AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE TESES DE DOUTORAMENTO PORTUGUESAS

ASSESSMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS FROM PORTUGUESE DOCTORAL THESES

EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL: APORTES DE LAS TESIS DE DOCTORADO PORTUGUESAS

Erone Hemann Lanes[1]
Maria Cristina Parente[2]

RESUMO
O objetivo deste artigo é analisar a produção científica portuguesa sobre avaliação da aprendizagem na educação de infância, com vistas a identificar possíveis contribuições às pesquisas brasileiras, bem como às práticas desenvolvidas no Brasil. O estudo é de abordagem qualitativa, do tipo estado do conhecimento. Procedeu-se à busca bibliográfica no Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal com os descritores 'avaliação educação de infância', 'avaliação aprendizagem infância', 'avaliação aprendizagem pré-escolar'. Foram selecionadas quatro teses para análise. Os resultados apontaram a relevância das pesquisas para a constituição do *corpus* de referenciais que abordam o tema no Brasil, sobretudo no sentido de compreender a avaliação, suas abordagens, modelos e concepções, para então, prospectar práticas adequadas a essa etapa da educação no âmbito da avaliação alternativa e autêntica. Destaca-se a ausência de participação efetiva das crianças como parte das metodologias adotadas pelas teses, aspecto considerado como um caminho significativo para qualificar a avaliação nesta etapa.
PALAVRAS-CHAVE: avaliação; educação de infância; estado do conhecimento.

ABSTRACT
The objective of this article is to analyze Portuguese scientific production on learning assessment in early childhood education, in order to identify contributions to Brazilian research. This is a qualitative state of knowledge. The bibliographic search was conducted in Portuguese Open Access Scientific Repositories using the descriptors 'assessment of early childhood education', 'assessment of childhood learning', 'assessment of preschool learning'. Four theses were selected for analysis. The results indicated the relevance of the research to the corpus of theoretical references that address the topic in Brazil, mainly to understand the assessment, its models, approaches and concepts, and to plan appropriate practices for alternative and modern assessment. The absence of effective participation of children as part of the methodologies adopted by the theses stands out, an aspect considered as a significant way to qualify the assessment at this stage.
KEYWORDS: assessment; early childhood education; state of knowledge.

RESUMEN
El objetivo de este artículo es analizar la producción científica portuguesa sobre evaluación del aprendizaje en educación infantil, con el fin de identificar posibles contribuciones a la investigación brasileña, así como prácticas desarrolladas en Brasil. El estudio tiene un enfoque cualitativo, del tipo estado del conocimiento. Se realizó una búsqueda bibliográfica en los Repositorios Científicos de Acceso Abierto de Portugal con los descriptores 'evaluación de la educación infantil', 'evaluación del aprendizaje infantil', 'evaluación del aprendizaje preescolar'. Se seleccionaron cuatro tesis para el análisis. Los resultados señalaron la relevancia de la investigación para la constitución del corpus de referencias que abordan el tema en Brasil, especialmente en el sentido de comprender la evaluación, sus enfoques, modelos y concepciones, para luego prospectar prácticas apropiadas para esta etapa de la educación en el ámbito de la educación. alcance de la evaluación alternativa y auténtica. Se destaca la falta de participación efectiva de los niños como parte de las metodologías adoptadas por las tesis, aspecto considerado como una forma significativa de calificar la evaluación en esta etapa.
PALABRAS CLAVE: evaluación; educación infantil; estado de conocimiento.

[1] Universidade do Minho (UMinho), Portugal. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5682-6210
[2] Universidade do Minho (UMinho), Portugal. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7938-3179

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Aprendizagem e desenvolvimento são ambos substantivos que indicam ação. O primeiro se refere ao processo, efeito ou consequência de aprender, aprendizado (Dicio, 2024). O segundo, processo que leva ao crescimento, ação de se desenvolver, crescer, progredir, de se tornar maior, evolução (Dicio, 2024).

Parece simples compreender o conceito desses dois substantivos a partir da compilação das palavras e dos termos próprios apresentados em um dicionário. Porém, quando colocados em ação, sobretudo em contextos educativos da infância, aprendizagem e desenvolvimento colocam-se em um patamar tão relevante que delineiam a finalidade da educação nesta etapa (Brasil, 2009).

Segundo Machado e Paim (2024) o processo educativo como algo vivo é marcado por uma imprevisibilidade que é capaz de criar laços, produzir expectativas e suprimir a monotonia comumente instalada por uma educação pautada na simples transmissão de conteúdos. Já Coll (1994) escreve que tão importante quanto o que se ensina e se aprende, é como se ensina e como se aprende. Essa perspectiva traz reflexões fundamentais para a prática educativa, pois chama a atenção para a necessidade de se pensar cuidadosamente sobre as estratégias, metodologias, abordagens utilizadas no processo educativo, ou seja, de reflexão sobre as formas mais adequadas de trabalho, sobretudo na educação infantil, considerando suas finalidades, contextos e as crianças a quem se direciona o trabalho.

A frase de Coll nos remete a questionamentos profundos sobre o que é que as crianças precisam ou devem aprender? Quando? Como será melhor aprendido? E, inevitavelmente, como perceber as aprendizagens construídas? Esse caminho reflexivo nos leva a avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento, tema que merece destaque nas discussões e pesquisas no campo da educação, pois relaciona-se não só a criança em si, mas também a qualidade da educação desenvolvida (Zabalza, 1998; 2000; Dahlberg, Moss, Pence, 2019).

