



Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos - UNICEPLAC
Curso de Pedagogia
Trabalho de Conclusão de Curso

A avaliação das aprendizagens na Educação Infantil: contribuições
para elaboração do planejamento de aulas

Gama-DF
2022

KASSYANE ROSA DE SOUZA

**A avaliação das aprendizagens na Educação Infantil: contribuições
para elaboração do planejamento de aulas**

Monografia apresentada como requisito para
conclusão do curso de Pedagogia do Centro
Universitário do Planalto Central Aparecido dos
Santos – UNICEPLAC.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Theresa de
Oliveira Corrêa

Gama-DF
2022

S729a

Souza, Kassyane Rosa de.

A avaliação das aprendizagens na Educação Infantil: contribuições para elaboração do planejamento de aulas. / Kassyane Rosa de Souza. – 2022.

52 p.

Trabalho de Conclusão de Curso – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos - UNICEPLAC, Curso de Pedagogia, Gama-DF, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Maria Theresa de Oliveira Corrêa.

1. Avaliação. 2. Educação Infantil. 3. Planejamento de aula. I. Título.

CDU: 370

KASSYANE ROSA DE SOUZA

A avaliação das aprendizagens na Educação Infantil: contribuições para a elaboração do planejamento de aulas

Monografia apresentada como requisito para conclusão do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – UNICEPLAC.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Theresa de Oliveira Corrêa

Gama, 01 de junho de 2022.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Theresa de Oliveira Corrêa
Orientadora

Profa. Me. Elisângela de Andrade Aoyama
Examinadora

Profa. Me. Flávia Pinheiro Della Giustina
Examinadora

Dedico aos meus pais Lucas e Ivonete e a minha irmã Elaine, pelo apoio e ajuda durante a realização do trabalho e por estarem presentes, ao meu lado, em todos os momentos da minha vida.

Dedico também a minha professora orientadora Dra. Maria Theresa pelas orientações e ajuda durante a construção desse trabalho e a todos os meus professores que contribuíram, repassando sábias aprendizagens que fizeram com que eu formasse todo o conhecimento que possuo hoje.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado forças para chegar até aqui e também a toda minha família pelo apoio ao longo da jornada. Agradeço também aos meus professores que contribuíram no percurso da construção desse trabalho e, em especial, a minha professora orientadora Dra Maria Theresa por todo o auxílio e orientação prestados. Agradeço também aos meus amigos e colegas de classe que contribuíram de alguma forma no desenvolvimento desse trabalho.

RESUMO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que atende crianças de até 5 anos de idade. Entre os processos educacionais que ocorrem nas instituições que recebem estas crianças encontra-se a avaliação das aprendizagens, um dos elementos que integram o planejamento de aulas. Na Educação Infantil, a avaliação possui aspectos próprios e entre eles a não retenção das crianças, assim como a utilização da observação e anotações feitas pelo educador visando o desenvolvimento integral do aluno conforme o prescrito na legislação educacional em vigor. Neste contexto, a presente pesquisa tem por objetivo apresentar as contribuições do processo avaliativo na Educação Infantil para a elaboração do planejamento de aulas. A metodologia empregada para a realização desta investigação foi a pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica, analisando-se criteriosamente a literatura publicada a respeito do tema, bem como a legislação atual que trata a respeito da primeira etapa da Educação Básica. As análises destas produções indicaram que o processo avaliativo na Educação Infantil se constitui em um meio de reflexão das práticas educativas e deve estar pautado na observação e reflexão de aspectos próprios do desenvolvimento da criança, utilizando-se de instrumentos e procedimentos avaliativos que evidenciem as aprendizagens das crianças de forma conjunta entre educadores e professores. Além disso, o educador deve atentar-se a finalidade que a Educação Infantil propõe, observando o contexto histórico dessa etapa e buscando afastar práticas assistencialistas e compensatórias que em nada contribuem para o desenvolvimento pleno da criança que é assegurado por lei para essa fase de ensino. Identificou-se ainda que a avaliação nessa etapa é um meio de promover o acompanhamento das aprendizagens e um guia para elaboração do planejamento de aulas, sinalizando estratégias pedagógicas que podem promover o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: avaliação; Educação Infantil; planejamento de aula.

ABSTRACT

Early Childhood Education is the first stage of Basic Education, which serves children up to 5 years of age. Among the educational processes that take place in the institutions that receive these children is the assessment of learning, one of the elements that integrate the planning of classes. In Early Childhood Education, assessment has its own aspects, including the non-retention of children, as well as the use of observation and notes made by the educator, aiming at the integral development of the student as prescribed in the educational legislation in force. In this context, the present research aims to present the contributions of the evaluation process in Early Childhood Education for the elaboration of lesson plans. The methodology used to carry out this investigation was the qualitative research of bibliographic review, carefully analyzing the published literature on the subject, as well as the current legislation that deals with the first stage of Basic Education. The analysis of these productions indicated that the evaluation process in Early Childhood Education constitutes a means of reflecting on educational practices and must be guided by the observation and reflection of specific aspects of the child's development, using evaluative instruments and procedures that evidence the learning of children jointly between educators and teachers. In addition, the educator must be guided by the purpose that Early Childhood Education proposes, observing the historical context of this stage and seeking to remove welfare and compensatory practices that in no way contribute to the full development of the child that is guaranteed by law for this stage of education. It was also identified that assessment at this stage is a means of promoting the monitoring of learning and a guide for the preparation of lesson plans, signaling pedagogical strategies that can promote the integral development of children.

Keywords: assessment; Child Education; lesson planning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OMEP	Organização Mundial da Educação Pré-escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referência Curricular Nacional para Educação Infantil
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1	Educação Infantil no Brasil: Constituição e fundamentos	13
2.2	A avaliação das aprendizagens na Educação Infantil	18
2.2.1	Instrumentos e procedimentos de avaliação das aprendizagens na Educação Infantil.....	22
2.2.1.1	<i>A observação das crianças e registros na Educação Infantil</i>	23
2.2.1.2	<i>Portfólio: evidenciando as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças</i>	24
2.2.1.3	<i>Relatório das aprendizagens e desenvolvimento das crianças: instrumento de registro e reflexão acerca do processo avaliativo</i>	27
2.3	Avaliação das aprendizagens e planejamento na Educação Infantil	29
2.3.1	O planejamento de aulas.....	30
2.3.2	Articulações entre a avaliação das aprendizagens e o planejamento de aulas.....	33
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	37
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

A avaliação das aprendizagens na educação é considerada um ato histórico que faz parte das ações dos educadores que buscam avaliar o nível de aprendizado que seus alunos obtêm ao longo do processo educativo. Segundo Luckesi (2011), a palavra avaliar origina-se etimologicamente do latim *avalere*, que significa “dar valor a”. No entanto, embora a origem da palavra remeta à prática de atribuir valor, a avaliação está associada a um processo que vai muito além da mera classificação do aprendizado que os alunos adquirem durante a construção do conhecimento.

Na perspectiva da avaliação das aprendizagens na Educação Infantil, é importante considerar a real finalidade dessa etapa da Educação Básica que tem propósito próprio diferente das demais etapas de ensino. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/1996 a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, em creches e pré-escolas, visando possibilitar o seu desenvolvimento corporal, mental, intelectual e social global, sendo completiva as ações familiares e comunitárias (BRASIL, 1996). Entretanto, nem sempre ela foi vista dessa forma.

Ao se analisar a história da Educação Infantil no Brasil nota-se que essa etapa foi marcada por alguns períodos como o período jesuítico de catequização, a visão educacional assistencialista e ou compensatória que reflete até os tempos atuais no modelo de educação que se tem hoje (FRANÇA, 2018). Todavia, através da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) ocorreram mudanças significativas quanto às preocupações com essa etapa da educação, sobretudo quanto ao reconhecimento da Educação Infantil ministrada nas creches e pré-escolas como uma responsabilidade do estado e direito das crianças (HOFFMANN, 2002).

Diante de tal reconhecimento, foram estabelecidas normas, entre elas a publicação da LDB (BRASIL, 1996) e as DCNEI (BRASIL, 2009) que versam a respeito das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, entre elas a avaliação das aprendizagens e o planejamento de aulas que de acordo com Fortes, *et al.*, (2018) é considerado um dos principais instrumentos de organização e efetuação do trabalho pedagógico.

Em vista disso, esse Trabalho de Conclusão de Curso – TCC buscou responder o problema central: Quais as contribuições do processo avaliativo para a elaboração do planejamento de aulas na Educação Infantil?

Consequente, este estudo teve como objetivo geral: apresentar as contribuições do processo avaliativo na Educação Infantil para a elaboração do planejamento de aulas, e como objetivos específicos: descrever a constituição histórica da Educação Infantil no Brasil e seus fundamentos; analisar a avaliação das aprendizagens na educação Infantil; discutir a avaliação e o planejamento de aulas na Educação Infantil.

De acordo com Luckesi (2011) uma vez que o planejamento delinea os passos a serem tomados, a avaliação esboça novos direcionamentos pedagógicos a serem adotados. Assim sendo, nesta pesquisa teve-se por hipótese que a avaliação das aprendizagens na Educação Infantil contribui diretamente para elaboração do planejamento de aulas, sinalizando informações que podem nortear ações que promovam as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças.

Tendo em vista que segundo Libâneo (1990) a avaliação é fundamental e integra o trabalho pedagógico do professor que deve acompanhar cada momento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, esta pesquisa justifica-se por investigar como a avaliação das aprendizagens influencia e contribui para orientar a elaboração do planejamento das aulas desenvolvido pelos professores na Educação Infantil, bem como apresentar perspectivas sobre essa temática que contribuam para a melhoria do processo avaliativo nas instituições de Educação Infantil.

Assim sendo, o presente estudo está estruturado da seguinte maneira:

A revisão literária do capítulo 2 apresenta a constituição histórica da Educação Infantil no Brasil e seus fundamentos, analisa a avaliação das aprendizagens na primeira etapa da Educação Básica e discute a relação entre a avaliação das aprendizagens com o planejamento de aulas na Educação Infantil.

O Capítulo 3 trata dos procedimentos metodológicos. Especifica a escolha do método de pesquisa, o momento da coleta de informações, as bases de dados consultadas, o número de produções selecionadas e os critérios para utilização desses trabalhos nesta pesquisa.

A apresentação e análise dos dados encontram-se no capítulo 4, que traz as aproximações e distanciamentos das ideias centrais dos autores e da legislação que integram a revisão literária desta investigação. O capítulo 5, com as considerações finais, apresenta as respostas e resultados obtidos por meio desta pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

No cenário atual é possível observar que a Educação Infantil foi delineada como o primeiro acesso da criança à vida escolar, sendo a primeira etapa da Educação Básica nacional. No entanto, foram grandes as alterações ocorridas ao longo dos anos para que fosse garantido por lei o acesso e permanência das crianças nas instituições educativas. Nesse contexto, considerando o trabalho pedagógico realizado nas instituições escolares, contemplam-se as práticas avaliativas realizadas pelos educadores e estabelecidas nas legislações vigentes (FRANÇA, 2018), bem como a elaboração do planejamento de aulas realizado por eles.

Assim sendo, esse capítulo apresenta a avaliação das aprendizagens em articulação com planejamento de aulas no contexto da Educação Infantil, discutindo preliminarmente a constituição e os fundamentos da Educação Infantil em nosso país.

2.1 Educação Infantil no Brasil: Constituição e fundamentos

A Educação Infantil passou por diversas transformações ao longo dos anos, sobretudo, desprendendo-se do viés de “assistencialismo” que a rodeou desde sua concepção. No período colonial, as primeiras caravanas com os europeus e os jesuítas chegaram ao Brasil por volta do século XVI, impondo seus padrões de civilização aos povos indígenas que foram os primeiros habitantes das terras brasileiras (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019). O objetivo principal dos jesuítas era propagar os princípios cristãos e promover a convenção e transformação social. A educação jesuítica se dedicava ao ensino dos filhos dos líderes das tribos e a elite da época. Assim, poucos tinham acesso a ela (ALENCAR; OLIVEIRA, 2017).

