



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANA BEATRIZ AMARAL DA SILVA

**PARTILHANDO OLHARES SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma análise de relatórios de desenvolvimento individual das crianças em uma
instituição pública do Distrito Federal**

**BRASÍLIA-DF
2024**

ANA BEATRIZ AMARAL DA SILVA

**PARTILHANDO OLHARES SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma análise de relatórios de desenvolvimento individual das crianças em uma
instituição pública do Distrito Federal**

Trabalho Final de Curso apresentado à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira.

**BRASÍLIA-DF
2024**

ANA BEATRIZ AMARAL DA SILVA

**PARTILHANDO OLHARES SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma análise de relatórios de desenvolvimento individual das crianças em uma
instituição pública do Distrito Federal**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira
Faculdade de Educação
Universidade de Brasília - UnB
Orientador

Prof.^a Dr.^a. Deise Ramos da Rocha
Faculdade de Educação
Universidade de Brasília - UnB
Membro Interno

Ma. Ellen Michelle Barbosa de Moura
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF
Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Silmara Carina Dornelas Munhoz
Faculdade de Educação
Universidade de Brasília - UnB
Membro Suplente

**Brasília - DF
2024**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pelas inúmeras bênçãos e por não me deixar desistir, embora o desânimo e a solidão às vezes aflorasse.

Aos meus pais, Jaqueline e Enildo, por sempre acreditarem em mim, me darem força, apoiarem minhas ideias e me ensinarem desde pequena o verdadeiro valor da vida. Pelas lutas e batalhas enfrentadas em busca de condições melhores para nossa família. Pelos conselhos e sermões. Por tudo. Sou quem sou hoje graças ao amor incondicional e aos ensinamentos de vocês.

À minha irmã Arianne, minha companheira de vida, que mesmo cansada e sem entender muito do que estou falando, me apoia e está ao meu lado. Pela motivação, admiração e encorajamento mesmo nos dias em que nem eu mesma acredito em mim. Pela parceria e cumplicidade de sempre.

Pela minha família que vibra a cada conquista, sorri na alegria e chora na dor comigo.

Ao professor Marcelo Fabiano, por me aceitar como orientanda aos quarenta e cinco do segundo tempo. Pelo apoio durante o período em que me orientou, pelas rápidas respostas, sugestões pontuais, cuidado, preocupação e atenção que teve comigo. Pela confiança em mim depositada. Obrigada por tudo!

À professora Ireuda Mourão, pela liberdade, pelas trocas individuais e coletivas, pelos momentos de orientação e por ter acreditado na minha pesquisa e em mim. Pela profissional e pessoa humana que és. Seu apoio na primeira parte da pesquisa foi essencial.

Às professoras Deise Ramos da Rocha e Ellen Michelle Barbosa de Moura por aceitarem o convite para compor a banca examinadora e pelas contribuições que sempre serão bem vindas.

Aos professores/professoras da Faculdade de Educação da UnB, pelos conhecimentos compartilhados, pelas trocas riquíssimas, pela defesa da Educação pública, laica, gratuita, e de qualidade para todos. Pela resistência.

À Universidade de Brasília, universidade dos meus sonhos. Agradeço por todas as oportunidades vivenciadas nesse espaço tão rico, diverso e encantador. Por todos os professores, funcionários e colegas que conseguiram deixar minha caminhada mais leve.

À equipe, às professoras, aos funcionários e às crianças do meu estágio que me acolheram muito bem desde o primeiro dia que cheguei à instituição. Pelas oportunidades vivenciadas, pelas experiências acumuladas e até pelos choros engasgados e derramados, pois nem tudo são flores. Mas agradeço também pelos milhares de sorrisos partilhados. Pela

amizade, pelas trocas e ensinamentos valiosos.

Em especial às professoras que me cederam os relatórios para a análise dessa pesquisa. Deixo expresso mais uma vez o meu muito obrigada pela gentileza e ajuda de vocês.

Por fim, deixo um agradecimento a todas as professoras e professores que passaram pela minha vida e me inspiraram, me marcaram e fizeram morada no meu coração. Pela vontade de devolver à escola pública o que um dia tanto foi investido em mim. Pela vontade de fazer morada nos corações das crianças assim como fizeram no meu.

Toda profissão teve um professor, e com o professor não é diferente, todo professor, antes de ser professor, também teve um professor.

Obrigada, agradeço a todos!



“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Paulo Freire)

**PARTILHANDO OLHARES SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma análise de relatórios de desenvolvimento individual das crianças em uma
instituição pública do Distrito Federal**

Ana Beatriz Amaral da Silva

Orientador: Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender o conteúdo de relatórios de desenvolvimento individual da criança de uma instituição pública do Distrito Federal, para refletir sobre a avaliação das aprendizagens e o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil. Para isso foi realizada uma pesquisa documental, além de uma análise de 9 Relatórios do Desenvolvimento Individual da Criança - RDIC, elaborado por três professoras de 1º período. Na fundamentação teórica foi feito um breve histórico sobre a história das crianças e da infância a fim de investigar as concepções por trás desses conceitos construídos historicamente, junto com os principais documentos norteadores da educação. Também foi feita uma contextualização da constituição da Educação Infantil e das formas de se avaliar. Como metodologia, foi desenvolvido um trabalho na abordagem qualitativa, pois possibilita uma melhor compreensão do fenômeno social e humano no contexto em que está inserido. Esta pesquisa tem como referencial Hadji (2001), Luckesi (2000; 2011), Villas Boas (2011; 2019), Freitas (2014), Ostetto (2011) e Hoffmann (2005; 2008). Em síntese, os resultados obtidos através da análise demonstram que a avaliação presente nos RDICs evidenciam as práticas avaliativas do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de forma formativa, considerando-as como sujeitos em pleno desenvolvimento. Nessa concepção, são valorizados aspectos físicos, motores, cognitivos, afetivos e sociais, com destaque para intervenções pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Registro Avaliativo; Educação Infantil; Aprendizagens; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This research sought to understand the content of descriptive reports from a public institution in the Federal District, to reflect on the assessment of learning and development of children in Early Childhood Education. For this purpose, documentary research was carried out, in addition to an analysis of 9 reports on the child's individual development - RDIC, prepared by three 1st period teachers. In the theoretical foundation, a brief history was made about the history of children and childhood in order to investigate the conceptions behind these historically constructed concepts, together with the main documents guiding education. A contextualization of the constitution of Early Childhood Education and the ways of evaluating it was also made. As a methodology, work was developed using a qualitative approach, as it enables a better understanding of the social and human phenomenon in the context in which it is inserted. This research is based on Perrenoud (1999), Luckesi (2000; 2011), Villas Boas (2011; 2019), Freitas (2014) and Hoffmann (2005; 2008). In summary, the results obtained through the analysis demonstrate that the evaluation present in the RDICs highlights the

evaluation practices of the children's learning and development process in a formative way, considering them as subjects in full development. In this conception, physical, motor, cognitive, affective and social aspects are valued, with emphasis on pedagogical interventions.

KEYWORDS: evaluative record; Child education; learning; development.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEI - Centro de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DF - Distrito Federal

EI - Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RDIC - Relatório do Desenvolvimento Individual da Criança

SUBEB - Subsecretaria de Educação Básica

UnB - Universidade de Brasília

MEMORIAL

Me chamo Ana Beatriz Amaral da Silva, nasci no dia 30 de setembro de 2001, na cidade de Taguatinga - DF. Filha de uma empregada doméstica e um vigilante de supermercado nordestinos que sempre buscaram o melhor para mim e para a minha irmã. Morava em outra região administrativa, cidade vizinha, Ceilândia, com meus pais, minha irmã e minha avó.

Aos 2 anos ingressei na creche, a Ananda Marga, uma instituição filantrópica situada uma rua abaixo de onde morava. Gostava muito de estar naquele espaço, pois havia muitas atividades lúdicas, diferentes. Após 2 anos minha mãe me tirou dessa instituição e pelo fato dela trabalhar na Asa Sul, me colocou no Jardim de Infância da 308 Sul, com 4 anos. Lá as turmas eram separadas em salas por cor, fiz o 1º período na sala verde e o 2º período na sala azul.

