



A PRÁTICA PEDAGÓGICA EXEMPLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise reflexiva sobre planejamento e avaliação

BEATRIZ STHÉFANE NASCIMENTO ROCHA¹
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

CLAUDIONOR ALVES DA SILVA²
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica de uma professora atuante no Centro Municipal de Educação Infantil Prof. Antônio de Moura Pereira, localizado no Município de Vitória da Conquista, com foco nos elementos essenciais do planejamento e da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. A atividade foi realizada no âmbito da disciplina Didática II, integrando observação direta da sala de aula e entrevista semiestruturada com a docente. Com base em referenciais teóricos de autores como Libâneo (1994), Vygotsky (1991), Luckesi (2005), Gasparin (2005) e Sonia Grego (2013), além de documentos orientadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discute-se o papel fundamental do professor como mediador da aprendizagem, a relevância do planejamento como instrumento de organização pedagógica e a avaliação como processo contínuo, formativo, inclusivo e emancipador. A experiência revelou uma prática docente profundamente comprometida com a qualidade da educação, marcada pela intencionalidade, ética profissional, sensibilidade às necessidades das crianças e pela articulação consistente entre teoria e prática no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Avaliação Formativa; Educação Infantil; Planejamento escolar.

Introdução

A formação docente requer não apenas domínio de fundamentos teóricos e metodológicos, mas também a experiência e análise de práticas educativas reais. Nesse contexto, a observação pedagógica configura-se como uma estratégia essencial durante a formação, pois possibilita ao licenciando adentrar o cotidiano escolar, dialogar com a realidade e compreender os desafios enfrentados pelos profissionais da educação.

A presente pesquisa, desenvolvida no contexto da disciplina Didática II (DFCH0815) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, com o intuito não apenas de compreender de forma aprofundada as práticas pedagógicas na Educação Infantil em seu contexto real, como também ampliar as concepções de planejamento e avaliação, entendidas como elementos que superam as instâncias burocráticas da docência e assumem dimensões fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia

² Professor da Universidade Estadual do sudoeste da Bahia (DFCH). E-mail: claudionor.silva@uesb.edu.br



A escolha pela abordagem qualitativa se justifica por seu potencial em captar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, experiências e reflexões no ambiente escolar, permitindo uma leitura crítica e interpretativa da realidade estudada. Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório e descritivo, realizada em uma instituição pública de Educação Infantil localizada em um bairro da cidade de Vitória da Conquista – BA, mais especificamente no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professor Antonio de Moura Pereira, que atende crianças de dois a cinco anos.

A participante da pesquisa é uma professora com dezesseis anos de experiência na área da educação. É graduada em Pedagogia, especialista em Práticas Pedagógicas Inovadoras na Educação Infantil e atualmente cursa uma pós-graduação em Educação Especial com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sua trajetória acadêmica e profissional contribuiu de maneira significativa para a produção e a análise dos dados, uma vez que sua prática demonstra uma articulação consistente entre os fundamentos teóricos e as experiências cotidianas da docência.

A coleta de dados se deu por meio de entrevista estruturada e observações diretas em sala de aula. A entrevista foi composta por 25 perguntas, organizadas em oito eixos temáticos: concepções de educação e infância, planejamento pedagógico, ritmo de aprendizagem das crianças, mediação pedagógica, avaliação na Educação Infantil, avaliações externas, estratégias educativas utilizadas e formação docente. As perguntas visam compreender a organização do trabalho pedagógico da professora, os desafios enfrentados em sua rotina escolar e as estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento integral das crianças. As respostas foram registradas por escrito, transcritas integralmente e analisadas qualitativamente.

Além da entrevista, foram realizadas duas observações presenciais na sala da professora participante, com duração média de quatro horas cada. Durante essas observações, buscou-se acompanhar as interações estabelecidas entre docente e crianças, a aplicação do planejamento pedagógico e as formas de avaliação utilizadas na prática diária. Os registros foram realizados por meio de um diário de campo, com anotações descritivas sobre os episódios mais relevantes, possibilitando a triangulação dos dados.

A análise dos dados foi feita com base na técnica de análise de conteúdo, orientada pelos pressupostos de Bardin (2011) permitindo identificar categorias de sentido a partir do material empírico. A triangulação entre as falas da professora, os registros das observações e os referenciais teóricos possibilitou uma leitura crítica, contextualizada e fundamentada da prática docente na Educação Infantil.



