o governo Bolsonaro de 2019 a 2022. No governo Lula, a partir de 2023, foi que pudemos dar uma respirada, porém sabemos que o MEC passa por uma grande influência da política educacional liberal e uma forte ascensão dos institutos educacionais privados, que têm ganhado espaço, sobretudo pressionando o governo atual através das avaliações externas para que escolas e professores apresentem resultados de aprendizagem de crianças/alunos.

Sobre o segundo objetivo específico “Analisar como as professoras de Educação Infantil do Campo realizam o processo de avaliação do desenvolvimento educativo das crianças”, constatamos através da nossa pesquisa que a professora da Educação Infantil do Campo da escola estudada realiza o processo de avaliação através da observação, da escuta, dos registros sobre o desempenho das crianças de sua turma (como foi dito pela professora em sua entrevista), registros esses que são transformados em relatórios a cada semestre, da construção de portfólios, e da socialização de projetos de leitura com destaque para a contação de histórias. Assim, essa forma de avaliar dialoga com Hoffmann (2018a) quando diz que a avaliação como acompanhamento, ocorre durante todo o processo educativo. Nesse sentido, percebemos a importância do trabalho da professora, uma vez que ela é o profissional responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento de cada criança/aluno.

O terceiro objetivo específico “Refletir sobre os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras” foi atendido através da observação *in loco* e da entrevista realizada com a professora, já mencionadas no decorrer dessa seção. Percebemos que os instrumentos utilizados pela professora no processo de avaliação do desenvolvimento da criança, são: as diversas formas de registros que compreendem fichas individuais e coletivas, desenhos, portfólio, fotos, vídeos, relatórios, tudo isso acrescido da observação e escuta atentas na realização das atividades. Nesse sentido, percebemos que os instrumentos utilizados pela professora estão de acordo com as indicações e normativas de como se avaliar a criança na Educação Infantil do Campo, estabelecidas nas políticas educacionais de avaliação, ou seja, na LDB (1996), RCNEI (1998), DCNEI (2009), PNE (2014), BNCC (2017), DCRNEI (2018), entre outros documentos. Assim, os instrumentos são caminhos percorridos durante o processo de avaliação do desenvolvimento da criança/ aluno, expondo as ideias e reorganizando o pensamento delas, fornecendo subsídios para os professores reorientarem as mesmas quando necessário.

Em atendimento ao quarto e último objetivo específico “Verificar se a proposta de avaliação na Educação Infantil do Campo contribui para o estabelecimento de um ato educativo emancipatório e progressista, ou se ela está a favor da manutenção da lógica neotecnicista que orientou a elaboração da BNCC para a educação Infantil”, constatamos que apesar de a professora ter uma visão progressista sobre a avaliação da criança, essa é orientada pelas políticas educacionais neotecnicistas, como exemplo citamos a BNCC (2017), na sessão de Educação Infantil, e o DCERNEI (2018) na seção avaliação, os quais orientam sobre os direitos de aprendizagens, as habilidades e as competências das crianças, limitando a criatividade da escola e da professora, por serem orientadas a seguir esse padrão.

Nesse sentido, gostaríamos de que de fato as propostas de avaliação da criança tanto em

âmbito nacional como estadual e municipal, fossem progressistas e contribuíssem de fato para a emancipação da criança/aluno, em se tratando da Educação Infantil e do aluno quando no Ensino Fundamental, mas infelizmente, ainda estamos aquém de vivermos essa realidade, já que somos orientados pelos documentos com viés neotecnicistas.

Seria pertinente, portanto, que as secretarias municipais e estaduais de Educação discutissem formas e estratégias para o desenvolvimento de mecanismos para a construção de suas diretrizes de avaliação, tendo os documentos oficiais como exemplo, mas que essas orientações possam ser adaptadas à cada realidade, tendo em vista que a avaliação deve ocorrer na perspectiva contínua, diagnóstica e mediadora, para de fato considerar todos os avanços das crianças em seu desenvolvimento cognitivo, psíquico, motor e social.

De acordo com os resultados constatados e descritos acima, retomamos as nossas **hipóteses de trabalho**: “A avaliação da Educação Infantil do Campo do Município está em sintonia com as diretrizes nacionais emanadas da BNCC (2017) e a DCRNEI (2018); e “Ao estar alinhada com os parâmetros de avaliação nacional, a efetivação da avaliação desenvolvida pela Educação Infantil do Campo em Pilões (RN) está orientada, do ponto de vista pedagógico e político, pelo neotecnicismo e as Pedagogias das Competências.

Partimos dessas hipóteses e confirmamos a **Tese** de que sim, a avaliação na Educação Infantil do Campo do Município está, de fato, em sintonia com as diretrizes nacionais emanadas da BNCC (2017) e DCRNEI (2018), estando, pois, do ponto de vista pedagógico e político orientadas pelo neotecnicismo e pelas Pedagogias das Competências, elucidadas pelos documentos citados acima, os quais orientam que a avaliação da criança deva acontecer a partir dos diversos instrumentos avaliativos, entre eles os registros das atividades, a observação, a escuta, o diálogo entre outros, possibilitando assim, que o processo de avaliação seja algo construído de forma democrática, envolvendo a comunidade escolar.

Assim, a avaliação não deve adotar um caráter punitivo em nenhum aspecto. Constatamos também que o PPP (2019) analisado trata a avaliação de forma muito sutil, ou seja, não adentra na temática, dizendo que é papel da escola favorecer diferentes estratégias de aprendizagem e avaliar essas estratégias.

Após, a confirmação da nossa **Tese**, concluímos a relevância da nossa pesquisa, por apresentar grandes contribuições para a educação, mais especificamente para a Educação Infantil do Campo, no que diz respeito às práticas de avaliação do desenvolvimento das crianças. Concluímos que, apesar da escola e de a professora já compreenderem como deve acontecer o processo de avaliação da criança/aluno nessa primeira etapa da educação básica, se faz necessário pôr em prática todos os aprendizados no campo da avaliação e para além disso, é

urgente que a Secretaria Municipal de Educação e os demais órgãos responsáveis por oferecer formação continuada para os professores no campo da avaliação, pois essa precisa ser estudada, discutida e refletida, não só com a equipe gestora e com os professores, mas com toda a comunidade escolar (gestão, professores, famílias e crianças).