Desde esse tempo sempre tive uma relação muito boa com a educação escolar e acho que minha mãe tem um pouco a ver com isso, porque ela adorava conversar com as professoras, com o pessoal da direção e da escola como um todo, então eu era um pouco conhecida entre todos e talvez isso influenciava a forma como eu via a escola, pelo fato da relação escola-família ser próxima. Todo dia era uma delícia ir para lá e todos que compunham a escola me marcaram positivamente. Aos 7 anos, entrei na escola classe (2009-2012). Fiz da 1ª série (atual segundo ano) até a 4ª série (quinto ano) na Escola Classe 308 Sul, juntamente com a Escola Parque 308 Sul e foi uma das épocas mais gostosas da minha vida, pois consegui aproveitar ao máximo várias atividades que aconteciam na escola, como aulas de sapateado, teatro, aulas de arte, música, natação, entre outras durante esses anos. Não me recordo muito bem do meu processo de alfabetização, mas não tive muitas dificuldades, sempre fui apaixonada por ler e a Turma da Mônica tem um espaço no meu coração pois foi justamente com eles que iniciei meu amor pela leitura, inclusive um dos lugares que eu mais gostava de estar era na biblioteca da Escola Parque, tanto é que ganhei o prêmio de leitora do ano algumas vezes. Não apresentava dificuldades com as matérias e durante esse período fui considerada destaque pelo meu bom desempenho.

Em setembro de 2007 me mudei com minha família para Samambaia, porém continuei estudando no Plano Piloto, na mesma escola, para terminar o Ensino Fundamental.

Aos 11 anos mudei de escola, fui para o CEF 02 de Brasília em 2013 fazer a 5ª (sexto ano) e a 6ª série (sétimo ano) - 2014. Nessa escola havia aulas em período integral, das 7h30 às 17h00, onde tinha aula de música, teatro, artes, capoeira e algumas outras. Integrando as atividades propostas pela escola, ingressamos no CIL (Centro Interescolar 01 de Brasília) e no CIEF (Centro Integrado de Educação Física de Brasília). Eu optei por cursar a língua estrangeira inglesa e pelas aulas de ginástica, vôlei e atletismo.

Decorrido os dois anos, fui para o CEF 01 de Brasília para a 7ª (oitavo ano) e a 8ª (nono ano) série - 2015 e 2016. Foi a primeira e única escola que estudei que tinha aulas de educação física no mesmo ambiente. Como o CIL já não era mais obrigatório, muitos de meus colegas desistiram de continuar o curso, mas por eu ter vontade de aprender uma nova língua, continuei estudando lá. Esse ano foi diferente para mim pois minha mãe saiu do trabalho dela (em 2014) na W3, que era onde eu almoçava após a aula e descansava um pouco antes de ir para o curso de inglês. Ganhei mais autonomia e passei a pegar ônibus sozinha com minha irmã que também estudava no Plano Piloto. As notas continuavam impecáveis mas a relação escola-família já não era tão próxima no CEF 01. Na 8ª série percebi que iria ter problemas com física.

No ano de 2017 iniciei o Ensino Médio no CEMEB - Centro de Ensino Médio Elefante Branco - também na W3 Sul, que seguia a mesma parceria com o CIEF para as aulas de educação física. Durante os 3 anos fiz atividades de vôlei (novamente), handebol e jogos recreativos. Cursei todo o meu ensino médio no CEMEB e acredito que por ter conhecido realmente a realidade de perto, isso me fez crescer em diversos níveis. Presenciei todos os tipos de situações possíveis, chegando às vezes a ser marcado por medo dos arrastões que aconteciam no horário de entrada ou saída da escola.

Todos os professores foram ótimos e sempre nos incentivaram a entrar na UnB - que particularmente era minha única opção e vontade, ou era UnB ou era UnB - e o PAS era muito valorizado e comentado. Como já havia percebido, enfrentei um pouco de problemas em física, mas nada que me fizesse reprovar ou algo do tipo, somente dificuldades mesmo. Em 2018 me formei no CIL e foi uma grande conquista para mim. Em 2019 concluí o ensino médio, realizei a última etapa do PAS e o ENEM e em ambas coloquei como opção pedagogia. Pedagogia sempre foi minha primeira opção de curso, por achar que poderia ser uma forma de devolver o que um dia tanto foi investido em mim. Desde cedo queria ser

professora, brincava disso, fantasiava, me imaginava dando aula, dava aula para as bonecas, gostava de crianças, do ambiente escolar e como sou fruto de escola pública e por conhecer a realidade de perto, acreditei que fosse uma forma de retribuir o investimento que tive, e apesar das dificuldades que há, o espaço público sempre me fez bem e me ajudou a ser quem sou hoje, então acredito que seja uma maneira de dar continuidade a essa jornada. Além da docência ser uma possibilidade de ascensão social de uma classe. Meus pais e minha irmã sempre me apoiaram e acham ótima a ideia de ter uma futura pedagoga em casa, então fui firme.

Em janeiro de 2020 saiu o resultado da 1ª chamada do PAS, lembro exatamente do momento em que vi meu nome ali, foi uma emoção enorme e logo gritei minha família, que ficaram super felizes por mim, já que me apoiaram tanto. Também passei pelo ENEM mas entrei na UnB pelo PAS. Estava animada para iniciar essa nova etapa, mas veio a pandemia do coronavírus e mudou tudo. Durante as aulas remotas foi tranquilo, mas tiveram momentos em que houve sobrecarga e tive que cuidar muito do meu emocional.

Quando as aulas presenciais na UnB retornaram, em 2022, eu já estava no 5º semestre, e foi justamente quando peguei a primeira disciplina de estágio supervisionado, a de Educação Infantil (EI). por uma incrível coincidência do destino, realizei o estágio no Jardim de Infância da 308 Sul, a mesma instituição de EI que fiz parte há anos, e na sala verde! Retornar lá agora com um outro olhar foi bem interessante, contemplando a criança como sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e centro de todo o planejamento, foi uma experiência marcante para mim, pois também teve um lado afetivo. Eu imaginava que tinha o perfil de professora de EI, e nessa primeira experiência, realmente me conectei muito com as crianças, me fez perceber como cada criança possui sua individualidade não só física, mas também psicológica, cada um com sua maneira de lidar com os desafios, contemplando as múltiplas linguagens existentes. No entanto foi um período muito cansativo para mim, pois estava trabalhando no regime CLT no período noturno como monitora em uma brinquedoteca, saía do estágio e ia direto para o trabalho, dormia muito pouco, me alimentava mal e tinha que acordar muito cedo para ir para faculdade assistir as aulas da manhã seguinte.

Continuei assim por mais um semestre, que conseqüentemente peguei a disciplina de estágio em Anos Iniciais, e realizei-o também na escola que já havia estudado, na EC 308 Sul,

o que me fez achar bem mais desafiador, com momentos que parecia ser impossível atuar, devido às várias circunstâncias existentes, a alta demanda de crianças por sala, de atividades, de cobranças e etc., porém acompanhar as crianças diariamente, poder participar com elas do desenvolvimento continuamente foi muito gratificante, confesso que foi até um pouco difícil me despedir delas porque o vínculo que criamos foi realmente muito bonito, respeitoso e repleto de amorosidade.

Tirando essa parte meio turva, que quase me fez desistir de tudo, teria que escolher uma das duas opções, então tive a oportunidade de escolher pela faculdade e terminar minha formação. Percebi que a EI realmente ganhou um espaço no meu coração. Assim que saí do meu emprego, fiz um processo seletivo e logo fui selecionada para ser estagiária em uma instituição pública de EI e para minha sorte de fácil acesso, no caminho entre a UnB e a minha casa, fácil de conciliar os horários.

No 7º semestre então fiz o estágio supervisionado 3 de Gestão Escolar no JI da 114 Sul, que também foi uma experiência maravilhosa, com uma equipe diferenciada, e o estágio não obrigatório todos os dias nessa instituição infantil. Finalizando minha trajetória na UnB, realizei o estágio supervisionado 4 em Espaço Educativo Não Escolar na Escola Superior de Polícia Civil do DF (ESPC/DF), o que foi uma experiência bem diferente do que já estava acostumada. Confesso que me interessei pela área, mas nada ainda que me cativasse tanto quanto a Educação Infantil.

Durante esse período de permanência na Universidade, participei de várias atividades e eventos no campus, mas nunca é o suficiente. Sentirei saudades. No momento tive que antecipar a minha defesa de trabalho final de curso devido a aprovação e próspera convocação no Processo Seletivo Simplificado do contrato para professor temporário da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ainda não é o meu objetivo final, mas é um passo dado. Atualmente minha mãe é promotora de vendas de um produto e meu pai motorista de entrega de roupas hospitalares, e minhas maiores inspirações, porque se não fosse por eles, acreditando em mim, me incentivando, confiando em mim e me dando a liberdade para voar, eu nada seria. Então quando falo que a docência é uma forma de ascensão social é porque acredito que possa dar um ao menos um conforto a quem também um dia tanto fez por mim.