A fundamentação teórica deste trabalho apoiou-se em autores como Lev Vygotsky, com sua perspectiva histórico-cultural e o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Jean Piaget, com contribuições sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, José Carlos Libâneo, ao discutir a didática e o papel do professor, e Cipriano Luckesi, que propõe uma visão emancipadora da avaliação educacional. Também foram considerados documentos normativos fundamentais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que orientam a organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil no Brasil.

A prática pedagógica na educação infantil deve ser fundamentada em teorias educacionais que valorizem e enxerguem a criança como um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Com base nisso, este trabalho dialoga com diversos teóricos cujas contribuições são centrais para a compreensão do planejamento, da mediação e da avaliação no contexto educativo.

Vygotsky (1991) foi um psicólogo que estudou a percepção sócio-histórica aplicada ao desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991), a aprendizagem antecede o desenvolvimento e acontece na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o aluno, com o apoio do mediador, é capaz de realizar tarefas que ainda não conseguiria desenvolver sozinho. Esse processo faz parte da perspectiva sócio-construtivista, que defende que o conhecimento é construído por meio das interações sociais e dos contextos culturais nos quais os alunos estão inseridos.

Nessa mesma perspectiva construtivista, Piaget (1964) era um biólogo e epistemólogo suíço, contribuiu de forma significativa para o entendimento do desenvolvimento cognitivo infantil. Para ele, o conhecimento é construído efetivamente pela criança a partir da sua socialização com o meio, num processo de assimilação e acomodação que leva à adaptação. Ele propôs que o desenvolvimento intelectual ocorra em estágios, diretamente conectados à maturação biológica e à experiência concreta com o meio que estão inseridos. Esses estágios são:

1. Estágio sensório motor (do nascimento até aproximadamente de 2 anos)

Nesse estágio o indivíduo começa a descobrir sobre ela, e sobre as coisas ao seu redor, é nessa fase que o bebê começa a levar os objetos, as mãos e os pés à boca. “os bebês aprendem sobre si mesmos e sobre seu ambiente” (Papalia, 2006, p.197).

2. Estágio pré-operacional: De 2 - 7 anos

Esse estágio é marcado pelo desenvolvimento da linguagem, do pensamento simbólico e da imaginação, embora ainda com algumas dificuldades de lógica (habilidade de raciocinar com coerência e regras) e reversibilidade (que é a capacidade mental de



compreender que certas ações ou operações podem ser desfeitas, retornando ao seu estado normal).

3. Estágio operacional concreto: De 7- 11 anos

Já no operatório concreto a criança começa a entender operações lógicas aplicadas a objetos concretos e desenvolve noções de conservação, classificação e ordenação.

4. Estágio operacional formal: A partir de 11 anos

Caracteriza-se pela capacidade de raciocínio abstrato, pensamento hipotético-dedutivo (é capacidade de formular hipóteses e deduzir consequências lógicas a partir delas, testando ideias de forma sistemática) e reflexão crítica.

O currículo escolar brasileiro, fundamentado principalmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estrutura a Educação Infantil com base em seis direitos de aprendizagem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e em cinco campos de experiências, que organizam o currículo de maneira a respeitar o modo como as crianças pequenas aprendem: de forma integrada, lúdica e significativa. Dessa forma, a proposta curricular brasileira reforça a importância de uma prática pedagógica que considere tanto o desenvolvimento natural das crianças quanto às possibilidades que emergem das relações sociais e culturais, garantindo uma aprendizagem viva, ativa e contextualizada (BNCC, 2017).

A Educação Infantil, que atende as crianças no segundo estágio (pré-operacional), é especialmente influenciada pelas ideias de Piaget. Nesse período, a aprendizagem ocorre principalmente por meios de jogos simbólicos, linguagem e atividades que estimulam a imaginação e a experimentação. A mediação pedagógica deve, portanto, respeitar o ritmo e as características do pensamento pré-operacional, favorecendo um ambiente rico em interações e experiências significativas que possibilitem a construção ativa do conhecimento.

1. Planejamento

O planejamento se originou quando o homem percebeu a necessidade de se preparar para enfrentar diferentes situações. Planejar é pensar sobre o que existe, algo que precisa ser alcançado, e então estamos a todo momento planejando. Guimarães (2021) afirma:

É fato que planejar é característico da espécie humana, que todos, ainda que não consciente e explicitamente, planejam, pensam, consideram seus anseios, vontades e traçam estratégias para realizá-las. Em outro movimento de suas experiências, refletem sobre o que fazem ou deixaram de fazer e o que farão futuramente (p. 60).