A escravização dos povos indígenas e posteriormente dos negros levou ao crescimento populacional, e as situações de miséria e abandono das crianças eram cada vez mais comuns. Grande parte dessas crianças eram frutos de abusos sexuais cometidos pelos homens brancos a mulheres índias e negras, exigindo a criação de uma solução para esse problema. Muitas crianças órfãs eram recolhidas por instituições de caridade, e para isso, foram criadas as chamadas “Rodas dos expostos”, que teve sua origem na Itália no século XII. No Brasil, foi criado o total de treze rodas dos expostos devido a grande quantidade de recém-nascidos abandonados nas portas das igrejas que muitas vezes morriam de fome, frio ou eram devorados por animais. As Santas Casas eram as instituições que recebiam grande parte dessas crianças, se mantendo por dinheiro de doações (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019).

Devido ao aumento na taxa de mortalidade infantil, por volta do século XIX iniciou-se uma grande campanha pela extinção das “Rodas dos expostos” essas campanhas se iniciaram por forte incentivo dos médicos higienistas que alegavam o elevado número de crianças que morriam nas rodas. Além do abandono dessas crianças, também era atribuído a esses números o nascimento e morte de crianças concebidas entre senhores e escravos ou que eram amamentadas por escravas (KRAMER, 2003 *apud* CORRÊA, 2015).

Os médicos higienistas e juristas tinham o propósito de diminuir os altos números de mortalidade infantil e a criação de leis que protegessem as crianças abandonadas evitando problemas futuros na adolescência (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019). Visava-se à implementação de projetos voltados para a área educacional e da saúde, através da construção de escolas e creches, com atendimentos médicos e escolares para todas as etapas de ensino, sobretudo a Educação Infantil. No entanto, esse atendimento tinha a tendência de controlar a sociedade e as raças existentes, sendo possível observar uma conotação racista (KUHLMANN JÚNIOR, 1998 *apud* CORRÊA, 2015).

Ao final do século XIX as mobilizações em favor da proteção as crianças tiveram continuidade através de iniciativas particulares que fundaram instituições que promoviam assistência a essas crianças. Já no século XX, através de ação governamental foi criado o departamento da criança que deu origem a construção de escolas infantis (CORRÊA, 2015).

Na década de 20, ocorreram diversas transformações na sociedade, na política e na economia. No entanto, essas ações não aconteceram de uma hora para outra, mas foram fruto de diversos movimentos, sobretudo, higienistas que influenciaram o atendimento e a educação primária que, com o avanço da produção industrial demandou a emancipação da mão de obra feminina. Nesse período surgiram classes de trabalhadores liberais, comerciantes e industriais que requeriam uma educação para seus filhos (CARNEIRO, 2020).

De acordo com Corrêa (2015), houve grande conflito entre empresas e operários por demanda de espaços para acolher crianças durante o horário de trabalho das mães. Algumas empresas atenderam as reivindicações destinando locais nas próprias empresas para atender essas crianças. Tal conflito gerou a necessidade de imposição do poder público na regulamentação da criação de creches, escolas maternas e espaços de amamentação nas empresas.

Nos próximos anos foram realizadas mudanças significativas em relação aos direitos das crianças no cenário mundial, através da publicação da Declaração dos direitos das crianças em

1958 e a constituição do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que tinha relação com a Organização das Nações Unidas (ONU). No Brasil surgiu o Comitê de Organização Mundial da Educação Pré-escolar (OMEPE) que estava associada à organização privada. Todavia, as políticas internacionais adotadas estavam totalmente desconectadas a realidade vivenciada pelas crianças brasileiras (CARNEIRO, 2020).

A década de 1960 foi marcada pelo caráter assistencialista. Tinha-se a ideia de que a diminuição da criminalidade e marginalidade estava atrelada ao atendimento do maior número possível de crianças desfavorecidas nas instituições de caridade. A LDB, Lei n.º 4.024/61 determinava que a educação, chamada pré-primária será ministrada em creches e escolas maternas para crianças menores de sete anos (BRASIL, 1961). Após, o golpe militar em 1964, ainda persistia a ideia do caráter assistencialista nas creches e pré-escolas e com o aumento da demanda pela mão de obra feminina no mercado de trabalho houve cada vez mais procura de atendimento a crianças pequenas (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019).

A LDB de 1961, lei n.º 4.024/1961 (BRASIL, 1961) e a LDB n.º 5692/1971 (BRASIL, 1971) trouxeram tímidas contribuições para o ensino de crianças menores de sete anos, indicando que o atendimento a essas crianças poderia ocorrer em diferentes disposições e ainda com forte influência da visão de atendimento assistencialista (CORRÊA, 2015).

O período governado pelos militares foi marcado pela forte presença do assistencialismo, principalmente em relação às crianças carentes e os atendimentos voltados para saúde, não somente nestes aspectos, mas também no âmbito cultural. Com a grande demanda por mão de obra feminina, houve o surgimento de uma proposta educativa de compensação, principalmente para as crianças carentes, sendo possível observar uma diferenciação da educação prestada nas diferentes classes sociais existentes. Todavia, essa visão compensatória permeou também na década de 1970, onde a ideia de educação compensatória estava cada vez mais atrelada à busca por suprir carências culturais das crianças desprovidas financeiramente (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019).

Nesse período, é possível observar também predomínio da tendência tecnicista voltados para o atendimento social das crianças nas escolas maternas e nos parques infantis. Todavia, esse atendimento técnico buscava suprir as carências culturais, sendo, portanto, considerada uma forma de preparação da criança para o Ensino Fundamental, buscando a redução dos altos índices de reprovação nessa etapa que culminava no fracasso escolar que era atribuído em parte à escola,

devido a grande diferença cultural existente na sociedade. Portanto, a escola tinha o dever de equalizar essas diferenças oriundas de variadas vertentes como, por exemplo, o abandono familiar e as situações de pobreza extrema (OLIVEIRA, 2005 *apud* CORRÊA, 2015).

A partir da publicação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), houve avanços em relação ao atendimento nas creches e pré-escolas, passando o estado a ser o grande encarregado pela educação nacional. As creches começaram a ter uma conotação totalmente contrária ao caráter assistencialista de cuidados, sendo vista como uma organização educacional preparada para um atendimento com propósito e finalidade definidos. “O reconhecimento das creches e pré-escolas a partir da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 - é considerado como superação de um obstáculo [...]” (ALENCAR; OLIVEIRA, 2017, p. 57).

Através dessas alterações, a Educação Infantil passou a fazer parte do sistema nacional de educação, sendo completiva as ações familiares. A LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), levou a um novo olhar sobre a Educação Infantil, atuando para que a educação nessa etapa proporcione ao aluno o seu desenvolvimento nos aspectos corporal, cognitivo, psíquico e social, agregando a atuação familiar e da sociedade (ALENCAR; OLIVEIRA, 2017).

Com a aprovação e publicação da LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), diversos outros documentos foram constituídos no contexto da educação nacional para Educação Infantil, dentre eles estão o estabelecimento de diretrizes e orientações para nortear as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, sendo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI elaborado em 1998 (BRASIL, 1998) e utilizado como base para construção das políticas curriculares para Educação Infantil. Posteriormente outros documentos foram constituídos como o Parecer CEB 22/98 (BRASIL, 1998), a Resolução CEB n.º 01/1999 (BRASIL, 1999) e as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI – Resolução CNE/CEB n.º 01/1999 (BRASIL, 1999) (MARTINS, 2020).

Após dez anos da promulgação das DCNEI (BRASIL, 1999) foram realizadas novas alterações para se adequar as mudanças ocorridas ao longo dos anos e ao cenário atual, culminando na publicação das novas DCNEI (Resolução CNE/CEB n.º 5, 2009) pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em dezembro de 2009. Portanto, as DCNEI (BRASIL, 2009) estão voltadas para os campos de aprendizagem, a organização do espaço e trabalho pedagógico, buscando o desenvolvimento da criança, mas respeitando a fase em que ela está inserida, seu

nível de entendimento e sem precipitar conteúdos que serão vistos nas próximas etapas de ensino, buscando afastar a visão de assistência e considerar os direitos das crianças (MARTINS, 2020).

Atualmente, na educação do século XXI, pode-se afirmar que a visão e concepções sobre a infância e a Educação Infantil sofreram diversas alterações ao longo dos anos. Todavia, ainda há muito que ser mudado. As DCNEI (BRASIL, 2009) atuais descrevem a Educação Infantil como uma fase de suma importância para a vida da criança, em que devem ser respeitados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. As instituições de Educação Infantil têm o importante papel na construção social, sendo o primeiro acesso da criança a um espaço educador e fora do ambiente familiar (OLIVEIRA, 2012).

Diante disso, na Educação Infantil, faz-se necessário compreender a concepção de criança que se tinha e que se têm nos tempos atuais. França (2018) apresenta que a infância é definida como uma fase da vida do ser humano e a criança como um indivíduo que possui cultura, história e é sociável. No entanto, ainda de acordo com França (2018) ao longo da história surgiram diversas visões sobre os conceitos de infância, uma delas é a visão platônica, no qual a infância não era vista como dotada de características próprias, sendo levado em conta apenas o futuro sem consideração alguma pelo seu presente.

Ao sondar a história e as obras dos tempos medievais é possível observar que a indiferença estava presente na forma em que as crianças eram tratadas. Nos registros é possível notar que elas eram classificadas como “mini adultos”, não se tinha uma imagem, uma retratação da infância, ela era considerada apenas como um período de preparação para a vida adulta. Em meados do século XIII, ela passa então a ser vista como um ser “irreal” era simbolizada na maioria das representações como um “anjo”. Já nos séculos XV e XVI, era representada sempre ao lado de um adulto e em situações do dia a dia (NOGUEIRA; RANDO, 2020).

A infância é uma construção da sociedade que se modifica ao longo dos anos, conforme as diversas classes sociais e étnicas que existem na sociedade. Portanto, não pode se pensar em uma criança neutra ou definida por questões biológicas, mas é necessário considerar que ela se habitua ao meio que está inserida, onde também é resultado de variadas demandas históricas, culturais e geográficas, sendo a infância considerada também como as possibilidades e o que é esperado pelos adultos em relação ao seu futuro (NOGUEIRA; RANDO, 2020).

Todavia, para os autores Nogueira e Rando (2020) a infância nos tempos medievais não foi totalmente desconsiderada, mas foi delineada de forma limitada, sendo possível inferir que a

importância dada a essa fase era restringida e que a separação entre a realidade das crianças e dos adultos não era tão grande, porém o grau de atribuições que as crianças poderiam realizar não era pontuado como nos tempos atuais. Apesar disso, a visão de infância e idade adulta existia nessa época.

Ao longo dos anos a sociedade sofreu diversas alterações. Com o avanço tecnológico, os novos conhecimentos científicos e com o aumento do capitalismo a sociedade passa a ter um novo olhar sobre a criança e o período da infância, sobretudo com a busca pela redução da mortalidade infantil. A criança passa então a ser vista como um sujeito que possui direitos e necessidades. Todavia, tais mudanças não ocorreram da mesma forma para todas as classes, era possível observar que as crianças pobres ainda estavam sujeitas a condições precárias de sobrevivência (JACOMÉ, 2018).

Nas DCNEI (BRASIL, 2009) atuais a criança é vista como um sujeito histórico, que possui direitos, que se relaciona e interage com o meio a sua volta, sendo o foco central do processo educacional. A Educação Infantil é definida também como a primeira etapa da Educação Básica, atendendo as crianças de 0 a 5 anos nas creches e pré-escolas, caracterizadas como espaços escolares, não domésticos em período diurno, integral ou parcial que prestam serviços de cuidados e educação, inspecionados pelos órgãos oficiais competentes.

Na condição de espaços escolares, as legislações educacionais brasileiras que versam a respeito da Educação Infantil entre elas as DCNEI (BRASIL, 2009), e a LDB (BRASIL, 1996), trazem as previsões a respeito da organização do trabalho pedagógico realizado nessa etapa da Educação Básica e, entre outras providências, a avaliação das aprendizagens na Educação Infantil, assunto apresentado no capítulo a seguir.