A escolha por esse tema de pesquisa é referente a uma experiência vivenciada por mim em um estágio remunerado não obrigatório ao qual faço parte há 9 meses. A instituição

está localizada na área urbana, atende crianças em idade de pré-escola (4 e 5 anos) nos turnos matutino e vespertino, atualmente com 10 salas de referência, sendo 5 para o 1º período e 5 para o 2º período em seus respectivos turnos, totalizando 20 turmas. Iniciei esse estágio em março de 2023 e a ideia seria ficar até a primeira metade do ano acompanhando o 1º período e a outra metade com o 2º período, mas aconteceu o contrário devido a demanda do 2º período. Apesar dessa inversão, foi interessante ver as mudanças de desenvolvimento, comportamento, ações e interações que ocorrem em cada período, o que me levou a uma proximidade com o tema da avaliação na Educação Infantil. Passei pelas 10 turmas do vespertino, conheci todas as crianças, lembro do nome de cada uma e de algumas particularidades, estabeleci vínculos com elas e também com as professoras, o que me permitiu aproximar ainda mais da prática pedagógica. A partir do 2º semestre, com a vivência pedagógica, surgiu a curiosidade para analisar como é feita a avaliação das crianças pequenas de 4 anos, do 1º período.

Acredito que esse seja só o começo, espero retornar em breve à Universidade, então é um até logo!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
METODOLOGIA.....	17
DESENVOLVIMENTO.....	18
Fundamentos da pesquisa.....	18
Criança, Infância e as especificidades da Educação Infantil.....	19
Avaliação e avaliação na Educação Infantil.....	21
Relatórios descritivos na Educação Infantil.....	24
Análise e discussão dos dados.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS.....	34

INTRODUÇÃO

A avaliação está presente em todos os aspectos e situações da vida cotidiana, e na Educação não seria diferente. Embora o tema da avaliação esteja cada vez ganhando mais força, pode-se dizer que quando se trata da Educação Infantil (EI) o tema ainda gera incertezas e muitas das vezes não há um consenso sobre o seu significado, principalmente devido aos diferentes olhares e concepções de criança, infância e educação da qual nos referimos, além de não se atentar às especificidades da etapa da pré-escola.

A Educação é um dos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), prerrogativa tida como um direito fundamental de natureza social, segundo o artigo 205 desta lei. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) é uma lei que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional no Brasil e define em seu artigo de nº 2 a Educação como um processo de desenvolvimento integral do indivíduo, de responsabilidade da família e do Estado, sendo entendida como um direito fundamental de todos, garantido pelo Estado, e deve ser promovida de forma igualitária, gratuita e obrigatória na Educação Básica. Portanto, a Educação na LDB 9.394/96 é entendida como um direito de todos, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento pleno das potencialidades dos indivíduos e a formação cidadã.

A Educação Infantil, vista hoje como primeira etapa da Educação Básica, destinada a crianças de 0 a 5 anos, ofertada em creches e pré-escolas no período diurno, com jornada parcial ou integral é marcada por políticas e acontecimentos sob uma perspectiva assistencialista. O marco significativo a ser considerado foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que passou a abranger a Educação Infantil como uma etapa de ensino, e posteriormente, em 1996 a LDB 9.394/96 trouxe em seu artigo de nº 29 que a Educação Infantil “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”, contemplando a criança como um sujeito ativo e histórico, possuidor de direitos e produtor de culturas, com práticas que as proporcionem autonomia, despertando a sensibilidade, a criatividade e a liberdade de expressão, promovendo conhecimento sobre si e sobre o mundo. O divisor de águas foi a promulgação da Emenda Constitucional 59/2009, que versa sobre a ampliação e universalização do atendimento desde a Educação Infantil, ou seja, consolidando o direito à escolarização.

Buscando romper cada vez mais com a perspectiva assistencialista, a EI assume um caráter pedagógico baseado no currículo, na proposta pedagógica, no planejamento, em práticas organizadas e na avaliação, essa última, objeto desta pesquisa, tem como finalidade

informar como as ações educativas estão acontecendo, permitindo a tomada de decisão, (re)planejamento e o acompanhamento dos processos de desenvolvimento das crianças (Distrito Federal, 2018, p.54). De acordo com a LDB nº 9.394/96, art.31, a avaliação na Educação Infantil não deve ter caráter classificatório, promocional ou seletivo, feita por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças servindo ainda como uma orientação para o trabalho pedagógico desenvolvido, sendo um instrumento informativo e compartilhado cotidianamente no contexto pedagógico. Entretanto, devemos considerar outras formas de avaliar, especialmente quando falamos da Educação Infantil, em que a avaliação informal (ou espontânea) também ganha seu espaço, pois são construídas nas interações diárias, nos espaços de convivências e nas relações estabelecidas.

Importante frisar que a infância é um período de construção e reconstrução de identidades, pois estamos nos referindo à fase de desenvolvimento físico, cognitivo, motor, social, psicológico e emocional. Assim, podemos ter como ponto de partida a teoria de Vygotski *apud* Rego (1995), em que o contexto sociocultural influencia na formação da identidade individual, ou seja, permitindo que a construção da identidade na infância ocorra por meio da interação social e cultural. De acordo com Vygotski (1984), as crianças são influenciadas e se desenvolvem a partir do ambiente e dos grupos que estão ao seu redor, pois aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo através das interações com seus pais, cuidadores, professores e pares, e é através dessas interações que elas internalizam valores, normas e crenças da sociedade e desenvolvem uma auto imagem.

Partindo dessa compreensão, mesmo que de forma indireta, os professores têm um importante papel a desempenhar na promoção da saúde, autoestima e valores infantis, porém junto a isso, os professores trazem também suas próprias percepções, capacidade de interpretação, observação, acompanhamento contínuo, expectativas, julgamentos e valores que podem influenciar uma visão estigmatizante para as aprendizagens, incluindo rótulos e estigmas sobre as crianças.

Com vistas a situar o campo de estudo a respeito desta temática, realizou-se um breve levantamento de pesquisas publicadas em formatos de teses, dissertações e monografias produzidas nos últimos 10 (dez) anos sobre o tema da avaliação na Educação Infantil, a fim de compreender o que já havia de pesquisas feitas nessa área. Nesse percurso foram encontrados, a partir da busca pelos termos indutores “avaliação”, “avaliação formativa”, “avaliação informal”, “educação infantil”, “aprendizagem”, “relatórios descritivos”, “estigmas”, “estereótipos” e “rótulos”, no Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UnB), duas teses de doutorado que tratam sobre o tema, uma sobre a avaliação para as aprendizagens

na Educação Infantil, como se constituem e desenvolvem as práticas avaliativas na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) de 1960 a 2014, além de destacar também algumas fragilidades no processo avaliativo constituinte (Côrrea, 2015), e a outra que aborda a avaliação no cotidiano da Educação Infantil, bem como as práticas e narrativas envolvidas nessa relação, permeada de conceitos, ideais e valores, também com um olhar sob uma instituição de EI do DF (Pinto, 2019), o que demonstra a pouca quantidade de pesquisas feitas em torno da avaliação infantil no âmbito da pós-graduação na UnB.

Em um segundo momento foi realizado um levantamento no Repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, buscando também a partir dos termos indutores mencionados anteriormente, ora separadas, ora juntas e foram encontradas sete pesquisas, sendo 5 dissertações de mestrado que tratam sobre a avaliação na EI a partir dos relatórios de avaliação (Prado, 2015), a relação da avaliação da aprendizagem na EI e os desafios formativos (Carvalho, 2015), os fundamentos teóricos e metodológicos da avaliação da aprendizagem na EI (Lemos, 2019), o uso dos relatórios descritivos individuais (Lamas, 2014) e sobre a concepção expressa de professoras de um município nesses relatórios (Lazari, 2013). Além disso, também foi selecionada uma tese de doutorado que trata sobre as concepções e as práticas avaliativas na EI com um recorte para a rede municipal de Fortaleza (Gomes, 2016) e uma dissertação de mestrado que corrobora com a temática em questão ao tratar sobre as interações pedagógicas na EI, bem como a presença de rótulos e estigmas (Costa, 2020).