A compreensão atual do conceito de avaliação na educação infantil é fruto de um longo processo de construção teórica e empírica, que tem se beneficiado das contribuições de diferentes pesquisadores e áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e a pedagogia. Essas pesquisas têm evidenciado a necessidade de se considerar as especificidades da infância, respeitando os ritmos, interesses e necessidades de cada criança, além da adoção de uma perspectiva formativa e processual da avaliação.

Com o objetivo analisar a produção científica portuguesa acerca do que já esteve na pauta de pesquisas sobre avaliação em educação de infância em nível de doutoramento[3], com vistas a identificar possíveis contribuições às pesquisas brasileiras, bem como às práticas de avaliação na educação infantil desenvolvidas no Brasil, este estudo constitui-se pela análise de quatro teses, colhidas no Repositórios Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

Trata-se de um estudo apoiado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, do tipo estado do conhecimento, que buscou considerar o contexto histórico, social e do campo científico com o qual se relaciona (Morosini; Fernandes, 2014), para então apresentar algumas reflexões e sínteses sobre a temática da avaliação.

Destacamos o estudo realizado por Fernandes e Gaspar (2014) que apresenta a análise de teses de doutoramento defendidas em Portugal no domínio da avaliação das aprendizagens entre 2001 e 2010 no âmbito da educação não superior, portanto abarca pesquisas para além da educação de infância. Uma das teses que compõem este estudo (Parente, 2004) fez parte do *corpus* investigativo dos autores, as demais teses aqui apresentadas foram defendidas após esse período.

O caminho percorrido até as teses

No banco de dados RCAAP, para delimitar o *corpus* de análise, tomamos como ponto de partida o foco no termo 'avaliação', visto que uma rápida pesquisa inicial apresentou um número significativo de estudos que não tratavam especificamente da avaliação na educação de infância, mas sim da avaliação de determinado aspecto do desenvolvimento ou de área do conhecimento, da documentação pedagógica, ou ainda de estudos da área da saúde e educação especial.

Diante da necessidade de refinamento dos resultados foram delimitadas as buscas em Tipo de documento: Tese de doutoramento; Tipo de acesso: Aberto e Assunto: Educação. Não foram delimitados recortes temporais e o refinamento Recurso, que se refere à delimitação de bancos de dados específicos de instituições, não foi acionado, fator que ocasionou o aparecimento de trabalhos de universidades de fora de Portugal, as quais foram ignoradas.

A busca final foi realizada em 22 de maio de 2024, com a utilização dos descritores 'avaliação educação de infância', foram identificados 61 documentos, com os descritores

[3] Não foram analisadas as dissertações de mestrado, pois o sistema educacional português segue o acordo de Bolonha, sendo que é em nível de doutorado que as pesquisas possuem caráter de investigação exclusivamente científica.

‘avaliação aprendizagem infância’ foram elencados 66 trabalhos e com os descritores ‘avaliação aprendizagem pré-escolar’ foram identificadas 30 teses. Após a leitura de todos os títulos e, se necessário, dos resumos nos casos em que o título não esclareceu totalmente o foco da pesquisa, foram selecionadas 4 teses, no âmbito da educação, que abordam especificamente a temática da avaliação na educação da infância.

Os procedimentos de análise contaram com a leitura detalhada dos resumos e do corpo do texto das teses para a identificação dos objetivos e focos de investigação, das metodologias utilizadas, das concepções de avaliação apresentadas e defendidas, das conclusões de maior relevância, além de aspectos como ano e local de defesa.

Panorama das teses

Segundo Romanowski e Ens (2006) as pesquisas do tipo estado do conhecimento contribuem na identificação de sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores e para mudanças e inovações da prática pedagógica. Nesse sentido, a partir da leitura das teses procuramos considerar “[...] as categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado” (p. 39).

Iniciamos esse movimento investigativo com a elaboração do Quadro 1 com a identificação dos autores, ano, local de defesa e objetivo das teses.

QUADRO 1 – Dados das teses analisadas

Autor/ano	Instituição	Objetivo geral da pesquisa
Parente (2004)	Universidade do Minho	Compreender, descrever e interpretar as percepções e práticas de avaliação prévias e atuais de um pequeno número de educadoras de infância que participou num processo de formação em contexto no domínio da avaliação alternativa.
Leal (2011)	Universidade de Aveiro	Compreender a avaliação das aprendizagens das crianças em colaboração com a família na Educação Pré-Escolar como forma de potenciar o desenvolvimento de competências pelas crianças.
Castilho (2012)	Universidade de Lisboa	Captar, identificar, compreender, analisar e interpretar o processo que os atores organizam, vivenciam e operacionalizam nas práticas de avaliação nas salas de atividade da educação pré-escolar.
Carvalho (2017)	Universidade de Aveiro	Testar, aperfeiçoar e divulgar uma ferramenta de avaliação das práticas educativas em creche.

Fonte: As autoras, com base nas teses analisadas.

É interessante perceber que a primeira tese defendida completa em 2024 seus 20 anos e da defesa mais recente, ocorrida em 2017, já se passaram 8 anos. Embora seja possível inferir que muitas dissertações de mestrado, artigos ou outras formas de socialização de pesquisas se ocuparam da temática da avaliação na EI nesse período, é notório que não ocupa destaque no quantitativo de pesquisas em nível de doutorado nos últimos anos em Portugal.

As pesquisas centraram-se em três universidades, embora no refinamento Recurso, o RCAAP apresente dados de quatorze bancos[4] portugueses. Uma possível justificativa da proveniência dos estudos dessas universidades é o fato de que as três possuem centros de investigação específicos em estudos da criança e da infância, com a oferta de mestrados direcionados à educação pré-escolar e doutoramentos em educação.