2.2 A avaliação das aprendizagens na Educação Infantil

Ao se analisar a história da avaliação nota-se que durante o século XIX se adotava uma concepção tradicionalista de avaliação, o processo de ensino-aprendizagem era totalmente autoritarista, sem participação nenhuma do aluno, onde o mesmo era sujeito passivo sem direito a voz, não era permitido sua autonomia e atitude, só o educador era protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos eram totalmente descontextualizados da realidade dos estudantes. Portanto, a avaliação, tinha o intuito de averiguar o que foi aprendido pelo discente, dando-se preferência apenas às questões cognitivas e a quantidade de conteúdo que era

“decorado” por ele (FAGUNDES; SILVA, 2019).

As análises das aprendizagens ocorriam por meio da utilização de testes e exames, aplicado muitas vezes de forma oral ou escrita e os estudantes precisavam rerepresentar de forma fiel ao que lhes foi ensinado em sala de aula. Esse modelo de avaliação tradicionalista que até hoje está presente em nossos sistemas de educação, tem reflexo desde a passagem dos Jesuítas pelo Brasil entre os séculos XV e XVIII (FAGUNDES; SILVA, 2019).

No entanto, na década de 1930, a forma de avaliação apenas pela verificação da quantidade de conteúdos aprendidos pelos alunos apresentava limitação e insuficiência em seus aspectos teóricos, práticos e metodológicos. Devido a maior atenção dada ao processo de ensino-aprendizagem, ficava cada vez mais notório que apenas a mensuração da aprendizagem do aluno em relação aos conteúdos não era suficiente, sobretudo devido ao currículo proposto, seus objetivos, a avaliação predeterminada e a correlação entre eles (SILVA; GOMES, 2018).

Nesse contexto, essa maneira de avaliar já não contribuía com as necessidades atuais, pois apenas fornecia dados e informações sobre o que os alunos absorveram. Diante disso, as práticas avaliativas foram lentamente se adequando e se alinhando ao conceito de avaliação como descrição, baseada na concepção de educação e execução de propósitos, focando em aspectos como a atuação do discente frente às atitudes de seu grupo, sendo as finalidades educacionais o novo enfoque do processo avaliativo (SILVA; GOMES, 2018).

Na Educação Infantil, o processo de avaliação manifestou-se através dos questionamentos das intenções pedagógicas para essa etapa e a pressão familiar da classe média que requeria uma visão mais educativa e que se afastasse totalmente da visão assistencialista presente nesta fase desde sua concepção. Dessa forma, a avaliação nessa etapa surgiu como uma forma de fiscalização da escola e educadores sobre a prática educativa desenvolvida com os alunos. Todavia, é notório que as instituições que recebiam crianças carentes estavam ainda longe de pensar em uma proposta educativa e de avaliação, visto que faltavam recursos materiais e humanos que propiciassem essas ações, voltando-se apenas aos cuidados básicos, sem nenhuma atenção das famílias que viam muitas vezes esses locais como apenas um lugar para “deixar” os filhos durante o horário de trabalho (HOFFMANN, 2002).

Vale ressaltar, que segundo Hoffmann (2002), inicialmente não ocorreu oficialização da avaliação das aprendizagens na Educação Infantil pelos órgãos e normas competentes. Tal processo se iniciou gradualmente em algumas creches e pré-escolas, em grande maioria da classe

média. Observa-se que as primeiras Diretrizes educacionais referentes a essa etapa buscavam afastar o caráter avaliativo, evitando-se que ele fosse utilizado como ferramenta de classificação do aluno para o Ensino Fundamental. Portanto, pode-se afirmar que a avaliação na Educação Infantil surgiu de um contexto cultural e histórico devido às novas reflexões quanto as políticas públicas relacionadas ao atendimento das crianças menores de 6 anos.

Com a aprovação da LDB – Lei n.º 9.394/96 ficou estabelecido em seu art. 31 que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Destaca-se, portanto o caráter formativo da avaliação. Segundo Lima (2020, p. 101), “A avaliação formativa ou de acompanhamento está voltada para os resultados atingidos a cada momento do trabalho, a cada aula, com condição para planejar as próximas intervenções”. Ainda conforme a autora, o professor necessita estimular seu aluno a alcançar novos níveis de aprendizagem. A avaliação então é vista como um meio de análise das práticas educativas, englobando também a ideia da Educação Infantil como um ambiente que promove a relação entre o cuidado e a socialização, indo ao encontro do que diz a teoria histórico-cultural que enxerga a criança como um sujeito que possui cultura e história e está em constante desenvolvimento.

“A avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico” (Black e Wilian 1998 *apud* Villas Boas 2008, p. 39). Villas Boas (2005), afirma ainda que a avaliação formativa se compromete com a aprendizagem de cada aluno, com a aprendizagem dos professores e com o desenvolvimento da escola. Sua função é informar o professor e os estudantes sobre o desenvolvimento de suas aprendizagens durante a realização das atividades escolares.

Segundo essa autora as características da avaliação formativa são: intervenção e acompanhamento pelo educador; preferência pela aprendizagem; atenta-se a distintos estilos linguísticos e de aprendizagem; trata os “erros” como forma de obter informações diagnósticas sobre as aprendizagens; utiliza diferentes metodologias; necessita de constante análise das habilidades e dificuldades dos estudantes; coloca os registros como forma de refletir as práticas educativas; torna-se um processo constante que considera as fontes diagnósticas, que buscam analisar as capacidades dos alunos, para buscar melhores meios de garantir a aprendizagem dos

educandos (VILLAS BOAS, 2005).

Vale ressaltar, que o RCNEI (BRASIL, 1998) aborda que a avaliação na Educação Infantil deve ser um processo contínuo que colabore com os processos de aprendizagem e com a elevação da autoestima das crianças. No documento a avaliação é vista como um elemento que não pode se desvincular do processo educativo, mas ao contrário disso, é considerada uma ação que permite ao educador pensar sobre o trabalho que ele está desenvolvendo em sala de aula com seus alunos, contribuindo para que o ele construa seu planejamento e elabore as atividades para aperfeiçoar as aprendizagens.

Ainda segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 59) “A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças”. O documento também pontua ser fundamental a participação das crianças no processo de avaliar, onde o educador deve repassar aos alunos as informações que lhes permitem ter conhecimentos de suas conquistas e dificuldades. Esse compartilhamento pode ocorrer em situações cotidianas em que o educador convida o aluno a refletir sobre uma ação que ele não conseguia realizar e foi aperfeiçoando temporalmente, dessa forma, o aluno vai tomando conhecimento de forma significativa em conformidade com o caráter formativo que deve ter a avaliação nesta etapa de ensino, explicitado no próprio título que inaugura essa discussão no citado documento: “Observação, registro e avaliação formativa” (BRASIL, 1998, p. 58).

Vale ressaltar que não somente a avaliação formativa pode estar presente no processo avaliativo na Educação Infantil, mas também é possível encontrar a aplicação da avaliação diagnóstica que permite que o educador detecte as dificuldades que a criança apresenta em suas aprendizagens ou desenvolvimento (SANTOS, LETÍCIA; SANTOS, LUÍSA, 2018).

Pode-se encontrar ainda a avaliação classificatória, onde, os educadores buscam através da avaliação classificar os alunos de acordo com parâmetros de comportamentos pré-estabelecidos. Neste modelo, são preenchidas fichas descritivas abordando o desenvolvimento de tais comportamentos categorizados, geralmente como bom, fraco, em desenvolvimento, entre outros termos que podem ser utilizados para classificar o nível que a criança apresenta no padrão esperado para aquela determinada fase (HOFFMANN, 2002).

Todavia, segundo Hoffmann (2002) a criança desenvolve sua aprendizagem, a partir de experiências e com a interação com o ambiente a sua volta, além disso, a criança concede sentido aos objetos a sua volta por meio da interação com eles e não por através de estímulos. Esses

pensamentos da autora derivam das teorias trazidas por ela, sendo a concepção construtivista-interacionista de Piaget (1970; 1978; 1987) e a teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1988). Hoffmann (2002) traz ainda que tais fichas de avaliação buscam analisar partes fragmentadas de comportamentos estabelecidos, sendo subdivididos, geralmente em aspectos afetivos, cognitivos, sociais e motores (HOFFMANN, 2002).

Percebe-se ainda, que a forma de avaliar mais presente na Educação Infantil é a avaliação informal que diferentemente da avaliação formal, onde todos tem conhecimento do período da avaliação e dos instrumentos avaliativos utilizados, o aluno não tem conhecimento do momento que está sendo avaliado. Este tipo de avaliação é nomeada como avaliação informal, pois “é aquela que se dá pela interação de alunos com professores, com os demais profissionais que atuam na escola e até mesmo com os próprios alunos, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar” (VILLAS BOAS, 2005, p. 22).

Ao realizar a avaliação informal o educador deve estar atento às reações, demonstração de interesse, pedido de ajuda, entre outras situações que acontecer de maneira inesperada, mas que podem ser utilizadas para avaliar a compreensão, aprendizagem e demais questões relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento de seu aluno. Vale ressaltar, que este tipo de avaliação não conta com instrumentos pré-determinados, mas sim com a observação e anotação do educador (VILLAS BOAS, 2005). A avaliação informal está baseada em concepções e representações de comportamentos e expectativas consideradas ideais (PINTO, 2019). Todavia, no processo de avaliação das aprendizagens os educadores utilizam instrumentos e procedimentos avaliativos (SANTOS, LETÍCIA; SANTOS, LUÍSA, 2018). Assunto que será abordado no capítulo seguinte.

2.2.1 Instrumentos e procedimentos de avaliação das aprendizagens na Educação Infantil

A avaliação na Educação Infantil tem caráter próprio e deve ser encarada como muito mais do que a aplicação de meros conceitos teóricos. No Brasil e em outros países essa ação é orientada por documentos que trazem os direcionamentos de como esse processo deve ser constituído em sala de aula pelos educadores de Educação Infantil, onde essas ações devem ser norteadas pela observação e registros diários de elementos importantes, sendo considerada essa prática um exercício de qualidade da educação ministrada (GONTIJO; PORTUGAL; OSTETTO, 2020).

A BNCC apresenta que faz parte do trabalho do educador pensar, escolher, preparar,

planejar e acompanhar as ações e as interatividades, assegurando diversos momentos que promovam o desenvolvimento da criança. O professor necessita acompanhar as aprendizagens dos alunos de forma geral e individualizada, observando tudo o que foi desenvolvido, o que ainda apresenta dificuldade e as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2017).

Ainda de acordo com a BNCC, a avaliação das aprendizagens na Educação Infantil deve ser feita por meio da supervisão e anotações sobre fatores próprios da fase em que o aluno se encontra, mas também sem o intuito de qualificá-lo como habilitado ou não para a próxima fase de ensino. Conforme consta neste documento, as avaliações devem ser efetuadas por múltiplos registros (por exemplo, relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos) feitos pelo professor e pela criança em diferentes momentos que podem evidenciar o progresso ocorrido durante essa etapa (BRASIL, 2017).

Diante de tais exemplos apresentados pela BNCC (BRASIL, 2017), na sequência evidenciam-se alguns instrumentos e procedimentos que integram os processos avaliativos e são de comum utilização nas salas de aula das instituições de Educação Infantil, tais como: a observação das crianças, o portfólio e o relatório das aprendizagens.

2.2.1.1 A observação das crianças e registros na Educação Infantil

No contexto da sala de aula é fundamental que o educador tenha conhecimento sobre cada um de seus alunos, cada criança é diferente uma da outra. Ter o conhecimento dessas informações ajuda a nortear a tomada de decisões no trabalho pedagógico (JABLON; DOMBRO; DICHELMILLER, 2009). Além disso, a observação vai muito além do que só olhar para o aluno, mas é um processo de analisar seu desenvolvimento, suas conquistas, conhecer mais sobre o educando e sua forma de aprendizagem e obter informações que poderão ser utilizadas para ajudar o aluno a avançar em seu processo de aprendizagem (FRANÇA, 2018).

De acordo com Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p. 13) a observação é definida como “Um olhar para aprender”. Assim, ela é um meio pelo qual se analisa a realidade, fazendo com que sejam refletidas as atitudes observadas frente as nossas, sendo, portanto, um processo que não é neutro, mas sim dialógico com a realidade. Portanto, ao observar a criança o educador poderá obter informações que contribuirão para formular suas práticas pedagógicas, serão evidenciadas as aprendizagens da criança, mas também poderá aprender com ela (MARTINS FILHO; CASTRO, 2018). Entretanto, a observação por si só não constitui em instrumento

avaliativo, sendo necessário que as informações observadas sejam convertidas em registros (HOFFMANN, 2005).

