



Instrumento para avaliação integral das crianças da educação infantil: Da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às demandas de rede municipal de ensino



<https://doi.org/10.56238/levv15n40-013>

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC)

Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC)

Docente, pesquisador e orientador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

E-mail: adelciomachado@gmail.com

Audete Alves dos Santos Caetano

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Educação Básica da UNIARP
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

RESUMO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, trouxe diretrizes claras sobre o que deve ser avaliado e ensinado nas escolas de educação infantil no Brasil. Dessa forma, a avaliação integral na educação infantil tem se tornado um tema central nas discussões sobre práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo principal analisar a aplicação dos instrumentos de avaliação propostos pela BNCC no contexto das redes municipais de ensino. Trata-se de uma revisão bibliográfica, de natureza qualitativa, voltado para coletar e analisar estudos que tratam diretamente sobre o tema, bem como documentos e instrumentos técnicos que tratam sobre políticas públicas educacionais no Brasil. A partir do estudo, alguns pontos fundamentais emergem em relação à avaliação integral das crianças na educação infantil, conforme as diretrizes da BNCC e as demandas específicas das redes municipais de ensino. Entende-se então que as redes municipais de ensino necessitam de maior flexibilidade para adaptar os instrumentos de avaliação às suas realidades sem, no entanto, perder de vista os objetivos globais definidos pela BNCC.

Palavras-chave: Instrumentos de Avaliação, Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Rede Municipal de Ensino.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação integral na educação infantil tem se tornado um tema central nas discussões sobre práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Compreende-se por avaliação integral o processo contínuo e sistemático que busca observar, registrar e analisar os múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil, englobando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras (Barbosa; Horn, 2018). Diferentemente de abordagens tradicionais, que se concentravam em resultados cognitivos isolados, a avaliação integral considera o desenvolvimento holístico da criança, valorizando o papel do contexto social, cultural e emocional em que está inserida. Nesse sentido, a educação infantil passa a ser vista como uma etapa crucial no desenvolvimento de competências que serão fundamentais ao longo da vida escolar e pessoal das crianças.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, trouxe diretrizes claras sobre o que deve ser avaliado e ensinado nas escolas de educação infantil no Brasil. A BNCC organiza o currículo em campos de experiências, nos quais as crianças são incentivadas a interagir com o mundo e com seus pares de maneira ativa e participativa (Brasil, 2017). A importância da BNCC na educação infantil reside justamente no fato de ela nortear as práticas pedagógicas, assegurando que a formação dos indivíduos seja completa, abrangendo tanto aspectos acadêmicos quanto socioemocionais (Souza; Campos, 2020). Ao definir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para essa faixa etária, a BNCC busca uniformizar a qualidade da educação oferecida em todas as instituições de ensino, garantindo que a avaliação seja um reflexo desse processo de formação integral.

Todavia, as demandas de redes municipais de ensino apresentam especificidades que nem sempre são contempladas de maneira direta pela BNCC. Municípios de pequeno porte, especialmente, enfrentam desafios adicionais, como a falta de recursos financeiros e de formação continuada para os profissionais da educação (Lopes; Rosa, 2021). Essas barreiras dificultam a implementação de instrumentos de avaliação que respeitem a integralidade do desenvolvimento infantil, conforme sugerido pela BNCC. Assim, torna-se imperativo investigar como esses instrumentos podem ser adaptados às realidades locais, sem perder de vista os princípios e objetivos estabelecidos nacionalmente. A escolha do tema deste artigo justifica-se pela necessidade de um estudo que relacione a BNCC às demandas das redes municipais de ensino, oferecendo uma análise crítica sobre como esses dois contextos podem convergir em práticas avaliativas eficientes.