É de fundamental importância compreendermos que a nossa pesquisa cujo título “Políticas de avaliação da/na Educação Infantil do Campo no município de Pilões/RN: entre debates e embates, constatou o quanto o debate e o embate fazem parte da trajetória da educação brasileira, pois por um lado temos as comunidades campesinas cujos direitos são assegurados no que concerne à garantia do direito à uma educação pública e de qualidade, e por outro lado políticas públicas que apesar de garantir o funcionamento das escolas do campo, permitem que gestores municipais fechem essas escolas, por falta de condição de mantê-las em funcionamento, alegando contenção de gastos. Assim, é pertinente refletir sobre essa conjuntura neoliberal a qual estamos imersos, pois já sabemos a quem ela atende, ou seja, aos interesses do capital.

|Urge a necessidade de lutarmos pelo funcionamento das Escolas do Campo, sobretudo das escolas de Educação Infantil, pois essas fazem grande diferença na vida das crianças, e uma vez garantido esse direito, que possamos repensar as práticas avaliativas, tendo em vista que avaliar na Educação Infantil requer acima de tudo sensibilidade, exige olhar para a criança de forma aguçada, ouvi-las, e para além de tudo isso, utilizar o registro como prática diária, pois só assim teremos uma avaliação dentro do rigor que exige as políticas de avaliação, as quais são recomendadas através dos documentos oficiais do MEC.

Nesse sentido, essa pesquisa suscita novas reflexões mais aprofundadas sobre a temática em voga, para a partir delas pensemos novas pesquisas, seja em nível de Pós-doutorado ou pesquisas científicas institucionalizadas por grupos de pesquisas de Universidades públicas, visando dialogar sobre as políticas de avaliação na Educação Infantil do/no Campo, com as escolas de educação básica, mais precisamente escolas do campo. Dessa forma, acreditamos que o nosso estudo ajudará a escola pesquisada a repensar o processo de avaliação do desenvolvimento da criança e a refletir sobre o papel que as políticas de avaliação da Educação Infantil exercem frente as decisões tomadas pelos professores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância.** In FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas/SP. Autores Associados, 2011 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102).. E atual. – São Paulo: p. 17-36.

AMARAL, Maria Cristina Fontes. **Registros e avaliação na Educação Infantil:** entrecruzando olhares para qualificar as práticas. Juíz de Fora/MG, 2014, 161 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juíz de Fora. 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 18ª ed. – Campinas, SP; Papyrus, 2012.

ANGOTTI, Maristela (org). **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? 2. ed. Campinas/SP: Editora Alínea, 2006.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. **Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias.** Revista de Psicologia, v. 27, n.1, p 39-43, Jan – Abr, 2015. P 39-43. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/fractal/a/XSN3QCCvWcXTfDryNj4fGKr/?format=pdf>
Acesso em: 13 de agosto de 2023.

ARANTES, Thatiane Duarte Mendes, SILVA, Silvia Maria Cintra da. **O portfólio na Educação Infantil e o desenvolvimento profissional:** contribuições da Psicologia Escolar Crítica. Revista de Educação PUC - Campinas, SP. Vol. 25. p. 1-18. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/journal/5720/572064945027/html/> Acesso em: 26 de maio de 2023.

ARAÚJO, Liane Castro de. **Ler, escrever e brincar na educação infantil:** uma dicotomia mal colocada. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro/RJ, vol. 12, n. 24, mai/ago, 2017, p. 344-361. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>
Acesso em: 30 de set. De 2024.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança.** Rio de Janeiro/RJ. Guanabara Koogan S.A. 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Tempo escola e tempo comunidade:** territórios educativos na Educação do Campo. In Antunes-Rocha; Martins e Martins (orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. 2 ed. Belo Horizonte. Editora: Gutenberg, 2012. p. 21-33.

ARAKAKI, Letícia Augusta. **Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo.** São Paulo/SP, 2018, 152 p. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. 2018.

ARROYO, Miguel G. **Por um Tratamento Público da Educação do Campo.** In MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org.). **Por uma educação do campo:** Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília/DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo. 2004, p. 91-108.

ARROYO, Miguel G. **A educação básica e o movimento social do campo.** In ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna; (Organizadores). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 66-86.

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades:** à procura de novos significados. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPMfsj5pSxPx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 de maio de 2024.

ASSIS, Lúcia Maria e AMARAL, Nelson Cardoso. **Avaliação da educação Por um sistema nacional.** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/258> Acesso em: 26 de julho de 2022.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública.** 2ª Ed. Ampl. Campinas/SP: Autores associados, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por Amor e por Força: **Rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARCELOS, Marciel; VIEIRA, Aline Oliveira e SANTOS, Wagner dos. **Práticas avaliativas para a aprendizagem de professores numa unidade municipal de Educação Infantil.** *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.* Santa Maria v. 11 n. 20, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/68004> Acesso em: 26 de maio de 2023.

BATISTA, Eraldo Leme e LIMA, Marcos Roberto. **A Pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária.** Laplage em Revista (Sorocaba), vol.1, n.3, set.- dez. 2015, p. 67-81. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315370390_A_PEDAGOGIA_HISTORICO-CRITICA_COMO_TEORIA_PEDAGOGICA_REVOLUCIONARIA Acesso em: 09 de março de 2024.

BERNARDES, Maria Elisa Mottosinho. **O método na teoria histórico-cultural:** a pesquisa sobre a relação indivíduo-generacidade na educação. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo, MILLER, Stela (organizadores). *Questão do método e a teoria histórico-cultural : bases teóricas e implicações pedagógicas / Marília: Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. P. 63-77.*

BERNSTEIN, Henry. **Food sovereignty:** a skeptical view. In: *FOOD SOVEREIGNTY: A CRITICAL DIALOGUE. INTERNATIONAL CONFERENCE, 2013, New Haven. Anais...* Yale University, 2013. Disponível em: https://www.tni.org/files/download/1_bernstein_2013.pdf Acesso em: 15 de setembro de 2024.

