

## Instrumentos e práticas avaliativas na Educação Infantil: reflexões sobre o lugar da participação das crianças

ARTIGO

Carlos Rafael Monteiro<sup>i</sup> 

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil

Darianny Araújo dos Reis<sup>ii</sup> 

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil

1

### Resumo

A avaliação das aprendizagens é concebida como uma dimensão orientadora das aprendizagens e atua como subsídio para o (re)planejamento pedagógico. No presente artigo, realizamos uma reflexão sobre os instrumentos avaliativos e a participação das crianças com base em uma experiência de estágio supervisionado realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Manaus. A pesquisa, de abordagem qualitativa, é um estudo descritivo e reflexivo. Aliamos a análise dos registros a uma revisão bibliográfica acerca da avaliação das aprendizagens na Educação Infantil, apoiando-nos nas contribuições da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância. A partir do estudo, compreendemos que a participação das crianças nos contextos de avaliação na escola ainda é um desafio para as professoras, visto ser necessário que as experiências de avaliação reverberem opções e estratégias participativas tendo as crianças como coparticipantes.

**Palavras-chave:** Instrumentos de Avaliação. Participação Infantil. Educação Infantil. Sociologia da Infância.

### Assessment tools and practices in early childhood education: reflections on the role of children's participation

### Abstract

The evaluation of learning is conceived as a guiding dimension of the learning process and serves as a support for pedagogical (re)planning. In this article, we reflect upon assessment tools and children's participation based on a supervised internship experience carried out at a Municipal Child Education Center (CMEI) in Manaus. This qualitative research is a descriptive and reflective study. We combined the analysis of field notes with a literature review on learning assessment in early childhood education, drawing on contributions from the Sociology of Childhood and the Pedagogy of Childhood. From this study, we understand that children's participation in assessment contexts within schools remains a challenge for teachers, as it requires that assessment experiences reflect participatory choices and strategies that position children as co-participants.

**Keywords:** Evaluation Instruments. Child Participation. Early Childhood Education. Sociology of Childhood.

## 1 Introdução

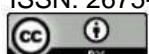
A avaliação das aprendizagens é parte constitutiva do processo educativo, portanto é muito importante na mediação das atividades pedagógicas na Educação Infantil, tratando-se de uma dimensão diretamente implicada com o planejamento escolar. Nesse contexto, a avaliação assume um papel em que alguns tensionamentos são gerados, em particular, quando responde a uma tendência bastante presente nos contextos escolares: a avaliação de desempenho relacionado a resultados mensuráveis.

Não existe um modo único de avaliar as crianças, assim como existem diversos instrumentos e modelos avaliativos que podem ser incorporados à prática educativa. Com efeito, consideramos significativo investigar a avaliação na Educação Infantil e, em especial, os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras no contexto da pré-escola. Ao levar em conta que a Educação Infantil é um *lócus* de pleno exercício das infâncias pelas crianças, de brincadeira, de interação e de produção e afirmação da cultura de pares (Moruzzi; Tebet, 2017), privilegiamos a discussão a partir de referenciais que as anunciam e defendem como participantes e sujeitos de direitos nas instituições de Educação Infantil e na sociedade.

O presente artigo emerge no bojo das discussões em torno da construção de alternativas participativas para a educação das crianças pequenas e aqui associadas aos processos de avaliação. Situa-se, desse modo, em diálogo com pressupostos teóricos da Sociologia da Infância (Qvortrup, 2010; Corsaro, 2011; Faria e Finco, 2011) e da Pedagogia da Infância (Rocha, 2001; Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007; Romão e Loures, 2024).

Compreendendo os limites do artigo, pretendemos realizar um diálogo a partir do relato de uma experiência vivenciada no estágio curricular em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública municipal de ensino de Manaus, com foco na identificação dos instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras<sup>1</sup>. Nosso objetivo é

<sup>1</sup> Para o presente artigo, “professora” será generalizada no feminino para falarmos de professoras e professores.



realizar uma análise do lugar ocupado pelas crianças como coparticipantes na elaboração/construção dos instrumentos avaliativos, orientados pelas seguintes questões: como as professoras elaboram e utilizam os instrumentos de avaliação? Quais são esses instrumentos? As crianças participam desse processo? E como isso ocorre?

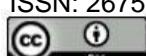
3

O texto está dividido em duas seções principais, a saber: no primeiro momento, relacionamos as disposições normativo-legais que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil e as contribuições da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância para uma *relação outra* entre criança e adulto nos espaços de referência. Na seção seguinte, adentramos nos resultados e discussões, com base na análise dos registros feitos durante o estágio curricular obrigatório na Educação Infantil, fase da pré-escola. Assim, dividimos esse segundo momento em dois blocos temáticos: os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras, bloco em que apresentamos os instrumentos avaliativos levantados em nossa experiência; e a coparticipação das crianças nos processos avaliativos, momento no qual fazemos algumas considerações acerca da participação das crianças com os instrumentos e nas práticas avaliativas.

