



## PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

HOSANA SILVA PIMENTEL<sup>1</sup>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

CLAUDIONOR ALVES DA SILVA<sup>2</sup>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

### Resumo

Este trabalho, solicitado como meio avaliativo para a disciplina de Didática II (DFCH0815), do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, com ênfase no planejamento e na avaliação, com vistas a adaptação conforme as metodologias ativas de ensino. A seguinte avaliação realizou a investigação por meio de entrevistas estruturadas com professoras atuantes na rede pública e privada de ensino, permitindo identificar concepções de educação alinhadas à aprendizagem ativa e significativa. As respostas evidenciam a valorização de ambientes acolhedores e a observação sensível como ferramentas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Também se discutem os desafios enfrentados na avaliação, especialmente diante da subjetividade e da diversidade de contextos familiares, além da importância de instrumentos como portfólios, registros e rodas de conversa. Por fim, o estudo considera os impactos das transformações sociais, como o uso crescente de tecnologias e o surgimento de novos comportamentos infantis no cotidiano escolar. A análise é fundamentada em autores importantes, como Ausubel (2003), Camargo (1997), Libâneo (2006), Lima Verde (2019) e Luckesi (2014), com destaque para uma educação ativa, respeitosa e autônoma, a fim de transformar a sociedade.

**Palavras-chave:** Avaliação. Educação Infantil. Planejamento.

### Introdução

Embora a Constituição de 1988 preveja que a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, deva ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205), o relato de diversos educadores têm evidenciado problemas sociais e estruturais ainda persistentes no sistema educacional brasileiro e que repercutem diretamente na Educação Infantil, principalmente por ser caracterizada como a base da educação.

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

<sup>2</sup> Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DFCH). E-mail:claudionor.silva@uesb.edu.br



A prática pedagógica deveria ter como função central transmitir, de forma consistente, os conhecimentos socialmente acumulados, ao mesmo tempo em que auxilia os alunos a desenvolver suas potencialidades para atuarem de modo ativo na vida, no trabalho e na sociedade. Contudo, os docentes têm sido desafiados pelos avanços tecnológicos e pela ampliação dos saberes científicos, que, embora tenham impulsionado o progresso, também causam aspectos negativos, como o excesso de estímulos, a pressão por produtividade e o individualismo, que afetam diretamente na saúde mental e no bem estar de crianças e adolescentes. Essas mudanças incidem não apenas sobre as formas de viver e de se relacionar, mas também sobre os modos de ensinar e aprender.

Assim, em contrapartida aos avanços tecnológicos e ao surgimento de teorias de ensino-aprendizagem progressistas, o cenário educacional brasileiro contemporâneo ainda enfrenta resquícios de práticas tradicionais e fragmentadas que, muitas vezes, desconsideram o contexto social dos alunos e limitam sua participação ativa na construção do conhecimento. Logo, os docentes são desafiados a construir planejamentos, metodologias de ensino e avaliações que contemplem essa nova realidade, abrindo caminhos para uma prática mais inclusiva, ativa e transformadora, dentro de uma estrutura educacional que não dispõe dos recursos necessários para isso.

Diante desse cenário, marcado por avanços e retrocessos, o presente trabalho tem como objetivo analisar a função e aplicação de alguns componentes pedagógicos na educação contemporânea, com ênfase na Educação Infantil, que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), se estabelece como a primeira etapa da Educação Básica, ao cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, visando o seu desenvolvimento integral, em parceria com a família e a comunidade.

Dessa maneira, a pesquisa optou por adotar uma abordagem qualitativa, fundamentada em bibliografia especializada, documentos oficiais (como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB) e entrevistas estruturadas com educadoras da Educação Infantil. O roteiro de entrevista, elaborado a partir dos estudos teóricos de autores como Ausubel (2003), Camargo (1997), Libâneo (2006), Lima Verde (2019) e Luckesi (2014), contemplou 22 questões sobre Planejamento de Ensino, Avaliação e Metodologias Ativas.