Embora tenha encontrado 9 pesquisas, ainda é pouco comparado às práticas educativas em modo geral, pois não se trata apenas de uma investigação frente ao exposto, mas também de uma decisão política diretamente relacionada com a primeira etapa da educação básica, com as especificidades dos sujeitos em desenvolvimento, a pluralidade infantil e mudanças históricas que demonstram a necessidade de mais pesquisas e a relevância do tema para a atualidade.

Por isso, a questão central desta pesquisa é: Qual o conteúdo de relatórios de Desenvolvimento Individual das Crianças do 1º Período da Ed. Infantil de uma instituição pública do Distrito Federal, e o que eles revelam sobre a **avaliação** das **aprendizagens** e o **desenvolvimento de crianças da educação infantil**.

Com a finalidade de dialogar a respeito do objeto de pesquisa, seguindo essa questão norteadora, elaborou-se os objetivos que norteiam esse estudo, sendo o objetivo geral analisar o conteúdo de Relatórios de Desenvolvimento Individual das Crianças (RDIC) do 1º Período da Ed. Infantil de uma instituição pública do Distrito Federal, para refletir sobre a **avaliação**

das **aprendizagens** e o **desenvolvimento de crianças da educação infantil**. Desdobrando-se do objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos: I) identificar os fundamentos que orientam a avaliação das aprendizagens na Educação Infantil, para discutir a prática avaliativa de docentes do primeiro período da instituição investigada; II) conhecer a estrutura e o conteúdo dos relatórios descritivos para discutir as relações entre o que é registrado e o que é previsto nos campos de experiências da Educação Infantil.

Para melhor planejamento e organização da pesquisa, esta dividiu-se em três partes. A primeira parte trata de aspectos metodológicos da pesquisa. A segunda parte apresenta aspectos conceituais, abordando fundamentos legais como a LDB nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal. O levantamento dos dados contempla informações relevantes sobre o que entendemos de avaliação na Educação Infantil, quais são as concepções de criança, infância e Educação Infantil presentes nesses documentos.

A terceira parte trata-se de uma análise documental mais específica, com base nos Relatórios de Desenvolvimento Individual das Crianças, como se relacionam com o que dizem os documentos curriculares sobre a avaliação na Educação Infantil, como são estruturados e como aparecem os conteúdos ali dispostos.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida para atender aos objetivos deste trabalho é a abordagem qualitativa. Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa possibilita uma melhor compreensão do fenômeno social e humano no contexto em que ocorre e o qual está inserido, sob diversas perspectivas a fim de compreender o processo do fenômeno em questão, sem o emprego de instrumentos estatísticos como base do processo de análise e sob o prisma da liberdade, da criatividade e da imaginação entre a literatura e a realidade.

Essa abordagem exige do pesquisador uma habilidade ou aprendizagem para observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, grupos e entre pessoas e instituições. Se bem utilizada, a abordagem qualitativa possibilita um conhecimento mais profundo e subjetivo do problema pesquisado (LIMA, 2008, p. 110).

Considerando então a flexibilidade que a pesquisa qualitativa traz, este trabalho adota como procedimento técnico a pesquisa documental, em que “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51), além de permitir uma maior estabilidade ao

trabalho, pois obtém-se a retirada de evidências que fundamentam as análises da pesquisa. Porém, é importante ressaltar que, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 40), “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”, portanto cabe ao pesquisador selecionar, organizar, analisar, agrupar, sistematizar e avaliar o material.

Para atender ao objetivo desta pesquisa, foram coletados 98 Relatórios do Desenvolvimento Individual das Crianças no total, no período de 6 meses, referentes aos anos de 2022 e 2023. Contudo, devido à estrutura do artigo foram selecionados, pelo critério de amostragem, 9 RDICs de um Centro de Educação Infantil (CEI) do Distrito Federal. Como aporte teórico, utilizarei o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Os 9 relatórios são de três turmas de 1º período diferentes, do turno vespertino, de crianças de 4 e 5 anos, elaborados por 3 professoras de contrato temporário da Secretaria de Educação, que trabalham 40h semanais somente nessa instituição de pré-escola, sendo 3 RDIC de cada professora e cada um de crianças diferentes.

No que diz respeito a análise dos dados, optou-se pela análise do conteúdo, conforme orienta Bardin (1977) para analisar a constituição desses documentos, como são descritas as práticas avaliativas, qual o conteúdo desses relatórios e se estão alinhados com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento manifestados no Currículo.

DESENVOLVIMENTO

Fundamentos da pesquisa

O delineamento da pesquisa tem como suporte teórico dos autores Hadji (2001) com a multidimensionalidade da avaliação e Luckesi (2000; 2011) com a disposição de acolher para avaliar, propondo maneiras diversas e adequadas para a coleta de dados e informações que permitam renegociar, replanejar e tomar decisões. Ainda nesse sentido, ao falar de crianças pequenas e avaliação, devemos considerar que a avaliação está presente em toda a organização do trabalho pedagógico, bem como salientam Villas Boas (2011; 2019) e Freitas (2014) sob o prisma das possibilidades e reflexões dos instrumentos utilizados no processo avaliativo. Por se tratar da primeira etapa da educação básica e ter suas especificidades, a avaliação das crianças da pré-escola não acontece como nas outras etapas, é um processo marcado por práticas significativas sem promoção, por meio de um processo contínuo dos

desenvolvimentos e de forma contextualizada, em situações diversas e espontâneas, que exigem um olhar mais atencioso do professor, pois segundo Hoffmann (2005; 2008) e Ostetto (2011), os registros avaliativos se fazem presentes na própria dinâmica cotidiana da Educação Infantil, ou seja, de forma contínua e considerando as diversas formas de expressão das crianças e permitem que o professor reflita sobre suas próprias ações ao registrar.

Criança, Infância e as especificidades da Educação Infantil

Durante os anos a história das crianças foi marcada por diversas lacunas, até mesmo para designá-las, pois não havia espaço, interesse, tampouco conhecimento para representá-las, pois bem como salienta Phillipe Ariès (1981), elas viviam no anonimato. No período da Idade Média a infância era vista apenas como uma fase de transição para a fase adulta, sendo as crianças vistas como miniaturas dos adultos, representadas sem suas particularidades. Ariès (1981) ainda demonstra a visão insignificante que era atribuída às crianças naquela época, em que a concepção de infância baseava-se no abandono ou “substituição”, devido ao grande número de mortes pós-natal, a precariedade e falta de reconhecimento da infância, uma consequência direta da demografia da época, sem distinção de trajes, brincadeiras, jogos e mesmo educação adequada.

Somente com o Renascimento é que houve uma nova concepção do que era a infância, um novo olhar sobre as crianças, valorizando um pouco mais suas individualidades. Em meados do século XIV surgiram as primeiras representações de infâncias santas através de evoluções iconográficas, mas nada diretamente relacionado à infância em si ou às crianças, as representações artísticas retratavam Jesus Cristo enquanto criança e sua família, trazendo aspectos morais, no sentido de que

seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria. No início, Jesus era, como as outras crianças, uma redução do adulto: um pequeno Deus-padre majestoso, apresentado pela *Theotókos* (Ariès, 1891).

Essa indistinção entre crianças e adultos estendeu-se até meados do século XVIII, porém com o surgimento do capitalismo, contribuiu significativamente com as mudanças na dinâmica familiar e com o olhar sobre a criança, que passou a ser vista como um ser em desenvolvimento, sendo necessária a elaboração de condições conforme a necessidade social e a distinção de classes e gêneros, demonstrando que os conceitos que temos são moldados cultura e socialmente, a exemplo de palavras que conhecemos hoje como “criança” e

“infância” não tinham o mesmo significado até os séculos XVI e XVII, a depender do contexto e de relações que se estabeleciam,

Dessa maneira, podemos dizer que a constituição da infância civilizada se fez em meio às alterações das funções sociais dos adultos, à racionalização das atitudes e à produção de expectativas sobre o lugar do futuro adulto. Quando os adultos foram deixando, aos poucos, de perceber a criança no seu presente como um "adulto em miniatura", projetaram-na para o futuro, sendo a infância interpretada como um tempo de construção do futuro num contexto de reelaboração dos sentimentos da passagem do tempo e de elaboração da noção de previsibilidade (Veiga, p.26, 2010).