## 2 Quadro teórico

Nesta seção, buscamos discutir acerca dos dispositivos normativo-legais que versam sobre a avaliação na Educação Infantil (fase pré-escola) e as contribuições da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância para uma relação outra entre criança e adulto, suas implicações e confluências com os documentos legais e para a democratização dos processos avaliativos docentes na Educação Infantil.

A avaliação na Educação Infantil pressupõe um movimento de caráter formativo e não classificatório, ancorado na escuta e na observação, conforme o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Art. 31, Inciso I: “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996). O registro é reiterado algumas vezes, precisamente por oferecer suporte ao planejamento pedagógico,



pois, a partir dele, os percursos de aprendizagem, de um modo ou outro são visibilizados, e por representar fonte de autoria narrativa e reflexão da professora.

A respeito da avaliação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) recomendam que “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (Brasil, 2010, p. 29). Nesse sentido, os instrumentos avaliativos elaborados e utilizados pelas professoras no contexto da pré-escola devem resguardar o registro e o acompanhamento na perspectiva das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

As DCNEI afirmam ainda a “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)” (Brasil, 2010, p. 29), ou seja, tanto o adulto como a criança são partícipes ativos nos processos avaliativos. Na esteira dessa ideia, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI) prevê, em consonância com as DCNEI, que haja um acompanhamento a partir de registros variados, realizados por adultos e crianças, a fim de garantir os direitos de aprendizagens e desenvolvimento, e explicita que a avaliação nessa etapa deverá ocorrer “sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas” (Brasil, 2017, p. 39).

Na composição dos documentos supracitados, observamos concepções de criança e infância confluentes com a Sociologia da Infância, ao mesmo tempo que trazem propostas de uma perspectiva participativa, que dialoga com a Pedagogia da Infância. As DCNEI, em especial, carregam consigo uma concepção de criança que é autora, operadora de sua infância e produtora de cultura:

**2.2 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).



Criança produtora de cultura é um conceito caro à Sociologia da Infância, que tem advogado que as crianças, a partir das relações com seus pares – as outras crianças –, “apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares” (Corsaro, 2009, p. 31). Isso representa olhar as crianças como protagonistas e competentes, uma prerrogativa fundamental de reflexão à docência. Considerando essa perspectiva, as crianças são vistas como “[...] agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis” (Corsaro, 2011, p. 15). São sujeitos de direitos que, portanto, participam de forma inovadora da sociedade, em seus variados e distintos espaços, sejam eles institucionais ou não. Participar é um direito que lhes é assegurado. Nessa linha de pensamento, essa discussão está alinhavada aos fundamentos da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, aqui apresentados sucintamente para pontuarmos acerca das práticas avaliativas na Educação Infantil.

A Sociologia da Infância é um campo em pleno vigor da Sociologia, no qual o intento principal é dar luz a uma visão sociológica da infância, afirmindo-a como fenômeno social a ser estudado em seus próprios termos, ou seja, a partir dos sujeitos que o compõem, as crianças (Sarmento, 2008). No Brasil, admite-se que um dos primeiros autores a pensar a criança em uma perspectiva sociológica foi o brasileiro Florestan Fernandes, em seu trabalho datado na década de 1940 e intitulado *As trocinhas do Bom Retiro*. Outro importante trabalho, na mesma década, é formulado pelo francês Marcel Mauss, com o título “Três observações sobre a sociologia da infância”. Ele é considerado um texto exordial da Sociologia da Infância francesa. Desde então, trabalhos bem relevantes para o campo começaram a surgir na década de 1980, oriundos de pesquisadoras e pesquisadores anglo-saxônicos e franceses (Moruzzi; Tebet, 2017; Nascimento, 2011). Vale sublinhar que a Sociologia da Infância não é uma proposta pedagógica e não se confunde com a Pedagogia da Infância.

Diversas pesquisas na área da educação têm recorrido à Sociologia da Infância como referencial teórico e metodológico, tomado para análise das relações, das políticas e das práticas que envolvem as crianças, sobretudo, pelas possibilidades de



deslocamentos no modo de compreendê-las, em específico, no contexto educacional. Autores desse campo teórico (Qvortrup, 2010; Corsaro, 2011; Sarmento, 2005) têm defendido a infância como uma construção social e histórica e uma categoria estrutural, ou seja, permanente nas sociedades, por mais que seus agentes se alterem e se diferenciem conforme a passagem do tempo, a cultura, os contextos políticos, simbólicos etc. Segundo Qvortrup (2010), são justamente essas alterações e pluralidades que (re)afirmam a infância como uma categoria estrutural nas sociedades, pois ela não é transitória, apesar de seus operadores serem.

Raminho e Gonçalves (2023) assinalam que, ao considerar a infância como uma categoria estrutural, a Sociologia da Infância tem se preocupado, sobremaneira, com o desenvolvimento das infâncias. Isso significa compreender a criança a partir de sua própria agência e modos de agir, a fim de superar o modo como a sociedade, a partir de visões maturacionais sobre a infância, tem tratado a criança: um vir a ser; alguém submetido à razão e ao poder adultista e que deve atender às expectativas do mundo adulto(cêntrico).