A observação deve pautar-se em aspectos norteadores que podem ser analisados por meio das respostas das crianças a diferentes situações que ocorrem no dia a dia da sala de aula, sendo algumas delas as interações com os colegas, as brincadeiras, as reações emocionais frente às situações desafiadoras, o desenvolvimento de seu pensamento lógico, como se comporta em relação aos demais colegas, entre outras situações ao qual permite o educador contemplar os aspectos próprios daquela determinada criança observada (FRANÇA, 2018).

De acordo com Melchior (1999, p. 76) “[...] é necessário que o professor registre as observações realizadas durante todo o processo, para ter condições de ir redirecionando seu trabalho no sentido de ajudar os alunos a construírem novos conhecimentos”. Através do registro dessas informações coletadas por meio da observação, o educador terá as bases necessárias para formulação de suas ações pedagógicas. Neles constarão o desenvolvimento, os obstáculos superados e os pontos que necessitam de aprimoramento (FRANÇA, 2018).

Faz-se, portanto, necessário conhecer a criança observada, mas tendo total cuidado para não ser estabelecida uma percepção inicial daquela criança que não condiz com sua realidade e sim observar muito além de nossas expectativas, em suas várias dimensões que poderão ser evidenciadas no decorrer do período observado (JABLON; DOMBRO; DICHELMILLER, 2009).

As DCNEI também afirmam que o processo avaliativo na Educação Infantil deve ter por base a observação crítica do educador das atividades pedagógicas, das interações com os demais e das brincadeiras (BRASIL, 2009). Portanto, a observação não é algo estático, mas sim faz parte constantemente do trabalho do professor da nessa etapa. O educador pode questionar seu aluno sobre diversos assuntos do seu cotidiano isso fará com que ele conheça mais sobre sua realidade e norteie sua observação, além disso, ele estabelecerá um vínculo afetivo com a criança que se faz necessário e contribui para um olhar sensível em relação ao aluno (JABLON; DOMBRO; DICHELMILLER, 2009).

2.2.1.2 Portfólio: evidenciando as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças

O uso do *portfólio* teve origem inicialmente no Ensino Fundamental nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 1990. Através dele buscava-se observar o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos estudantes para elaborar ações para que o aluno pudesse avançar no

seu processo de obtenção da aprendizagem. Ao longo dos anos, sua utilização se estendeu para as demais etapas e níveis da educação com diferentes objetivos e formas de utilização (FABRIS; THIENGO, 2020). A esse respeito, segundo Villas Boas (2005) o *portfólio* está totalmente relacionado à avaliação formativa e pode ser definido como uma pasta utilizada para guardar os desenhos, pinturas, fotografias, estampas, entre outros materiais produzidos pelas crianças que evidenciem as suas aprendizagens.

Artur e Magalhães (2017) também apresentam a definição de *portfólio* como sendo uma pasta contendo diversas produções e atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo de um período. Através dele o educador pode acompanhar a evolução da criança, suas dificuldades e avanços ocorridos. O *portfólio* é um instrumento avaliativo relacionado à avaliação formativa, pois é um processo contínuo, ao qual o educador irá acompanhar passo a passo o desenvolvimento de seu aluno, podendo refletir sobre sua prática e buscar novos caminhos para que ele alcance sua aprendizagem.

A utilização do *portfólio* também pode atender aos critérios quantitativos, pois o professor pode verificar a quantidade de atividades produzidas, estabelecer números, observando os parâmetros por ele estabelecidos para a turma e a faixa etária dos estudantes. O uso do *portfólio* também permite que o próprio educando averigüe como está o seu nível de aprendizagem, observando suas habilidades e os pontos que precisam de aprimoramento (HENRIQUES; MEIRELES, 2019).

Vale ressaltar, que a utilização do *portfólio* como meio de avaliação vai muito além do seu simples uso como empilhamento de atividades realizadas pelos alunos, que eram ou ainda são enviadas para casa no final de cada semestre, sem um foco ou objetivo definidos. Dessa forma, os educadores não realizam uma ponderação clara sobre sua prática e os progressos e dificuldades que os alunos obtiveram. “O conceito de *portfólio* se amplia ao propiciar, ao professor, a oportunidade de reflexão sobre o desenvolvimento do aluno, analisar seus avanços e dificuldades e decidir sobre sua atuação didática em relação às tarefas propostas [...]” (CARVALHO, 2007 p. 8).

O foco da utilização do *portfólio* na educação é que ele deve ser um material que seja produzindo conjuntamente entre o professor e o aluno, pois através do *portfólio* são evidenciadas as aprendizagens e dificuldades que o aluno encontrou ao longo de seu processo de aprendizagem. Portanto, é fundamental que ele participe desse processo, organize as atividades,

selecione suas melhores produções, opine e seja participante ativo na construção de seu *portfólio*. Dessa forma, o aluno poderá realizar uma autoavaliação de si mesmo (VILLAS BOAS, 2005).

Para a construção dos portfólios o educador deve planejar antecipadamente cada passo, determinar as ações iniciais, coletar e organizar as atividades, os desenhos, fotografias, e demais materiais que serão englobados e, sobretudo, incorporar a participação das famílias e alunos nesse processo que deve ser contínuo (FABRIS; THIENGO, 2020).

O uso do *portfólio* como instrumento avaliativo na Educação Infantil traz benefícios como: a comunicação entre os docentes, pais e educandos, desenvolvendo a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem, tendo como referência os aspectos qualitativos que proporcionam ao educador ter uma noção de como as atividades estão sendo aproveitadas pelos discentes, o quanto eles estão aprendendo e se as mesmas estão sendo prazerosas para o aluno, além de ficar em evidência os pontos de dificuldade que os alunos apresentam e suas limitações (HENRIQUES; MEIRELES, 2019).

Portanto, um dos fatores que influencia o êxito da utilização do instrumento avaliativo do *portfólio* são os registros e a observação do educador do que acontece em cada momento, pois a criança nessa etapa não domina ainda o uso da linguagem escrita e cabe ao educador um olhar atento às manifestações e expressões da criança que ocorrem em sua maioria, por meio das artes visuais e os desenhos (CARVALHO, 2007). Todavia, nas escolas ainda é possível encontrar *portfólios* produzidos pelos próprios educadores, com participação mínima das crianças, sendo priorizados apenas os trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar e não as expressões e manifestações das crianças como um todo (ARTUR; MAGALHÃES, 2017).

Contudo, vale ressaltar que o *portfólio* é um material individual, sendo necessário que haja meios que evidencie a sua interação com as demais crianças, adultos e o ambiente a sua volta. Tal evidência pode ocorrer através de registros e documentações que comprovem sua participação em atividades coletivas e em grupo. Dessa forma, o *portfólio* se torna um procedimento amplo que engloba múltiplas ações do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança na etapa da Educação Infantil (ARTUR; MAGALHÃES, 2017).

Esse procedimento, associado aos registros das observações das crianças feitas pelo professor, subsidiarão a elaboração dos relatórios das aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

2.2.1.3 Relatório das aprendizagens e desenvolvimento das crianças: instrumento de registro e reflexão acerca do processo avaliativo

Registrar o percurso da criança ao longo de sua vida escolar no contexto avaliativo deve ser considerado muito além do que o mero depósito de informações, sem nenhuma intencionalidade, sendo, portanto, necessário refletir sobre tais informações. Todavia, destaca-se que é inviável se basear apenas na memória, ao qual pode se esquecer de detalhes importantes que fazem diferença no processo avaliativo. Através do registro o educador pode ponderar cuidadosamente suas ações, se afastando de seus posicionamentos pessoais e buscando encontrar respostas assertivas e condizentes com a realidade daquela criança. Portanto, os relatórios de avaliação se constituem através da análise, do diálogo com o educador e da interação do aluno nos processos educativos, sendo reflexo de uma vivência examinada (HOFFMANN, 2002).

O relatório avaliativo das aprendizagens deve abranger as anotações que o educador realiza sobre sua observação dos aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança, seus progressos e dificuldades. Para que o professor tenha as bases necessárias para a composição desses relatórios, ele deve observar atentamente o aluno e realizar registros diariamente. No relatório, deve conter também as anotações sobre a realização das atividades de forma individual e grupal, as interações, o desempenho durante as brincadeiras, sendo um objeto de análise sobre aspectos relacionados à progressividade da criança (SOUZA; SILVEIRA, 2017).

Além disso, este documento deve ser utilizado como um meio do educador repensar sobre sua prática educativa, levando-o a lembrar como ocorreu a atividade proposta por ele, o que deu certo e o que precisa ser revisto, dessa forma ele serve como base para o educador repropor sua metodologia. Ele é redigido por meio da apreciação do educador sobre condutas e desempenhos observados e necessita ser exposto ao conhecimento da família e do corpo docente (SOUZA; SILVEIRA, 2017).

Prontamente, é fundamental ter atenção na construção desse documento para não expor de maneira indelicada as fragilidades da criança, seu estado familiar e social, entre outras necessidades que podem causar exposição desnecessária do aluno. Ter ponderação e agir de forma ética é essencial para avaliar as aprendizagens da criança de forma ampla e, principalmente, para a elaboração do diálogo e ao repassar as informações obtidas nas anotações e produtos resultantes do processo avaliativo (CORRÊA, 2015).

Os relatórios avaliativos têm como importante atributo, descrever a fase de produção de conhecimento pelo aluno, onde o educador participa, conduz e entrepõe-se quando necessário de forma pedagógica. Além disso, o relatório permite ao docente realizar uma análise crítica sobre sua prática pedagógica e o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, acreditando na probabilidade deles de obter conhecimento durante as interações, as brincadeiras, nas atividades e ao expor suas opiniões. Interferir pedagogicamente então seria reexaminar suas metas e ações que foram definidas para que a criança evolua em sua aprendizagem e conhecimento, ou ainda se adaptar as adversidades e necessidades que se apresentam ao longo do processo (AMÉRICO; SILVEIRA, 2020).

Elaborar o relatório avaliativo implica em constante verificação relacionada aos avanços, viabilidades e limitações, tendo um olhar para seu ambiente de convívio social, familiar e com o corpo docente. Portanto, os relatórios elaborados podem ser compartilhados com os demais educadores, para eles compreenderem o aluno que ele irá avaliar posteriormente e com os familiares para eles entenderem como está o aproveitamento do seu filho nessa primeira etapa de educação. (AMÉRICO; SILVEIRA, 2020)

A sistematização dos registros obtidos pela observação dos educadores pode ser convertida em relatórios descritivos individuais ou coletivos que evidenciem as aprendizagens obtidas pelos alunos (ARAKAKI, 2018). O relatório de avaliação das aprendizagens na Educação Infantil deve revelar de forma fidedigna as aprendizagens e evoluções obtidas, no período observado, portanto, o educador necessita estar atento a algumas questões acerca de como relatar as especificidades daquela criança e elencar os objetivos de evolução (FRANÇA, 2018).

Além disso, os relatórios devem sinalizar as respostas obtidas pela criança as diferentes situações ao qual ela foi exposta, realizar uma descrição acerca do desenvolvimento nas questões cognitivas, sociais, interativas, de autonomia, reação a situações conflituosas e escolhas de decisões, a construção de seus valores, mostrar como ela se posiciona em relação aos colegas, suas maiores habilidades e pontos de melhoria, pautar as ações pedagógicas utilizadas pelo educador e sugerir ações para que a família contribua, dando continuidade ao processo de ensino-aprendizagem no ambiente familiar (FRANÇA, 2018).

No entanto, por vezes há certo engano entre o que é considerado o processo de avaliação e a produção do registro dos resultados desse processo. Uma vez que os registros integram o processo avaliativo, mas não constituem a avaliação em si, visto que a avaliação resulta das

reflexões, análises e interposições pedagógicas realizadas por meio dos registros. Não estando restringida a mera elaboração de documentos que fazem parte de uma pontualidade estabelecida e que em nada contribuem para a perspectiva formativa da avaliação como processo que busca o aprimoramento dos processos de constituição das aprendizagens, porquanto ela é um processo cíclico (CORRÊA, 2015).