BDBTD - **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 03 de jan de 2022.

BONAMINO, Alícia e SOUSA, Sandra Zákia L. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:** interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 de jan. de 2025.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 17 de dez. de 2022.

BRASIL, Lei nº 11.738/2008, de 16 de julho de 2008. **Lei do Piso Nacional dos Profissionais da Educação**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm Acesso em: 17 de abril de 2025.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade de Educação Infantil**. Brasília. 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 30 de set. de 2024.

BRASIL, **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7162-2-10-artigo-mec-orientacoes-curriculares-ei-campo-ana-paula/file> Acesso em 14 de dez. de 2022.

BRASIL, **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 de set. de 2022.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 20 de set. de 2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 20 de set. de 2022.

BRASIL, Lei Nº 11.947, de 16 de Junho de 2009. **Atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm Acesso em: 20 de set. de 2022.

BRASIL, Decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009. **Política Nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/411017#:~:text=INSTITUI%20A%20POLITICA%20NACIONAL%20DE,CONTINUADA%2C%20E%20DA%20OUTRAS%20PROVIDENCIAS>. Acesso em: 20 de set. de 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

BRASIL. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: 2008, v.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 14 de agosto de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. Disponível em:

http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 20 de set. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **DECRETO N° 7.352**, de 4 de Novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> Acesso em: 19 de jan. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 20 de set. de 2022.

BRASIL, Resolução nº 5 de 17 de Dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA Acesso em: 19 de dezembro de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer N° 36/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13251-parecer-ceb-2001> Acesso em: 01 de out. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01 de out. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf Acesso em: 01 de out. de 2022.

BRASIL, **Emenda Constitucional 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1 Acesso em: 28 de set. De 2022.

BRASIL, **Emenda Constitucional 53**, de 19 de Dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm Acesso em: 03 de Out. de 2022.

BRASIL, **Emenda Constitucional 108**, de 26 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm Acesso em 13 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 05 de out. 2022.

BRASIL, **LEI n° 9.131**, DE 24 de novembro de 1995. Altera os Art. 1° Os arts. 6°, 7°, 8° e 9° da Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm Acesso em 22 de set. de 2022.

BRASIL, **Lei nº 8.080** de 19 de setembro de 1990 e Lei 8.142 de 28 de dezembro de 1990. Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> Acesso em 25 de abril de 2023.

BRASIL, LEI nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em 19 de dez. de 2022.

BRASIL, LEI nº 366/2015, de 24 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação**. Disponível na Secretaria Municipal de Educação de Pilões/RN. Acesso em 19 de dez. de 2022.

BRASIL, **Projeto Político Pedagógico**. Disponível na Pré-escola Municipal Magna Bezerra. Pilões/RN. Acesso em 15 de set. de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE/2014-2024**. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 11 de agosto de 2022.

BRASIL, **Constituição Federal de 1934**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 19 de dez de 2022.

BRASIL, **Constituição Federal de 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em: 19 de dez de 2022.

BRASIL, **Constituição Federal de 1946**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 19 de dez de 2022.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 03 de junho de 2024.

BRASIL, **PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em: 12 de dez de 2022.

BRASIL, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. 2023. População. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 20 de abril de 2023.

BRASIL, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. 2023. Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em: 20 de abril de 2023.

BRASIL, **Censo escolar**. 2022. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/> Acesso em: 20 de abril de 2023.

BRASIL, **Novo FUNDEB**. Lei 14.113/20. De 25 de Dezembro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm Acesso em: 11 de julho de 2023.

BRASIL, **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf Acesso em: 20 de abril de 2023.

BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de outubro de 2024. **Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. MEC, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293> Acesso em: 01 de maio de 2025.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete (Org.). Projeto popular e escolas do campo: por uma educação básica do campo. Brasília/DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo 2ª ed. Gráfica e Editora Peres LTDA. São Paulo. 2001, p. 41-87.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**: Traços de uma identidade em construção. In KOLLING, Edgar Jorge; OSFS, Paulo Ricardo Cerioli; CALDART, Roseli Salete (Org.). Educação do Campo: Identidade e políticas públicas – por uma educação do campo. Brasília/DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

CAMACHO, Simão Rodrigo e VIEIRA, Jaqueline Machado. **Pedagogia do movimento e Educação do Campo**: Produtos/produtoras da resistência territorial camponesa. OpenEdition Journals. Nº 50. 2021. p. 1-14. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/37478> Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTRO, Lucia Rabello. **Os universalismos no estudo da infância**: A criança em desenvolvimento e a criança global. In CASTRO, Lucia Rabello (org.). Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil /Salvador: EDUFBA, 2021. p. 41-60.

CHEROGLU, Simone e MAGALHÃES, Giselle Modé. **O primeiro ano de vida**: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In MARTINS, Lígia Márcia; BRANTES, Angelo Antonio e FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 93-108.

COSTA, Vinícius de Luna Chagas e LOPES, Jader Janer Moreira. **A ciência romântica**: subsídios da teoria histórico-cultural para a educação. Revista Educação em Foco. Vol. 27, n 1. 2022. P. 1-11. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/37223> Acesso em: 15 de agosto de 2023.

COSTA, Maria da Conceição. **Da vivência à elaboração: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo/SP, 2015, 302 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2015.

COSTA, Maria da Conceição; ARAÚJO, Luana Karolinne Martins. SILVA, Maria Eliza Rocha. **Registro docente**: o passo a passo da aprendizagem. In: Congresso Nacional de

Educação, 15, 2017, João Pessoa/PB. Anais [...]. Centro de Convenções de João Pessoa/PB. 2017. Disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA1_ID5835_03102017193954.pdf. Acesso em 20 de abril de 2023.