A Sociologia da Infância, portanto, tem se contraposto a visões biologicistas e psicologizantes sobre as crianças e infâncias. Essas perspectivas, radicadas principalmente em correntes hegemônicas da psicologia do desenvolvimento, têm relegado a infância a uma fase maturacional e entendido as crianças como indivíduos que se desenvolverão e passarão por fases de desenvolvimento independentemente de sua condição social e histórica (Sarmento, 2008, 2005).

A Pedagogia da Infância, por sua vez, se constitui como um conjunto de ações e abordagens pedagógicas que tomam como referência as crianças e a(s) infância(s) e, segundo Barbosa (2010), resulta do avanço da produção científica em educação, a qual problematiza a reprodução de modelos conservadores e simplificados de ensino, de construção do conhecimento, das relações escolares e das concepções sobre crianças e estudantes. Rocha (2001, p. 31) comprehende que “a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade”, e, desse modo, se diferencia dos anos iniciais

do Ensino Fundamental, cujo objetivo é o ensino a partir de disciplinas das diferentes áreas do conhecimento.

Essa Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil deverá ter o objetivo de pensar as diferentes maneiras de constituição humana da criança, objetivadas em seus contextos culturais, sociais, emocionais e por suas capacidades motoras, gestuais, criativas e estéticas, entre outros aspectos. Esse prisma sustenta-se na participação ativa dos sujeitos – professoras e crianças –, na escuta sensível, na observação atenta, no acolhimento e na organização intencional dos espaços e dos tempos educativos.

A Pedagogia da Infância e a Sociologia da infância são dois campos que dialogam entre si e fertilizam produtivamente as práticas educativas, uma vez que, como já mencionado, é possível utilizar-se de conceitos da Sociologia da Infância para pensar abordagens outras no diálogo, na escuta e na convivência com as crianças, reconhecendo-as como coparticipantes de todos os processos desenvolvidos no âmbito da pré-escola. Nessa linha de pensamento, Demartini (2002) contribui:

Para os educadores e pesquisadores preocupados com a construção da pedagogia da infância e da pedagogia da educação infantil a discussão sobre a sociologia da infância torna-se extremamente pertinente à medida que traz a criança concreta e real, ou seja, contribui para saber mais sobre os diferentes modos de vida das crianças, as diferentes infâncias, as culturas infantis, sobre como vem sendo a institucionalização das infâncias, como também está sendo a falta da institucionalização (Demartini, 2002, p. 8).

Optamos por percorrer esse meandro na escrita do presente artigo, pois tomamos como necessária a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil centrada nas especificidades das crianças e das infâncias, sustentando que os estudos desenvolvidos a partir da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância consistem em potentes aliados nessa construção.

Diante desse quadro teórico, compreendemos que a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer mediante o axioma de que a criança é um sujeito histórico, produtor de cultura, que brinca, movimenta-se, imagina e produz uma significação de mundo diferente daquela que é feita pelos adultos, e, pois, não deve ser avaliada de maneira

comparativa às outras crianças, tampouco enquadrando-a em ideais de desenvolvimento que não dialogam com seu contexto social e cultural.

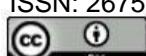
8

A avaliação na Educação Infantil, portanto, analisada com base nos documentos normativos e nos fundamentos teóricos assinalados, é significada como um movimento reflexivo e comprometido ético-politicamente com a formação da criança e pressupõe inherentemente os registros de acompanhamento das experiências pedagógicas, sendo estas articuladas com o princípio da participação recíproca, em que se projeta a criança como coprotagonista, ao lado da professora, cuja fala, autoria e participação devem tomar lugar. Trata-se, então, do que o professor Manuel Jacinto Sarmento explicita em uma entrevista concedida no ano de 2018, em que destaca ser necessário um esforço por parte das professoras, “não no sentido de inverter esses lugares, mas no sentido de torná-los recíprocos. A criança tanto fala quanto escuta, assim como o adulto simultaneamente deve tanto falar quanto escutar nessa relação” (Friedmann *et al.*, 2018, p. 9).

### 3 Metodologia

O presente estudo se caracteriza como um relato de experiência. Assim, é um estudo de abordagem qualitativa e de natureza descritiva e reflexiva. Realizamos a reflexão em torno da vivência em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública municipal de ensino de Manaus, onde ocorreu o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. O referido CMEI está localizado na Zona Oeste da cidade de Manaus. É uma pequena instituição com 10 salas de referência e atende a crianças de primeiro (3-4 anos) e segundo (4-5 anos) períodos.

O estágio, em decorrência do calendário reduzido da universidade (ajustado após o período da pandemia de covid-19), durou somente três meses, de setembro a novembro de 2024. Nesses três meses, o estagiário ficou encarregado, entre outras coisas, de acompanhar e dar suporte à professora regente da sala nas atividades por ela desenvolvidas, produzir e realizar algumas atividades literárias com/para as crianças, fazer registros do cotidiano e realizar uma imersão naquele contexto, a fim de, ao final do



estágio, desenvolver uma regência e um relatório de estágio como requisito para aprovação na disciplina. Os registros realizados foram feitos mediante anotações em diário de campo e tinham por finalidade constituir dados relevantes do estágio curricular.