Uma prática estabelecida por algumas instituições de educação e educadores é a elaboração de relatórios diários e relatórios gerais. De acordo com Hoffmann (2002), eles orientam e servem de base para construção dos relatórios avaliativos. Dessa maneira, o educador poderá organizar suas ações, compreender o processo de educação, as melhores decisões a serem tomadas no processo educativo, contribuir na prática docente e na formulação de seus planejamentos de aulas (HOFFMANN, 2002), assunto que será discutido a seguir.

2.2 Avaliação das aprendizagens e planejamento na Educação Infantil

A avaliação necessita ter um objetivo pontual e abrangente, visando o aperfeiçoamento dos processos pedagógicos, contudo ainda é muito recente o entendimento de avaliação como um processo, uma forma de aprendizagem e não apenas um ato ou um resultado. A avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como parte ativa no processo de ensino-aprendizagem, no qual se inclua todos os que fazem parte desse processo, e para isso ocorrer é preciso que ela seja incluída no projeto pedagógico da escola, não sendo apartada desse processo. Portanto, fica claro que a avaliação não pode se desassociar da construção do planejamento de aula (PARENTE *et al.*, 2021).

Todavia, vale ressaltar que de acordo com França (2018), a avaliação auxilia na busca por resultados condizentes com o esperado na construção do plano educacional, ao passo que o planejamento é a forma pela qual se pontua as ações e decisões, ou seja, os caminhos a serem tomados nesse percurso. Portanto, busca-se por determinadas intenções obter os melhores resultados com a participação de todos os envolvidos no decurso do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da Educação Infantil, a documentação se faz presente através dos registros, que devem ser pautados na observação do educador que poderá realizar anotações de aspectos que ele considera importante. Essas anotações podem ser realizadas diariamente e depois serem refletidas e reescritas. Para tanto, servem como base para a realização das avaliações na Educação

Infantil, mas para isso é necessário que sejam reexaminadas não apenas no momento que se aproxima a reunião de pais, mas devem ser refletidas diariamente para investigar a realidade (ARTUR; MAGALHÃES, 2017).

Da mesma forma, o planejamento, deve se constituir em uma ferramenta de auxílio ao educador, que deve separar um momento para pensar a respeito das ações que irá tomar, de como vai abordar os conteúdos, como aplicará e quais atividades serão propostas, organizar a sala de aula, o momento, o espaço, o alinhamento com os parâmetros curriculares propostos para a etapa de ensino. Todavia, ele deve ter como fundamento o que observou das crianças, alinhando o que é proposto pelas diretrizes e a realidade de seus alunos, lembrando que o planejamento não é algo engessado e preso a regras estabelecidas, mas deve estar alinhado ao contexto social e cultural que a criança está inserida (LIMA, 2020), possuindo aspectos relevantes, apresentados a seguir.

2.3.1 O planejamento de aulas

O ato de planejar está totalmente vinculado ao trabalho pedagógico, sendo uma forma de organização do mesmo, abrindo-se mão, portanto do imprevisto em sala de aula. A ação de planejar é direcionar caminhos com antecedência com o intuito de se cumprir metas e objetivos pré-estabelecidos. É também realizar uma análise das oportunidades que se tem, durante a construção real, com um olhar atento a realidade vivenciada, sem ter apenas o mero objetivo de cumprir com as obrigações impostas pela escola (FORTES *et al.*, 2018).

Para tanto, faz-se necessário compreender primeiramente a definição de planejamento. De acordo com Libâneo (1990, p. 246) “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Já para Luckesi (2011, p. 119) “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los”.

Apesar disso, o planejamento não deve ser reduzido a simples ação de construir atividades e projetos escolares. Seguramente, a maioria dos educadores reconhece-o como uma ferramenta importante e que faz parte de seu trabalho pedagógico, onde seu principal objetivo é orientar sua prática quanto educador. Vale salientar que o planejamento não é inflexível e inalterável, mas sim adaptável e flexível. Para isso, o docente necessita estar em constante reflexão crítica, dominar cada ação do planejamento desde sua criação, aplicação e avaliação (FORTES *et al.*, 2018).

No contexto da Educação Infantil, ao se planejar para crianças pequenas, menores de 6 anos, é fundamental que o educador reflita a respeito de algumas questões que fazem parte das especificidades dessa etapa, uma vez que ainda é possível encontrar em algumas instituições de Educação Infantil planejamentos elaborados por educadores que contemplam ainda os aspectos assistencialistas de cuidados básicos, que não propõe atividades didáticas voltadas ao desenvolvimento em seus diversos aspectos e que não valorizam as experiências individuais, coletivas e cognitivas da criança (MAGALHÃES *et al.* 2017a).

A elaboração do planejamento de aula na Educação Infantil deve contemplar alguns aspectos específicos, dentre eles está à escuta ativa do educador. Por meio dela é possível compreender a crianças de diversas formas, como, por exemplo, suas preferências, brincadeiras prediletas, o que mais gostam de fazer em seu tempo livre, entre outros aspectos que podem ser observados pelo educador (MAGALHÃES *et al.* 2017a).

Na sequência de seu pensamento, este mesmo autor assegura que através da escuta o professor pode conhecer não somente a criança, mas também o contexto familiar ao qual ela está inserida e que reflete na sua vida escolar. Tal ação, de observação e escuta, está elencada desde o primeiro procedimento do planejamento de aula, no momento do acolhimento inicial o educador vai tomando conhecimentos sobre as crianças e suas famílias, principalmente na fase da adaptação, todavia esse processo se estende ao decorrer e até o final do ano letivo.

Outro aspecto importante que deve ser considerado ao se planejar na Educação Infantil é a organização dos ambientes de aprendizagem, pois eles devem estar dispostos de forma a proporcionar a criança maior espaço de interação com o ambiente, de autonomia de escolha e de convívio com os demais (AZAMBUJA; CONTE; HABOWSKI, 2017). A organização do espaço também reflete as intenções pedagógicas, além disso, pode contribuir para melhorar a observação da criança, pois o espaço pode refletir a atenção do aluno e sua reação em relação a determinadas situações (MAGALHÃES *et al.* 2017a).

Além disso, o educador deve buscar articular em seu planejamento os documentos normativos que versam sobre essa etapa da educação como as DCNEI (BRASIL, 2009), o RCNEI (BRASIL, 1998) e os campos de experiências previstos na BNCC (BRASIL, 2017). O docente necessita ter conhecimento sobre o conteúdo desses documentos para poder planejar suas aulas tendo como base esses documentos que foram refletidos de uma forma mais ampla (LIMA, 2020).

O RCNEI também se constitui em um documento que pode nortear os educadores na elaboração de seu planejamento de aula. De acordo com esse documento “o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998, p. 9).

Portanto, é necessário que os educadores pensem acerca do que será proposto aos alunos nesta etapa de ensino, buscando ampliar seus conhecimentos através de formação continuada, sendo, a elaboração do planejamento na Educação Infantil um momento de refletir e buscar soluções para os desafios que podem surgir ao longo do processo de ensino aprendizagem, ou seja, o planejamento não deve se limitar a mera separação de conteúdos, mas é necessário o educador observar cada registro realizado da turma e buscar o melhor caminho para que os planos de aula contemplem as necessidades educativas da turma de forma individual e coletiva (SANTANA, 2019).

Ao se planejar na Educação Infantil, é necessário ter conhecimento dos eixos integradores dessa etapa que estão previstos nas DCNEI em seu artigo 9º onde afirma que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências [...]” (BRASIL, 2009).

Tais experiências de acordo com o artigo devem possibilitar a criança o conhecimento pessoal e do mundo a sua volta; facilitar a exposição da criança a diversos gêneros linguísticos e diversas formas de expressão verbais e não verbais; viabilizar a criança utilizar diversas experiências da língua verbal e não verbal; permitir a criança desenvolver noções de quantidades, medidas e se orientar nos espaços ao seu redor; fortalecer a participação e interação das crianças de forma coletiva e individual em atividades; desenvolver sua autonomia; ampliar vivências com diversas culturas; fomentar a curiosidade e investigação; estabelecer a interação e expressão por diversos meios; desenvolver cuidados com o meio ambiente e biodiversidade; explorar a cultura e diversidade brasileira; utilizar recursos tecnológicos e de mídia (BRASIL, 2009).

Diante de tal informação, o educador, ao elaborar seu planejamento de aula deve observar tais eixos e buscar articular com a intenção que se tem com cada atividade e ação proposta. Para tal, o educador deve ter mente as situações que podem ocorrer na rotina escolar e delimitar caminhos, traçar metas e objetivos, partindo-se da intencionalidade que se tem com seu trabalho pedagógico (TEIXEIRA; ARAÚJO; SOUZA, 2020).

Na Educação Infantil é necessário compreender que as ações pedagógicas devem estar pautadas nos interesses das crianças que são o centro do processo educativo, reconhecendo-as como cidadãs que possuem direitos desde seu nascimento. As crianças podem expressar suas preferências de variadas formas, como, por exemplo, pela expressão facial, pelo sorriso, pelo choro, pelos movimentos corporais, entre outras expressões que elas podem demonstrar se estão aprovando ou desaprovando uma ação. Ao planejar, o professor também precisa associar as duas ações presentes e consolidadas nessa etapa sendo elas a relação existente entre o cuidar e o educar (OLIVEIRA, 2012). Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017) o cuidar e o educar são práticas integradas que não se desassociaam do processo educativo na Educação Infantil.

Ainda na Educação Infantil, é necessário ressaltar que cada ação adotada em relação à criança torna-se meio de refletir através da observação, do registro, da elaboração do planejamento de aula e da avaliação (SANTANA, 2019). Os registros realizados diariamente fornecem caminhos na elaboração dos planejamentos de aula. Portanto, torna-se necessário que o educador registre diversos aspectos observados em relação aos progressos, as reações das crianças, as atitudes, dentre outros fatores analisados que são consideradas formas de avaliar as aprendizagens da criança e podem orientar na composição dos planejamentos de aula (MAGALHÃES, *et al.* 2017a), sinalizando a articulação da avaliação das aprendizagens com o planejamento de aulas, tema que será tratado a seguir.

2.3.2 Articulações entre a avaliação das aprendizagens e o planejamento de aulas

O planejamento é visto por muitos educadores como a organização do trabalho pedagógico. No entanto, existem diferentes maneiras de entendimento quanto sua organização, isto é, quanto à intenção prevista. Isso ocorre por conta da forma que os educadores refletem sobre como devem reexaminar as ações com a turma que se está trabalhando. Vale ressaltar, que existe uma distinção conceitual entre plano de ensino que é entendido como uma forma geral de se estabelecer as ações contendo os objetivos, assuntos, metodologias e avaliação (GALLON *et al.*, 2019).

Já o planejamento de aulas está relacionado às ações cotidianas do educador, o tempo, o ambiente, as interações, situações e relações entre os professores e alunos. Correlacionando-se

com a avaliação, percebe-se que o educador tem uma visão em relação ao estudante e também sobre a função da avaliação no planejamento de suas aulas e em sua prática, no qual entende avaliação como um meio de acompanhar a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, sendo observado o resultado daquilo que foi planejado, percebe-se, portanto, uma associação entre planejamento e avaliação (GALLON *et al.*, 2019).

Sabe-se, que a avaliação na Educação Infantil de acordo com o que prevê a LDB (BRASIL, 1996) deve ser realizada através do acompanhamento e das anotações realizadas pelo educador em relação a aspectos próprios do desenvolvimento da criança (RIBEIRO, 2018). No entanto, o educador precisa estabelecer um entendimento acerca da avaliação. Tendo por base que ela é um processo que interfere diretamente na aprendizagem do aluno. Ao se assumir essa concepção o professor coloca a avaliação como um meio que não somente interfere, mas também auxilia na aprendizagem do educando (VILLAS BOAS, 2005).

Diante disso, ao se planejar é necessário observar algumas questões que refletem no contexto pedagógico e permite ao educador propor e organizar suas ações educativas, dentre elas o registro das observações e a avaliação com a participação das crianças. Contudo, é necessário pontuar que a visão de avaliação que se tem nesse processo não é aquela que está pautada em obter resultados acabados, mas faz parte de um processo como um todo e o processo de documentar está relacionado ao planejamento (MAGALHÃES *et al.* 2017b).