Parente (2004) abriu caminho para as pesquisas em nível de doutorado em Portugal com foco na temática da avaliação em educação infantil. O objetivo principal de sua tese foi o desenvolvimento da competência avaliativa dos professores, concretizado por meio da realização de um processo formativo, com a proposição e o acompanhamento de educadores no desenvolvimento de portfólios de aprendizagem. Segundo a autora, o portfólio é uma estratégia avaliativa que contribui para que a criança alcance níveis reflexivos acerca de sua própria aprendizagem. Isso ocorre por meio da documentação do percurso, envolvendo a coleta e análise de evidências qualitativas que mostram seu desenvolvimento e suas conquistas ao longo do tempo.

Parente (2004, p. 62, grifos da autora) conceituou o portfólio como:

> Colecção de evidências seleccionadas, participação do aluno que selecciona e explicita as razões da mesma, tomada de consciência, auto-reflexão sobre a própria aprendizagem, análise e interpretação para a continuidade do processo são elementos característicos e definidores do conceito de *portfolio*. Assim, para lá de toda a diversidade, o *portfolio* de avaliação da criança pode ser entendido como uma colecção sistemática e organizada de informações e evidências, seleccionadas por professores e alunos em colaboração, e usada quer para documentar o processo de aprendizagem já realizado quer para tomarem decisões sobre a continuidade do processo educativo.

Considerado pela autora como uma filosofia de educação e não apenas um instrumento ou método, o portfólio também sustenta a noção de aprendizagem como construção, pois promove o envolvimento ativo da criança que aprende na construção do seu

[4] RepositóriUM - Universidade do Minho; Estudo Geral - Universidade de Coimbra; RIA - Repositório Institucional da Universidade de Aveiro; Repositório da Universidade da Universidade de Lisboa; Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa; ReCiL - Repositório Científico Lusófona; Repositório da ESEPF de Paula Frassinetti; Repositório do ISPA - Instituto Universitário; Repositório Científico da Universidade de Évora; uBibliorum; Biblioteca Digital do IPB; Repositório Aberto da Universidade Aberta; Instituto Politécnico de Coimbra; Repositório Institucional - Universidade Fernando Pessoa.

próprio documento e possibilita a participação das famílias no processo de avaliação, na medida em que contribuem com observações e registros sobre a criança.

A metodologia adotada pela autora foi o estudo de caso participativo, que incluiu entrevistas e formação em contexto, considerados ideais pela possibilidade de compreensão aprofundada das práticas avaliativas e inserção no ambiente educacional.

Também alicerçada na estratégia da formação em contexto, visando potencializar o desenvolvimento profissional dos educadores, a tese de Leal (2011) buscou compreender suas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens, aliada a colaboração das famílias, na proposição de experiências educativas que levem as crianças a desenvolver um conjunto de competências inerentes à nova natureza dos saberes básicos de todos os cidadãos do século XXI. A autora identificou quatro competências transversais a serem desenvolvidas pelas crianças, centradas nas dimensões do aprender a aprender, aprender a comunicar e a expressar-se, aprender a ser e estar e aprender a refletir. Tais competências fizeram parte do repertório trabalhado com os educadores no processo formativo desenvolvido pela autora.

A metodologia utilizada por Leal (2011) foi o estudo de caso, com uma componente de investigação-ação, que incluiu entrevistas, análise documental, observação de práticas e a formação em contexto. Segundo a autora, as abordagens múltiplas permitiram a visão holística das práticas avaliativas e sua interação com a comunidade educativa.

Castilho (2012) realizou a revisão de literatura sobre o 'estado da arte' da avaliação em educação cruzando-o com a pedagogia da infância. As compreensões e conceituações possibilitadas pela elaboração do estado da arte sustentaram a observação participante, de feição etnográfica, que objetivou o estudo das práticas de avaliação, no sentido de pensar a avaliação enquanto parte integrante da prática educativa e a avaliação alternativa. A tese, portanto, constituiu-se como uma investigação naturalista, realizada em salas de educação pré-escolar.

Por fim, a tese de Carvalho (2017) desenvolveu um estudo qualitativo com o objetivo de testar, aperfeiçoar e divulgar uma ferramenta de avaliação das práticas educativas em creches (CRECHEndo), por meio do estudo de caso dos educadores que utilizaram tal ferramenta.

As quatro teses analisadas, embora distintas em seus objetivos específicos e metodologias, apresentam pontos convergentes que destacam tendências e preocupações comuns no campo da formação de professores e avaliação na educação infantil. Ambas compartilharam um enfoque particular na formação contínua de professores. Parente (2004) e Castilho (2012) situam seus estudos na intersecção entre a teoria da formação de professores e

a pedagogia da infância, de modo que os participantes das pesquisas foram predominantemente professores. Parente (2004) e Carvalho (2017) centraram-se exclusivamente nos professores, enquanto Leal (2011) ampliou o escopo para incluir famílias e crianças, considerando a importância da colaboração entre todos os atores envolvidos no processo educativo. Castilho (2012) também incluiu crianças como participantes, abordando as práticas de avaliação em um contexto mais amplo.

Contudo, é importante destacar que nas duas teses em que as crianças foram incluídas como participantes, o processo ocorreu por meio da observação participante ou estudo de caso, ou seja, as crianças não foram questionadas diretamente sobre os processos avaliativos que vivenciam.