9

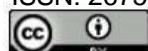
Aliamos a análise dos registros a uma revisão bibliográfica, a partir da literatura especializada. Dessa forma, buscamos em três indexadores de periódicos: Google Scholar, Portal de Periódicos CAPES e SciELO. Utilizamos as palavras-chave: “Educação Infantil”, “Instrumentos de avaliação”, “Instrumentos avaliativos”, “participação” acompanhados dos descritores booleanos AND e OR. O recorte temporal de artigos abrangeu o intervalo de 5 anos (2019-2024). Inicialmente, reunimos 41 artigos e, após a leitura dos resumos, sobraram 16. Posteriormente, excluindo-se os artigos provenientes de livros e e-books, trabalhamos com o quantitativo de 10 artigos. Essa revisão bibliográfica ofereceu-nos suporte para as discussões.

## 4 Resultados e discussão

### 4.1 Instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras

Nesta seção, arrolamos e discutimos um pouco sobre os instrumentos avaliativos identificados em nossa experiência durante o estágio. Apresentamos os instrumentos avaliativos, suas descrições, com quais objetivos eram utilizados e tecemos algumas reflexões.

Um dos instrumentos é o **caderno das crianças**. Esse é composto por todas as atividades impressas que as crianças faziam e que, posteriormente, eram reunidas e coladas uma a uma no referido caderno. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN nº 9.394/1996) estabelece que as instituições de Educação Infantil realizem “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. Portanto, o caderno agrupava os registros dos primeiros escritos, desenhos e aprendizagens das crianças e era socializado com as suas famílias, sendo o mais próximo daquilo que compreendemos como portfólio ou dossiê.



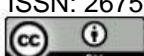


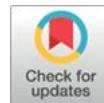
Foi observado, no entanto, que não havia critérios claros e explícitos para a seleção de quais atividades entrariam ou não no caderno, e este tinha o objetivo de ser um repositório de tudo o que as crianças tinham realizado em termos de atividade. Assim, sua função era menos de compor uma documentação pedagógica, precisamente pelo seu caráter unilateral. Nunes e Neira (2021) advogam que o portfólio deve ser mais que uma pasta para reunir todas as produções das crianças. Nesse aspecto, nossa crítica está relacionada à forma como esse instrumento avaliativo compõe a documentação pedagógica no contexto relatado, quando rememoramos que:

A documentação pedagógica comprehende os registros, mas não se restringe a eles. Consiste num caminho de reflexão, de comunicação sobre a experiência educativa das crianças, não como uma via unilateral, pois propõe o envolvimento de crianças, professoras, família e escola. É um processo de sentir, pensar e narrar, de criação de memórias, de compartilhamento e diálogo, de construção de significados, de escuta ativa e sensível (Maltez; Reis, 2023, p. 624).

O mural de bom comportamento consistia em uma faixa ao lado do quadro branco na sala de referência com os nomes das crianças da turma. Esse foi um instrumento utilizado pela professora a partir do mês de outubro e nele, diariamente, as crianças eram avaliadas conforme o seu comportamento. Esse instrumento era utilizado com o objetivo de ajudar a professora a coibir comportamentos considerados inadequados, como chorar, gritar, conversar fora de hora, brigar com as outras crianças, correr na sala, desobedecer aos comandos, entre outros.

A autoavaliação ocorria diariamente sempre no início da aula e contemplava os acontecimentos do dia anterior. Os resultados da avaliação variavam entre “bom”, “em observação” e “ruim”. Quem “havia se comportado” recebia o desenho de um rosto sorrindo ao lado do nome na faixa e “quem não havia se comportado” recebia o desenho de um rosto triste ao lado de seu nome, ou um rosto neutro, conforme a gravidade da “infração” cometida no dia anterior. Assim, percebemos que, na Educação Infantil, ainda “privilegia-se a mentalidade adultocêntrica que se espalhou e se afirmou, em espaços conservadores entre os praticantes de uma educação, às avessas, que enaltece crianças





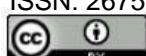
‘bem-comportadas’, quietinhas, silenciadas, assustadas, inseguras” (Romão; Loures, 2024, p. 310).

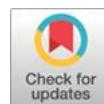
A **ficha avaliativa**, outro dos instrumentos avaliativos identificados em nossa experiência no CMEI, é um documento composto por algumas questões a respeito das crianças. Essas fichas são estabelecidas conforme os campos de experiência da BNCC e há questões a respeito de comportamento, aspectos emocionais, motores e interpessoais. Era preenchida pela professora semestralmente. Há duas opções onde a professora pode marcar (A e B). A opção A significa que “A criança apresenta autonomia para realizar suas experiências” e a B, “A criança precisa da mediação de outros pares, adultos e crianças, para realizar suas experiências”.

Depreendemos que esse instrumento é passível de algumas críticas, por trazer elementos preestabelecidos como critérios de avaliação e, ainda, por ser documento mandatório elaborado por especialistas da Secretaria Municipal de Educação. Compreendemos, corroborados pelos documentos normativos (Brasil, 1996, 2010, 2017), que a avaliação na Educação Infantil não deve ser um caminho para classificar as crianças, tampouco enquadrá-las em padrões preestabelecidos de desenvolvimento.