Para constatação prática da fundamentação teórica, foram realizadas entrevistas remotas (por áudio e digitado) com três professoras da Educação Infantil. Assim, a fim de preservar a identidade das participantes, elas serão identificadas no estudo como Prof. 1, Prof. 2 e Prof. 3.



A Prof. 1, formada em Pedagogia, com especialização em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais e em Práticas Inovadoras na Educação Infantil, tem experiência acumulada de 20 anos no magistério, sendo 12 anos no Ensino Fundamental da rede privada e atualmente é professora da Educação Infantil, com turmas de 3 anos de idade, na rede pública. A Prof. 2 é formada em Letras, com especialização em Educação Infantil e Gestão Escolar. Tem 30 anos de experiência no magistério, sendo 15 deles na regência e os demais na gestão escolar. Já a Prof. 3 é formada em Pedagogia com especialização em Psicologia da Educação e Administração Escolar. Tem 24 anos de experiência no magistério e atualmente é professora regente de alunos na faixa etária dos 5 e 6 anos de idade.

## Planejamento pedagógico

Mesmo diante das mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro contemporâneo, ele permanece conformado às práticas e concepções do ensino tradicional, o que acarreta no mínimo de participação do aluno na construção do conhecimento e, conseqüentemente, na atividade mental restringida, cabendo a parte ativa do pensar e interpretar somente ao educador. Tais limitações implicam diretamente no desenvolvimento de suas potencialidades, capacidades e habilidades cognitivas, pois não estimulam o aluno a adquirir autonomia e criticidade frente aos desafios do mundo atual.

Logo, o planejamento escolar adequado, definido por Libâneo (2006) como “guia de orientação”, tem por finalidade prever e avaliar as práticas pedagógicas do docente, ao estabelecer diretrizes e meios de realização do seu trabalho, podendo assumir um papel de extrema importância na superação do ensino tradicional e tecnicista.

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (Padilha 2001, p. 30 *apud* Klosowski e Reali, 2008, p.3)

Ao criar o planejamento escolar, o professor deve incluir em sua prática pedagógica ações conscientes, contínuas, organizadas e sistemáticas, que abordam não somente os conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade e as tarefas da escola, como também as exigências presentes no contexto social, político e econômico dos alunos.

Segundo Libâneo (2006), o planejamento adequado exige, entre outros aspectos: revisões periódicas do plano; uma ordem sequencial e lógica (com a previsão dos passos e conteúdos a serem desenvolvidos); objetividade (ao estabelecer metas e ações adequadas ao



# III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,  
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP  
Comissão Permanente de Avaliação da Qualidade da Aprendizagem

contexto histórico-social em que se insere a prática pedagógica sem, contudo, perder de vista a necessidade de refletir criticamente sobre as condições existentes e buscar superá-las); coerência entre as ideias e a prática docente (para que os conteúdos, métodos e avaliação sejam compatíveis com os objetivos gerais e específicos estipulados pelo professor e pela escola) e flexibilidade, pois, ao atender às condições concretas vivenciadas pelos alunos, o professor deve levar em consideração que, como a realidade, o planejamento também deve estar em constante movimento, devendo sofrer modificações quando necessário e não sendo uma decisão inflexível, mas sim um guia à prática docente.

O educador organiza o plano educacional em três níveis: escola, ensino e aula. O primeiro, de caráter global, representa a identidade da instituição, alinhando-se à proposta pedagógica e aos sistemas de ensino, como a BNCC e a Secretaria de Educação. Assim, estrutura-se um plano pedagógico e administrativo, devendo ser elaborado coletivamente pela equipe escolar a fim de contemplar a concepção pedagógica da instituição, bases teórico-metodológicas, contexto sociocultural, caracterização da clientela, objetivos educacionais, currículo, diretrizes metodológicas, sistema de avaliação e organização administrativa (Libâneo, 2006).