Há uma convergência significativa nas metodologias adotadas, todas as teses desenvolveram algum formato de estudo de caso. A observação participante foi estratégia comum em três, das quatro teses (Leal, 2011; Castilho, 2012 e Carvalho, 2017), permitindo uma imersão profunda no contexto educativo e uma compreensão detalhada das práticas avaliativas. Do mesmo modo, as entrevistas foram outro método recorrente, utilizado por Parente (2004), Leal (2011) e Carvalho (2017).

A análise documental foi empregada por Leal (2011) e Carvalho (2017) complementando as observações e entrevistas com a revisão de documentos. As autoras também utilizaram questionários buscando a coleta de dados em perspectiva mais ampla.

O Quadro 2 sintetiza as informações acerca das teses.

QUADRO 2 – Aspectos metodológicos das teses analisadas

Tese	Participantes	Metodologia	Estratégia
Parente (2004)	Professores	Estudo de caso participativo	Entrevista Formação em contexto
Leal (2011)	Professores Famílias Crianças	Estudo de caso com uma componente de investigação-ação	Entrevistas Análise documental Observação de práticas Formação em contexto
Castilho (2012)	Professores Crianças	Observação participante com feição etnográfica	Entrevistas Observação participante
Carvalho (2017)	Professores	Estudo de caso Observação participante	Entrevista Análise documental Questionário

Fonte: As autoras, com base nas teses analisadas.

Para ampliar as compreensões e conceituações acerca da avaliação na educação de infância e sustentar as análises e inferências originadas pelas pesquisas, as autoras abordaram

uma série de teóricos do campo da avaliação. Desses, merece destaque a própria tese de Parente (2004) que é referenciada pelas demais autoras.

Quanto às conclusões das quatro pesquisas, em síntese Castilho (2012) apontou que práticas de avaliação convergentes e divergentes configuram diferentes possibilidades frente as opções curriculares para a educação infantil e que seus estudos revelaram a interdependência entre a avaliação e regulação do processo educativo, por isso, destacou a importância de lições e reflexões sobre modos e estratégias de operacionalizar práticas de avaliação, derivadas de um referencial normativo, teórico e ético da educação infantil.

Leal (2011) revelou a necessidade de investigação e construção de novos caminhos na formação contínua dos educadores de infância. Enfatizou a importância de recuperar um verdadeiro discurso educativo da avaliação das aprendizagens, que tenha impacto nas práticas pedagógicas e envolva a família das crianças como parceira em um trabalho colaborativo.

Em suas conclusões, Leal (2011) ressaltou que o programa de formação, que desenvolveu a partir de sua pesquisa de tese, contribuiu para o enriquecimento profissional dos educadores ao nível da reconstrução de conhecimento, da reflexão constante e colaborativa sobre as práticas. Foram destacadas mudanças como a centralização da avaliação em procedimentos descritivos (com enfoque na atividade da criança), a ênfase na documentação e registro do trabalho diário, e o desenvolvimento de competências, além da melhoria da compreensão acerca do processo de aprendizagem das crianças. Contudo, a autora destacou que, quanto à colaboração dos pais, o programa de formação não proporcionou qualquer impacto nas práticas das educadoras.

Por sua vez, Carvalho (2017) mostrou que, de um modo geral, os educadores de infância enfrentam dificuldades na implementação de estratégias articuladas de observação, registro, reflexão e planejamento, pois ainda persistem estratégias de avaliação pouco consistentes e autênticas, em que prevalecem concepções conservadoras sobre a criança e o trabalho em creche. Para a autora, algumas características pessoais, interpessoais e institucionais podem facilitar ou dificultar a utilização do instrumento de avaliação utilizado na pesquisa (CRECHEndo), porém quando utilizado de forma reflexiva e integrada ao cotidiano educativo, pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, promovendo novas formas de olhar e pensar sobre o contexto e a criança, além de ajudar na sistematização e organização dos processos de observação, reflexão, planejamento e ação.

Por fim, Parente (2004) defendeu que o portfólio se revela como uma estratégia promotora da aprendizagem da criança, respeitando sua especificidade e identidade, bem

como a individualidade e diversidade das famílias e suas culturas, além das competências das educadoras de infância, portanto tem impacto nas práticas pedagógicas e de avaliação.

A autora propôs uma 'reconceptualização' da avaliação, que se distancia das práticas tradicionais e centra-se na criança e nos processos de aprendizagem, em vez de focar apenas nos produtos finais. A criança deve ser participante ativa no processo, pois envolvê-la na construção do portfólio, não só valoriza suas perspectivas e experiências, mas também promove sua autoavaliação e autorreflexão.

O que dizem sobre a avaliação

Conforme Silva (2020) et al., um estudo de caráter 'estado do conhecimento' tem o intuito de compreender como se dá o desenvolvimento das pesquisas e a construção do conhecimento, apontando tendências, congruências e divergências subjacentes. Nesse sentido, para evidenciar o que as pesquisas analisadas traduzem em seus textos sobre a temática da avaliação, definimos dois aspectos considerados esclarecedores, ou seja, a função da avaliação e os tipos e/ou concepções abordadas.

Acerca das funções da avaliação, a pesquisa de Castilho (2012) é a que atribuiu maior relevância a essa discussão, apresentando a multifuncionalidade da avaliação, na medida em que pode assumir diferentes significados e ser aplicada em variados contextos. Segundo os estudos apresentados pela autora, a avaliação não se restringe a um único propósito, mas serve a múltiplas funções derivadas das exigências e papéis que lhe são socialmente atribuídos.