A ficha mencionada apresenta, ainda, outros desafios importantes a serem superados nas práticas da Educação Infantil: a dualidade, o maniqueísmo e a falta de autoria. Ao reconhecer apenas dois critérios, não se abre espaço para as interpretações e as subjetividades das crianças, tampouco compatibiliza com a autoria da professora na formulação das hipóteses de aprendizagem e dos instrumentos avaliativos, uma vez que a ficha não é formulada por ela própria.

O **parecer descritivo**, ou relatório, é mais um dos instrumentos avaliativos identificados. Esse instrumento reúne escritos e narrativas da professora a respeito do semestre. O conteúdo desses pareceres contempla os aspectos motores, emocionais, de aprendizagem, bem como o comportamental. Esses pareceres são escritos pela professora normalmente nos horários previstos para planejamento em avaliação, um horário que não é o “tempo regular da aula”.



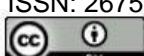


O objetivo principal desse instrumento avaliativo é reunir uma narrativa sobre a criança, seu comportamento e desenvolvimento. A professora realizava a escrita dos pareceres descritivos semestralmente reportando-se a acontecimentos, eventos e atividades realizadas no período. O parecer descritivo é um documento de uso exclusivo da professora, ou seja, não é socializado com a família e não tivemos acesso ao seu conteúdo. Assim sendo, não pudemos conhecer e aprofundar de que forma as narrativas eram constituídas pela professora nesse documento.

Contudo, corroboramos com o pensamento de Nunes e Neira (2021, p. 872) quando afirmam que esse instrumento pode ser um caminho para a construção de “[...] uma referência para registro dos processos de conhecimento individuais e coletivos das crianças, bem como para registro e avaliação do trabalho docente”. Do nosso ponto de vista, a formulação dos pareceres descritivos ou relatórios deve ser tomada como um meio para a reflexão dos processos vivenciados, ancorando-se na escuta e na observação atenta às crianças, seus processos de conhecimento, dúvidas, aprendizados, pensamentos e interesses.

Por seu turno, o **livro didático** era composto por atividades de numeramento e alfabetização. Era utilizado na escola pela professora e pelas crianças, e a professora direcionava tarefas para casa aos fins de semana. Havia se tornado uma rotina, de tal modo que, toda sexta-feira, os pais, ao chegarem para buscar os filhos ao final da aula, perguntarem para a professora se haveria uma atividade para casa naquela semana. Por conseguinte, ela verificava, no início da semana seguinte, se as atividades haviam sido preenchidas.

O uso do livro didático na Educação Infantil é uma temática que gera alguns tensionamentos, sobretudo, no que diz respeito ao seu conteúdo e às práticas que circunscrevem a Educação Infantil a meramente uma etapa de preparação para o Ensino Fundamental (Maletta; Moura, 2024). O foco do presente artigo não é a problematização do livro didático na Educação Infantil, mas, como instrumento avaliativo identificado em nossa observação, compreendemos que a utilização dessa ferramenta como instrumento avaliativo distancia o que é apontado pelos documentos normativos orientadores e sua



concepção de infância, criança e Educação Infantil daquilo que é vivenciado por crianças e professoras no cotidiano das salas de referência e espaços educativos.

De forma geral, asseveramos, a partir dos documentos normativos e das contribuições da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, que a utilização e a elaboração dos instrumentos avaliativos na Educação Infantil não podem prescindir da escuta, da observação e dos registros qualificados do cotidiano pedagógico. Portanto, a utilização de um instrumento para a reprodução de atividades prontas não nos parece abarcar essa demanda.

13

## 4.2 Participação das crianças nos processos avaliativos

Diante da nossa experiência, enfatizamos que a participação das crianças ainda se apresenta como um desafio na Educação Infantil e, em particular, no que tange à avaliação, visto ser um tema com diferentes concepções e especificidades. O caderno que servia de portfólio, a exemplo, que poderia ser um caminho ético e afetivo de diálogo ou maior interlocução entre adulto-criança, além de oferecer às crianças possibilidades de escolha e decisão sobre quais atividades poderiam ser incorporadas, ou não, tornou-se, a nosso ver, um exclusivo repositório das produções infantis. Segundo Moruzzi e Tebet (2017), o protagonismo infantil, tema caro à Sociologia da Infância, ainda se faz incomum na Educação Infantil, mesmo com as DCNEI estabelecendo de forma clara a participação das crianças, inclusive nos momentos avaliativos, como já mencionamos anteriormente.

Por outro lado, observamos participação relevante das crianças somente durante a avaliação realizada com a utilização do mural de bom comportamento, já que as crianças eram consultadas. Nessa dinâmica, a professora perguntava às crianças como elas avaliavam seus pares e, em boa parte das vezes, as crianças avaliavam seus pares de maneira positiva, pois a concepção de que aquele comportamento deveria ser corrigido está imbuída na professora e não nas crianças. A professora, contrafeita com o resultado da avaliação, impunha a sua voz como decisiva.