COSTA, V. de L. C., e LOPES, J. J. M. **A ciência romântica**: subsídios da teoria histórico-cultural para a educação. Educação Em Foco, 27(1), 27039, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/37223> Acesso em: 11 de nov. De 2024.

CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1986.

DAVIS, Mike. **Magical urbanism**: latinos reinvent the US big city. New LeftReview, London, n. I/234, march/april 1999. p. 3-43. Disponível em:
<https://newleftreview.org/issues/i234/articles/mike-davis-magical-urbanism-latinos-reinvent-the-us-big-city> Acesso em: 15 de setembro de 2024.

DE PAULA, Déborah Helenise Lemes de; WANDEMBRUCK, Paola Monique. **O “Registro” como memória das práticas de linguagem movimento na Educação Infantil**. In: XI Congresso Nacional de Educação, 2013, Pontifícia Universidade Católica do Curitiba/Paraná. Anais [...]. Curitiba/Paraná. 2013, p. 16428 – 16441. Disponível em:
<https://slidex.tips/download/o-registro-como-memoria-das-praticas-de-linguagem-movimento-na-educacao-infantil>. Acesso em: 18 abr. 2023.

DIDONET, V. **A Avaliação na e da Educação Infantil**. 2012. Disponível em:
www.mp.sp.gov.br Acesso em 23 de agosto de 2022.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional**: contribuição do marxismo. In: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (Orgs.). Trabalho e Educação: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019, p. 83-120.

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Carolina Góis. **O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica**. In MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (orgs). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Editora: Autores Associados, 2020. p. 63-79.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Territórios da Educação do Campo**. In Antunes-Rocha; Martins e Martins (orgs.). Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais. 2 ed. Belo Horizonte. Editora: Gutenberg, 2012. p. 15-20.

FELIPE, Eliana da Silva. **Infância de assentamento e suas temporalidades históricas**. In SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). Infâncias do campo. Belo Horizonte/BH: autêntica Editora. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). 2013, p. 25-40.

FILHO, Tuim Viotto e ALIPRANDO, Irineu. **Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar**. Motriz-revista de Educação Física. Rio

Claro: Univ Estadual Paulista-unesp, Inst Biociencias, v. 15, n. 3, p. 687-695, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/6753> Acesso em: 03 de out. de 2022.

FONSECA NETO, J. C. da., SOL, G. V., & BRITO, R. de O. (2021). **Referências locais de qualidade educacional**: Estudo comparado das trajetórias de Sobral/CE e Oeiras/PI. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(93). Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5659> Acesso em: 14 de nov. de 2022.

FRANÇA, Letícia Bezerra. **Avaliação da aprendizagem no 1 ano do Ensino Fundamental**: concepções, instrumentos e critérios docentes. Pau dos Ferros/RN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, 2021. 96 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino.

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

GAMA, Carolina Nozella e PRATES, Ailton Cotrim. **Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora**. In MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (orgs). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Editora: Autores Associados, 2020. p. 81- 106.

GAVA, Fabiana Goveia. **Avaliação na Educação Infantil**: sentidos atribuídos por professores na creche. Sorocaba/SP, 2019, 201 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. 2019.

GRANEMANN, Jucélia Linhares e ANACHE, Alexandra Ayach. **Processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças prematuras**: uma temática essencial e salutar às áreas de educação e saúde. *Interfaces da Educação*. V. 8, n. 22, p. 388-415, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1646> Acesso em 26 de maio de 2023.

GRASS, Idania B. Peña. **O método nas pesquisas educacionais**: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela. *A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, ff. 39-61.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio**: Uma perspectiva construtivista. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018a.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018b.

JEREBTISOV, Serguei. **Gomel – A cidade de L.S Vigotski Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski.** In: VERESK, Bepeck. Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014. 235 p. (v.1). P. 7-27. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf> Acesso em: 14 de agosto de 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KOLLING, Edgar Jorge; OSFS, Paulo Ricardo Cerioli; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo:** Declaração 2002. In KOLLING, Edgar Jorge; OSFS, Paulo Ricardo Cerioli; CALDART, Roseli Salete (Org.). Educação do campo: Identidade e políticas públicas – por uma educação do campo. Brasília/DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 15-23.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAVOURA, Tiago Nicola e RAMOS, Marise Nogueira. **A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas.** In MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (orgs). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Editora: Autores Associados, 2020. p. 47-62.

LANO, Marciel Barcelos. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil.** Vitória/ES, 2019, 148 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar:** teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau).

LINHARES, Francisco Reginaldo. **Avaliação da aprendizagem:** da organização do trabalho pedagógico ao registro do acompanhamento das crianças no contexto da Educação Infantil. Pau dos Ferros/RN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, 2020. 123 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino.

LINHARES, F. R., & Costa, M. da C. (2023). **O registro na avaliação da aprendizagem como parte do trabalho pedagógico na Educação Infantil.** *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, 13(39). Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6488> Acesso em: 14 de julho de 2023.

LINHARES, F. R., & COSTA, M. da C. (2022). **A educação infantil no contexto da educação brasileira: entre o cuidar, o brincar e o educar** . Revista Educar Mais, 6, 660–671. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2837> Acesso em: 30 de set. De 2024.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso e DAL PRÁ, Keli Regina. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais:** algumas considerações acerca do diário de campo. Revista Textos & Contextos Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104.

jan./jun. 2007. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1048> Acesso em: 20 de maio de 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil**. Revista Interações. Nº 32, 2014, p. 191-201. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6361> Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, L. de. **A perspectiva de Jean Piaget**. Ideias n.2. A pré-escola e a criança, hoje. Secretaria de Educação de São Paulo. São Paulo. 1988. P. 47 – 51.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

MARX, Karl. Cadernos de Paris. **Manuscritos econômico filosóficos**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Introdução de: Jacob Gorender; Tradução: Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATTOS, Margarete; SOUZA, Elodir Lourenço e MUNARINI, Camila. **Escola é “vida na comunidade”**: análise sobre fechamento de escolas do campo. Revista Grifos. Edição vol 31. Núm. 55, 2022. Unochapecó. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/5859> Acesso em 15 de setembro de 2024.