Vygotsky (2003) aponta que o desenvolvimento humano acontece por meio da apropriação dos elementos culturais e intelectuais construídos ao longo da história. No entanto, ele ressalta que essa apropriação não se dá de forma espontânea. É preciso que sejam oferecidas condições e orientações adequadas para que esse desenvolvimento ocorra. É nesse cenário que o planejamento escolar se torna essencial.

Libâneo (1994) destaca que o planejamento deve ser compreendido como um processo que orienta a prática docente, permitindo a articulação entre os objetivos educativos, os conteúdos e as estratégias metodológicas. De acordo com Klosovski: “O planejamento é um processo que exige sistematização, organização, decisão e previsão e ele está inserido em vários setores da vida: faz-se planejamento urbano, econômico, familiar, habitacional, educacional” (2008, p. 2). Leontiev (1978) menciona que, para aprender, a criança deve formar ações mentais adequadas, organizadas, planejadas. É visto que para ocorrer uma aprendizagem o professor necessita ter conhecimento do que ensinar à criança.

Segundo Ostetto (2000, apud Santos, 2021), planejar na educação infantil é uma oportunidade de aprendizagem do professor, que, ao planejar, exercita seu olhar sobre a prática, conhecendo melhor o seu grupo de crianças e detectando dificuldades e possíveis soluções.

Na Educação Infantil, o planejamento assume uma função ainda mais significativa, pois é por meio dele que o professor organiza experiências que respeitam o tempo, os interesses, as necessidades e as possibilidades das crianças pequenas. Esse planejamento deve ser flexível, contínuo e aberto à escuta das infâncias, possibilitando que o educador observe, registre, reflita e replaneje suas ações de maneira sensível e intencional. Mais do que um roteiro rígido de atividades, ele precisa ser um instrumento vivo, que favoreça a construção de ambientes ricos em interações, brincadeiras e aprendizagens.

Ao planejar, o professor deixa de atuar apenas como transmissor de conteúdos e se posiciona como pesquisador da própria prática, promovendo um espaço educativo significativo, que valoriza a criança como sujeito ativo, criador e participativo. Assim, o planejamento na Educação Infantil articula o cuidar, o educar e o brincar, garantindo uma ação pedagógica que promove o desenvolvimento integral das crianças.

2. Avaliação

Observando o nosso cotidiano, percebemos que a avaliação está presente em todos os espaços: no meio profissional, pessoal ou acadêmico. Assim, professores, alunos e instituições de ensino não conseguem se desvencilhar desse processo, seja qual for o seu formato. O ato de avaliar, no entanto, vai muito além de aplicar uma prova ou registrar uma nota. Idealmente, ele



deve ser tão prazeroso quanto o ato de ensinar e aprender. No entanto, como destaca Luckesi (2010, p. 21, apud Plaza; Santos, s.d.), “os professores elaboram suas provas para provar os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem”.

Segundo Luckesi (2005), a avaliação deve ser diagnóstica e formativa, sendo entendida como um ato de amor, voltado para o acompanhamento do aluno e a promoção de sua aprendizagem. Ele também afirma que avaliar é fazer um juízo de qualidade com base em dados relevantes, visando uma tomada de decisão, ou seja, avaliar é planejar, refletir e agir. Ainda de acordo com Luckesi (1984, apud Leite, Tassoni, 2002), os resultados da avaliação devem permitir “rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno”.

Na mesma perspectiva, Gasparin (2005) reforça a ideia de avaliação como parte de um processo pedagógico dialético, em que se relacionam prática e intervenção, exigindo reflexão constante por parte do professor. Grego (2013) contribui ao apontar a avaliação como uma dimensão ética, política e pedagógica do trabalho docente, uma vez que ela interfere diretamente no projeto educativo da escola e nas oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças.

Quando voltamos o olhar para a Educação Infantil, a avaliação ganha contornos específicos. Como etapa inicial da educação básica, voltada para crianças de 0 a 5 anos, a avaliação nessa fase deve se concentrar no acompanhamento do desenvolvimento infantil, considerando o contexto, a individualidade e os múltiplos modos de expressão da criança. Hoffmann (2012) defende a ideia de avaliação mediadora, que envolve observação sensível, reflexão e planejamento de ações pedagógicas significativas. Para ela, a avaliação deve ser um “conjunto de procedimentos didáticos, de caráter processual, visando sempre à melhoria do objeto avaliado”. (p. 13)

De forma complementar, Micarello (2010) alerta que os referenciais da avaliação devem ser buscados na própria criança, e não em padrões homogêneos e pré-estabelecidos. Cada criança possui um ritmo de desenvolvimento, um contexto e formas próprias de demonstrar seus aprendizados.