O momento do planejamento é considerado um período do professor pensar e repensar as intenções que se tem no processo educativo. Isso envolve a autoanálise das suas próprias ações e os caminhos que foram adotados, os métodos de ensino e as atividades desenvolvidas, analisando se elas contemplam todas as necessidades educativas e de desenvolvimento dos alunos (FORTES *et al.*, 2018). Articulado a isso, a avaliação também é considerada uma forma de reflexão. Ela também se constitui na Educação Infantil em um meio de aprimoramento dos processos educativos, estabelecendo ações formativas de orientação e acompanhamento (LIMA, 2020).

A avaliação também pode ser considerada uma forma do educador conhecer seu aluno e compreender o nível de sua aprendizagem e através dessas informações organizar o processo educativo. Essas questões podem ser consideradas pontos iniciais na elaboração do planejamento. Nesse processo o educador pode se questionar a respeito de alguns aspectos que vão organizar sua prática, tais como: a forma que irá avaliar os alunos, quais os alunos os avaliados; quais serão

as atividades propostas, entre outras questões norteadoras que dão base para a elaboração dos planejamentos (VILLAS BOAS, 2005).

A avaliação, conseqüentemente, está totalmente relacionada ao ato de planejar, pois é produto da reflexão, criação e reconhecimento, sendo ligada a prática do educador e a relação com seu aluno, sendo instrumento de diagnóstico das aprendizagens desenvolvidas com a turma naquele período. “A avaliação confere ao professor e, por consequência, ao corpo docente, um momento para refletir sobre se os caminhos adotados para os processos de ensino e de aprendizagem em suas aulas foram os mais adequados [...]” (GALLON *et al.*, 2019, p. 4).

Além disso, a avaliação também serve como uma base para se tomar decisões relacionadas aos próximos passos, quais os métodos, instrumentos e alternativas possíveis. Os professores devem analisar as aprendizagens dos alunos, observando suas conquistas, suas dificuldades para então reestruturar e aperfeiçoar ações. Portanto, os alunos também obtêm aprendizagens durante as avaliações, pois eles podem ter conhecimento sobre suas falhas, seus acertos e pontos que necessitam de melhoria (GALLON *et al.*, 2019).

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo trata-se de uma revisão da literatura, caracterizada como pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, focando em apresentar as contribuições do processo avaliativo na Educação Infantil para a elaboração do planejamento de aulas.

Segundo Vieira (1996 *apud* Zanella, 2013, p. 35) a abordagem qualitativa pode ser definida como “a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados”. Ainda de acordo com Zanella (2013) o método qualitativo atenta-se em estar a par da realidade de acordo com a visão dos integrantes da pesquisa sem se utilizar de mecanismos recenseadores para investigação das informações.

Quanto à pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2017) compreendem-na como todo material bibliográfico relacionado à temática de estudo, publicado em diversas fontes como jornais, revistas, artigos científicos, teses, dissertações, pesquisas, trabalhos acadêmicos e todo conteúdo publicado em áudio, vídeo ou impresso, tendo como propósito dispor o contato do pesquisador a esses materiais divulgados sobre o assunto ao qual se pesquisa.

Diante disso, a presente investigação teve como pergunta norteadora: Quais as contribuições do processo avaliativo para a elaboração do planejamento de aulas na Educação Infantil?

Para responder a essa questão, a organização dessa revisão ocorreu entre os meses de agosto de 2021 e abril de 2022, visando orientar a pesquisadora sobre a temática pesquisada, com o intuito de levantar hipóteses, para o encaminhamento de resoluções ao problema de pesquisa em questão e as adversidades apresentadas na pesquisa através de busca e revisão em pesquisas antecedentes.

Para a coleta de informações foram utilizados os seguintes termos de busca: Avaliação, Educação Infantil e planejamento de aula. Para a busca dos dados foram consultadas as seguintes bases: Biblioteca Virtual do Ministério da Educação (MEC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e as seguintes revistas: *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade*, *Revista Saberes Pedagógicos*, *Pesquisa em Foco*, *Revista Teias*, *REI-Revista de Educação do UNIDEAU*, *Revista Internacional de Formação de Professores*, *Horizontes*, *Brazilian Journal of Development*, *Conhecimento em Destaque*, *Comunicações*, *Revista Terra & Cultura*, *Estudos em Avaliação Educacional*, *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, *Pro-posições*, *Revista Linhas e Multidebates*. Além de livros físicos e digitais que discorriam a ideia dos principais estudiosos e teóricos acerca da temática analisada.

Como critérios de inclusão de materiais para pesquisa, foram considerados os trabalhos referentes ao assunto em acervos de bibliotecas on-line, periódicos e sítios do Ministério da Educação publicados entre 2017 e 2022, e como critérios de exclusão aqueles publicados em *blog*, fórum, que foram divulgados abaixo do ano de 2017, os que não estão relacionados ao tema pesquisado e de natureza não científica.

Foram selecionados a princípio 76 trabalhos referentes à temática, publicados entre os anos de 2017 e 2022, sendo eles 39 artigos científicos, 6 dissertações de mestrado, 23 livros, 3 teses de doutorado e 5 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), além de legislações como a BNCC, as LDB's – Lei n.º 4024/61, Lei n.º 5692/71, Lei n.º 9.394/1996, RCNEI/1998, DCNEI/2009, CF/1988.

De posse das publicações, foi dado início a leitura e exame acerca do assunto abordado, sendo selecionados para o ciclo da pesquisa de revisão bibliográfica o quantitativo de materiais listados na tabela a seguir.

Tabela 1- Quantidade de trabalhos selecionados para análise

Categoria do trabalho	Quantidade selecionada
Artigos	17
Anais de eventos	1
Dissertações de mestrado	2
Legislações	7
Livros	18
Trabalho de conclusão de curso	2
Teses de doutorado	2
Total	49

Fonte: Da autora (2022).

Após a organização e categorização do material listado acima em áreas temáticas, iniciou-se a redação, desta forma, culminando no referencial teórico e nos resultados e discussão da pesquisa que serão apresentados no capítulo abaixo.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao analisar a avaliação das aprendizagens na Educação Infantil faz-se necessário estabelecer uma relação com a constituição da Educação Infantil e seus fundamentos, em nosso país. Uma vez que, para Hoffman (2002) a avaliação nesta etapa emerge de contextos culturais e históricos como resultado de um novo pensamento sobre as políticas públicas relacionadas ao cuidado das crianças na Educação Infantil. Para a autora, os debates acerca da avaliação na Educação Infantil estão associados ao contexto histórico vivenciado, sobretudo as práticas assistencialistas que rodeia essa etapa ao longo dos anos. O que vai ao encontro do que falam os autores Marques, Pegoraro, Silva (2019) e Corrêa (2015), que afirmam que durante anos a Educação Infantil carregou a visão de prestar cuidados básicos e assistência e esse caráter ainda é vinculado a ela até os tempos atuais.

Examinando-se a história, segundo Marques, Pegoraro, Silva (2019), a educação em nosso país deu início no período colonial com a chegada dos jesuítas por volta do século XVI. Todavia, Alencar, Oliveira (2017) em conformidade com os autores mencionados acima, argumentam que a educação jesuítica em nosso país tinha o objetivo de propagar os princípios

cristãos, catequizando os filhos dos líderes colonizadores e das tribos indígenas, sendo a educação nessa época reservada à elite.

Diante disso, Marques, Pegoraro, Silva (2019) ainda afirmam que ao longo dos anos ocorreu à escravização dos índios e posteriormente os negros, resultando no aumento da população e também no abandono a crianças pequenas e bebês nas chamadas “rodas dos expostos”. A esse respeito, Corrêa (2015) e Carneiro (2020), concordam com o autor ao afirmarem que as primeiras mudanças nesse cenário ocorreram através da iniciativa dos médicos higienistas que buscavam melhorias na área da saúde e da educação, principalmente na Educação Infantil e no atendimento as crianças pequenas.

Entretanto, Corrêa (2015) afirma que os higienistas buscavam controle social e tinham uma conotação racista. Todavia, Marques, Pegoraro, Silva (2019), Corrêa (2015) e Carneiro (2020) concordam que a ação dos higienistas trouxe mudanças em relação ao atendimento das crianças pequenas e carentes. Com relação a essas mudanças, Carneiro (2020) ainda pontua que ela teve influência da publicação de mecanismos internacionais de proteção e direitos das crianças, todavia, o autor deixa claro que esses mecanismos ainda estavam longe da realidade brasileira.

Com o advento da industrialização e a necessidade de um maior número de trabalhadores, Marques, Pegoraro, Silva (2019), Corrêa (2015) e Carneiro (2020) entendem que, houve grande aumento por procura de mão de obra feminina no mercado de trabalho, exigindo-se também a criação de espaços adequados para o atendimento das crianças menores de sete anos no período de trabalho das mães. Entretanto, a ideia de Corrêa (2015) se distancia um pouco dos demais autores quando ela afirma que a exigência por locais apropriados para o atendimento aos filhos das trabalhadoras e espaços de amamentação nas empresas ocorreu não somente pela grande demanda, mas também por conflitos gerados pelas classes de trabalhadores que reivindicavam ações governamentais que regulamentassem tal atendimento.

Através disso, ocorreram também algumas pequenas mudanças nas legislações. A esse respeito, Corrêa (2015) afirma que por meio de algumas ações particulares e governamentais foram criadas algumas creches e pré-escolas e o departamento da criança. Já no período a partir da década de 1961, Marques, Pegoraro, Silva (2019) declaram que essas escolas tinham forte influencia de caráter assistencialista. Corrêa (2015) e Marques, Pegoraro, Silva (2019)

estabelecem o mesmo pensamento ao afirmarem que as LDB lei n.º 4.024/1961 e 5.692/1971 trouxeram tímidas contribuições a respeito do atendimento na Educação Infantil.

Corrêa (2015) e Marques, Pegoraro, Silva (2019) concordam ainda sobre a presença de forte influencia do caráter de assistência social a crianças carentes e a diferença de atendimento existente nas camadas sociais, principalmente na década de 1970, com a presença da educação compensatória como forma de compensar as carências culturais e intervir nos altos índices de reprovação no Ensino Fundamental e o “fracasso escolar”. Pois, os autores destacam que, nesta época tinha-se o entendimento de que o desempenho na Educação Infantil influenciava no Ensino Fundamental.

Não obstante, os autores Alencar; Oliveira (2017) e Martins (2020) entendem que através da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB – Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi garantida o reconhecimento da Educação Infantil como parte do sistema nacional de ensino e colocou essa etapa como uma fase que busca promover o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos completando ações familiares e sociais. Martins (2020), ainda trás que foram gerados diversos outros documentos através da publicação da LDB (BRASIL, 1996), entre eles as primeiras DCNEI (BRASIL, 1999) para esta etapa.

Em conformidade com Alencar e Oliveira, (2017) e Martins (2020), a LDB (BRASIL, 1996) define a Educação Infantil em seu Art. 29 como “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”. Semelhantemente, a DCNEI (BRASIL, 2009, p. 12) também define a Educação Infantil como “primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas”.

Todavia, é importante mencionar que a concepção de infância e de criança também acaba refletindo sobre essa etapa, ao qual para França (2018) a criança é definida como um ser social e cultural e a infância como um período da vida do ser humano, o que está em conformidade com as concepções trazidas pelas DCNEI (BRASIL, 2009).

No entanto, a autora apresenta que nem sempre a criança foi vista dessa forma ao longo dos anos e complementa que, nos tempos medievais se tinha uma visão platônica da infância, onde era considerado apenas o futuro da criança, sem se atentar as suas especificidades. Acerca disso, Nogueira e Rando (2020) concordam com a ideia de que nesta época a infância era vista apenas como uma fase de preparação para vida adulta, mas discordam com França (2018) quando

afirmam que a infância não era totalmente desconsiderada neste período. Para os autores, a infância apenas não era pontuada como na atualidade, sendo misturada com a realidade dos adultos.

Apesar disso, França (2018), Nogueira e Rando (2020) acreditam que a visão da infância e da criança sofreu alteração até se aproximar ao que é disposto pelas legislações atuais, onde as DCNEI (BRASIL, 2009) reconhecem a criança como sujeito social e histórico e que possui direitos em suas relações, em suas vivências e na construção da sua identidade e no âmbito desses direitos, o de serem cuidadas e educadas em instituições de Educação Infantil, que, de acordo com essa legislação, procedimentos devem ser estabelecidos para monitorar os esforços de ensino e avaliar o desenvolvimento da criança.