Ademais, a ausência de estudos aprofundados sobre a aplicabilidade dos instrumentos propostos pela BNCC em diferentes regiões do Brasil evidencia a relevância deste trabalho. A avaliação integral não deve ser vista apenas como uma imposição normativa, mas como uma prática essencial para o desenvolvimento pleno das crianças, adaptada às realidades locais (Pereira; Silva, 2019). Em municípios com diversidade cultural e socioeconômica, é fundamental refletir sobre as

adequações necessárias para garantir que a avaliação reflita as particularidades das comunidades, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

Este artigo, de caráter revisão bibliográfica, baseia-se na análise de literatura científica e documentos oficiais sobre a avaliação integral na educação infantil. Foram selecionados artigos científicos, livros acadêmicos, relatórios educacionais e documentos oficiais, como a BNCC, utilizando critérios de atualidade, relevância acadêmica e pertinência temática. A pesquisa incluiu materiais publicados principalmente nos últimos dez anos, garantindo a contemporaneidade das discussões.

Assim sendo, o presente artigo tem como objetivo principal analisar a aplicação dos instrumentos de avaliação propostos pela BNCC no contexto das redes municipais de ensino. Para isso, o estudo abordará os seguintes objetivos específicos: (a) contextualizar a importância da avaliação integral na educação infantil; (b) discutir as diretrizes da BNCC relacionadas à avaliação infantil; (c) examinar as dificuldades enfrentadas por redes municipais na implementação de instrumentos avaliativos; e (d) propor possíveis adequações que possam facilitar a implementação de uma avaliação integral eficiente em realidades educacionais distintas.

Dessa forma, o artigo pretende contribuir para a ampliação do debate sobre a avaliação integral na educação infantil, apresentando subsídios teóricos e práticos que auxiliem gestores e educadores na implementação de políticas e práticas avaliativas mais eficazes e contextualizadas.

2 AVALIAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação integral na educação infantil refere-se a uma abordagem que busca contemplar todas as dimensões do desenvolvimento da criança, indo além da mera avaliação cognitiva e incorporando aspectos emocionais, físicos e sociais (Fazenda, 2002). Esse conceito baseia-se na compreensão de que o desenvolvimento infantil é multifacetado e que, para promover um crescimento saudável e pleno, a avaliação deve abranger diversas áreas do aprendizado e do desenvolvimento humano (Lorenzato, 2006). Segundo Oliveira (2020), a avaliação integral tem como princípio fundamental a observação contínua e sistemática das crianças, com o objetivo de fornecer uma visão holística de seu desenvolvimento e aprendizado, respeitando as especificidades de cada etapa e contexto.

De acordo com Mendez (2002), os principais princípios que norteiam essa avaliação incluem: (i) Continuidade: A avaliação deve ser um processo contínuo e formativo, acompanhando o desenvolvimento da criança ao longo do tempo; (ii) Individualidade: Cada criança tem seu ritmo de desenvolvimento, o que implica a necessidade de avaliações que reconheçam e respeitem as diferenças individuais, (iii) Globalidade: A avaliação deve abranger as diversas dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e físicos; e (iv) Interação com o meio: A

criança deve ser vista como um ser em constante interação com o ambiente e os outros, o que implica que a avaliação precisa considerar o contexto em que está inserida.

No Brasil, o conceito de avaliação integral na educação infantil tem ganhado destaque, especialmente após a implementação da BNCC, que orienta a educação infantil para a formação de crianças de forma integral e crítica (Lima; França, 2021). A BNCC estabelece que a educação infantil deve promover o desenvolvimento das crianças em cinco campos de experiência, entre eles: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; e “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (Brasil, 2017).

Esses campos representam a diversidade de dimensões que devem ser avaliadas e trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, Lima e França (2021) observam que a avaliação integral na educação infantil se alinha com a ideia de que as crianças devem ser avaliadas não apenas em suas competências cognitivas, mas também em sua capacidade de se relacionar com o mundo, desenvolver sua motricidade, expressar suas emoções e interagir socialmente.