Silva e Urt (2014) reforçam que a avaliação na Educação Infantil “consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e, por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente” (p. 6), servindo como ferramenta de reflexão e replanejamento constante da prática educativa. A BNCC define a avaliação como “caráter formativo, processual e contínuo, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das crianças em seus diversos aspectos, sem o intuito de promoção.” (Brasil, 2017, p. 23).



Por fim, é importante destacar que a avaliação na Educação Infantil não deve ter caráter classificatório, mas sim formativo e diagnóstico, servindo como instrumento para o professor repensar sua prática pedagógica e propor experiências que ampliem o desenvolvimento integral da criança. Como afirmam Faria e Bessler (2014, p. 164), a avaliação precisa “contribuir para a revisão de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino no âmbito da Educação Infantil”.

3 A importância da Formação continuada do docente.

A formação continuada é um elemento essencial para que os professores da Educação Infantil possam refletir criticamente sobre sua prática, rever concepções pedagógicas e qualificar suas ações no cotidiano escolar. Considerando os desafios da avaliação na Educação Infantil e a necessidade de planejamento significativo, é fundamental que o professor esteja em constante processo de aprendizagem e atualização.

Segundo Imbernón (2009), a formação continuada precisa ser compreendida como um processo permanente, que ultrapassa os momentos pontuais de capacitação e se constitui como espaço de transformação da prática docente. Para o autor, “formar-se é transformar-se” (Imbernón, 2009, p.47) e isso requer espaços de diálogo, escuta e troca de experiências que promovam o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores.

Nesse sentido, o professor não pode ser apenas um executor de propostas prontas, mas um sujeito reflexivo, capaz de analisar suas ações, compreender o contexto em que atua e propor intervenções pedagógicas que respeitem o ritmo, a cultura e os direitos das crianças. Como destaca a BNCC (2017), é papel do educador promover experiências que garantam os direitos de aprendizagem das crianças, o que exige intencionalidade, sensibilidade e conhecimento teórico-metodológico atualizado.

De acordo com Rangel e Ferreira (2008), a formação continuada deve estar articulada à prática docente e ao projeto pedagógico da instituição, contribuindo para o aprimoramento coletivo do trabalho educativo. Ela permite que o professor compreenda melhor os fundamentos do planejamento, os princípios da avaliação formativa e os desafios da infância na contemporaneidade.

Assim, investir em formação continuada é também investir na qualidade da educação oferecida às crianças. É por meio dela que os professores constroem um olhar mais atento, acolhedor e comprometido com a promoção do desenvolvimento integral dos seus alunos.

2. ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÃO)



A prática pedagógica da professora revelou-se um exemplo significativo de como teoria e prática podem caminhar de forma integrada e coerente, não apenas reproduzindo o que está nos documentos e autores de referência, mas superando as expectativas com uma atuação sensível, intencional e ética.

1- Concepções de Educação e Infância

A professora demonstra clara adesão à perspectiva sócio-interacionista, alinhando-se às contribuições de Vygotsky, ao afirmar que acredita na aprendizagem por meio da interação entre crianças, adultos e ambientes diversos. Para ela, proporcionar experiências variadas amplia o repertório de conhecimento das crianças, reforçando que o aprendizado ocorre nas relações sociais e com os contextos que cercam o sujeito, exatamente como propõe a teoria histórico-cultural.

Essa concepção vai ao encontro da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o professor atua como mediador do desenvolvimento, papel que Bárbara assume com intencionalidade e empatia. Ela revela olhar para a criança “para além do que ela mostra na rotina da sala de aula”, o que reflete uma prática comprometida com a escuta ativa, o afeto e o respeito à individualidade.