Frente aos contextos, a influência que percorre a história das crianças é marcada por desafios e na educação não seria diferente. No Brasil, as primeiras instituições pré-escolares se constituíram através de propostas assistencialistas através da junção de forças jurídicas, empresariais, médicas, pedagógicas e religiosas. Porém somente em 1988, com a Constituição Federal é que determina que a Educação Infantil será parte integrante do sistema educacional, ampliando o atendimento para crianças de 0 a 6 anos e tornando-a um dever do Estado. Mais tarde, em 1990 foi aprovada uma lei específica que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, e em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9394/96 que apresenta a EI como a primeira etapa da educação básica.

Um importante marco legal que sinaliza avanços para a EI é a Emenda Constitucional 59/2009 que prevê a universalização e obrigatoriedade do atendimento da Educação Infantil, ou seja, ampliar a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos de idade.

Importante ressaltar que o processo histórico de construção das infâncias não foi linear, é preciso contextualizar e compreender, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) conceitua

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte (Brasil, 1998 v.1, p. 20),

Portanto, podemos afirmar que existem infâncias, no plural, pois são diversas, formada por práticas individuais e sociais, sendo assim uma construção histórica e social. Entendemos como criança

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

A criança deve ter os direitos de cidadania respeitados, isso é fato. Mas além desse direito que lhes é concedido, as crianças devem também ter direitos à aprendizagem, que lhes possam oferecer práticas que as proporcionem autonomia, despertando a sensibilidade, a criatividade e a liberdade de expressão, promovendo conhecimento sobre si e sobre o mundo, oferecendo experiências sensoriais e expressivas que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. E todos esses direitos de aprendizagem estão regulamentados nas DCNEI, que garantem à Educação Infantil maiores práticas não somente na área educacional, mas também em seu desempenho durante a infância. Por Educação Infantil temos, segundo a DCNEI (2010):

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2010, p.12).

Assim sendo, a Educação Infantil permite que a criança possa brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer a si mesmo e ao outro, para que possam constituir sua identidade pessoal, social e cultural, pois terão uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas experiências que envolvam o compartilhamento de histórias.

Avaliação e avaliação na EI

Como parte dos processos de desenvolvimento há também o processo de avaliação, que se faz indispensável para descrever o mundo, pois além de medir o conhecimento, como foi utilizado por muito tempo, “o movimento da reforma curricular fez nascer uma concepção mais rica e complexa de avaliação do que aquela vinculadas às práticas de medida educacional” (Villas Boas, 2011, p.16), para então obter informações e tomar decisões. Embora o termo avaliação esteja geralmente associado a aplicação de provas ou exames, sejam eles classificatórios, expositivos ou excludentes, a concepção desta é mais abrangente do que a atual relação estipula.

Há de se considerar um grau de julgamento implícito em qualquer avaliação, visto que há intenções por trás deste processo, como corrobora Luckesi (1978, p.33), ao afirmar que “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”, ou seja, há de se considerar que existem diversos contextos e relações estabelecidas no âmbito em que a realidade está posta e sendo avaliada e é

justamente nesse ato avaliativo que serão feitas as tomadas de decisões, vai se instituir uma ação contínua e intencional, em que a avaliação passa a informar os atores envolvidos sobre os processos de desenvolvimento e construção do ser através da “ação-reflexão-ação”, apropriando-se do que conhecemos como avaliação formativa. Utilizando as palavras de Hadji (2001), a avaliação formativa tem como “(...) função principal é-ou, pois tudo encontra-se aí, deveria ser logicamente-contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino(ou de formação, no sentido amplo)” (Hadji, 2001, p. 19) e ainda que “(...) toda avaliação tem-ou deveria ter, em um contexto pedagógico-uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz -ou deveria conduzir-a um melhor ajuste ensino/aprendizagem” (Hadji, 2001, p.20).

Ou seja, é a intencionalidade do professor que dá o caráter formativo, pois a relação não é estática, há pluralidade na sala e na dinâmica institucional. Para o alcance de uma real avaliação, Furtado (2008) apresenta três princípios essenciais, sendo eles: provocação da ação docente, visto que deve haver uma intencionalidade e uma investigação sobre os dados, buscando um replanejamento de ações através dos resultados; deve estar à disposição do sucesso, visando alcançar os objetivos; e devendo se comprometer com a ética, estando a serviço da aprendizagem de todos sem distinção. Os elementos necessários para uma real avaliação estão diretamente ligados com os princípios democráticos implícitos na legislação brasileira, uma vez que estes documentos expressam a democratização do ensino, como é o caso da LDB nº 9394/96 que salienta uma avaliação mais qualitativa e inclusiva, que galga o pleno desenvolvimento dos sujeitos, do que uma avaliação mais quantitativa que possui um caráter excludente e classificatório.

Devemos considerar então que a avaliação perpassa por todos os momentos da vida humana, e na EI não seria diferente. Nesse sentido, quando avaliamos as crianças pequenas, tomemos como base o que consta no art. 31 da LDB 9394/96, seção II, em que “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”, afirmação que corrobora com a abordagem das DCNEI apresentadas referentes ao papel das instituições de Educação Infantil ao realizar a avaliação, que “devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (Brasil, 2010, p. 29), ou seja, a avaliação visa compreender os processos, uma vez que as crianças são seres que estão em constante desenvolvimento e sob diferentes aspectos.

Retomando Luckesi, o ponto de partida da prática avaliativa é a disposição de acolher, pois “o ato de acolher é um ato amoroso, que traz ‘para dentro’, para depois (e só depois) verificar as possibilidades do que fazer” (Luckesi, 2000), se estende pelo diagnóstico da situação e posteriormente parte para a tomada de decisão, que permite “renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida” (Luckesi, 2000). Dito isso, na EI a forma de observação das crianças é mais sensível, acolhedora e dinâmica, com o objetivo de acompanhar a criança de maneira integral, acolhendo-as como são, diagnosticando e incluindo-as através de diferentes vivências e experiências. Na Educação Infantil, devido às especificidades, a escolha dos instrumentos avaliativos é diferente, a exemplo da observação cotidiana, que constitui-se o principal instrumento de avaliação, além de registros, relatórios, fichas, questionários, portfólios e produções das crianças que também podem ser adotados, pois fazem parte do processo avaliativo, buscando formas diversificadas de contemplar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças de uma maneira global, que são direcionadas a depender da concepção de criança e Educação da instituição e professores. Hoffmann corrobora com essa ideia ao afirmar que

A elaboração e o uso dos instrumentos de avaliação revelam, portanto, concepções metodológicas. Evoluem com a evolução dos métodos. Assim, não aceitam mais os estudiosos em avaliação que se possa acompanhar e analisar processos de aprendizagem através de registros classificatórios, como graus numéricos, fichas de comportamento, pareceres roteirizados. Ou que se possam interpretar as ideias construídas pelo aluno apenas por provas objetivas e corrigidas por gabaritos – instrumentos classificatórios que não condizem com a complexidade do conhecimento (Hoffmann, 2008, p. 121).

Sendo assim, busca-se uma forma de avaliar as crianças pequenas sem cair na ideia classificatória ou excludente, e Hoffmann (2011 *apud* Lazari, 2013) sugere ações para o desenvolvimento das crianças através da análise reflexiva por meio da elaboração de relatórios descritivos, que

[...] devem ser elaborados de maneira que ao mesmo tempo que refaz e registra a história do seu processo dinâmico de construção do conhecimento, sugere, encaminha, aponta possibilidades da ação educativa para pais, educadores e para a própria criança. Diria até mesmo que apontar caminhos possíveis e necessários para trabalhar com ela é o essencial num relatório de avaliação, não como lições de atitudes à criança ou sugestões de procedimentos aos pais, mas sob a forma de atividades a oportunizar, materiais a lhe serem oferecidos, jogos e diferentes oportunidades de aprendizagem (p. 55).

Em função da complexidade do processo avaliativo, pode-se dizer que “a avaliação formativa existe para promover as aprendizagens. Isso só pode acontecer se o professor aprimorar o trabalho pedagógico” (Villas Boas, 2011, p.19), ou seja, esta deve ser

informativa, de modo a qualificar a realidade observada, permitindo direcionamentos e novos planejamentos para as práticas pedagógicas.