O segundo nível, também denominado como plano de unidades ou de curso, traduz as diretrizes da escola para cada componente curricular. Ao ser elaborado por docentes e equipes pedagógicas, deve organizar as etapas do ano ou semestre letivo, incluindo justificativa, objetivos, conteúdos, metodologias, procedimentos avaliativos e atividades que consolidem o aprendizado, a fim de favorecer a assimilação ativa dos conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Logo, o plano de ensino traduz as diretrizes do plano da escola para a disciplina específica do professor, detalhando e sistematizando as ações pedagógicas que serão realizadas no período.

O terceiro nível de planejamento refere-se ao plano de aula, definido por Libâneo como a “previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas” (2006, p. 225). Trata-se do nível mais direto da ação docente, no qual o professor detalha com maior precisão o que pretende realizar e coloca em prática o plano de ensino. Para garantir sua efetividade, deve ser constantemente revisto e atualizado, além de favorecer uma aprendizagem significativa, que supere a simples memorização e estimule os estudantes a agirem de forma crítica, ativa e reflexiva diante do mundo (Klosowski e Reali, 2008).

Portanto, o currículo de hoje deve ser funcional. Deve promover não só a aprendizagem de conteúdo e habilidades específicas, mas também fornecer condições



favoráveis à aplicação e integração desses conhecimentos. Isto é viável através da proposição de situações que favoreçam o desenvolvimento das capacidades do aluno para solucionar problemas, muitos dos quais comuns no seu dia-a-dia. (Turra et al, 1995, p. 17 *apud* Klosouski e Reali, 2008, p.4)

Libâneo (2006) defende que um planejamento pedagógico consciente requer reflexão sobre a direção do processo educativo, de modo a preparar os alunos para a vida em sociedade. Nesse sentido, cabe à escola, em parceria com a família, formar indivíduos para a vida e para o trabalho, transmitindo valores e conhecimentos que assegurem uma educação democrática e de qualidade, tanto para as elites quanto para as classes populares, historicamente marginalizadas. Ao governo, compete prover recursos e políticas que garantam acesso e permanência dos educandos, além de manter a responsabilidade dos educadores em elaborar planejamentos próprios, que preservem sua autonomia, e façam as devidas adaptações às realidades locais e às condições concretas dos alunos.

A partir da compreensão da realidade sociocultural e do nível de conhecimento dos alunos, o professor pode identificar lacunas e potencialidades, ajustando o ensino a cada etapa do processo formativo. Essa perspectiva dialoga com a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003), segundo a qual, o aprendizado ocorre quando novas ideias se relacionam, de modo não arbitrário, com conhecimentos prévios, que funcionam como “âncoras” cognitivas. Assim, o estudante é capaz de integrar, reinterpretar e ressignificar saberes, promovendo uma aprendizagem duradoura e significativa.

Tratando-se da Educação Infantil, é importante salientar que o seu planejamento e práticas pedagógicas, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), devem estar estruturadas em dois eixos principais: as interações e as brincadeiras. Tais elementos são considerados essenciais para o desenvolvimento integral da criança, pois mobilizam aspectos cognitivos, sociais, motores e afetivos.

Segundo Vygotsky (1988 *apud* Carlos, 2010), defensor da educação sócio interacionista, a criança acessa as informações por meio das interações sociais e, quando brinca, mobiliza a ação e utiliza da imaginação como meio para imitar os adultos e assim internalizar comportamentos culturalmente adquiridos. Assim, as brincadeiras e jogos são fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois permitem que a criança se oriente no espaço, pense, perceba, compare, sinta e estabeleça relações com os elementos à sua volta.

Ao brincar, a criança descobre o mundo, se socializa, integra-se ao meio em que vive e constrói conhecimento de forma significativa (Carlos, 2010). Tal constatação reitera a BNCC (2017, p.37) da Educação Infantil, pois a mesma afirma que “ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a



expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”

Logo, é necessário que o professor da Educação Infantil tenha intencionalidade pedagógica clara, com foco no desenvolvimento integral dos alunos e que, através da observação e escuta ativa, respeite os tempos, interesses, necessidades e especificidades de cada criança. Além disso, para melhor exercer o planejamento pedagógico, é necessário que o educador garanta a cada criança os direitos de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BNCC, 2017, p. 40).