De acordo com Arantes e Cardoso (2021), a avaliação na educação infantil deve ser vista como uma prática pedagógica que contribui para o desenvolvimento global das crianças, promovendo uma educação inclusiva e sensível às necessidades de cada aluno. Essa percepção reforça então o papel da avaliação como uma ferramenta não apenas de diagnóstico, mas de promoção do desenvolvimento infantil em suas múltiplas facetas. Para Mendez (2002), a avaliação integral é fundamental na educação infantil porque reconhece que o desenvolvimento das crianças é um processo dinâmico e interligado, em que os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais estão intrinsecamente conectados, de modo que ao contemplar essas dimensões de forma equilibrada, os educadores conseguem identificar as potencialidades e necessidades de cada criança, promovendo intervenções pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

O desenvolvimento cognitivo, por exemplo, refere-se à capacidade da criança de pensar, aprender e resolver problemas, sendo uma dimensão central da aprendizagem escolar (Mendez, 2002). No entanto, conforme argumenta Luckesi (1998), a cognição não se desenvolve de maneira isolada, ou seja, a capacidade de lidar com emoções, a competência para se relacionar com os pares e o domínio do próprio corpo são igualmente importantes para o sucesso educacional e a formação integral do indivíduo. Nesse sentido, Almeida (2019) argumenta que a avaliação que considera o desenvolvimento integral oferece uma visão mais justa e completa da criança, permitindo que a escola se torne um espaço de desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Para Santos e Varela (2007), quando se ignora o desenvolvimento emocional ou social, corre-se o risco de subestimar o impacto desses fatores no aprendizado cognitivo. Uma criança que apresenta dificuldades emocionais pode ter sua capacidade de aprendizagem comprometida, mesmo que tenha boas habilidades cognitivas. Da mesma forma, uma criança com dificuldades motoras pode enfrentar

barreiras na realização de atividades escolares, o que exige uma avaliação que leve em consideração o desenvolvimento físico como parte do processo educativo (Luckesi, 1998).

Além disso, Almeida (2019) pontua que a dimensão social da avaliação integral é essencial para promover habilidades de convivência, cooperação e respeito, que são fundamentais para a formação cidadã e para o desenvolvimento de competências que vão além do ambiente escolar. Reiterando o que afirma Mendez (2002), a avaliação integral, portanto, é uma ferramenta estratégica para garantir que as crianças se desenvolvam de maneira equilibrada e completa, preparando-as para enfrentar os desafios da vida pessoal, social e acadêmica.

3 A BNCC E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO, ESTRUTURA E CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que tem por objetivo orientar o que deve ser ensinado em todas as escolas brasileiras de educação básica, da educação infantil ao ensino médio (Santos; Oliveira; Pereira, 2022). Sua criação decorre de um longo processo histórico de discussões sobre a melhoria da qualidade da educação no país. O movimento para estabelecer uma base curricular nacional remonta à Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 210, já previa a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando "a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos" da sociedade brasileira (Brasil, 1988).

A BNCC foi finalmente homologada em 2017, após diversos debates com educadores, especialistas e a sociedade civil. A etapa da educação infantil, primeira fase da educação básica, teve a versão final do documento publicada no ano de 2018, consolidando-se como uma ferramenta fundamental para a organização das práticas pedagógicas no país (Brasil, 2018). A partir de sua implementação, a BNCC passou a estabelecer referências obrigatórias para a construção dos currículos estaduais e municipais, alinhando as diretrizes nacionais às realidades locais (Santos; Oliveira; Pereira, 2022).

A educação infantil, de acordo com a BNCC, é estruturada para atender crianças de 0 a 5 anos de idade, considerando as especificidades das fases de desenvolvimento infantil. Para a educação infantil ela está organizada em cinco campos de experiência, que representam áreas essenciais para o desenvolvimento integral da criança: "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (Brasil, 2018).

Conforme Hoffmann (2017), esses campos de experiência buscam estimular a construção de identidades, habilidades cognitivas e socioemocionais, além de promover o desenvolvimento físico e intelectual da criança. Assim sendo, a BNCC orienta que o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil ocorra de maneira integrada e lúdica, valorizando a curiosidade e o protagonismo

infantil. A avaliação na educação infantil, segundo a BNCC, deve ser processual, contínua e qualitativa, de forma a acompanhar e promover o desenvolvimento integral da criança em suas diversas dimensões (Brasil, 2018). Logo, diferente das etapas subsequentes da educação básica, na educação infantil não se espera a classificação ou retenção de crianças com base em avaliações padronizadas.