Nessa direção, a BNCC (2017), a LDB – Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), o RCNEI (1998) e as DCNEI (BRASIL, 2009) descrevem as práticas pedagógicas exercidas na Educação Infantil, e entre elas a avaliação das aprendizagens nessa etapa da Educação Básica. Em relação a isso, Villas Boas (2005) e Pinto (2020) afirmam que a avaliação mais constante na Educação Infantil é a informal, uma vez que ambas as autoras concordam que a avaliação informal não tem instrumentos avaliativos pré-determinados, mas ocorrem em situações inesperadas e nas relações de interação cotidianas no ambiente da Educação Infantil.

Todavia, vale ressaltar que para Pinto (2019) deve-se ter um cuidado quanto a essa avaliação, para que não sejam levados em conta aspectos e parâmetros esperados que não condizem com determinada realidade observada. Acerca desse pensamento Corrêa (2015) contribui, afirmando que a avaliação informal fundamenta-se no levantamento de juízos valorativos a respeito dos alunos, no qual, muitas vezes, o aluno não tem conhecimento sobre tais julgamentos.

Não obstante, as autoras Pinto (2019), Villas Boas (2005) e Corrêa (2015) corroboram com o pensamento de que o educador deve tomar cuidado ao realizar a avaliação informal, pois a avaliação informal desencorajadora, com julgamentos que podem ser considerados “pejorativos” são muito encontrados nas salas de aulas da Educação Infantil e podem ser prejudiciais para o desenvolvimento da criança que irá crescer com uma rotulação que poderá limitar suas capacidades físicas, mentais e sociais.

Considerando o caráter da avaliação nessa etapa, para as autoras Santos, Letícia e Santos, Luísa (2018) na Educação Infantil podem ser encontradas avaliações formativas de

acompanhamento, diagnósticas e classificatórias. Em sentido contrário, Hoffmann (2002) apresenta que na Educação Infantil é possível encontrar instrumentos avaliativos que classificam os alunos comparando-os em níveis de desenvolvimento de acordo com parâmetros pré-estabelecidos. Tais classificações são elencadas em fichas comparatórias, cujos comportamentos e atitudes mensuradas pelo professor são preenchidos através de letras ou números. Todavia, a autora faz uma crítica a tais fichas, com base nas teorias estabelecidas por Piaget (1970; 1978; 1987) e Vygotsky (1988).

Para Hoffmann (2002), a observação e análise do desenvolvimento contrapõem-se totalmente a definição de comportamentos padrões estipulados para analisar as crianças de forma universal, fragmentando seu desenvolvimento em parâmetros comportamentais que de acordo com as teorias estabelecidas por estudiosos, são indivisíveis. Tais fichas enfatizam aspectos afetivos, buscando padronizar as reações e comportamentos das crianças que estão em diferentes fases e possuem suas histórias e particularidades próprias. O pensamento de Hoffmann (2002) está em consonância com o disposto pela DCNEI (BRASIL, 2009) que afirma a indivisibilidade das dimensões de afetividade, emoção, cognição, linguagem, ética, estética e sociocultural da criança. Além disso, o RCNEI (BRASIL, 1998), complementa e amplia o objetivo da avaliação nessa etapa quando afirma que a avaliação na Educação Infantil deve ter caráter formativo e de acompanhamento.

Sobre isso, Hoffmann (2002) reforça que a Educação Infantil não é fase de preparação para o Ensino Fundamental, mas sim uma fase onde a criança se desenvolve através de sua interação com o meio a sua volta e as experiências que lhes são proporcionadas. No qual, a observação e reflexão do educador devem estar voltadas para esses aspectos, tendo conhecimento sobre seus alunos, com um olhar atento a suas emoções e atitudes diante das situações vivenciadas no âmbito escolar. Reafirmando o que é disposto pela LDB (BRASIL, 1996) e a BNCC (2017) que afirma ser a Educação Infantil uma fase de desenvolvimento, no qual a avaliação nessa etapa não visa promoção do aluno para próxima etapa de ensino, mas está pautada na observação e registro do desenvolvimento integral da criança complementado ações das famílias e da comunidade.

Condizente com o objetivo da Educação Infantil, Lima (2020) afirma que a avaliação formativa, está voltada para os resultados esperados em cada momento do trabalho pedagógico. Essa afirmação vai ao encontro e se amplia no pensamento de Villas Boas (2005) que apresenta a

avaliação formativa como uma avaliação que tem por objetivo o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, sendo possível o educador refletir sobre sua prática e reconduzir novos caminhos, de acordo com o previsto no RCNEI (1998, p. 59) que traz que a avaliação nessa etapa, “tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo”.

Outrossim, a BNCC (BRASIL, 2017), estabelece alguns instrumentos e procedimentos para a realização da avaliação nessa etapa. De acordo com o documento, a avaliação deve ser estabelecida pela observação e registro do desenvolvimento da criança nas questões físicas, motoras, sociais, cognitivas, intelectuais, estando totalmente relacionado ao que é estabelecido pela LDB (BRASIL, 1996) para avaliação nessa etapa. Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017) e as DCNEI (BRASIL, 2009), detalham que os registros podem ser realizados por meio de fotografias, portfólios, desenhos, textos, entre outras formas que seja possível contemplar o desenvolvimento da criança no período analisado.

Contudo, a DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017) deixam claro a importância da observação crítica dos registros das análises realizadas pelos educadores. A esse respeito, a observação é vista como um procedimento de avaliação. Em conformidade com a legislação e indo um pouco mais além, os autores Jablon, Dombro e Dichtelmiller, (2009) e França, (2018) concordam que o educador deve observar minuciosamente sua turma, com um olhar sensível a aspectos que podem passar despercebidos. Os autores concordam que através da observação o educador obtém cada vez mais conhecimento sobre seu aluno. Contudo, França, (2018) considera que a avaliação não é somente olhar para o aluno, mas sim analisar de fato seu desenvolvimento como um todo.

Ampliando esse conceito, Hoffmann (2002) argumenta que a observação por si só não se constitui em instrumento avaliativo, sendo necessário que as informações observadas sejam registradas. Ao analisar o que é descrito pela LDB (1996), a posição de Hoffmann (2002) se confirma, pois a legislação afirma que a avaliação deve ser realizada por meio de observação e registro de aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança.

Ademais, para França (2018), Souza e Silveira (2017) e Arakaki (2018), o educador deve utilizar as observações e registros que realiza do cotidiano de seus alunos na construção dos relatórios avaliativos. Nesse sentido, Hoffmann (2002) apresenta que os relatórios devem ser construídos a partir do diálogo com os educadores e a interação dos educandos com os demais e o

meio ao seu redor. Vale ressaltar, que para a autora os relatórios não devem englobar situações e informações soltas, desconectadas da realidade, sem embasamento, foco pedagógico ou deixando de lado aspectos relevantes.

Corrêa (2015) se aproxima de Hoffmann (2002) quando afirma que na avaliação não devem apenas ser construídos documentos para efetuar o que foi solicitado pela instituição de educação, mas deve-se ter em mente que a avaliação é um processo que visa o aprimoramento das ações educativas. Diante disso, França (2018), Souza e Silveira (2017), Américo e Silveira (2020), veem os relatórios como meio de reflexão da prática pedagógica. Para esses autores, os relatórios devem ser fidedignos a realidade do educando.

A respeito dos relatórios, Souza e Silveira (2017), Américo e Silveira (2020), afirmam ainda que eles devem ser compartilhados com todo corpo docente, crianças e familiares, o que está em conformidade com RCNEI (BRASIL, 1998) que diz que o educador deve compartilhar com a criança as informações que demonstram seus avanços, potencialidades e dificuldades. Contudo, Corrêa (2015) esclarece um ponto importante, quando afirma que é necessário se ter ética na construção dos relatórios, ponderando para não expor de forma desnecessária a criança e sua família, visto que em conformidade com RCNEI esse não é o objetivo da avaliação, uma vez que para esse documento a “avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças” (BRASIL, 1998, p. 59).

Outro instrumento avaliativo estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2017) são os *portfólios*. Villas Boas (2005) e Artur e Magalhães (2017) definem o *portfólio* como uma pasta voltada para a organização das produções realizadas pelos estudantes. Os autores também compartilham a visão de que os *portfólios* são instrumentos avaliativos relacionados à avaliação formativa, pois através dele o educador pode acompanhar a aprendizagem dos alunos, suas dificuldades e seus avanços. Porém, Villas Boas (2005) afirma que os *portfólios* devem ser elaborados conjuntamente entre educadores e alunos, o que está em conformidade com o que trás a BNCC (2017, p. 39) que diz que a avaliação nessa etapa deve ser realizada “por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças”.

Entretanto, Artur e Magalhães (2017), argumentam que ainda é possível encontrar, nas turmas de Educação Infantil *portfólios* construídos unicamente pelo professor, sem participação ou com participação mínima do aluno, o que está totalmente em desacordo com o instituído pelo

documento normativo citado acima. Contudo, Henriques e Meireles (2019) se assemelham ao pensamento de Villas Boas (2005) e Fabris e Thiengo (2020) quando afirmam que a construção dos *portfólios* deve envolver a participação de todos os que fazem parte do processo educativo, como corpo docente, família e alunos, mas se distancia quando afirma que os *portfólios* também podem englobar aspectos não somente qualitativos, mas também quantitativos, com o estabelecimento de quantidades de atividades necessárias pelos educadores.

A esse respeito, Corrêa (2015) declara que a avaliação não busca somente o empilhamento de atividades para cumprir com pontualidades estabelecidas pela escola, mas é um processo contínuo que visa à melhoria da qualidade das aprendizagens e do processo de ensino-aprendizagem como um todo. Além disso, Fabris e Thiengo (2020) ainda pontuam que os *portfólios* podem contribuir na elaboração dos planejamentos de aulas, pois através do acompanhamento o educador poderá determinar os novos caminhos a serem seguidos.

Nessa direção, Fortes *et al.* (2018) estabelece que os planejamentos de aula fazem parte dos trabalhos dos educadores. Semelhantemente, a esse apontamento França (2018), coloca o planejamento como um meio, em que o docente estabelece o direcionamento de seu trabalho pedagógico. Contudo, Libâneo (1990) e Luckesi (2011) trazem definições de planejamento apresentadas no referencial teórico acima que se assemelham e se distanciam em alguns pontos.

Para Libâneo (1990, p. 246) “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Todavia, para Luckesi (2011, p. 119) “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los”. Os autores compartilham a mesma visão de que o planejamento é um meio de organização do trabalho pedagógico, contudo, Libâneo (1990) vai mais além, quando afirma os planejamentos devem contrastar as questões sociais presentes ao âmbito escolar. Já Luckesi (2011) coloca o planejamento como forma de delinear as ações para busca de resultados pré-determinados e esperados.

Lima, (2020) e Fortes *et al.* (2018) concordam entre si que os planejamentos devem ser flexíveis e adaptáveis a realidade e ao andamento das aulas, sendo necessário também que o educador separe um momento para refletir sobre suas ações e direcionar os melhores caminhos para continuidade do processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, Azambuja, Conte e Habowski (2017) e Magalhães *et al.* (2017a) reforçam que o educador necessita pensar também

nos ambientes de aprendizagem e sua organização, pois eles refletem o modelo educativo e pretensões pedagógicas estabelecidas pelo educador.

Acerca do planejamento na Educação Infantil, Magalhães *et al.* (2017a) aborda que os planejamentos devem estar em consonância com a fase de desenvolvimento que a criança se encontra, tendo como pressuposto a escuta ativa, a observação e o registro. No entanto, os autores afirmam que ainda é possível encontrar nas instituições de Educação Infantil, planejamentos voltados para a visão assistencialista de cuidados, o que está em contraposição ao estabelecido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996) que colocam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e busca afastar o caráter assistencialista e promover um olhar mais educativo, conciliando a relação do cuidar e educar presente nessa etapa.