Castilho (2012) também enfatizou a natureza política da avaliação, que é afetada por forças políticas e tem efeitos políticos, especialmente quando analisada em programas educacionais e políticas públicas. Para contemplar a discussão apresentada pela autora, o Quadro 3 apresenta as funções da avaliação citadas e sua respectiva conceituação.

QUADRO 3 – Funções da avaliação apresentadas por Castilho (2012)

Função da avaliação	Contextualização
Determinação de mérito e valor	Avaliação como julgamento de valia, mérito, valor ou significado de qualquer coisa, produto ou processo.
Competência acadêmica	Avaliação para averiguar a competência acadêmica dos alunos.
Promoção entre alunos e escolas	Avaliação para promover a competição entre alunos e escolas.
Relação entre conteúdos e formas de avaliação	Avaliação que relaciona conteúdos curriculares com as formas de avaliação.
Seleção e alocação diferencial	Avaliação para selecionar ou alocar diferencialmente os indivíduos.
Certificação das aprendizagens	Avaliação para certificar as aprendizagens realizadas pelos alunos durante o processo de escolarização.
Análise crítica e desenvolvimento	Avaliação crítica para analisar e melhorar os processos de avaliação e

curricular	desenvolvimento curricular, frequentemente por meio da autoavaliação.
Regulação da aprendizagem	Avaliação para adequar programas às necessidades dos alunos e tomar decisões sobre a forma de programas.
Orientação do aluno	Avaliação para guiar os alunos em suas escolhas escolares e profissionais, prevendo seus desempenhos futuros.
Melhoria dos processos de aprendizagem	Avaliação para guiar os alunos em suas escolhas escolares e profissionais, prevendo seus desempenhos futuros
Responsabilidade (Accountability)	Avaliação para garantir a responsabilidade educacional e a transparência, desenvolvendo critérios claros e promovendo o diálogo com a avaliação externa.
Profissionalização	Avaliação relacionada ao desempenho profissional dos professores e educadores.
Classificação	Avaliação dos resultados das aprendizagens dos alunos.
Função pedagógica	Avaliação como congruência entre objetivos e desempenhos dos alunos, orientando a ação do professor.
Dimensão pessoal	Avaliação para regular o processo de ensino-aprendizagem, considerando as necessidades individuais dos alunos.
Dimensão didática	Avaliação para adequar estratégias de ensino às dificuldades, ritmos, interesses e necessidades dos alunos.
Dimensão curricular	Avaliação para realizar adaptações curriculares e gestão flexível de programas.
Dimensão educativa	Avaliação como barômetro da qualidade do sistema educativo, contribuindo para o sucesso ou insucesso educativo.

Fonte: As autoras, com base em Castilho (2012).

Embora as reflexões apresentadas pelas demais autoras sejam mais sucintas, também revelaram funções da avaliação como suportes para a tomada de decisão, regulação das aprendizagens e consequentemente promoção da qualidade.

Carvalho (2017) apontou para a ligação entre avaliação e reflexão, de modo que a avaliação tem função de instrumento para informar e orientar decisões pedagógicas, pois permite reflexão, ajuste e adaptação das práticas às necessidades das crianças.

Leal (2011) apresentou a compreensão da função da avaliação como um dos resultados do processo formativo que desenvolveu em sua pesquisa. Segundo a autora, a função da avaliação passou a ser compreendida pela maioria dos educadores de infância participantes no estudo, como uma forma de melhorar e regular as aprendizagens das crianças e de comunicação com os familiares. Tais resultados evidenciaram que o *feedback* se tornou um processo indispensável à avaliação das aprendizagens em perspectiva formativa, que não apenas informa sobre o progresso das crianças, mas também envolve a família no processo educativo.

Já na pesquisa de Parente (2004), a avaliação emerge como um importante mecanismo de regulação do processo educacional, com potencial para beneficiar a aprendizagem individual da criança e melhorar o programa educativo. Esta perspectiva sublinha a necessidade de articular o currículo, as estratégias de ensino e os procedimentos de avaliação.

Quanto às concepções, abordagens e modelos de avaliação, as autoras fundamentaram suas discussões em uma ampla gama de estudos teóricos que contribuíram para o entendimento da diversidade e complexidade do processo avaliativo, bem como da evolução das práticas avaliativas ao longo do tempo em Portugal.

A respeito dos modelos, Leal (2011, p. 135) destacou que "não existe um modelo de avaliação por si, mas que este é apenas um meio que permite o desenvolvimento de competências por parte de quem aprende", portanto, é necessário compreender que cada abordagem corresponde a determinado período histórico, que as concepções de avaliação foram (re)conceitualizadas ao longo do tempo, acompanhando o desenvolvimento de pesquisas, o aprofundamento da compreensão acerca da criança, da infância, da aprendizagem e do papel da educação nesta etapa.

Castilho (2012) destacou a importância do movimento da avaliação alternativa, que despontou no fim dos anos 80 em Portugal, como reação à avaliação realizada fundamentalmente por testes, pois

> A convicção de que os alunos constroem significados mais do que "recebem", alterou a ênfase colocada aos "conteúdos" do ensino para os "processos" com natural impacto nas práticas de avaliação. Começaram a emergir novas conceções de avaliação inspiradas no cognitivismo, no construtivismo e no social-construtivismo (Castilho, 2012, p. 55).

Nesse sentido, as autoras percorreram reflexões sobre abordagens e concepções já compreendidos como inadequados à educação na infância, chegando até as consideradas autênticas e alternativas às concepções ultrapassadas. Esse percurso é sintetizado no Quadro 4 e 5, organizadas em duas categorias principais, concepções tradicionais e concepções alternativas, acompanhadas de uma breve conceituação.