A função principal da avaliação na educação infantil é oferecer subsídios para que os professores compreendam o processo de aprendizagem e ajustem suas práticas pedagógicas conforme as necessidades e potencialidades de cada criança (Brasil, 2017). As diretrizes da BNCC enfatizam que a avaliação deve estar orientada pela observação e registro das experiências cotidianas das crianças, sem a aplicação de provas ou testes formais (Barbosa; Horn, 2008). Dessa forma, a avaliação se torna um instrumento reflexivo, favorecendo a construção de um ambiente educativo inclusivo e respeitador das diversidades.

A BNCC fundamenta-se em uma concepção de criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, capaz de construir conhecimentos a partir de suas interações com o mundo físico e social. O documento reconhece a importância de promover um desenvolvimento que considere o aspecto integral da criança, envolvendo as dimensões física, cognitiva, afetiva, social e cultural (Brasil, 2018). Essa concepção reflete teorias contemporâneas do desenvolvimento infantil, que consideram a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, em consonância com as ideias de autores como Vygotsky (1991) e Piaget (1971).

Ademais, a BNCC valoriza o papel da brincadeira como uma das principais formas de aprendizagem e expressão da criança. Através da brincadeira, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam diferentes papéis sociais e desenvolvem suas capacidades emocionais e cognitivas (Kishimoto, 2011). Assim, a educação infantil deve criar condições para que as crianças possam se engajar em atividades lúdicas e significativas, que favoreçam o aprendizado de forma natural e prazerosa.

4 REDES MUNICIPAIS DE ENSINO NO BRASIL: DEMANDAS E CARACTERÍSTICAS

As redes municipais de ensino no Brasil desempenham um papel essencial na educação infantil, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que transferiram a responsabilidade pela oferta da educação infantil e do ensino fundamental para os municípios (Brasil, 1988; Brasil, 1996). De acordo com a LDB, cabe aos municípios organizar e manter a educação infantil, que compreende creches (para crianças de zero a três anos) e pré-escolas (para crianças de quatro a cinco anos) (Brasil, 1996).

A estrutura das redes municipais é heterogênea, variando conforme as características regionais, socioeconômicas e culturais de cada localidade. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há uma disparidade significativa entre regiões do Brasil em termos de investimento,

infraestrutura e número de matrículas na educação infantil. Municípios de regiões mais desenvolvidas, como o Sul e o Sudeste, tendem a apresentar melhores índices de atendimento e qualidade, enquanto nas regiões Norte e Nordeste ainda se observa uma carência maior de vagas e infraestrutura (IBGE, 2018).

As redes municipais são compostas por instituições públicas e, em alguns casos, por escolas conveniadas com a rede pública (Micarello, 2010). No entanto, a expansão dessas redes, especialmente no que se refere à educação infantil, ainda enfrenta desafios relacionados à oferta de vagas, formação de profissionais e adequação dos espaços físicos, como ressaltado por Barbosa e Horn (2018), que destacam a precariedade em muitas instituições, sobretudo nas áreas mais afastadas dos grandes centros.

Conforme Freitas e Kramer (2017), a implementação de um sistema de avaliação integral nas redes municipais de ensino, conforme previsto pela BNCC, enfrenta desafios significativos, e um dos principais desafios é a formação adequada de profissionais da educação infantil. Segundo Campos et al. (2019), muitos professores ainda carecem de formação específica para lidar com uma avaliação que contemple não apenas o aspecto cognitivo, mas também o desenvolvimento físico, emocional e social da criança. Essa lacuna na formação dificulta a adoção de uma avaliação integral, como preconizada pela BNCC.