Desse modo, cabe à escola e ao professor garantir as condições necessárias, através das adaptações à realidade concreta dos alunos, para que ocorra a transmissão e a assimilação ativa e significativa dos conhecimentos científicos e culturais, disponíveis na sociedade, de forma que os alunos sintam-se motivados a frequentar a escola e, conseqüentemente, desenvolvam suas capacidades cognitivas e intelectuais. Assim, estarão preparados para atuar na sociedade, no mundo do trabalho, na política e na cultura.

### **Avaliação de Aprendizagem na Educação Infantil**

Após compreender o planejamento educacional, é necessário abordar outro elemento pedagógico: a Avaliação, que permite ao educador refletir e reavaliar se os objetivos, conteúdos e metodologias aplicadas durante sua prática pedagógica têm sido eficientes ao processo de ensino aprendizagem. Para Libâneo (2006), trata-se de um componente essencial do ensino, organizado em três tarefas: verificação (coleta de dados), qualificação (comprovação dos resultados frente aos objetivos) e apreciação qualitativa (análise do desempenho escolar), e cuja a função consiste tanto em examinar a aprendizagem e a prática docente quanto orientar decisões pedagógicas que assegurem a formação de alunos autônomos e críticos.

Uma avaliação de qualidade deve comprovar se o ensino atinge os objetivos gerais e específicos, assegurando a inserção do aluno como sujeito ativo na sociedade (função pedagógico-didática), ao mesmo tempo em que diagnostica avanços e dificuldades individuais e analisa a prática docente. Para isso, precisa articular objetivos, conteúdos e métodos previstos no plano de ensino; verificar sua adequação e efetividade e orientar a revisão do planejamento.

Além de considerar as condições prévias de aprendizagem, deve fornecer dados concretos, ocorrer de forma contínua e processual, e não se restringir às provas finais. Dessa maneira, o professor pode refletir criticamente sobre sua prática e fundamentá-la em princípios éticos, pedagógicos e sociais, com vistas à formação autônoma, crítica e humana dos educandos (Libâneo, 2006).



Um equívoco recorrente é reduzir a avaliação à função classificatória, ao ignorar o seu caráter formativo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao exigir apenas a aplicação e memorização dos conteúdos, é frequentemente utilizada como forma de punição ou controle, o que gera desrespeito a bagagem sociocultural e as potencialidades dos alunos, além da consequente formação de sujeitos passivos e desmotivados. Para Vasconcellos (1956), a nota é apenas uma exigência formal, muitas vezes usada para punir aqueles alunos que não se adequam ao padrão exigido pela instituição de ensino. Assim, ao invés de ser um “policial” que procura pelo culpado ou errado, o verdadeiro pedagogo deve auxiliar o aluno no processo de construção de conhecimento.

A nota, ao invés de ser um elemento de referência do trabalho de construção de conhecimento, passa a desempenhar justamente o papel de prêmio ou de castigo, alienando a relação pedagógica, na medida em que tanto o aluno como o professor passam a ficar mais preocupados com a nota do que com a aprendizagem. (Vasconcellos, 1956, p.54)

Na Educação Infantil, o processo de Avaliação precisa passar por algumas adaptações, pois, como é explicado por Duarte, Rolim e Coêlho (2019), consiste na primeira etapa da Educação Básica e preocupa-se especialmente com o desenvolvimento humano nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Logo, esse momento exige, através da observação e mediação do professor, a identificação de diferentes potencialidades ou dificuldades da criança, especialmente durante suas interações sociais e desempenho nas atividades e brincadeiras.