QUADRO 4 – Principais concepções tradicionais de avaliação discutidas pelas teses

Avaliação somativa	Modalidade de avaliação que se traduz pela apreciação globalizante, com a compreensão próxima ao conceito de medida e determinação do valor ou mérito. É realizada no fim do programa e serve para apreciar o valor do programa através da análise dos efeitos do programa. Não se centra apenas nos resultados previstos nos objetivos, mas também nos resultados não previstos.
Avaliação baseada em parâmetros	Utiliza critérios específicos e estabelecidos previamente para medir o desempenho das crianças. Esses parâmetros são utilizados para garantir a objetividade e a consistência na avaliação.
Avaliação referenciada à norma	Compara o desempenho de uma criança com o desempenho de um grupo de referência. Usada para situar a criança em relação aos seus pares, geralmente utilizando uma escala de classificação.

Avaliação referenciada ao critério	Mede o desempenho da criança em relação a um conjunto de critérios ou padrões predefinidos. Diferente da avaliação referenciada à norma, não compara a criança com seus pares, mas sim com os objetivos de aprendizagem estabelecidos.
Avaliação como medida	A ênfase está na quantificação dos resultados. Busca medir com rigor e isenção as aprendizagens, privilegiando a objetividade e a neutralidade.
Avaliação quantitativa	Utiliza métodos numéricos e estatísticos para medir o desempenho das crianças. Baseia-se em testes e exames que produzem dados quantificáveis permitindo comparações objetivas.

Fonte: As autoras, com base em Parente (2004); Leal (2011); Castilho (2012); Carvalho (2017).

As concepções tradicionais tendem a focar em métodos padronizados e quantitativos, enquanto as concepções alternativas enfatizam abordagens holísticas, qualitativas e contextualizadas.

Essa distinção reflete a evolução das práticas avaliativas e a crescente valorização de abordagens que capturam a complexidade do processo educativo. Modelos com abordagens alternativas e/ou autênticas foram discutidos nas quatro teses, por isso merecem destaque neste estudo.

QUADRO 5 – Principais concepções alternativas de avaliação discutidas pelas teses

Avaliação formativa	Processo contínuo que visa melhorar e regular as aprendizagens. Ela está integrada no processo de ensino-aprendizagem e utiliza *feedback* frequente e diversificado para ajudar as crianças a refletirem sobre suas aprendizagens e desenvolverem um sentido de responsabilidade.
Avaliação iluminativa	Abordagem qualitativa que busca descrever e interpretar o contexto educacional de forma rica e detalhada para descobrir a existência de múltiplas realidades que nele atuam. Envolve a observação e a análise das interações e processos de aprendizagem, oferecendo visão holística.
Portfólios de avaliação	Coleção sistemática e organizada de evidências das crianças que documentam seu progresso e realizações ao longo do tempo, que permite a avaliação contínua e formativa e a reflexão acerca do processo de aprendizagem das crianças e das decisões para a continuidade dos processos.
Avaliação narrativa	Utiliza descrições detalhadas e qualitativas para documentar o desempenho das crianças. Pode incluir comentários e sínteses desenvolvidas pelo educador, oferecendo visão contextualizada e compreensiva das aprendizagens.
Avaliação mediadora	Abordagem que busca compreender a situação da criança e analisar seu desempenho de forma a auxiliá-la em sua evolução. Ela envolve *feedback* contínuo e a mediação do processo de aprendizagem.
Avaliação compreensiva	Abordagem que considera múltiplas dimensões do aprendizado, incluindo aspectos cognitivos, emocionais e sociais, para a compreensão holística das aprendizagens.
Avaliação capacitadora	Visa empoderar as crianças, ajudando-as a desenvolver habilidades de autoavaliação e autorregulação, promove a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado.
Avaliação responsiva	Abordagem que adapta os métodos e critérios de avaliação às necessidades e contextos específicos das crianças, de modo flexível e sensível às particularidades de cada situação educacional.
Autoavaliação	Processo pelo qual as crianças avaliam suas próprias aprendizagens e

	progressões, por meio da reflexão.
Avaliação como negociação e construção	Inspirada no paradigma construtivista, considera a avaliação como um constructo mental derivado da interação entre indivíduos, envolvendo a negociação e a construção conjunta de significados.
Avaliação como construção social	Considera os contextos, a negociação e o envolvimento de diferentes intervenientes na construção do conhecimento, vê a avaliação como um processo socialmente construído, integrado à aprendizagem.

Fonte: As autoras, com base em Parente (2004); Leal (2011); Castilho (2012); Carvalho (2017).

Parente (2004) destacou que a insatisfação dos professores com a utilização dos testes tradicionais, as lacunas nos modelos de avaliação anteriores e a emergência de novas abordagens e perspectivas, como o modelo de aprendizagem construtivista, levaram ao surgimento da avaliação alternativa.

A autora refletiu sobre o contraste com a avaliação tradicional, na medida em que a avaliação alternativa representa uma mudança significativa nas concepções e práticas, pois busca soluções mais justas, equitativas e adequadas às situações reais de ensino e aprendizagem.