Ainda, as redes municipais enfrentam dificuldades em adaptar seus sistemas de avaliação às diretrizes da BNCC, mesmo que ela apresente um marco orientador, sua implementação exige investimentos em capacitação contínua e materiais didáticos adequados, o que muitas vezes não é viável em municípios com orçamentos limitados (Freitas; Kramer, 2017). Os autores ainda observam que a falta de recursos financeiros impede que muitas redes avancem em direção à criação de sistemas de avaliação integrados e abrangentes, o que perpetua desigualdades no desenvolvimento educacional entre os diferentes municípios.

Os fatores regionais, socioeconômicos e culturais exercem uma influência considerável nas redes municipais de ensino, afetando diretamente a implementação de políticas educacionais e, em especial, a adoção de um sistema de avaliação integral. Municípios de diferentes regiões do Brasil apresentam realidades bastante distintas, influenciadas por suas histórias locais, níveis de desenvolvimento econômico e acesso a recursos (Micarello, 2013). Nas regiões mais desenvolvidas, como o Sudeste e o Sul, há uma maior disponibilidade de infraestrutura e financiamento para a educação, o que facilita a implementação de políticas educacionais mais complexas, como um sistema de avaliação integral (Cavalcante, 2017). Ainda de acordo com Cavalcante (2017), nessas regiões, há também uma maior influência de demandas socioeconômicas, como a necessidade de preparo das crianças para o mercado de trabalho desde cedo, o que pode favorecer uma visão mais ampla da avaliação infantil.

Por outro lado, em regiões menos desenvolvidas, como o Norte e o Nordeste, os desafios são amplificados por questões como o baixo nível socioeconômico das famílias atendidas, a escassez de recursos educacionais e as distâncias geográficas, que dificultam a manutenção de escolas e a contratação de profissionais qualificados (Soares, 2020). As desigualdades socioeconômicas nessas áreas contribuem para a falta de equidade no acesso à educação infantil de qualidade, o que agrava as dificuldades na implementação de um sistema de avaliação integral.

Gondim e Xavier (2018), analisam que as questões culturais também desempenham um papel relevante, de modo que a diversidade cultural presente nas diferentes regiões do país impacta a forma como a educação infantil é concebida e avaliada. Em comunidades indígenas ou quilombolas, por exemplo, é necessário adaptar a avaliação infantil para respeitar as tradições e os valores culturais dessas populações, o que requer flexibilidade e sensibilidade por parte das redes municipais (Gondim; Xavier, 2018).

5 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE DIRETRIZES E POLÍTICAS PÚBLICAS

A BNCC estabeleceu um marco significativo para a educação infantil no Brasil, propondo diretrizes para a construção de instrumentos que promovam uma avaliação integral do desenvolvimento das crianças. Conforme mencionado anteriormente, o foco principal da BNCC é assegurar que a avaliação vá além do desempenho cognitivo, abrangendo aspectos como o desenvolvimento físico, emocional e social da criança (Brasil, 2017).

Entre os instrumentos sugeridos, destacam-se os portfólios, observações contínuas e registros anedóticos, que permitem aos educadores acompanhar o progresso da criança de maneira holística. Esses instrumentos são pautados na ideia de uma avaliação formativa, que busca proporcionar feedback contínuo para ajustar o processo educativo em tempo real (Melo; Almeida, 2021).

Conforme discute Lopes (2019), um exemplo significativo nesse processo são as “rodas de conversa”, que facilitam a autoexpressão das crianças e permitem a avaliação de habilidades sociais e emocionais em um ambiente coletivo e colaborativo. Ainda de acordo com Lopes (2019), esses instrumentos propõem uma forma de avaliação menos centrada em resultados objetivos e mais voltada para o acompanhamento do processo de desenvolvimento individual de cada criança.