Na creche e na pré-escola, devem ser criadas condições para que as crianças interajam com os educadores e professores e com as outras crianças em situações variadas, de modo a desenvolver-se em todos os seus aspectos, elaborar conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo físico e social, construir uma autoimagem positiva, ampliar sua capacidade de tomar iniciativas e adotar estratégias de interação cada vez mais eficazes e solitárias com seus parceiros. (Oliveira, 1996, p.144 *apud* Duarte, Rolim e Coêlho, 2019, p.3)

Compreende-se que a criança é um ser sensível, que está iniciando a sua jornada na vida e na sociedade. Desse modo, ela necessita de um modelo avaliativo que, embora busque uma “qualificação da realidade” diante da leitura dos dados de desempenho coletados, como explica Luckesi (2014), exija do docente um olhar acolhedor, que educa e cuida da criança, algo que está intimamente ligado com a receptividade do professor diante das vivências e conhecimentos que o aluno constrói em seu ambiente familiar e no contato com a comunidade. Assim, ao articular as vivências e conhecimentos prévios com as propostas pedagógicas do professor, será possível ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades da criança, a fim de



consolidar novas aprendizagens que, posteriormente, a levarão a uma nova etapa da Educação (BNCC, 2017).

Portanto, para avaliar crianças da Educação Infantil, o educador, tendo uma formação continuada e de qualidade, deve optar por recursos de observação, como portfólios e relatórios, que são construídos através do diálogo com a família e da observação atenta em sala de aula. Tais instrumentos devem permitir a identificação do nível de desenvolvimento que a criança se encontra, sem desconsiderar o seu próprio ritmo de aprendizagem, especificidades e potencialidades.

Contudo, mesmo sendo fundamental reconhecer o processo de aprendizagem como algo singular, o educador não deve ser passivo diante das dificuldades que se mostrarem persistentes, pois, ao identificar as especificidades ou dificuldades da criança, será possível realizar uma intervenção mais direta, a fim de evitar que os atrasos comprometam o processo de aprendizagem e transformem-se em barreiras no desenvolvimento infantil.

### **Metodologias Ativas aplicadas na Educação Infantil Contemporânea**

A Educação Contemporânea ainda carrega traços da Tendência Liberal Tradicional, marcada pelo ensino transmissivo e centrado no professor, que reduz o aluno a receptor passivo e reforça valores como individualismo e competitividade (Lima Verde, 2019). Nesse modelo, as vivências e singularidades dos estudantes são ignoradas, em contraste com as correntes progressistas dos séculos XIX e XX, defendidas por importantes teóricos como Rousseau, Dewey, Montessori e Freinet, que propuseram práticas inovadoras e centradas no aluno, priorizando seu desenvolvimento integral por meio de experiências concretas.

Nesse contexto, as Metodologias Ativas consolidam-se como uma nova alternativa, ao promover engajamento, curiosidade e colaboração entre alunos e professores. Cabe ao educador assumir o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, deslocando o foco da transmissão de conteúdos para a construção coletiva do conhecimento e para a transformação da sociedade.

[...] conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo ele o centro do processo de construção do conhecimento ancorado na ideia de autonomia e no pensamento crítico-reflexivo (Cunha et al, 2024, p.11)

Quando associamos as Metodologias Ativas à Educação Infantil, o ato de brincar surge como uma das atividades mais impactantes, pois, é através do lúdico e do imaginário que a criança acessa diversos conhecimentos, desenvolve habilidades sociais e cognitivas



importantes, como atenção, memória e imaginação, além de acessar diferentes sentimentos, vivências e fantasias. Assim, quando o professor atua como observador e mediador, consegue perceber com maior clareza como a criança interpreta o mundo ao seu redor, expressando seus aprendizados por meio das brincadeiras.

Portanto, o presente estudo destaca a necessidade de repensar estratégias que motivem a criança para o aprendizado e para o convívio social, sobretudo diante da realidade contemporânea marcada pelo uso excessivo de tecnologias e seus impactos emocionais e intelectuais. Assim, embora tenha ocorrido um considerável avanço na adoção de práticas pedagógicas mais ativas e inclusivas (especialmente em relação ao planejamento, as avaliações e as metodologias utilizadas), os educadores, como veremos a seguir, ainda enfrentam uma série de desafios na aplicação de práticas significativas no processo de ensino-aprendizagem.