2- Planejamento Pedagógico

No que diz respeito ao planejamento, a professora apresenta uma visão que dialoga diretamente com autores como Libâneo (1994), Ostetto (2000) e Klosovski (2008). Para ela, “o planejamento significa organizar, estabelecer objetivos e pensar nas habilidades que as crianças devem alcançar por meio das atividades propostas” (Professora entrevistada, comunicação pessoal, 2025). Ela afirma que, “sem planejamento, o professor não sabe para onde está guiando seus alunos”, o que demonstra clareza sobre a função orientadora e estruturante do planejamento no processo de ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva vai ao encontro de Libâneo (1994), que define o planejamento como um meio de articulação entre objetivos, conteúdos e estratégias. A docente revela realizar o planejamento com base nas orientações da Secretaria Municipal de Educação (SMED), da BNCC e do Referencial Curricular Municipal, mas também faz uso de sua autonomia docente para produzir materiais, selecionar atividades e adaptar conteúdos conforme o perfil da turma.

Sua prática vai além de seguir roteiros: ela investe tempo na preparação prévia das aulas, selecionando recursos lúdicos, organizando o espaço e antecipando estratégias para acolher as crianças. Além disso, demonstra flexibilidade ao reestruturar aulas quando algo sai do previsto,



mantendo o foco nos objetivos pedagógicos e no bem-estar dos alunos, como propõe a abordagem contemporânea de planejamento na Educação Infantil.

3- Compreensão da Aprendizagem

A concepção de aprendizagem da professora também reforça a mediação ativa e intencional. Ela compreende que o desenvolvimento das crianças está intimamente ligado ao estímulo recebido e à qualidade das interações. Em sua prática, o planejamento é pensado justamente para criar essas oportunidades significativas, valorizando o brincar, a imaginação, a linguagem e a experimentação, aspectos centrais do estágio pré-operacional descrito por Piaget.

Essa compreensão se articula à crítica feita por Leontiev (1978) e Vygotsky (1991), que apontam a importância de oferecer condições e mediações adequadas para que o desenvolvimento ocorra. Ao planejar experiências que envolvem múltiplas linguagens (musicalização, jogos, arte, vídeos, contação de histórias), promovendo uma aprendizagem ativa, lúdica e integrada, conforme defendido pela BNCC e pelos autores do referencial.

4- Avaliação da Aprendizagem

A avaliação, conforme autores como Luckesi (2005), Hoffmann (2012) e Grego (2013), deve ser formativa, diagnóstica e processual. Essa visão está presente na prática da profissional, que observa constantemente suas crianças e utiliza registros em fotos, vídeos e relatórios para acompanhar seu desenvolvimento. Ela compreende que “avaliar não é aplicar uma prova, mas observar de forma sensível, acolher as diferenças e repensar as ações pedagógicas” (Professora entrevistada, comunicação pessoal, 2025).

A professora também reconhece as dificuldades no registro formal da avaliação, especialmente pela falta de tempo e de apoio, mas ainda assim busca formas de registrar e refletir sobre o progresso das crianças. Sua fala demonstra que a avaliação, para ela, é um instrumento ético e pedagógico, voltado ao bem-estar e à aprendizagem dos pequenos, como propõem Gasparin (2005) e Micarello (2010).

5- Formação Docente e Prática Reflexiva

A formação da professora se mostra sólida e articulada com sua prática. Ela reconhece a importância dos estágios supervisionados, das pós-graduações e das formações da SMED como elementos que contribuíram significativamente para sua forma de planejar e avaliar. Essa constante busca por atualização reforça a ideia de formação continuada como um processo permanente e transformador, conforme defendido por Imbernón (2009). Sua reflexão sobre a



própria prática, incluindo o desejo de retomar o diário de bordo e melhorar o gerenciamento do tempo, mostra uma postura crítica, responsável e aberta ao aprimoramento. Essa atitude a posiciona como uma educadora de inspiração, que não apenas cumpre seu papel, mas o ressignifica a cada dia com criatividade, afeto e responsabilidade social.

6- Superando a Teoria e a importância da prática

Pode-se afirmar que a prática da professora não apenas confirma os referenciais teóricos discutidos, mas os amplia com sua sensibilidade, ética e dedicação. Ela é o exemplo de uma educadora comprometida com uma prática pedagógica transformadora, que respeita a criança como sujeito de direitos, valoriza a escuta, a diversidade, a cultura e a construção coletiva do conhecimento. Sua atuação inspira porque revela que, mesmo diante dos desafios da rede pública, é possível construir um ambiente de aprendizagem vivo, significativo e humanizado.