MENEZES, Alexandre Gava, LEZANA, Alvaro Guilherme Roas, RONCONI, Luciana Francisco de Abreu e MENEZES Elaine Cristina de Oliveira. **A pesquisa-ação como estratégia de avaliação da inovação social**: estudo de uma entidade educacional do município de Florianópolis. Navus – Revista de Gestão e Tecnologia, p. 93-105, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/317376896_A_pesquisa-acao_como_estrategia_de_avaliacao_da_inovacao_social_estudo_de_uma_entidade_educacional_do_municipio_de_Florianopolis Acesso em: 26 de maio de 2023.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil**. Portal MEC: 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo**: contexto de observação, interação e descoberta. In MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; e GOMES, Romeu. (Org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 1ª reimpressão. Editora Vozes. Petrópolis/RJ. 2018, p. 56-71.

NETO, João César da Fonseca; SOL, Geraldina Vicente e BRITO, Renato de Oliveira.

Referência Locais de Qualidade Educacional: Estudo Comparado das Trajetórias SOBRAL/CE E OEIRAS/PI. Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 29, No. 93. Jul./2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5659/0> Acesso em: 11 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, Bruna Bonivais de; CAVALCANTE, Andreza Emicarla Pereira; COSTA, Maria

da Conceição. **Os registros da aprendizagem como bússola no direcionamento da prática pedagógica na educação infantil.** Anais do IV CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Editora Realize, Maceió/AL, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/38121> Acesso em: 16 de julho de 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Daniele Ramos; GUIMARÃES, Célia Maria. **O sistema de avaliação ASQ-3 e suas implicações para Educação Infantil.** In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente – SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2013, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 24624-24641.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **No tecido da documentação, memória, identidade e beleza.** In OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica – Campinas, SP: Papirus, 2017, p. 19-53.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti e CÔCO, Valdete. **Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 697-718, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wzfqYF8Y9VN7NWXFkZRFLBj/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 20 de set. de 2022.

PINTO, Marinazia Cordeiro e LOPES, Alice Casimiro. **Espectros e heranças: Operando com a desconstrução na BNCC.** In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares e NOVAES, Luiz Carlos. (Orgs.). Conhecimentos em ação e a Base Nacional Comum Curricular. Campo Grande/MS: Editora Oeste, 2021. p. 17-29.

Portal de Periódicos CAPES. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>? Acesso em: 02 de janeiro de 2022.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **Registro reflexivo e autoformação.** Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano IV, n. 12, p. 13 – 15, fev. 2007.

QUINTERO, Pablo. FIGUEIRA, Patrícia e ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** MASP Aferal, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf> Acesso em: 05 de maio de 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3 ed. 16 reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil [recurso eletrônico]** / Secretaria da Educação e da Cultura. Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018. 177 p.: il. Color. (E-book – PDF). ISBN: 978-85-5508-231-3. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/533415427/E-Book-Documento-Curricular-do-Estado-do-RN-Educacao-Infantil#> Acesso em: 01 de out. de 2022.

RODRIGUES, Aline Santos Pereira, SACHINSKI, Gabriele Polato e MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação.** 2022. p. 1-14. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627> Acesso em: 06 de maio de 2023.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. – Chapecó: Argos, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo.** Filosofia e Educação (Online) – Revista Digital do Paideia. Volume 2, Número 2, p. 74-98, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635492> acesso em: 22 de junho de 2024.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** Germinal: Marxismo E educação Em Debate, 7(1), 286–293. 2015. Disponível em <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575> Acesso em: 19 de nov. De 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas, SP, Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular.** In MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (orgs). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Editora: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 5ª reimpressão 2020.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Território e educação: desconstruindo a invisibilidade dos sujeitos do campo.** 1 ed. Curitiba: Appris: Mossoró: Edições UERN, 2020.

SANTOS, Mara Alves dos e COSTA, Angela dos Santos. **Relato de vivência de avaliação diagnóstica: o lúdico como ferramenta.** Educação Infantil Online, vol.1, is.1, p.100-110, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348637712_Relato_de_vivencia_de_avaliacao_diagnostica_o_ludico_como_ferramenta Acesso em: 26 de maio de 2023.

SCHRAMM. Sandra Maria de Oliveira; MACEDO. Sheyla Maria Fontenele; COSTA. Expedito Wellington Chaves. **Pedagogia: Fundamentos da Educação Infantil.** 3. ed. Editora UECE. Fortaleza/Ceará. 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual, NARDI, Elton Luiz, DURLI, Zenilde. **Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na educação básica.** Revista e-Curriculum, São Paulo, V. 16, n.1. p. 109-136, 2018. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28253> Acesso em: 26 de maio de 2023.

SILVA, Hedgard Rodrigues e HERMIDA, Jorge Fernando. **Os métodos de investigação e exposição em Marx e a pesquisa no campo educacional**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n 13, p. 177-195, dez. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/45404> acesso em 22 de junho de 2024.

SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Infância no e do campo**: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? *In* SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte/BH: autêntica Editora. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). 2013, p. 13-22.

SILVA, Adelaide Pereira da, MENEZES, Ana Célia Silva e REIS, Edmerson dos Santos. **Educação para a convivência com o semiárido**: desafios e possibilidades de um novo fazer. *In* Antunes-Rocha; Martins e Martins (orgs.). *Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. 2 ed. Belo Horizonte. Editora: Gutenberg, 2012. p. 57-70.

SILVA e PASUCH, 2010 *In*: BRASIL, **Orientações curriculares para a Educação Infantil do campo**, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192 Acesso em 01 de outubro de 2022.