### **Análise dos Dados (Resultados e Discussões)**

As participantes da pesquisa destacam que a prática pedagógica deve colocar a criança no centro do processo educativo, reconhecendo-a como sujeito ativo, curioso e competente, capaz de construir conhecimento por meio das interações sociais e da relação com o mundo. Nesse sentido, uma delas ressalta a adoção de práticas alinhadas ao construtivismo e ao sociointeracionismo, que valorizam a criança como portadora de saberes, experiências e cultura, que ao serem compartilhadas com os colegas e articuladas ao conhecimento do professor, favorecem seu desenvolvimento integral (físico, emocional, social, cultural e intelectual). Assim, a educação é compreendida como meio de transformação social e cultural, ao possibilitar a formação da consciência crítica dos alunos.

Quando foram questionadas acerca do planejamento escolar, as participantes do projeto o caracterizaram como uma etapa essencial da educação, pois é através da definição de objetivos de aprendizagem e da delimitação dos espaços, tempo, métodos e materiais a serem utilizados, que torna-se possível otimizar o tempo; refletir sobre sua prática pedagógica para promover o aprimoramento profissional; estabelecer clareza e direcionamento na condução das aulas e atividades e compreender os interesses, fases de desenvolvimento, particularidades e necessidades de cada criança.

Além disso, permite a consideração, não apenas dos aspectos pedagógicos, mas também da segurança e do bem-estar dos alunos. Também foi ressaltado que o planejamento não deve ser uma burocracia, mas sim uma ferramenta flexível, que através da adaptação às



necessidades dos alunos e da comunidade, transforma a intenção em ação concreta, organiza o caos em oportunidades de aprendizagem e capacita o educador a ser mais consciente, eficaz e responsivo com as crianças.

A Prof. 1 explica que, graças a sua atuação como professora da rede municipal, dispõe de 12 horas semanais para planejamento. Durante esse tempo, define objetivos e estratégias, além de confeccionar materiais, elaborar relatórios e participar de momentos de formação. Porém, assim como Libâneo (2006), ela reconhece que nem sempre é possível executar tudo que foi planejado e por isso é importante a flexibilidade e a reflexão sobre a prática. Juntamente, às demais participantes consideram importante questionar-se diante de cada aula, principalmente sobre sua mediação, observando as habilidades que já foram adquiridas pelos alunos, quais estão em construção e quais devem ser aprimoradas para que avancem no conhecimento.

Segundo a Prof. 1 a rede municipal não tem adotado o livro didático para a turma dos 3 anos de idade, mas em contrapartida, se alinha ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e à BNCC, além de basear-se em orientações recebidas mensalmente em momentos formativos. Na Creche em que a Prof. 2 atua tem sido utilizado tanto o livro didático distribuído pelo Ministério da Educação (MEC), que raramente é o escolhido pela escola, como também módulos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), que servem como material de apoio ou como recurso a ser explorado pelas crianças (contendo ilustrações, desafios visuais, letras, números, entre outros). Já na Educação Privada, ocorre a construção do planejamento semanalmente, baseado no PPP, na BNCC e no Livro Didático.

Contudo, as educadoras ressaltam a importância de não se prender ao uso apenas do livro didático, pois como afirma Libâneo (2006, p.107) “a preocupação principal do professor não é o volume da matéria, não é encher a cabeça das crianças de informações, mas garantir a profundidade e a solidez do que é ensinado”.

No processo avaliativo, todas as professoras relataram adotar procedimentos semelhantes. Inicialmente, identificam os conhecimentos prévios das crianças, por meio de atividades lúdicas, conversas e questionamentos, a fim de incorporá-los ao planejamento. Além disso, inicialmente realizam observações atentas, sensíveis e sistemáticas das interações, brincadeiras, explorações de materiais e participação nas propostas, para posteriormente registrar suas reflexões com o intuito de compreender o percurso realizado e planejar as futuras práticas pedagógicas.