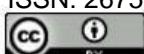
Autores como Uecker e Possa (2021) e Sobrinho (2009) consubstanciados no pensamento foucaultiano, analisam de forma bastante elucidativa como as instituições de Educação Infantil normatizam uma infância homogênea e monitoram as crianças a partir desta, a fim de criar corpos docilizados e úteis para a sociedade. Os dizeres e os fazeres da professora, latentes na relação pedagógica – em referência ao comportamento das crianças –, legitimam essa normatização universal das crianças.

A busca por uma infância e uma criança ideal credenciam uma ação adultista nas instituições de Educação Infantil e, assim, as crianças são invisibilizadas nesses espaços desde cedo (Santiago; Faria, 2015). Na utilização do mural de bom comportamento, pudemos averiguar como as crianças eram consultadas, mas sua voz tinha menor peso nas decisões sobre como avaliar seus pares. Essa é uma relação desigual e reverbera intensamente nos processos avaliativos, como pudemos depreender a partir da observação dos objetivos formativos desse e dos outros instrumentos identificados em nossa experiência no CMEI.

Processos avaliativos situados em uma perspectiva adultocêntrica não reconhecem as crianças como coparticipantes, uma vez que o papel destinado às professoras é o de controle, em que se incute a integração das crianças às normas de socialização instituídas e, em particular, a uma norma comportamental. Nesse contexto, a nosso ver, torna-se dificultosa a mobilização de esforços e reflexões, por parte da professora, para construir processos avaliativos mais democráticos e participativos com/para as crianças.

A infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas (Santiago; Faria, 2015, p. 73).

A preocupação, nesse seguimento, está no que a criança se tornará e a posição social que ocupará quando for adulta. Corsaro (2011, p. 18) adverte sobre como é comum aos adultos observar as crianças por um olhar prospectivo, daí que é com bastante raridade que podem ser “[...] vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com



vidas em andamento, necessidades e desejos". O trabalho pedagógico, então, é regido pela lógica da preparação das crianças para etapas posteriores da escolarização e para o ingresso na sociedade (como se dela as crianças estivessem apartadas).

Pudemos observar, nas práticas e em diálogos com a professora nos momentos anteriores à chegada das crianças no CMEI, sua clara preocupação com a preparação das crianças para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, o papel da Educação Infantil ainda parece ser um tanto difuso entre as professoras, visto que observamos o livro didático como instrumento avaliativo privilegiado, cujas atividades voltavam-se para a aprendizagem de letras e números, levando à aferição de critérios quantitativos para a avaliação das crianças.

Essa escolarização precoce, conforme sublinham Santiago e Faria (2015, p. 75), está "ancorada em concepções oriundas da psicologia do desenvolvimento e behaviorista, fortalecida pelas ciências da informação e de sistemas, as quais são alicerçadas na ideia economicista de educação enquanto um investimento social para o futuro". Consoante Yaznadi *et al.* (2024), essa lógica economicista da educação está bastante difundida em decisões de órgãos e representantes governamentais e se vinculam ao paradigma neoliberal. Assim, há um impasse entre o que está no papel e o que é efetivado na prática.

Autores como Moro (2021) e Silva *et al.* (2025) problematizam a reprodução dessa lógica neoliberal acompanhada da ampliação da avaliação em larga escala globalmente, inclusive na Educação Infantil, argumentando que essa lógica se contrapõe à formação ampla das crianças e silencia o debate acerca da avaliação nas instituições de educação infantil. Silva *et al.* (2025), particularmente,clareiam a questão e nos apoiam nessa reflexão, ao discutir os desafios postos no contexto manauara para a construção de uma política municipal de avaliação da Educação Infantil:

A realidade enfrentada na cidade de Manaus encontra-se em um cenário de uma Educação Infantil como alvo de "preparação" para o ensino fundamental, com projetos que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e educação financeira, em projetos como: "Viajando na Leitura na Educação Infantil" e "Projeto Educação Financeira (DSOP)" [...], sendo utilizados como uma ponte de preparação para futuras avaliações em larga escala para as séries posteriores (Silva *et al.*, 2025, p. 7).

Compreendemos, em diálogo com os estudos de Malleta e Moura (2024), Silva et al. (2025) e Oliveira-Formosinho (2007), como necessário que essas práticas que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental e que são reproduzidas por professoras na Educação Infantil sejam superadas. No contexto da avaliação das aprendizagens, essas práticas entram em desacordo com as intencionalidades formativas assentadas nos documentos normativos, uma vez que seus princípios pautados na produtividade e na preparação para fases posteriores leva à formulação de instrumentos menos escutadores das crianças em suas diferentes linguagens.

Frente a esse quadro, podemos afirmar que uma mudança de paradigma na avaliação das aprendizagens na Educação Infantil é imperiosa, assim como a construção de uma práxis participativa, dentro e fora das salas de referência, ou seja, nas relações das professoras com as crianças, mas também e especialmente delas com seus pares, as outras professoras. Na seção anterior, destacamos a ausência de autoria da professora na formulação dos instrumentos avaliativos. No entanto, inferimos, com as pesquisas de Fochi (2021) e Reis e Maltez (2023), que a formulação e a aplicação dos instrumentos devem se dar em um contexto de reflexão coletiva e escuta à criança, mas também na valorização da criatividade docente. Isso requer que as professoras estejam, de maneira regular, discutindo, refletindo, elaborando e planejando o fazer pedagógico e, para isso, necessitam de espaço, tempo e apoio.