5.1 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS NAS REDES MUNICIPAIS

Na prática, a implementação desses instrumentos de avaliação nas redes municipais enfrenta diversos desafios. Souza et al. (2020), em seu estudo, analisou a adoção de portfólios em redes municipais de ensino e destacou a dificuldade de formação adequada dos professores para utilizarem

essa ferramenta de maneira eficiente. Em muitos casos, os educadores relataram falta de tempo e suporte técnico para realizar registros frequentes e detalhados, como preconiza a BNCC.

Algumas experiências em cidades como São Paulo e Porto Alegre evidenciaram que a aplicação dos instrumentos depende fortemente das condições estruturais e dos recursos disponíveis. Em alguns casos, as adaptações necessárias incluem simplificações dos processos de coleta de dados e maior flexibilidade no uso das ferramentas, adaptando-se às realidades de escolas que enfrentam superlotação de turmas e escassez de materiais pedagógicos (Carvalho, 2021).

Ademais, há a questão da formação continuada de professores. Em muitas redes, a falta de cursos e treinamentos específicos para a correta aplicação dos instrumentos de avaliação compromete a eficácia dos processos. Os educadores reportam a necessidade de maior suporte técnico e pedagógico para aplicar os instrumentos recomendados pela BNCC de forma consistente (Souza; Alves, 2020).

Carvalho (2021) argumenta que a implementação dos instrumentos sugeridos pela BNCC nas redes municipais necessita de adequações para lidar com a diversidade regional e socioeconômica do Brasil. Em regiões com menor infraestrutura educacional, os instrumentos baseados em tecnologia, como plataformas digitais de registro, tornam-se impraticáveis. Assim, soluções mais simples e acessíveis, como fichas de observação manuais, acabam sendo a alternativa preferida.

A flexibilidade na aplicação dos instrumentos também se revela crucial para assegurar que as avaliações atendam às particularidades locais. Em áreas rurais ou com populações indígenas, por exemplo, a BNCC precisa ser complementada com práticas culturais específicas (Lopes, 2019). De acordo com Santos e Oliveira (2022), em contextos indígenas, por exemplo, as metodologias de avaliação têm incorporado elementos da cultura local, como histórias orais e atividades comunitárias, para refletir de forma mais precisa o desenvolvimento das crianças nessas comunidades.

Outra proposta de adaptação envolve a simplificação dos mecanismos visuais e de representatividade em atividades. Em municípios menores, o uso de registros escritos e ilustrações pode ser limitado devido ao tempo escasso dos educadores. Assim, é sugerido que sejam utilizados registros pontuais, focando em momentos significativos do desenvolvimento da criança (Lopes, 2019). Dessa forma, é possível garantir que a avaliação seja feita de maneira abrangente, mesmo com recursos limitados.

Ao comparar as diretrizes da BNCC com as práticas reais observadas nas redes municipais, algumas disparidades tornam-se evidentes. Enquanto a BNCC propõe uma avaliação detalhada e contínua do desenvolvimento infantil, as redes municipais, em muitos casos, enfrentam dificuldades para implementar essas diretrizes integralmente. A falta de infraestrutura, formação continuada de professores e a superlotação de turmas são alguns dos principais desafios encontrados (Souza et al., 2020).

As lacunas observadas na implementação dos instrumentos de avaliação decorrem, em grande parte, da distância entre o que é proposto no âmbito teórico e as condições reais das escolas municipais. Por outro lado, quando implementados de maneira eficaz, os instrumentos de avaliação da BNCC, como os portfólios e as observações contínuas, mostram-se poderosos na identificação das necessidades de cada criança e no apoio ao seu desenvolvimento integral (Lopes, 2019).

A adequação dos instrumentos às realidades locais se mostra como um aspecto essencial para a eficácia do processo avaliativo. Em regiões com recursos limitados, por exemplo, há uma clara necessidade de se adaptar as metodologias sugeridas, utilizando formas mais simples e acessíveis de avaliação. Conforme já apresentado e discutido, em áreas com especificidades culturais, como comunidades indígenas, a flexibilização dos instrumentos é fundamental para que a avaliação reflita o contexto sociocultural da criança (Santos; Oliveira, 2022).