Logo, as participantes interpretam a Avaliação da mesma maneira que Libâneo (2006), Luckesi (2014) e Vasconcellos (1956), pois a definem como um processo investigativo, ético



e contínuo, voltado não à classificação, mas à identificação de dificuldades e conquistas, que poderão auxiliar na reformulação dos planos educacionais, no aprimoramento do ensino e no pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Apesar dos desafios impostos pela subjetividade, pela rotulação e comparação entre as crianças (ao não considerar a singularidade na aprendizagem) e pela diversidade de ritmos e contextos familiares, as professoras conseguem superá-los, através da identificação de diferentes indicadores (como autonomia, comunicação e motricidade) e de variadas estratégias avaliativas, entre elas: observação direta, registros escritos e fotográficos, fichas de acompanhamento, portfólios, relatórios descritivos e rodas de conversa.

A Prof. 2 destacou ainda que “o desenvolvimento é espiral, com avanços, recuos e saltos”, perspectiva que dialoga com a teoria da equilibração de Piaget, segundo a qual novas situações e desafios provocam desequilíbrios que levam à construção de estruturas mentais mais complexas (Camargo, 1997).

Para enfrentar as dificuldades de aprendizagem, as educadoras recorrem ao apoio de profissionais especializados e da família, realizam replanejamento das propostas pedagógicas, utilizam reforços positivos, promovem a interação entre pares e exploram materiais alternativos. Destacam ainda a necessidade de ambientes seguros e acolhedores, da observação atenta às singularidades de cada criança e de práticas pedagógicas marcadas pela ludicidade, pela escuta ativa e pela afetividade, entendidas como elementos essenciais para o processo educativo.

Segundo os relatos coletados, as Metodologias Ativas configuram-se como um dos pilares da pedagogia contemporânea, ao promoverem o protagonismo infantil e situar o professor como mediador e facilitador. Ao oportunizar escolhas, pequenas decisões e a resolução de problemas aos alunos, fortalecem a autoconfiança, o senso de responsabilidade e habilidades sociais como empatia, comunicação e respeito às diferenças.

Na Educação Infantil, têm sido aplicadas por meio de projetos, brincadeiras, atividades investigativas, recursos tecnológicos, cantinhos temáticos, experiências sensoriais e rodas de conversa. Outras alternativas utilizadas são a aprendizagem baseada em projetos, em que as crianças investigam temas de seu interesse, e as estações de aprendizagem, que favorecem a autonomia através da escolha de atividades.

A Prof 2 também destaca o planejamento dos espaços, aliado ao uso de materiais diversificados estruturados (como blocos e jogos) e não estruturados (como elementos da natureza, tecidos e sucatas), que ampliam as oportunidades de exploração, interação e criação. Assim, as educadoras têm feito o uso de materiais e atividades que estimulam a ludicidade, as



brincadeiras, as interações sociais e a imaginação, algo defendido por Vygotsky (1988 *apud* Carlos, 2010) como essencial ao desenvolvimento do indivíduo.

Tais adaptações se apresentam como alternativas eficazes frente aos desafios atuais, marcados pelo aumento de agitação, ansiedade, déficit de atenção e dificuldades de socialização entre as crianças, atribuídos, em grande parte, ao uso excessivo de telas. Embora as educadoras busquem enfrentar tais questões com práticas acolhedoras, empáticas e pacientes, ainda é perceptível a carência de apoio técnico especializado nas escolas, além da necessidade de maior suporte institucional, através da formação continuada voltada para essas demandas.