Nessa perspectiva, aprofundar o debate acerca do sentido político, ético e pedagógico da avaliação das aprendizagens é necessário, pois se estabelece a partir das concepções e dos repertórios culturais que as professoras carregam consigo. Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 14), “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores”. A pedagogia se constrói não em um diálogo somente entre teoria e prática, mas em uma triangulação que comprehende a teoria, a prática e os valores, e isso nos diz que as concepções de mundo, sociedade, criança, infância e Educação Infantil afetam diretamente a relação teoria-prática.

Parece-nos que esse debate, intencional ou não, resvala na formação de professoras da Educação Infantil. Diante disso, realçamos que a formação inicial e continuada dessas profissionais deve fornecer as disposições teóricas e metodológicas para a integração da avaliação formativa ao processo educativo com o propósito de apoiar o desenvolvimento integral da criança, no qual o uso qualitativo dos registros permite articular aspectos determinantes como experiências, participação, avanços, descobertas, dúvidas e outras especificidades das crianças em seu modo de ser, estar e pensar o mundo. Quer dizer, aprimorar as perspectivas e as concepções sobre criança e infância, mais do que olhar as crianças como alunos ou escolares.

Essa apropriação ganha seu relevo na formulação de uma proposta pedagógica institucional coerente, que considere as múltiplas dimensões materiais, cognitivas e sociais que podem afetar a criança dentro e fora das instituições de Educação Infantil. Essa construção, sem dúvidas, conforme sublinham Santiago e Faria (2015, p. 79), deve perpassar pela “desinibição dos nossos ouvidos para a escuta de diferentes linguagens infantis. Faz-se necessário escutar os ruídos das paredes, dos móveis, os dizeres proferidos pelas crianças pequeninhas; é indispensável que os/as docentes as ouçam”.

Esse olhar sobre as crianças nos permite depreender as relações sociais constituídas entre elas, suas singularidades, transgressões e (re)invenções e, consequentemente, construir melhores instrumentos para aferir ponderações mais qualificadas sobre as aprendizagens realizadas. A partir dessas noções, podemos esperançar pela construção de uma Pedagogia da Infância consolidada por um olhar outro para as crianças, as infâncias e para uma práxis participativa e, consequentemente, em uma avaliação mais democrática e que alicerce as aprendizagens das crianças.

## 5 Considerações finais

A experiência do estágio no Centro Municipal de Educação Infantil, refletida em articulação com a literatura, permitiu-nos conhecer, analisar e inferir que a participação das crianças na Educação Infantil nos apresenta desafios. Ter as crianças como



coparticipantes e com o direito ao exercício e ao reconhecimento da sua voz, tanto na avaliação quanto no planejamento pedagógico, exige o emprego de maior esforço por parte das secretarias de educação, da escola e das professoras, sendo necessário que as professoras e os professores reflitam e aprendam a criar estratégias para a participação efetiva das crianças. Coaduna-se a esse quadro a falta de autoria das professoras na formulação dos instrumentos avaliativos, com as concepções sobre criança, infância e Educação Infantil bastante difusas e que se desvelam na prática educativa.

O trabalho pedagógico, circunscrito ao modelo preparatório, de transição entre etapas, posiciona as crianças como indivíduos que devem ser vigiados e enquadrados em um tipo específico de comportamento. Desse modo, a avaliação na Educação Infantil, eixo com tamanha potencialidade para apoiar as aprendizagens das crianças, em boa parte, se transforma em um mero aparato burocrático que deve ser preenchido pela professora, pois é parte de sua função. Esse quadro se opõe ao previsto pelas diretrizes e documentos normativos, os quais primam por um registro qualitativo, produzido por adultos e crianças em processos coprotagônicos.

As crianças, a partir desses instrumentos regulatórios da Educação Infantil, e na perspectiva da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, são participantes ativas na prática educativa, inclusive no que diz respeito à avaliação pedagógica. A avaliação, nessa direção, se aliança com curiosidades, pensamentos, memórias, culturas, interesses, movimentos e hipóteses das crianças. Tal prática só pode ser estabelecida e fortalecida a partir da instituição de uma pedagogia mais escutadora das crianças e, desse modo, diferentes instrumentos avaliativos, que deem conta dessas demandas, podem ser elaborados e empregados nas feituras pedagógicas do cotidiano.

## Referências

BARBOSA, Maria Carme Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana M. Cancella; VIEIRA, Lívia M. Fraga (org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. ISBN: 978-85-8007-007-12010.



BATISTA, Gisele da Silva; PAIVA, Maria Cristina Leandro de. Necessidades de formação dos professores da pré-escola: evidências das pesquisas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 9, 2024. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/13619>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 30 jun. 2025.

19

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 30 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CORSARO, Wiliam. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, Wiliam. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

DEMARTINI, Patrícia. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 4, n. 6, p. 1-10, jul./dez., 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/view/10319>. Acesso em: 2 maio 2025.