Relatórios na Educação Infantil

O Relatório do Desenvolvimento Individual da Criança - RDIC é o documento oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal utilizado como forma de registro do desenvolvimento integral da criança, em relação a ela mesma, sem fins comparativos e classificatórios. Serve como fonte informativa acerca do trabalho pedagógico, em relação aos tempos, espaços, oportunidades e desenvolvimentos tanto para os professores, para a coordenação, quanto para as famílias.

A fim de evitar a fragmentação do trabalho pedagógico, os RDICs contemplam os 5 campos de experiências (O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) e os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer se) descritos no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), abordando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Também apresenta o brincar, o desenvolvimento da criança em relação a autonomia, nas relações interpessoais, aspectos comportamentais referentes a fase de adaptação, passeios, momentos da rodinha, gostos e interesses da criança, contação de histórias, manifestação de ideias e desejos, clareza na comunicação e geralmente apresenta atividades interventivas e/ou encaminhamentos em relação aos aspectos que necessitam de intervenção pedagógica.

Segundo o documento orientador para a construção do Relatório do Desenvolvimento Individual da Criança - RDIC elaborado pela Diretoria de Educação Infantil da Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB no ano de 2022,

Avaliar a Educação Infantil não significa mensurar ou quantificar “acertos e erros” das crianças. Significa, acompanhar o desenvolvimento do processo, considerando para isso, todo o contexto em que as aprendizagens ocorrem, bem como, a prática do professor e sua intencionalidade educativa com base no Currículo de Educação Básica (Distrito Federal, 2022).

Logo, as análises, observações e inferências obtidas serão consideradas para a construção dos relatórios descritivos, uma vez que os registros são fundamentais para se avaliar na Educação Infantil, de modo que essa avaliação contemple e faça o acompanhamento do desenvolvimento constante das crianças no cotidiano, para que seja o elo na ação pedagógica (Hoffmann apud Lamas, 2014), de modo a refletir, favorecer, intervir e

respeitar o tempo de cada criança, sem julgamentos, rótulos ou atitudes estigmatizadas precocemente. Nesse sentido, Ostetto corrobora ao afirmar que

Registrar tem a ver com a criação. Criação de histórias, de enredos, de práticas. Criação/recriação de si mesmo. Reinvenção do cotidiano. (...) Ao escrever e refletir sobre o escrito que, por sua vez, reflete a prática, o professor pode fazer teoria, tecer pensamento-vida. Escreve o que faz. Pensa o que faz. Compreende o que faz. Repensa o que faz. Redefine o que faz. Reafirma o que faz. Percebe limites e possibilidades de sua prática. Procura alternativas (Ostetto, 2011, p. 21).

Ao registrar, os professores têm a oportunidade de refletir sobre suas ações, proporcionando a oportunidade de reelaborar suas abordagens pedagógicas juntamente com as crianças, pois nem sempre é possível se lembrar de tudo que aconteceu em um dia, portanto a prática do registro se mostra como um espaço oportuno para organizar o seu trabalho, formulando hipóteses, esclarecendo dúvidas, solucionando respostas e auxiliando sua prática.

Análise e discussão dos dados

Nesta etapa da Educação Básica os relatórios constam como parte do processo avaliativo das aprendizagens das crianças, demandando que a avaliação seja processual, plural, contínua, intencional e sensível, pois conforme o RCNEI (1998), esta é

[...] 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. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (Brasil, 1998 v.1, p. 59)

É necessário ressaltar que na Educação Infantil é essencial realizar uma avaliação adequada ao contexto, considerando os instrumentos e os procedimentos elaborados, a fim de evitar a rotulação e classificação das crianças. Embora o desenvolvimento da criança se dê de maneira integral e todos estejam intimamente relacionados, para essa análise optou-se por elencar algumas categorias de análise, que emergiram durante a análise do conteúdo dos relatórios, sendo elas: o **físico-motor**, relacionados às capacidades sensoriais e habilidades motoras; o **cognitivo**, relativo ao desenvolvimento das capacidades mentais (pensamento, linguagem, criatividade, etc.); o **afetivo**, relacionado ao desenvolvimento das emoções, sentimentos, relações intrapessoais e interpessoais; e o **social**, referente a construção da autonomia, interações e regras de convivência. Além disso, há um destaque também para o uso de alguns termos apresentados nos relatórios, a exemplo de “alunos” e “estudantes” ao se referir às crianças, “ambiente escolar” e “escola” ao se referir à instituição educativa e “sala de aula” ao nomear a sala de referência.

Como análise inicial e tomando como base o termo utilizado para se referir às crianças nos relatórios, é notável a utilização da palavra “aluno” ou “estudante”, sendo possível observá-la presente em 6 dos 9 relatórios selecionados. Como é o caso do Relatório 1 da Professora 1 (P1), em que caracteriza a criança como estudante, apresentando 4 vezes esse termo nas sentenças ao dizer “*o estudante ao ser colocado em diferentes grupos...*”, “*o estudante participa ativamente...*”, “*o estudante demonstrou...*”, “*o estudante consegue...*”. Ou ainda, no Relatório 5 da Professora 2 (P2), em que o termo “aluna” aparece 2 vezes, “estudante” também e “criança” apenas 1 vez, somente para contextualizar: “*o presente documento registra o desenvolvimento integral da criança em um ambiente escolar*”; O que nos leva a refletir sobre o segundo termo utilizado para se tratar da instituição infantil, referindo-se a esta como “escola”, “ambiente escolar” e seus derivados, demonstrando que esta etapa, embora tenha suas especificidades, ainda é vista, mesmo que inconscientemente e pela força do hábito, como um ambiente escolar preparatório, sequencial e por vezes rígido, não como um ambiente potencializador de desenvolvimentos e de construção de identidades integrados ao cuidado, às brincadeiras e às interações.

“... com autonomia e segurança pelas dependências da escola...”
(Relatório 3 da professora 1, 2023)

“Adaptou-se bem à rotina escolar...” (Relatório 4 da professora 2, 2023)

“... apresenta iniciativa para as atividades cotidianas da escola...”
(Relatório 7 da professora 3, 2023))

Infer-se então ser uma prática comum chamar as crianças de alunos/estudantes e se referir à instituição infantil como escola. Porém, ao apropriar-se dessas palavras, devemos nos atentar à homogeneização das crianças como meros alunos e estudantes, sem dar-lhes o devido nome que elas têm: crianças. Considerando a evolução histórica da Educação Infantil, desde a invisibilização, passando pelo caráter assistencialista, até os direitos conquistados atualmente, é importante nos atentarmos para não cair na ideia de antecipação da escolaridade das crianças pequenas em idade da pré-escola. Ainda, ao utilizar esses termos, generaliza a criança, e retira o contexto em que ela se desenvolve, visto que a concepção de criança é uma construção histórica, sendo de maneira alguma homogênea ou padronizada.

Buscando potencializar o desenvolvimento integral das crianças e superar a fragmentação da prática pedagógica, a BNCC assegura 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças consigam aprender e se desenvolver através da

intencionalidade educativa e de experiências que permitam que a criança desempenhe um papel ativo no seu próprio processo formativo, sendo eles: o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, pois assim permearão todas as práticas pedagógicas, respeitando e garantindo uma formação integral das crianças, promovendo o desenvolvimento emocional, social, afetivo, cognitivo e motor. Embora a BNCC não fale especificamente sobre a avaliação na EI, tem-se que

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

Ainda nesse sentido, o Currículo em Movimento do DF considera os campos de experiência que estruturam a organização curricular da Educação Infantil, proporcionando às crianças experiências, nos quais promovem oportunidades diversificadas e adequadas para o desenvolvimento integral infantil, são eles: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Portanto, a avaliação na EI deve ser contextualizada, contemplando a magnitude de ser criança, em todos os seus aspectos e com as condições favoráveis para o pleno desenvolvimento.

Portanto, o que se observou nos relatórios é que de fato as professoras contemplam aspectos que permitem identificar a dinâmica das crianças junto à instituição educacional. No que se refere ao **aspecto físico-motor** (ou psicomotor), separei alguns fragmentos retirados dos relatórios:

“Demonstra noção em relação ao esquema corporal. (...) o estudante participa ativamente das atividades psicomotoras nas aulas de Educação em Movimento. A locomoção da criança pela instituição deu-se de maneira tranquila, movimenta-se com autonomia e segurança pelas dependências da escola, participa das brincadeiras de correr, pular, arremessar, chutar, demonstrando bom domínio corporal” (Relatório 1 da professora 1, 2023).

“demonstrando resistência a atender comandos e seguir os combinados estabelecidos em sala de aula” (Relatório 2 da professora 1, 2023).