Por fim, as participantes apontaram diferenças significativas entre as redes pública e privada, apesar do comprometimento docente ser destacado em ambas. A rede privada apresenta maior foco em resultados, participação mais ativa das famílias e melhor estrutura física, enquanto a rede pública, mesmo enfrentando limitações de recursos, tem avançado em políticas educacionais, oferecendo mais cursos de formação continuada e maior alinhamento ao que propõe a BNCC, sobretudo no que se refere ao planejamento e às práticas avaliativas de caráter formativo na Educação Infantil.

### **Considerações Finais**

As análises teóricas e práticas evidenciaram que as práticas pedagógicas da Educação Infantil têm enfrentado uma série de mudanças e adaptações diante das exigências contemporâneas, sobretudo no que se refere ao planejamento, à avaliação e à adoção de metodologias ativas. Assim, as entrevistas puderam revelar avanços significativos no reconhecimento dos alunos como sujeitos portadores de saberes e experiências próprias, bem como esforços docentes em garantir práticas ativas, flexíveis e contextualizadas.

Com base em Libâneo (2006) e outros referenciais, compreende-se que o planejamento deve ser intencional e adaptável, partindo da escuta e da observação sensível, enquanto a avaliação deve assumir caráter diagnóstico e formativo, acompanhando o desenvolvimento integral da criança. As metodologias ativas, por sua vez, ainda enfrentam desafios estruturais e formativos, mas vêm sendo incorporadas de modo criativo no sistema de ensino, especialmente por meio do brincar, da contação de histórias e da ludicidade. No entanto, persistem as limitações, como sobrecarga docente, falta de apoio especializado, carência de espaços adequados, desigualdades entre redes públicas e privadas e o uso excessivo das tecnologias pelas crianças fora da escola.

A análise fundamentada em Piaget (*apud* Camargo, 1997), Vygotsky (*apud* Carlos, 2010), Libâneo (2006), Vasconcellos (1956), Ausubel (2003) e Luckesi (2014) reafirma a prática pedagógica como processo social, ético e crítico, que exige sensibilidade e compromisso com o desenvolvimento pleno da infância. Assim, torna-se urgente investir em condições estruturais e formativas, a fim de valorizar a prática docente, bem como no uso equilibrado das tecnologias, efetivando assim os princípios da BNCC (2017).

Portanto, fortalecer o planejamento e a avaliação na Educação Infantil é essencial para construir uma sociedade mais justa e crítica, reconhecendo a educação como direito fundamental e instrumento de transformação social. Investir nos primeiros anos de vida é investir no futuro, o que exige o compromisso ético e coletivo com a infância.

### **Referências Bibliográficas**

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **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/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 ago. 2025.

CAMARGO, Ricardo Leite. **Desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Acesso em: 2 maio 2025.

CARLOS, Andréia Mengue. **O lúdico como ferramenta pedagógica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia: Ensino a Distância) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/142876>. Acesso em: 16 maio 2025.

CUNHA, Márcia Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schimidt; NASCIMENTO, Jéssica Engel do; MARQUES, Glessyan de Quadros; LIMA, Fernanda



Oliveira. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839442>. Acesso em: 14 maio 2025.

DUARTE, Lucélia Quaresma; ROLIM, Kethley Horranna Bezerra; COELHO, José Anderson de Luna. Avaliação da aprendizagem na educação infantil. In: **JOIN – JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, 1., 2019. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO\\_EV124\\_MD1\\_SA3\\_3\\_ID1707\\_22082019215748.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO_EV124_MD1_SA3_3_ID1707_22082019215748.pdf). Acesso em: 03 ago. 2025.

EVANGELISTA, Danielle. Planejamento pedagógico e educação infantil: como o professor define o que ensinar para as crianças. **Revista Triângulo**, v. 15, n. 3, p. 140–153, set./dez. 2022. Disponível em: <https://revistateste.uft.edu.br/index.php/triangulo/article/view/6134>. Acesso em: 03 ago. 2025.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIMA VERDE, Eudócio Soares. **Didática e seu objeto de estudo**. Teresina: EDUFPI, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil**. Interacções, n. 32, p. 191–201, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6361>. Acesso em: 03 ago. 2025.

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