> Com efeito, com a implementação da avaliação alternativa assiste-se a uma alteração de papéis e, em última análise de atitudes, por parte de alunos, professores e pais. Os alunos deixam de ter uma atitude passiva passando a desempenhar um papel activo nas actividades de avaliação. A participação dos alunos e a flexibilidade das estratégias tornam possível uma avaliação mais adequada, mais sensível às características individuais do aluno e, mais adaptada às capacidades e atributos a serem avaliados. Por outro lado, o facto de as tarefas apresentadas para avaliação, serem do interesse do aluno, relevantes e significativas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem realizado, permite a obtenção de resultados de avaliação que efectivamente informam o aluno, e outros interessados, sobre a continuidade do processo de ensino aprendizagem (Parente, 2004, p. 29-30).

A pesquisa de Carvalho (2017) discutiu a avaliação alternativa destacando suas vantagens em relação aos procedimentos convencionais pela utilidade da informação recolhida, foco no desenvolvimento individual da criança, adequação ao contexto e articulação entre currículo, aprendiz e avaliação.

No entanto, a autora também alertou que uma alternativa à avaliação convencional não significa necessariamente que seja autêntica. A avaliação alternativa deve ser sensível e contextual, valorizando a experiência dos participantes e promovendo a reflexão crítica e a intervenção pedagógica adequada. O estudo de Parente (2004) foi mencionado para exemplificar a aplicação prática e os benefícios da avaliação alternativa em contextos educacionais, por meio dos portfólios de avaliação.

Embora cada estudo tenha adotado um foco específico de investigação, verificamos que outro ponto de convergência entre as quatro pesquisas foi a proposição ou o destaque para

a importância e/ou necessidade de constituição de modelos, abordagens, estratégias ou instrumentos de avaliação. Parente (2004) apresentou o portfólio como estratégia de avaliação, Leal (2011) apresentou um conjunto de competências e saberes básicos de todos os cidadãos do séc. XXI a serem desenvolvidas com as crianças, o que, em certa medida, também está a serviço da avaliação.

Castilho (2012) não propôs especificamente uma estratégia ou instrumento, mas destacou as lições e reflexões de conhecimento sobre modos e estratégias de operacionalizar práticas de avaliação na educação pré-escolar que emergiram de sua pesquisa. Por fim, Carvalho (2017) pautou sua pesquisa de tese na implementação de um instrumento para a avaliação das práticas educativas e, consequentemente, das aprendizagens.

É possível inferir que tal tendência esteja atrelada a discussões como a de Oliveira-Formosinho (2007) sobre a necessidade de utilizar modelos pedagógicos para o desenvolvimento das gramáticas pedagógicas em educação de infância, visto que

> Uma das grandes conquistas da história da pedagogia foi a construção de gramáticas pedagógicas. A gramática pedagógica operacionaliza-se numa perspectiva ou modelo pedagógico. O modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui o referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção. Ou seja, o modelo pedagógico permite concretizar no quotidiano do terreno uma práxis pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34).

Pelas colocações de Formosinho (2007), compreende-se que a referência ao modelo pedagógico está alicerçada na concepção teórica, filosófica e/ou pedagógica que sustenta a avaliação, e não a adoção de um modelo, um jeito de fazer avaliação fixo e padronizado, o que impede a reflexão sobre a diversidade de aprendizagens das crianças e a construção de práticas avaliativas que considerem as especificidades da educação na infância.

Possíveis contribuições às pesquisas e práticas brasileiras

Todas as teses fazem menção a abordagens alternativas de avaliação, isso evidencia o percurso investigativo construído em nível de pesquisas de doutorado em Portugal no sentido de compreender a avaliação, para então prospectar práticas adequadas à etapa da educação de infância. Como escreve Parente (2004, p. 13) "um percurso por alguns dos modelos de avaliação pode ajudar a deslindar diversas visões e compreensões do conceito de avaliação ao

longo dos tempos, e concorrer para melhor conhecer e fundamentar a área da avaliação na educação".

O foco investigativo na avaliação alternativa constituiu-se como uma contribuição relevante às pesquisas e práticas brasileiras, sobretudo diante do alerta de Hoffmann (2018) de que, em contexto brasileiro, muitos professores ainda desenvolvem suas práticas sem questionamento e reflexão a respeito do significado da avaliação, nem mesmo conscientes da reprodução de um modelo.

Avaliações inscritas nas concepções autênticas e alternativas representam possibilidade de superação aos instrumentos para acompanhamento da aprendizagem das crianças em que prevalecem procedimentos padronizadas, que desconsideram a singularidade de cada criança, seu percurso de aprendizagem individual e grupal e os condicionantes desse processo (Ribeiro, 2018).

Outra contribuição às pesquisas brasileiras reside na inclusão das crianças como participantes das pesquisas. Embora façam inserções investigativas com as famílias e as crianças, a participação efetiva e a voz das crianças não fez parte das metodologias adotadas pelas teses, aspecto que consideramos ser um caminho para ampliar as possibilidades de avaliação alternativa e autêntica, tanto em Portugal quanto no Brasil.

Destacamos também como contribuição, a integração de pesquisas com práticas formativas em contexto, conforme processo realizado por Parente (2004) e Leal (2011); a pesquisa de Castilho (2012), com o estudo das práticas de avaliação e a inserção no contexto por meio da observação participante com feição etnográfica e, a tese de Carvalho (2018), que ousadamente apresenta uma ferramenta de avaliação das práticas educativas em creches, aliada aos processos de avaliação da aprendizagem. Possibilidades potentes de construção de conhecimento sobre a avaliação e ampliação da transformação das práticas no contexto real em que acontecem.