SHORES, E; GRACE, C. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

SOUSA, Sandra Zákia L. **Avaliação institucional**: elementos para discussão. *In*: LUCE, M.B. e MEDEIROS, I.L.P. (org.) *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SOUSA, Sandra Zákia L. **Avaliação colaborativa e com controle social**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília. V.7, n. 12, p. 65-75, jan./jun. 2013. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/261> Acesso em: 20 de set. de 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: Práticas de mudança - por uma práxis transformadora, 7. ed. - São Paulo: Libertad, 2005.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Qual o futuro das escolas do campo?** *Educação em Revista*. Belo Horizonte/BH, v.31, n.03, p. 49-69. Julho-Setembro 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/j5CVprmwZCCP4TmKw8xC7yz/?format=pdf&lang=pt> acesso em: 15 de set. De 2024.

VIEIRA, Flaviana Rodrigues. **A formação de professoras em uma creche universitária**: o papel da documentação no processo formativo. São Paulo/SP, 2013, 247 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2013.

VOSGERAU, D. S. e ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão:** implicações conceituais e metodológicas. Revista Diálogo Educacional, 2014, (474), p. 165-189. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf> Acesso em: 07 de maio de 2023.

VICENTINI, C, A.; STEFANINI, M. A. e VICENTINI, I. B. F. **Considerações morfofuncionais do desenvolvimento do sistema nervoso.** In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas. Editora Alínea, 2009. P. 123-131.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** 2. ed. Madri: Visor, 2000. Vol. III.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo II. Madrid, Visor, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo III. Madrid, Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. 1896-1934. **Teoria e método em psicologia.** Tradução Cláudia Berliner. -3ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

Weiss J. (sous la direction de), **L'évaluation: problème de comunicanon.** Cousset: (Fribourg), Del Val, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: Imagens do sítio algodões e localização da escola campo de pesquisa



Imagem 01: Sítio Algodões – Pilões/RN.



Imagem 02: Escola campo de pesquisa.



Imagem 03: Imediações da escola campo de pesquisa.



Imagem 04: Escola campo de pesquisa.



Imagem 05: Escola campo de pesquisa.

Apêndice 02: Mural de atividade desenvolvido com as crianças



Mural de atividades em alusão ao dia do índio.

Apêndice 03: Roteiro de entrevistas

SOBRE AVALIAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO (para a professora)

Concepção docente sobre avaliação

1. Quais políticas de avaliação da criança rege o processo de avaliação na Educação Infantil do Campo?
2. Como você desenvolve as atividades de avaliação na Educação Infantil do Campo?
3. Quais instrumentos avaliativos utiliza em sua prática de ensino?
4. Quais documentos normativos você se baseia para elaborar as avaliações da aprendizagem?

Concepção docente sobre prática pedagógica

1. Após a realização da avaliação como você trata as informações conceituais?
2. Como se dá a relação avaliação e responsáveis pelas crianças?
3. Qual a sua definição sobre avaliação na Educação do Campo?
4. Quais desafios para desenvolver as avaliações na Educação Infantil do Campo?
5. Quais dificuldades de aprendizagens apresentadas pelas crianças?

SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (para a equipe gestora da escola)

1. Você acha que as políticas educacionais de avaliação da Educação Infantil, influenciam a escola em suas escolhas na realização da avaliação da criança de Educação Infantil do Campo? Como?
2. Quais são as políticas de avaliação da Educação Infantil vocês se utilizam como referência/orientação no processo de avaliação da criança do campo?
3. Quais formas de avaliar a criança vocês orientam a professora de Educação Infantil do Campo realizar?
4. Quais os desafios você elenca para de fato realizar a avaliação da criança da Educação Infantil do Campo?
5. A secretaria municipal de educação oferece formação continuada para os professores de Educação Infantil sobre avaliação na Educação Infantil? Quais?

SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO (para o secretário municipal de educação)

SOBRE O FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

1. Quantas escolas do campo existe hoje no município de Pilões/RN?
2. Dessas escolas quantas tem a Educação Infantil?
3. Alguma escola do campo já foi fechada?
4. Por qual motivo?
5. Existe uma política de enfrentamento em relação ao não fechamento das escolas do campo?
6. Quais estratégias/argumentos a secretaria municipal de educação usa/tem quando a gestão municipal decide fechar uma escola do campo?
7. Quando a gestão municipal fecha uma escola do campo, geralmente são por quais motivos?

SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

8. Você acha que as políticas educacionais de avaliação da Educação Infantil, influenciam a escola em suas escolhas na realização da avaliação da criança de Educação Infantil do Campo? Como?
9. Quais são as políticas de avaliação da Educação Infantil vocês se utilizam como referência/orientação no processo de avaliação da criança do campo?
10. Quais formas de avaliar a criança vocês orientam a professora de Educação Infantil do Campo realizar?
11. Quais os desafios você elenca para de fato realizar a avaliação da criança da Educação Infantil do Campo?
12. A secretaria municipal de educação oferece formação continuada para os professores de Educação Infantil sobre avaliação na Educação Infantil? Quais?

ANEXOS

ANEXO: 01

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

(A ser utilizado pelos pais/responsáveis pelos alunos menores de idade)

(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS)

O(A) seu(ua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: ENTRE DEBATES E EMBATES”**, desenvolvida por **FRANCISCO REGINALDO LINHARES**, aluno regularmente matriculado no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. **ADELAIDE ALVES DIAS**.

O presente estudo tem como objetivo geral: Analisar como as políticas nacionais e locais de avaliação da Educação Infantil, chegam as escolas do campo e como repercutem no processo de realização da avaliação do desenvolvimento das crianças, e como objetivos específicos: Examinar as tendências das políticas educacionais nacionais e locais para a avaliação na Educação Infantil do campo, a partir da LDB de 1996; Analisar como as professoras de Educação Infantil do Campo realizam o processo de avaliação do desenvolvimento da criança; Investigar qual documentação pedagógica as professoras se utilizam para a realização da avaliação das crianças; Analisar as diretrizes que a secretaria municipal de educação de Pilões/RN, tem encaminhado para as professoras de Educação Infantil do Campo pensarem o processo avaliativo da criança de 2 a 5 anos.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá contribuir com as discussões a respeito da avaliação da criança da Educação Infantil do Campo. Nessa perspectiva nos apropriaremos das discussões acerca da Educação Infantil do Campo, das políticas públicas e suas influências no processo de avaliação da criança, com o intuito de compreendermos como acontece a avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil do Campo.