Entretanto, é preciso reconhecer que essa realidade não está isenta de dificuldades. A professora enfrenta obstáculos concretos, como a baixa frequência de muitos alunos, que compromete o acompanhamento contínuo do desenvolvimento infantil. Além disso, a ausência de um(a) auxiliar em sala, o tempo limitado para registros e a sobrecarga de funções são fatores que interferem na execução ideal do planejamento e da avaliação. Esses desafios evidenciam que, por mais sólida que seja a formação acadêmica, existem aprendizagens que só se constroem na prática cotidiana, no contato direto com os alunos e com a realidade da escola pública.

Assim, a experiência da professora mostra que a docência na Educação Infantil exige não apenas domínio teórico, mas também criatividade, resiliência e flexibilidade para lidar com situações inesperadas e adversas. Sua prática pedagógica, portanto, não é apenas exemplar por seguir os referenciais, ela é realista, humana e potente por integrar teoria, vivência e superação de desafios concretos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho proporcionou uma experiência de grande enriquecimento acadêmico e pessoal. Ao adentrar a prática pedagógica da professora foi possível visualizar de forma concreta como os referenciais teóricos se materializam (e até se superam) no cotidiano da Educação Infantil. A escuta atenta, o planejamento sensível, a mediação significativa e a avaliação formativa foram elementos que emergiram como centrais em sua prática, revelando o compromisso com uma educação de qualidade, ética e humanizada. Esse estudo trouxe muitas novas perspectivas sobre o papel do docente na Educação Infantil, clareando conceitos e ressignificando entendimentos sobre planejamento, avaliação e mediação pedagógica. A prática



observada demonstrou que o professor não é apenas executor de atividades, mas um agente reflexivo, pesquisador e sensível às singularidades de cada criança.

Entretanto, também ficou evidente que a realidade da rede pública impõe desafios concretos, como a baixa frequência de alunos, a ausência de apoio em sala, o tempo limitado para registros e a sobrecarga de funções. Esses fatores demonstram que, embora o domínio teórico seja essencial, existem aprendizados que só se constroem no chão da escola, na vivência, no improviso e na escuta do cotidiano.

A professora com sua postura crítica e inspiradora, mostrou que é possível construir um ambiente educativo acolhedor e significativo, mesmo diante das limitações estruturais. Sua prática reforça a importância da formação continuada, da escuta ativa e da intencionalidade pedagógica como caminhos para uma atuação docente verdadeiramente transformadora.

Assim, este trabalho reafirma a necessidade de valorizar os professores da Educação Infantil, reconhecer suas experiências e investir na articulação entre teoria e prática. A docência, quando pautada na ética, na sensibilidade e no compromisso com a infância, tem o potencial de transformar vidas e essa transformação começa todos os dias, dentro da sala de aula.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BESSELER, Denise. **Avaliação na Educação Infantil: diálogos e perspectivas**. In: ROSEMBERG, Fúlvia; KRAMER, Sonia (Org.). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem plural*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 151–169.

GASPARIN, João Luís. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.



GREGO, Sonia Maria. **A avaliação e o trabalho docente: dimensões éticas, políticas e pedagógicas.** In: HOFFMANN, Jussara (Org.). Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 97–114.

GUIMARÃES, Selma Garrido Pimenta. **Planejamento pedagógico: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 2021.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** São Paulo: Cortez, 2009.

KLOSOVSKI, Maria. Planejamento e prática pedagógica. São Paulo: Papyrus, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Psicologia educacional: fundamentos e reflexões.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICARELLO, Lúcia Helena. **Avaliação e Educação Infantil: desafios e perspectivas.** In: HOFFMANN, Jussara (Org.). Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 135–152.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejar na Educação Infantil: revisitar práticas, reformular sentidos.** In: SANTOS, Roseli (Org.). **Didática e prática de ensino: interfaces com a Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2021.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano.** 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.



PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964.

PLAZA, Fernanda Rodrigues; SANTOS, Uillians Eduardo. **Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil**: recurso para a prática pedagógica. UNESP, 2015.

RANGEL, Mary; FERREIRA, Nilda Alves. **Formação continuada e prática docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tatiane de Andrade; URT, Simone Rapp. Avaliação na Educação Infantil: uma análise das práticas docentes. **Revista Educação e Políticas em Debate, Cascavel**, v. 3, n. 2, p. 180–195, jul./dez.2014. Disponível em: <https://revistas.unioeste.br/index.php/educacaoedebate/article/view/10963>. Acesso em: 04 ago. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.