Apesar desses desafios, Mendez (2002) compreende que as possibilidades de melhorar a aplicação dos instrumentos de avaliação na educação infantil são vastas, haja vista que é possível investir em formação continuada para os professores, criar políticas públicas que considerem a diversidade regional e fortalecer a infraestrutura das escolas municipais como estratégias e medidas que podem contribuir para um processo avaliativo mais eficiente e inclusivo. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para a educação infantil precisam se alinhar mais estreitamente com as diretrizes da BNCC, garantindo que os instrumentos propostos sejam realmente viáveis nas diferentes realidades educacionais brasileiras (Carvalho, 2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão bibliográfica realizada, alguns pontos fundamentais emergem em relação à avaliação integral das crianças na educação infantil, conforme as diretrizes da BNCC e as demandas específicas das redes municipais de ensino. Primeiramente, ficou evidente que a BNCC oferece uma estrutura robusta para guiar a educação infantil no Brasil, enfatizando a importância de uma avaliação que aborde todas as dimensões do desenvolvimento infantil – cognitivo, social, emocional e físico. Entretanto, a aplicação prática dessas diretrizes em redes municipais apresenta desafios, especialmente devido às diversas realidades socioeconômicas e culturais encontradas nas diferentes regiões do país.

A análise da implementação de instrumentos de avaliação revela que, apesar de a BNCC fornecer uma base sólida, a adaptabilidade dos instrumentos às necessidades e características locais nem sempre ocorre de maneira satisfatória. Muitos municípios enfrentam limitações em termos de recursos materiais e humanos, o que dificulta a aplicação eficiente das propostas da BNCC. Além disso, alguns instrumentos recomendados pela BNCC podem ser considerados inadequados para determinados contextos, necessitando de ajustes ou complementos que reflitam melhor as especificidades regionais.



Nesse sentido, um alinhamento mais efetivo entre as diretrizes da BNCC e as demandas locais mostra-se de extrema importância para garantir que a avaliação integral possa cumprir seu papel de forma equitativa e eficaz. As redes municipais de ensino necessitam de maior flexibilidade para adaptar os instrumentos de avaliação às suas realidades sem, no entanto, perder de vista os objetivos globais definidos pela BNCC. Para isso, é fundamental que haja um diálogo constante entre as esferas federal, estadual e municipal, com foco em compartilhar boas práticas e soluções que possam ser replicadas em diferentes contextos.

Além disso, outro aspecto importante da revisão é a necessidade de capacitação contínua dos profissionais da educação. Sem um treinamento adequado, mesmo os melhores instrumentos de avaliação podem ser subutilizados ou mal interpretados, prejudicando a análise integral do desenvolvimento infantil. Portanto, a formação de professores e gestores escolares deve ser parte integrante da política de implementação dos instrumentos de avaliação recomendados pela BNCC.

Em termos de futuras pesquisas, seria interessante investigar mais profundamente as experiências de redes municipais que conseguiram adaptar com sucesso os instrumentos de avaliação da BNCC às suas realidades. Pode-se depreender que alguns estudos de caso poderiam subsidiar de informações sobre os fatores que contribuem para essa adaptação e como superaram as limitações locais. Nessa seara também, pesquisas que explorem a criação de novos instrumentos, ou a melhoria dos já existentes, poderiam oferecer soluções mais eficazes para a avaliação integral das crianças, atendendo de forma mais precisa às necessidades regionais.

Por fim, sugere-se que os instrumentos de avaliação evoluam de forma dinâmica, acompanhando as transformações culturais e tecnológicas da sociedade. O uso de tecnologias educacionais, por exemplo, pode ser uma área promissora para aprimorar os processos de avaliação e facilitar a adaptação às diferentes demandas locais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e eficaz em todo o território brasileiro.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. Educação Infantil e Avaliação: Reflexões Críticas sobre a Prática Avaliativa. São Paulo: Editora Educativa, 2019.