FARIA, Ana Lúcia; FINCO, Daniella. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela; SOUZA, Lindalva; MEIRELLES, Renata; REEKS, David; TAVARES, Katia. **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão voz às crianças. São Paulo: Blucher, 2018.

FOCHI, Paulo. Documentação pedagógica como estratégia de transformação: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. In: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de (org.). **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021.

MALETTA, Ana Paula Braz; MOURA, Taís Aparecida de. O uso do livro didático na educação infantil: alguns apontamentos. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.



31, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15871>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MALTEZ, Lucas Lima; REIS, Darianny Araújo dos. Documentação pedagógica: possíveis caminhos e desafios à democratização das práticas avaliativas e docentes na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 616-635, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/view/94446>. Acesso em: 11 abr. 2025.

20

MORO, Catarina; SAVIO, Donatella; SANTOS, Lúcia; COELHO, Rita de Cássia. Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 655-674, set./dez. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v103n265/2176-6681-rbeped-103-265-655.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da infância, pedagogia e currículo da educação infantil: algumas aproximações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 166-185, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4617>. Acesso em: 26 abr. 2025.

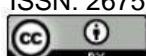
NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

NUNES, Kezia Rodrigues; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Curriculum sem Fronteiras**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 856-883, 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003060024>. Acesso em: 22 dez. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando como passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando como passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QVORTTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53qKXbYnTcQVk9wZS3Pf/>. Acesso em: 22 dez. 2024.



RAMINHO, Edney Gomes; GONÇALVES, Maria Célia da Silva. Infância e criança como construção social: cenários, avanços e prospectos. **Direito em Revista**, Paracatu, v. 8, p. 14-21, jan./dez., 2023. Disponível em:

[https://revistas.icesp.br/index.php/DIR\\_REV/article/view/4015](https://revistas.icesp.br/index.php/DIR_REV/article/view/4015). Acesso em: 11 abr. 2025.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abr. 2001. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782001000100004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782001000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 abr. 2025.

ROMÃO, Eliana Sampaio; LOURES, Thales Romão Sampaio. Por uma Pedagogia da Infância e superação do Adultocentrismo: a Criança como universo pensante. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 16, p. 304-334, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8678329>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação & Fronteiras On Line**, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan./abr. 2015. Disponível em:  
<https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 4 maio 2025.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, n. 26, p. 361-378, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SILVA, Caroline Oliveira da; SILVA, Camila Ferreira da; LOPES, Rodrigo de Macedo; CAVALCANTI, Francisca Maria Coelho. Avaliação Municipal da Educação Infantil: reflexões sobre os desafios de avaliar no contexto amazônico. **Perspectiva**, [s. l.], v. 43, n. 4, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/102048>. Acesso em: 13 maio 2025.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. Globalização e infância: outros desafios para a escolarização das crianças. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 18-30, 2009. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9246>. Acesso em: 22 abr. 2025.

UECKER, Taciana; POSSA, Leandra Bôa. Os processos de avaliação na Educação Infantil: a produção da criança e da infância em risco. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 37, p. 1-17, 2021. Acesso em: 22 dez. 2024.

YAZDANI, Joice Costa de Santana; SILVA, Leidinelma Maria da; ANDRADE, Maria Dolores de; OLIVEIRA, Nádia Valéria Coimbra de Souza; JESUS JÚNIOR, Osvaldo Alves de. Práticas de escolarização precoce na Educação Infantil: influências da ideologia e da racionalidade neoliberais. **Rebena** – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [s. l.], v. 9, p. 34-48, 2024. Disponível em:  
<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/221>. Acesso em: 4 jul. 2025.

22

<sup>i</sup> **Carlos Rafael Monteiro**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9734-9711>

Universidade Federal do Amazonas

Graduando em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas. Pesquisador de Iniciação Científica (PIBIC). Integrante do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM), linha “Crianças, Infâncias e Educação Infantil com/na Amazônia Brasileira”.

Contribuição de autoria: concepção, elaboração do manuscrito, redação, coleta dos dados, análise e discussão dos resultados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0767663683684622>

E-mail: [carlosbrasil@hotmail.com](mailto:carlosbrasil@hotmail.com)

<sup>ii</sup> **Darianny Araújo dos Reis**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7384-7577>

Universidade Federal do Amazonas

Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Doutora em Ciências da Educação. Coordenadora da linha de pesquisa “Crianças, infâncias e Educação Infantil com/na Amazônia Brasileira” (GRUPESPE/UFAM).

Contribuição de autoria: concepção e revisão crítica do manuscrito.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6384542851617491>

E-mail: [daryreis@ufam.edu.br](mailto:daryreis@ufam.edu.br)

**Editora responsável:** Genifer Andrade.

**Especialistas ad hoc:** António Manuel Águas Borralho e Audrei Rodrigo Pizolati.

### Como citar este artigo (ABNT):

MONTEIRO, Carlos Rafael; REIS, Darianny Araújo dos. Instrumentos e práticas avaliativas na Educação Infantil: reflexões sobre o lugar da participação das crianças. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e15585, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15585>

Recebido em 17 de maio de 2025.

Aceito em 5 de julho de 2025.

Publicado em 30 de setembro de 2025.