Discutindo a articulação da avaliação com os planejamentos de aula, Parente *et al.* (2021) afirma que ambos são ações que estão relacionadas, pois assim como o planejamento, a avaliação faz parte do trabalho dos educadores e também se constitui em ferramenta de auxílio e reflexão do trabalho pedagógico. Gallon *et al.* (2019) reforçam totalmente tal entendimento, quando asseguram que a avaliação está ligada a ação de planejar, sendo consideradas ambas, meios de reflexão do trabalho do educador. Para o autor, a avaliação é considerada processo de diagnosticar as aprendizagens para se refletir ações que serão abordadas no planejamento de aula.

Esse entendimento é reforçado também por França (2018), quando ela estabelece que a avaliação contribui na procura por resultados estabelecidos e o planejamento é o meio pelo qual se organiza os direcionamentos a serem percorridos nesse processo. Para mais, Villas Boas (2005) ainda complementa que a avaliação também é considerada um meio de organizar o trabalho pedagógico, pois permite ao educador entender a realidade dos alunos e refletir sobre quais decisões devem ser tomadas para que o processo de ensino-aprendizagem siga a melhor direção de forma a cumprir com sua função de promover o aprendizado e desenvolvimento do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação das aprendizagens desenvolvida nas turmas de Educação Infantil é um tema que deve ser cada vez mais abordado em nosso contexto atual, pois embora tenham ocorrido diversas mudanças ao longo dos anos, sobretudo a respeito da visão que se tem dessa etapa

educativa, ainda há muito o que ser trilhado para que a avaliação se torne um processo que colabore diretamente para o desenvolvimento da criança como um todo e não como mecanismo de rotulação e classificação ao aluno. Nesse sentido, vale ressaltar que a avaliação faz parte do trabalho do educador, o que nos leva a refletir quanto à problemática discutida ao longo desse estudo, acerca das contribuições do processo avaliativo para a elaboração do planejamento de aulas na Educação Infantil.

Nessa direção, descrever a constituição histórica da Educação Infantil no Brasil permitiu ter conhecimento não somente do percurso da etapa de ensino analisada, as concepções de criança, de Educação Infantil que foram levantadas ao longo dos anos, levando em conta que tais concepções influenciam nas práticas educativas estabelecidas para essa etapa e entre elas a avaliação das aprendizagens, como também foi possível compreender como as práticas avaliativas se estabeleceram nas instituições educativas, tendo em vista que elas foram fruto de diversas reflexões nos âmbitos culturais, sociais e políticos que geraram mudanças nas legislações e no pensamento a respeito das práticas educativas estabelecidas nas instituições de Educação Infantil.

Analisar a avaliação das aprendizagens na Educação Infantil levou a um novo olhar sobre tais práticas que se estabelecem como meio de promoção das aprendizagens. Sendo a avaliação constituída como um processo de auxílio às práticas educativas. Contudo, o educador deve atentar-se que a avaliação nessa etapa, não se restringe ao mero olhar esvaziado de reflexão sobre aspectos que ele considera ser o ideal para a fase em que a criança se encontra comparando-as umas com as outras e ao preenchimento de documentos que fazem parte de pontualidades burocráticas estabelecidas pelas instituições de ensino. Todavia, a avaliação é o momento do educador refletir com um olhar crítico, considerando as diversas possibilidades existentes relacionadas ao meio em que a criança se encontra e que podem interferir em seu desenvolvimento e aprendizagem, pensando acerca de ações para superar os obstáculos encontrados.

Ademais, a discussão a respeito da avaliação das aprendizagens e o planejamento de aulas trouxe a visão do planejamento como muito além do que um documento para que o educador possa se guiar em sala de aula, evitando as improvisações, como foi possível perceber que ele também se constitui em um meio de reflexão crítica acerca das condições e os direcionamentos necessários para que o processo de ensino-aprendizagem supra as necessidades educativas dos

alunos. Além disso, percebe-se que a avaliação das aprendizagens e o planejamento das aulas estão totalmente relacionados entre si, pois o educador necessita estar em constante avaliação do seu aluno para verificar o nível de aprendizagem e desenvolvimento, conciliando com as próximas ações a serem adotadas.

Diante disso, ao apresentar as contribuições do processo avaliativo na Educação Infantil para a elaboração do planejamento de aulas ressalta-se que, tais contribuições resultam da análise e reflexão crítica dos resultados provindos dos processos avaliativos que servirão como um norte para que o educador compreenda quais as dificuldades e potencialidades apresentadas por seus alunos de forma individual e coletiva e a partir disso, refletir sobre tais informações, tomar decisões e projetar caminhos em seu planejamento de aula que atendam as necessidades educativas apresentadas pela turma na Educação Infantil.

Portanto, confirma-se a hipótese levantada de que a avaliação na Educação Infantil é uma ação necessária e importante, visto que, contribui ativamente no trabalho do educador, concedendo dados que podem ser utilizados na construção do planejamento de aula, além de permitir ao educador acompanhar a qualidade do seu trabalho pedagógico de forma geral, cumprindo-se assim o objetivo maior do trabalho do professor que é a aprendizagem de seus alunos.

Assim sendo, avaliar e planejar na Educação Infantil consiste em desenvolver um olhar minucioso e ao mesmo tempo acolhedor, visto que a passagem pela Educação Infantil tem grande importância sobre a vida da criança e pode influenciar nas demais etapas de ensino. Portanto, o educador tem o importante papel de refletir atentamente sobre cada aspecto que compõe o desenvolvimento de seu aluno, mas que essa reflexão não seja momentânea, mas que seja um processo contínuo e árduo, que busque promover de fato o progresso das práticas educativas, colaborando para que estas proporcionem a melhoria da qualidade da educação ofertada nas classes de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S.; OLIVEIRA, M. S. História da Educação Infantil no Brasil: as brincadeiras e os jogos. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 4, n. 7, p. 51-63, 2017. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/>. Acesso em: 11 set. 2021.

AMÉRICO, K. N.; SILVEIRA, Z. M.. Os desafios da avaliação formativa em instituições de Educação Infantil na cidade de ermo/SC. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 4, n. 1, p. 144-165, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/pedag/article/view/5740>. Acesso em: 12 set. 2021.

ARAKAKI, L. A. **Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo**. Orientador: Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/21954>. Acesso em 03 abr. 2022.

ARTUR, A.; MAGALHÃES, C. Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural na educação: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017, P. 532-542.

AZAMBUJA, P.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. O planejamento docente na Educação Infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. **Pesquisa em Foco**, v. 22, n. 2, p. 159-180, 2017. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1503. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, 1999. Ministério da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf.. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n.º 4024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n.º 5692/71**, de 11 de agosto de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n.º 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

CARNEIRO, M. A. B. Educação infantil e políticas públicas no Brasil: visões e reflexões. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. esp 2, p. 946-960, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14325>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CARVALHO, S. H. R. A Avaliação na Educação Infantil: o portfólio como ferramenta. **Revista Terra e Cultura**, v. 23, n. 44, p. 57-68, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14325>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CORREIA, M. T. O. **Avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: constituição e desenvolvimento na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.se.df.gov.br/handle/123456789/1133>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FABRIS, M. A. C.; THIENGO, E. R.. **Portfólio na educação infantil: diversidades de práticas**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, 117 p.

FAGUNDES, A. A. F.; SILVA, D. Concepções da avaliação da aprendizagem. *in*: JORGE, W. J.; EVILIN, A.; MACEDO, F. **Possibilidades e Desafios da Educação no Século XXI**. Maringá PR: Uniedusul, 2019. p. 25-35. *E-book*. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/livro-possibilidades-e-desafios-da-educacao-d8m175y2z28p>. Acesso em: 28 set. 2021.

FORTES, M. A. S. *et al.* Planejamento na prática dos professores: entre a formação e as experiências vividas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, n. 2, p. 315-324, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br>. Acesso em: 26 ago. 2021.

FRANÇA, A. P. S. **Avaliação na Educação Infantil: práticas e instrumentos utilizados na pré-escola**. Orientador: Daniela Ruiz Diaz Morales. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Facultad de Ciencias Humanísticas Y de La Educación, Universidad Autónoma de Asunción, Asunción, Paraguay, 2018. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/699/588>. Acesso em 11 set. 2021.

GALLON, M. DA S. *et al.* Concepções e relações estabelecidas entre planejamento e avaliação: o papel do coordenador pedagógico. **Horizontes**, v. 37, n 2019 p. e019048, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/713>. Acesso em: 13 set. 2021.

- GONTIJO, F. L.; PORTUGAL, G.; OSTETTO, L. E. Documentar e avaliar na Educação Infantil: pertinências e especificidades. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 102799-102815, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22263/17798>. Acesso em: 12 set. 2021.
- HENRIQUES, M. F. A. C.; MEIRELES, C. V. Proposta avaliativa para Educação Infantil. **Conhecimento em Destaque**, v. 7, n. 18, p. 34-46, 2019. Disponível em: <http://ead.soufabra.com.br/revista/index.php/cedfabra/article/view/141/142>. Acesso em: 12 set. 2021.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na Pré-Escola**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- HOFFMANN, J. M. L. Fazendo o Jogo do Contrário em Avaliação. *In: O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- JABLON, J. R.; DOMBRO, A. M; DICHTELMILLER, M. L. **O poder da observação: do nascimento aos 8 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 14-39.
- JÁCOME, P. S. **Criança e infância: uma construção histórica**. 2018. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufm.br/handle/123456789/42567>. Acesso em: 23 abr. 2022.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIMA, M. S. M. Planejamento, didática e avaliação na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. *In: VIEIRA, D. C. S. C.; FARIAS, R. N. P.; MIRANDA, S. (orgs). A Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 93-118.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAGALHÃES, C. *et al.* **Planejando a ação docente para o máximo de desenvolvimento na infância**. *In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: PR: CRV, 2017a, p. 220-230.
- MAGALHÃES, C. *et al.* **Um Currículo em Defesa da Plenitude da Formação Humana**. *In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017b, p. 219-230.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, v. 20, n. 42, p. 255-280, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MARTINS FILHO, A. J.; CASTRO, J. S. Avaliação na e da Educação Infantil. Avaliação de Contexto. **Pro-posições**, v. 29, n. 3, p. 11-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/qCBKfVgZvxDMVGJk54QZXcF/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2022.

MARTINS, M. A. C. Políticas de Currículo para a Educação Infantil. In: VIEIRA, D. C. S. C; FARIAS., R, N. P.; MIRANDA, S (Orgs). **A Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 45-61.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

NOGUEIRA, I. S. C.; RANDO, J. S. Criança e educação: os direcionamentos curriculares a partir da concepção de infância. **Comunicações**, v. 27, n. 2, p. 85-103, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4262>. Acesso em: 11 set. 2021.

OLIVEIRA, Z. R (Org). **O Trabalho do Professor na educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Biruta, 2012, p. 44-67.

PARENTE, A. P. *et al.* Planejamento dos Processos de Ensino Aprendizagem. **REI-Revista de Educação do UNIDEAU**, v. 1, n. 1, p. 162-162, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ideau.com.br/rei/article/view/7>. Acesso em: 13 set. 2021.

PINTO, V. F. F. **Entre práticas e narrativas: a avaliação no cotidiano da educação infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35047>. Acesso em: 03 abr. 2022.

RIBEIRO, B. Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. **Revista Linhas**, v. 19, n. 40, p. 218-245, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018218>. Acesso em: 09 abr. 2022.

SANTANA, A. T. A. **Planejamento e educação infantil: as crianças em foco**. 2019. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15128/1/ATAS16072019.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2022.

SANTOS, Letícia Carvalho; SANTOS, Luiza Carvalho. Avaliação na Educação Infantil. **Multidebates**, v. 2, n. 1, p. 209-224, 2018. Disponível em: <http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/47>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M.. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 350-384, 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/5048>. Acesso em: 11 set. 2021.

SOUZA, K. M. F.; SILVEIRA, Z. M.. Os registros descritivos nos relatórios avaliativos da Educação Infantil: concepção formativa ou classificatória?. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 1, n. 2, p. 137-158, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/pedag/article/view/3396/3070>. Acesso: 12 set. 2021.

TEIXEIRA, R. G.; ARAÚJO, J. A.; SOUZA, A. A. S. O planejamento pedagógico e suas implicações na rotina da educação infantil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU. 7., 2020. **Anais [...]**, Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79657>. Acesso em: 09 abr. 2022.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p. 37-105.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.