ARANTES, F. G.; CARDOSO, M. L. Avaliação e Educação Infantil no Brasil: Teorias e Práticas. Brasília: Editora Universitária, 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço escolar e sua influência sobre o comportamento infantil: uma proposta metodológica para avaliação. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, M. I.; HORN, M. G. Avaliação na Educação Infantil: Diferentes Práticas e Olhares. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 set. 2024.

CAMPOS, Maria Malta et al. A formação de professores na educação infantil: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2019.

CARVALHO, M. P. Desafios da Implementação da BNCC nas Redes Municipais. Educação em Revista, v. 37, n. 2, p. 23-38, 2021

CAVALCANTE, Luzia. As políticas de financiamento da educação infantil no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 140, p. 527-546, 2017.

FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de; KRAMER, Sonia. Educação infantil: fundamentos e práticas curriculares. São Paulo: Cortez, 2017.

GONDIM, Maria Lucia; XAVIER, Eliane Aparecida. A diversidade cultural na educação infantil: desafios e oportunidades. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 73, p. 64-80, 2018.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito e desafio uma perspectiva construtivista: Avaliação na educação infantil; Porto Alegre; 2017.

IBGE. Educação no Brasil: estatísticas e desafios. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/educacao>. Acesso em: 13 set. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LIMA, Selena C.G.; FRANÇA, Rosângela F.C. Novas concepções pedagógicas de avaliação escolar no ensino médio em tempo integral em Porto Velho-RO. Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

LOPES, R. Avaliação Integral na Educação Infantil: Perspectivas e Instrumentos. Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 25, n. 1, p. 45-60, 2019.



LOPES, F. R.; ROSA, C. R. Desafios da Implementação da BNCC na Educação Infantil em Municípios de Pequeno Porte. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 26, n. 2, p. 113-126, 2021.

LORENZATO, S. Educação infantil e percepção matemática. Campinas: Autores Associados, 2006.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? São Paulo: FDE, 1998. Série Ideias n. 8.

MELO, S.; ALMEIDA, V. Avaliação na Educação Infantil: um estudo sobre o uso de portfólios. *Cadernos de Educação*, v. 29, n. 3, p. 77-92, 2021.

MENDEZ, A. Avaliar para conhecer: examinar para excluir. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MICARELLO, H. Avaliação e transições na educação infantil. Portal MEC: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com_docman&task=doc_do Acesso em: 10 set. 2024.

OLIVEIRA, R. S. A Avaliação Integral na Educação Infantil: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2020.

PEREIRA, J. S.; SILVA, M. L. A Avaliação Integral e as Particularidades das Redes Municipais de Ensino: Reflexões e Propostas. *Cadernos de Educação*, v. 23, n. 1, p. 45-62, 2019.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SANTOS, P.; OLIVEIRA, J. A Avaliação na Educação Infantil Indígena: Reflexões a Partir da BNCC. *Revista Educação e Sociedade*, v. 43, n. 155, p. 145-160, 2022.

SANTOS, A.O.; OLIVEIRA, G.S.; PEREIRA, S.S. Avaliação na educação infantil: observação registros e intervenção pedagógica. *Cadernos da Fucamp*, v.21, n.53, p.38-69, 2022.

SANTOS, M. R. do; VARELA, S. A Avaliação como um instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Eletrônica de Educação*, ano I, n. 1 ago./ dez. 2007.

SOARES, Rosana. Desigualdade social e educação no Brasil: a educação infantil em foco. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 155-171, 2020.

SOUZA, M.; ALVES, F. Formação de Professores e a Implementação da BNCC na Educação Infantil. *Revista de Formação Continuada*, v. 12, n. 4, p. 67-82, 2020.

SOUZA, D. F.; CAMPOS, M. M. A BNCC e os Desafios da Educação Infantil no Brasil. *Educação em Revista*, v. 36, p. 1-18, 2020.

SOUZA, G. et al. A Aplicação dos Instrumentos de Avaliação da BNCC nas Redes Municipais de Ensino. *Educação Pública*, v. 14, n. 2, p. 32-48, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.