“Sua habilidade de segurar o lápis é apropriada para sua idade” (Relatório 4 da professora 2, 2023).

“No Programa Educação com Movimento nas aulas de educação física, participa de forma ativa e atende aos comandos da professora” (Relatório 7 da professora 3, 2023).

“Demonstra ótima habilidade ao segurar o lápis e o giz de cera e seus desenhos apresentam traços fortes, definidos e com cores diversas.” (Relatório 8 da professora 3, 2023)

“Seus sentidos de lateralidade estão em desenvolvimento e de acordo com a faixa etária. A criança brinca, canta, dança, corre, participa de todas as atividades propostas, sejam individuais ou coletivas” (Relatório 9 da professora 3, 2023).

Demonstrando a atenção direcionada à psicomotricidade das crianças, e relaciona-se diretamente com o campo de experiência Corpo, gestos e movimentos, que orienta o desenvolvimento da consciência corporal das crianças através de gestos, movimentos e sentidos do corpo, pois bem como salienta o RCNEI (1998):

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (Brasil, 1998, v.3, p. 15).

Outro aspecto que se destaca é o **cognitivo**, em que há uma ênfase maior na parte dos relatórios, como apontam os fragmentos abaixo:

“Apresenta facilidade ao escrever o seu nome, bem como em dominar a escrita. Reconhece algumas formas geométricas, identifica e nomeia alguns numerais e está em processo de aprendizagem para associar a grafia às quantidades dos números. Distingue com tranquilidade as cores. Realiza atividades sem intervenção da professora, executando-as com facilidade e satisfação (...) Expressa suas ideias e desejos de maneira satisfatória, com clareza, lógica e facilidade, (...) a estudante demonstrou bom desenvolvimento no processo de comunicação com os demais colegas” (Relatório 3 da professora 1, 2023).

“No âmbito da linguagem oral, a aluna apresenta uma evolução satisfatória. Ela ampliou seu vocabulário e é capaz de expressar suas ideias e necessidades de forma clara e compreensível. Além disso, manifesta interesse em ouvir histórias. (...) é capaz de reconhecer e nomear cores primárias e secundárias, identificar formas geométricas como círculo, triângulo e quadrado, contar até 10, associar e reconhecer até o número 3, além de

identificar a letra inicial e escrever seu nome com o auxílio de uma ficha, está em processo para escrever sem” (Relatório 4 da professora 2, 2023).

O que nos leva a inferir que há uma preocupação com a fala, vocabulário, noções da linguagem matemática e de escrita das crianças, e os fragmentos selecionados corroboram com a afirmação do RCNEI sobre o uso do termo cognitivo que “aparece ora especificamente ligado ao desenvolvimento das estruturas do pensamento, ou seja, da capacidade de generalizar, recordar, formar conceitos e raciocinar logicamente, ora se referindo a aprendizagens de conteúdos específicos” (Brasil, 1998, v.1, p. 18). Nesse sentido, cabe ainda ressaltar que “a unidade afeto-intelecto precisa se consolidar, pois a atividade intelectual envolve a afetividade intrinsecamente como ações indissociáveis presentes nos relacionamentos humanos” (Distrito Federal, 2018, p. 30), então analisaremos o que há sobre o **aspecto afetivo nos RDICs** a seguir:

“(...) apresenta traços de timidez. É uma criança extremamente carinhosa, sua interação ocorreu de maneira tranquila. (...) Em situações de conflito coloca-se como espectador, mesmo quando está clara a sua participação. (...) Manifesta interesse pelas atividades de desenho, lego e pinturas com tinta guache. (...) consegue, na maioria das vezes, tomar iniciativa para resolução de alguns conflitos que ocorrem no ambiente escolar ” (Relatório 1 da professora 1, 2023).

“Baixa capacidade de lidar com frustrações, o que pode afetar seu comportamento e envolvimento nas atividades (...) reações emocionais intensas, como choro, desânimo ou irritação” (Relatório 5 da professora 2, 2023).

“(...) construiu laços de amizade rapidamente. (...) demonstra muito carinho pelas colegas mais próximos e pelas professoras” (Relatórios 8 e 9 da professora 3, 2023).

Nessa questão são abordadas capacidades relacionadas à construção da personalidade, identidade, autoestima e à compreensão de si e dos outros, demonstrando as descobertas que estão tendo, considerando especialmente que “em meio às práticas educativas, é essencial a possibilidade de expressão das emoções e dos sentimentos, pois as pessoas envolvidas nessa prática educativa afetam e são afetadas (Vigotski, 2009)” (Distrito Federal, 2018, p.30), ou seja, ao lançar mão sobre a afetividade, as professoras a veem como parte integrante do processo de desenvolvimento importante para entender as crianças, com o que as afeta interna e externamente. Destarte, Luckesi afirma que “avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer” (LUCKESI, 2000), ou seja, aceitarmos as crianças em sua totalidade, acolhendo-as como são, sem julgar suas formas de se expressar, considerando suas subjetividades para então avaliar.

Diante disso, nos leva a analisar **outro quesito, o social**. Para isso também foram selecionados alguns fragmentos a respeito desse aspecto:

“A estudante mostra-se receptiva e interessada em interagir com seus colegas. (...) Durante as atividades em grupo é importante oferecer um ambiente acolhedor e orientação adequada para que possa desenvolver habilidades de cooperação e resolução de conflitos. (...) Está adquirindo habilidades para compartilhar materiais e espaços de forma coletiva. A aluna está desenvolvendo suas habilidades de aprendizagem e socialização em seu próprio ritmo, mas ainda enfrenta dificuldades em compartilhar brinquedos e fazer trocas com seus colegas, requerendo sempre a mediação da professora para refletir sobre a frustração de não poder realizar apenas o que deseja” (Relatório 6 da professora 2, 2023).

“Apresentou resistência ao se comunicar verbalmente com a professora e as demais crianças (...). A criança recusa manipular tinta com as mãos (...) pede para a professora para usar um pincel ou outro objeto (...). A criança demonstra ter preferência por não sentar-se no chão com os demais, quando (...) está com os colegas de sua preferência, brinca no coletivo com muita empolgação. (...) A criança demonstra ser solidária, empática, divide os brinquedos e gosta do ambiente escolar” (Relatório 7 da professora 3, 2023).

Com o olhar voltado para o aspecto social é possível ver a singularidade de cada criança observada no período analisado de forma mais explícita, especialmente no relatório 7 da P3, em que ela relata algumas particularidades da criança, demonstrando as preferências da criança, a forma de fazer atividade e as interações com os colegas, e “essas observações e percepções podem ajudar o profissional da educação a reorganizar as atividades de modo mais adequado à realização dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas” (Distrito Federal, 2018, p.30). Há de se considerar, como corrobora Ostetto (2011, p.15), acerca da importância dos registros diários dos professores como um espaço para reflexão, pois permite descobrir aspectos que estavam resguardados ou incertos, de forma a transformar sua prática em experiência. Além disso, é interessante observar que embora apresentem dificuldades, as professoras ressaltam que as crianças estão em desenvolvimento quanto aos comportamentos, não configurando como algo estático ou pronto, o que seria um erro, mas que juntamente com a intervenção da professora as crianças conseguirão ampliar suas capacidades de desenvolvimentos e aprendizagens. Para reafirmar, o RCNEI traz que

Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas,

emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (Brasil 1998, v.1, p.30).

Nesse mesmo sentido, 3 RDICS apresentam **propostas de intervenção pedagógica** e encaminhamentos, como demonstrado no fragmento abaixo:

“No contexto escolar foram desenvolvidas atividades para favorecer a comunicação com atividades interventivas valorizando a integração e interação, auto-imagem, de respiração e valorização do hábito de tomar água. A família foi encaminhada à Orientação Educacional onde foi orientada a favorecer a criança oportunidades da construção da autonomia no processo de verbalização de suas necessidades básicas. A criança foi encaminhada ao serviço de fonoaudiologia com o posto de saúde (...) onde foi iniciado o acompanhamento pelo profissional de saúde” (Relatório 7 da professora 3, 2023).

Situações particulares que demandam um olhar mais sensível e atencioso do professor, que apesar de necessário, não se encontra presente explicitamente em muitos casos, ainda que precise de uma intervenção. Essa percepção de falta também se fez presente na descrição das crianças nos projetos que acontecem na instituição infantil, especialmente em relação aos interesses das crianças, pois não há nada nesse sentido em nenhum dos relatórios analisados.