A participação do seu(ua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a observação direta na sala de referência, entrevista semiestruturada, com a professora, diretora, coordenadora pedagógica e secretário municipal de educação.

Caso o seu(ua) filho(a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do(a) seu(ua) filho(a) são considerados mínimos, limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Apesar disso, seu(ua) filho(a) terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. O nome do(a) seu(ua) filho(a) ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções n°. 466/2012 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do(a) seu(ua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu(ua) filho(a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pelo pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

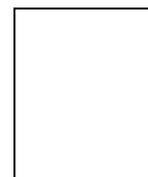
Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(inha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem dos mesmos nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma via deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2023.

Pesquisadora Responsável

Responsável pelo(a) Participante da Pesquisa



Testemunha

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Prof.^a Maria José

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua, 565, casa 102, Jardim Camboinha – Cabedelo-PB - CEP: 58.003-000 - Fones: (83) 9 0000-0000 - E-mail:@hotmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900



**ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
PREFEITURA MUNICIPAL DE PILOÕES-RN
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL MAGNA RODRIGUES BEZERRA
CNPJ:12.750.856/0001-63 ___ INEP 24.071.706
EMAIL. magnarodrigues2019@outlook.com
Rua: João Dias, 189, Centro, Pilões – RN, CEP: 59.960-000**

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: **“POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: ENTRE DEBATES E EMBATES”**, a ser desenvolvida pelo aluno **FRANCISCO REGINALDO LINHARES**, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO do CENTRO DE EDUCAÇÃO**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof^ª. **Dra. ADELAIDE ALVES DIAS**.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos das Resoluções 466/12, 510/16 e da Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da **CERTIDÃO DE APROVAÇÃO (PARECER CONSUBSTANCIADO) DO PRESENTE PROJETO (PROTOCOLO DE PESQUISA), PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ANALISOU E APROVOU O MESMO**. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Pilões/RN, 20 de março de 2023.

Nome completo do responsável: Dilvanete de Oliveira Ferreira
CPF: 009. 617. 354-81
CNPJ: 12.750.856/0001-63

Assinatura do Responsável

ANEXO:03

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

(A ser utilizado pelos alunos menores de idade)

(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PILÕES/RN: ENTRE DEBATES E EMBATES”**, desenvolvida por **FRANCISCO REGINALDO LINHARES**, aluno regularmente matriculado no Curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), sob a orientação da Profª. Drª. ADELAIDE ALVES DIAS.

O presente estudo tem como objetivo geral: Analisar como as políticas nacionais e locais de avaliação da Educação Infantil, chegam as escolas do campo e como repercutem no processo de realização da avaliação do desenvolvimento das crianças. E como objetivos específicos: Examinar as tendências das políticas educacionais nacionais e locais para a avaliação na Educação Infantil do campo, a partir da LDB de 1996; Analisar como as professoras de Educação Infantil do Campo realizam o processo de avaliação do desenvolvimento da criança; Investigar qual documentação pedagógica as professoras se utilizam para a realização da avaliação das crianças; Analisar as diretrizes que a secretaria municipal de educação de Pilões/RN, tem encaminhado para as professoras de Educação Infantil do Campo pensarem o processo avaliativo da criança de 2 a 5 anos.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá contribuir com as discussões a respeito da avaliação da criança da Educação Infantil do Campo. Nessa perspectiva nos apropriaremos das discussões acerca da Educação Infantil do Campo, das políticas públicas e suas influências no processo de avaliação da criança, com o intuito de compreendermos como acontece a avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil do Campo. Aproveitar a fala e as experiências das crianças é considerá-las sujeitos de direitos e desejos, ativos e participativos no processo de avaliação do desenvolvimento.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a observação nos momentos de planejamentos coletivos da professora com a equipe gestora, observação na sala de referência, entrevista semiestruturada a professora e equipe gestora da unidade pesquisada e ao secretário municipal de educação.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico, sendo que devido à baixa idade das crianças, apenas observaremos como acontece o processo de avaliação da criança na Educação Infantil do Campo, sendo os pais responsáveis por assinarem o TCLE, assim, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes das Resoluções 466/12 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo Assentimento assinado por mim e pelo pesquisadora responsável, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Pilões/RN, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do Pesquisador Responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Prof. Francisco Reginaldo Linhares

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Enéas Ferreira, 131, Centro – Pilões/RN - CEP: 59.960-000 - Fones: (84) 9 9685 4303 - E-mail: Reginaldo_linhares@hotmail.com

O CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

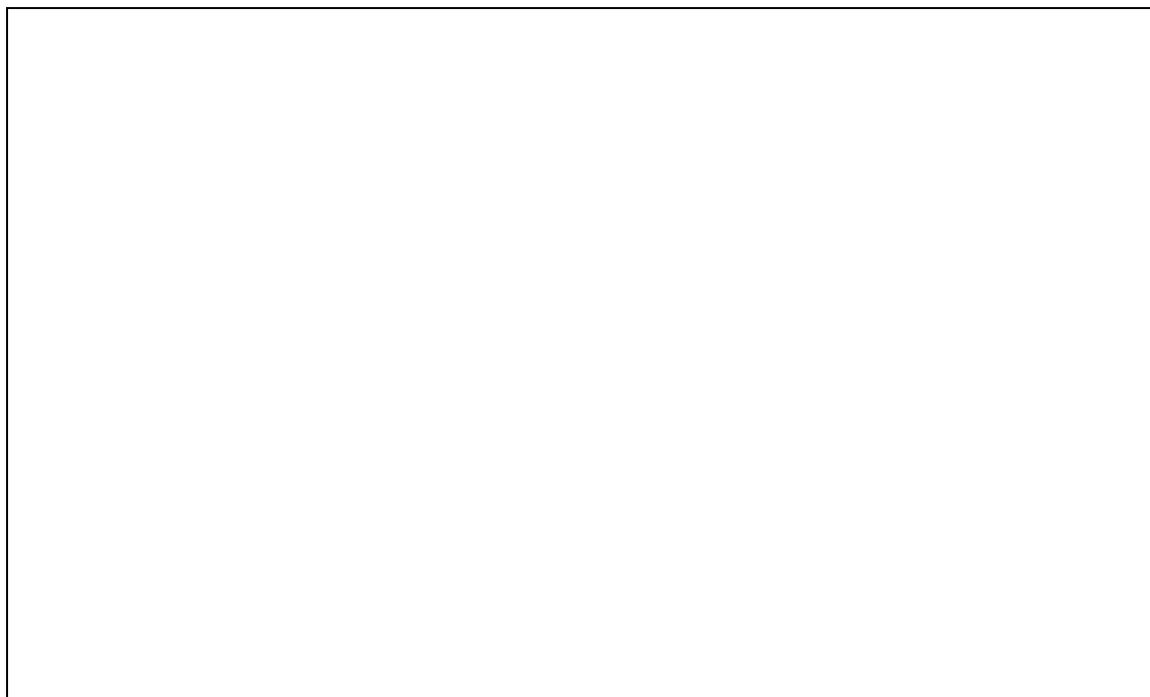
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

ANEXO: 07

RELATÓRIO INICIAL DA TURMA



Assinatura do(a) Professor(a)

Assinatura da Coordenadora Pedagógica

ANEXO: 08

APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS

O EU, O OUTRO E O NÓS	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
Respeitar e expressar sentimentos e emoções, atuando com progressiva autonomia emocional;				
Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros;				
Agir com progressiva autonomia em relação ao próprio corpo e ao espaço que ocupa, apresentando independência e iniciativa;				
Conhecer, respeitar e cumprir regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro ao lidar com conflitos;				

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambiente saudáveis;				
Apresentar autonomia nas práticas de higiene e alimentação, no vestir-se, no cuidado com seu bem estar, valorizando o próprio corpo;				
Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação), com instrumento de interação com o outro e com o meio;				
Coordenar suas habilidades psicomotoras finas				

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
Discriminar diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva				
Expressar-se por meio de artes visuais, utilizando diferentes materiais;				
Relacionar-se com o outro, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal;				

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
Expressar ideias, desejos, sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios;				
Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e casual, organizando e adequando sua fala no contexto;				
Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas;				
Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação;				

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações;				
Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado				
Utilizar vocabulário relativo as noções de grandeza- maior, menor, igual etc. Espaço- dentro e fora. Medida- comprido, curto, grosso, fino.				
Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação: contagem, desenho, símbolo, escrita de números e organização de gráficos básicos.				

LEGENDA			
C – Construído Trabalhado	AP – Atingiu Parcialmente	NC – Não Construído	NT – Não

Assinatura do(a) Professor(a)

Assinatura da Coordenadora Pedagógica

ANEXO: 09

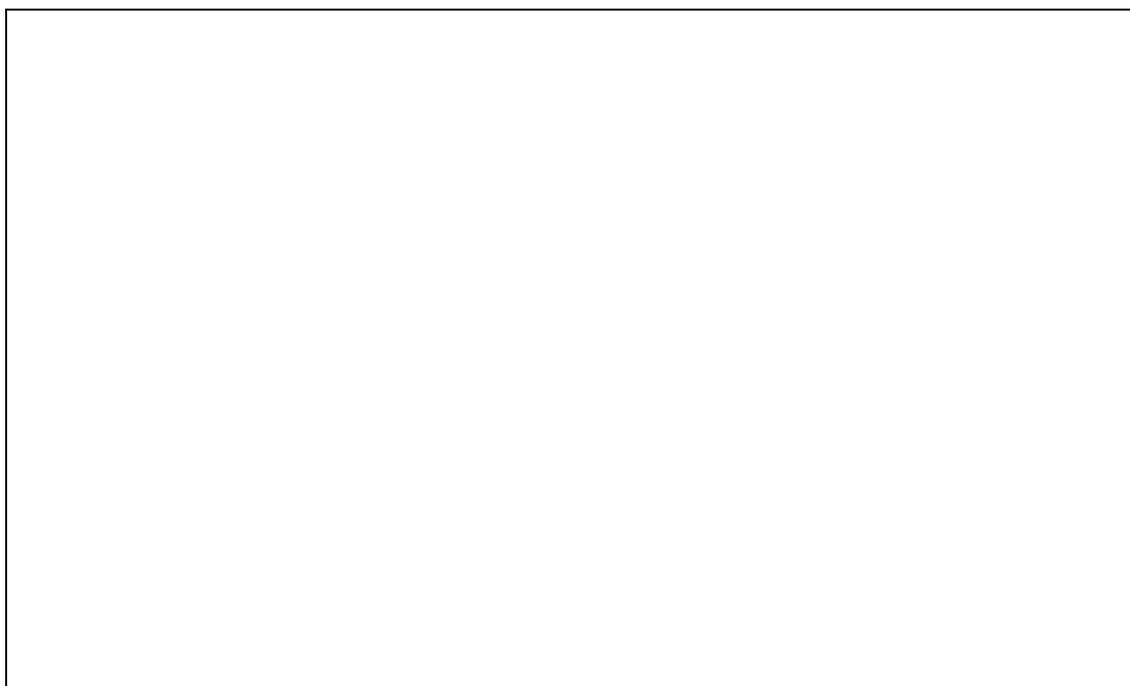
RELATÓRIO ANALÍTICO/DESCRITIVO DE DESEMPENHO DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE

ALUNO(A)

Nº

ANO LETIVO: 2024 ANO ESCOLAR: NÍVEL 5 “A”

RELATÓRIO CONCLUSIVO



Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura da Coordenadora Pedagógica