Os Relatórios de Desenvolvimento Individual das Crianças servem como instrumentos para elaboração do trabalho pedagógico, permitindo novos caminhos, percursos e direções. Apesar de informarem, eles não estão ali para comprovar, medir e muito menos julgar o que a criança sabe ou não sabe, mas para permitir um acompanhamento individual e único de cada criança, contemplando-a como um sujeito integral, histórico, com direitos e seus próprios ritmos. Analisando esse processo com o devido cuidado que ele merece, é possível e faz-se necessário contextualizá-las dentro das diversas situações, dos fenômenos multifacetados, das experiências que lhes passam e das descobertas exploradas, contemplando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência, que lhes permitem se desenvolver de forma plena. É evidente que as crianças se movimentam o tempo inteiro, se modificam e se desenvolvem, portanto a observação sistemática é um elemento imprescindível para dar voz, vez e lugar cada vez mais para as crianças, pois “ao *dessilenciar* as crianças, escutando suas vozes, pode-se contribuir para torná-las cidadãs responsáveis por meio da autorregulação e do automonitoramento das próprias aprendizagens”(Distrito Federal, 2018, p. 55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito inicial desta pesquisa possibilitou um olhar mais direcionado sobre as práticas avaliativas das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, visto que ela se faz presente no cotidiano e tem ganhado cada vez mais relevância. Fazendo uma breve contextualização sobre a infância, desde quando as crianças eram invisibilizadas, passando pelo cenário assistencialista, até chegar aos dias atuais em que busca-se superar essa visão, temos hoje a criança como um sujeito histórico de direitos e participante da Educação Infantil, esta que assume um caráter educacional estruturado na organização do trabalho pedagógico. Com a inclusão da EI na legislação brasileira em 1988, a primeira etapa da educação básica passa a integrar o sistema educacional, fazendo com que a prática pedagógica ganhe um novo sentido, logo, a prática avaliativa também.

Com base nos resultados obtidos através da análise RDICs, fica evidente que a avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ocorre de forma formativa, considerando-as como sujeitos em pleno desenvolvimento. Nessa concepção, são valorizados os aspectos físicos, motores, cognitivos, afetivos e sociais, com destaque para intervenções pedagógicas e ações de trabalho. O professor desempenha um papel fundamental nesse processo, exercendo uma intencionalidade formativa, precisando estar atento e sensível às características individuais de cada criança, buscando acolhê-las e incluí-las por meio de vivências e experiências diversificadas.

Além disso, o ato do pensamento precede o ato da escrita. Há de se considerar o contexto em que as crianças estão inseridas, respeitando suas singularidades e necessidades, evitando a padronização. O foco principal não está na classificação ou promoção das crianças, como preconiza a LDB, mas sim no acompanhamento e desenvolvimento integral de cada uma delas. O processo acontece de forma contínua, observando suas habilidades, progressos e dificuldades em diferentes situações e contextos.

A forma de observação das crianças é mais sensível e acolhedora na Educação Infantil, de fato, mas não a única maneira de avaliar. Dessa forma, a avaliação na pré-escola busca ir além de números e notas, valorizando o desenvolvimento integral da criança, pois é um momento de descoberta e aprendizado, em que o professor tem como objetivo acompanhar e proporcionar experiências que contribuam para um desenvolvimento pleno e saudável. Portanto, a avaliação na Educação Infantil é um processo intencional, dinâmico e acolhedor, que valoriza a singularidade de cada criança e busca promover seu desenvolvimento integral, além de estar atento às especificidades dessa etapa, utilizando

instrumentos e práticas significativas que permitam uma avaliação mais sensível e contextualizada.

Por fim, é importante ressaltar que a avaliação não é neutra, é uma tomada de decisão, pois fornece subsídios para uma prática bem estruturada, que permita reorganização, remanejamento e novos rumos sempre que possível. A avaliação formativa informa aos atores do processo dados importantes, elementos para que o professor repense suas práticas de forma a potencializar as aprendizagens e os desenvolvimentos das crianças, oferecendo elementos de decisão para trilhar suas práticas, permitindo também momentos de reflexão e ação de como este professor poderá intervir frente aos processos de desenvolvimento das crianças, traçando estratégias, redirecionamentos e intervenções.

Embora esta pesquisa tenha levantado algumas reflexões sobre avaliação na Educação Infantil e demonstrado que houve um avanço frente aos estudos da infância, é necessário e urgente ainda mais debates, pesquisas, políticas públicas e representatividade acerca da EI, para que crie-se uma cultura avaliativa na base, pois a Educação começa na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS:

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA. Livro de estudo: Módulo IV / Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria, organizadoras. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. 74p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 3)

CARVALHO, Thatianny Jasmine Castro Martins de. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: concepções dos professores e desafios formativos. 2015. 157f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14369>>. Acesso em: 05 set. 2023.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. Avaliação para as aprendizagens na educação infantil: constituição e desenvolvimento na rede pública de ensino do Distrito Federal. 2015. 246 f., il. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/20144>>. Acesso em: 23 ago. 2023.

COSTA, Thaynara Nascimento. Interações pedagógicas na educação infantil. In: 10ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ, 2019, Rio de Janeiro. Caderno de Resumos: Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro: CFCH, 2019. v. 1. p. 149-149. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dThaynara%20Nascimento%20Costa.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil. 2ª Edição. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Governo do Distrito Federal (GDF), Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>>. Acesso em: 03 out. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Construção do relatório do desenvolvimento individual da criança – RDIC. Secretaria de Estado de Educação, Governo do Distrito Federal, Subsecretaria de Educação Básica. Diretoria de Educação Infantil. Brasília, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. [et. al.]. Avaliação Educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FURTADO, Júlio César. Avaliação e Mudança: Necessidades e Resistências. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/artig_avaliao.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://sgcd.fc.unesp.br/Home/helber-freitas/tcci/gil_como_elaborar_projetos_de_pesquisa_anto.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Luciana Kellen de Souza. O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21891>>. Acesso em: 05 set. 2023.

HADJI, Charles. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001. “Compreender que a avaliação formativa não passa de uma utopia promissora”.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação formativa ou avaliação mediadora? In: _____. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 13 - 26. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/08/avaliao-formativa-ou-avaliao-mediadora-1.pdf>>. Acesso em: 30 dez 2023.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho (1951). 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LAMAS, Flávio Lúcio. Avaliação na educação infantil: análise do uso do relatório descritivo individual na rede municipal de Juiz de Fora ; 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/630>>. Acesso em: 05 set. 2023.

LAZARI, Cleuza Brito da Silva de. Avaliação na educação infantil: concepção de professoras do município de Cáceres expressa nos relatórios descritivos de avaliação. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2013/cleuza_brito_da_silva_de_lazari.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

LE MOS, Neide Naira Paz. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: fundamentos teóricos e metodológicos. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Disponível em:

<https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/DISSERTA%C3%87%C3%83O_NAIRA_PAZ_Defesa_2019.1_420190725145623.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

LIMA, Elizeth Gonçalves dos Santos. Avaliação Institucional: o uso de resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussões na universidade- Campinas SP, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: componentes do ato pedagógico. 1ª edição São Paulo: Cortez, 2011, p.263-294. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225441/mod_resource/content/1/Luckesi_O%20at%20de%20avaliar_2011%20_263_294.pdf>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições /. Cipriano Carlos Luckesi. – 12. ed. - São Paulo: Cortez, 22, Cortez Editora, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. [Reimpre.] São Paulo, SP: EPU, 2012. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/4191/M_todos_de_coleta_de_dados__observa__o__entrevista_e_analise_documental_1668975327614_4191.pdf>.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores/Luciana Esmeralda Ostetto (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2008 (Coleção Ágere).

PINTO, Viviane Fernandes Faria. Entre práticas e narrativas: a avaliação no cotidiano da educação infantil. 2019. 228 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <<http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/35047>>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PRADO, Gabriela Ortiz. A avaliação na educação infantil - reflexões sobre a perspectiva de uma professora do município do Rio Grande/RS a partir dos relatórios de avaliação. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.furg.br/handle/1/8290>>. Acesso em: 05 set. 2023.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7723321/mod_resource/content/2/Vygostski%20.pdf>. Acesso em 05 dez 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010, 21-39.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In: Avaliação Formativa: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.). Conversas sobre avaliação. Campinas, SP: Papirus, 2019.