Na pesquisa realizada por Ribeiro (2018) encontramos sustentação para tais contribuições, visto que seus resultados apontam que, no Brasil, há ainda um longo caminho a ser percorrido na construção e consolidação de uma avaliação de aprendizagem na educação infantil na perspectiva da garantia dos direitos fundamentais das crianças.

A autora apresentou dados referentes ao mapeamento e análise das iniciativas e/ou orientações municipais de avaliação de crianças matriculadas na educação infantil e 1º ano do ensino fundamental, bem como os diferentes instrumentos avaliativos decorrentes destas propostas, de forma a melhor compreender se estas iniciativas estão caminhando na perspectiva de construção de uma avaliação alinhada à identidade e ao currículo da educação

infantil. Os resultados apontaram para a necessidade de superação de quatro principais desafios no desenvolvimento dos processos avaliativos: i) Construir relatórios que expressem a singularidade de cada criança; ii) Construir efetiva parceria família-escola; iii) Dar voz às crianças e, iv) Focar nas conquistas e aprendizagens das crianças.

Os dados obtidos por Ribeiro (2018, p. 241) revelam ainda que

> [...] as crianças egressas da educação infantil estão sendo avaliadas tomando-se por referência uma concepção estreita de currículo e aprendizagem, restringindo-os à mera aquisição de competências e habilidades, em especial de língua portuguesa e matemática.

Aos alertas evidenciados por Ribeiro (2018), soma-se o recente ingresso da educação infantil ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por meio da Portaria nº 10, sancionada em 8 de janeiro de 2021. Conforme o parágrafo 2º, artigo 5 desta portaria "A Educação Infantil será avaliada a cada dois anos exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva". O texto não apresenta outras informações acerca de como tal avaliação será feita, somente declara, no artigo 6º, que será instituída uma comissão especial composta por diferentes órgãos, entidades e pesquisadores da área com o fim de assessorar técnica e pedagogicamente a formulação dos instrumentos de avaliação e a progressiva ampliação da população de referência do Saeb.

Com isso, a portaria revela que a avaliação na educação infantil focalizará insumos e processos, com o ano de 2026 como referência para conclusão do plano de implementação. Neste contexto, é primordial manter a ciência de que não é possível adentrar a estas perspectivas avaliativas desconsiderando as especificidades das crianças, da infância, assim como, da própria identidade do trabalho nesta etapa.

É preciso que nos perguntemos constantemente sobre o que representa para a criança vivenciar essa avaliação em um momento esporádico do seu período escolar, qual será a sua participação na elaboração dos instrumentos e questionário eletrônico proposto, se a educação infantil estará sob o risco de práticas preparatórias para a avaliação em larga escala e ainda, sobre como garantir que esses processos sejam éticos.

Avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças como parte do trabalho pedagógico das instituições educativas permanece como um campo nebuloso no âmbito das práticas, das normativas e das pesquisas que buscam mapear indicadores de qualidade com foco nos insumos e processos no Brasil (Sousa, Pimenta, 2016), de modo que aquilo que nos é apresentado como uma possibilidade de avanço no sentido de mapear lacunas e necessidades de investimentos para avançarmos no processo de avaliação interna das instituições, pode

tornar-se um risco de que o foco da avaliação recaia sobre a criança e não sobre a educação que lhe é oferecida (Neves, Moro, 2013).

Nesse sentido, a construção de uma gramática da avaliação, por meio de um modelo pedagógico de avaliação, se alicerça na gramática pedagógica (já apontada neste texto) e pode representar a grande contribuição das pesquisas analisadas às pesquisas e práticas brasileiras, visto que ambas as teses caminham nessa direção. A busca pelo desenvolvimento de processos de avaliação cada vez mais éticos e comprometidos, envolve a latente necessidade de que pesquisadores, educadores, famílias e crianças compreendam as práticas de avaliação que desenvolvem e participam e, assim, adquiram consciência acerca de qual formação educacional são tributários, pois

> O conceito de ***modelo pedagógico*** refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. A gramática pedagógica dispõe, portanto, de teoria e de uma base de conhecimento explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem até o nível da consequente teoria da avaliação educacional (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34, grifos da autora).

Embora o número de teses portuguesas sobre a avaliação seja menor em relação às pesquisas brasileiras em nível de doutoramento[5], destacamos que a profundidade e amplitude das investigações realizadas em solo português pode representar importantes inspirações e caminhos para pesquisadores brasileiros.

Considerações finais

Diante das contribuições das teses analisadas para o campo da avaliação na educação infantil, percebemos que a melhoria da qualidade dos processos avaliativos não depende do delineamento final e objetivo de um conceito de avaliação, mas sim da compreensão de seus objetivos, funções, articulações e influências nos diferentes processos que constituem a educação, visto que concepções tradicionais e limitantes sobre o tema já foram em sua maioria apontadas, muito embora possam ser ainda praticadas em alguns contextos, sejam portugueses ou brasileiros, possivelmente pautadas em justificativas e/ou decisões arbitrárias e incoerentes.

[5] O estudo de Lanes e Timm (2022) identificou um universo de sete teses sobre avaliação na educação infantil alocadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

As teses analisadas investigam tais articulações e buscam aprofundar a compreensão acerca da avaliação, do seu papel na educação de infância e do educador como adulto que conduz o processo. Salientamos, contudo, que é deveras impossível retratar neste breve estudo a profundidade das reflexões acerca da avaliação apresentadas nas teses. O conjunto das pesquisas oferece uma visão abrangente da avaliação na educação infantil, o que reforça a compreensão da avaliação como um processo contínuo e integrado, que serve a múltiplos propósitos.

Nesse sentido, pautando-nos em Hadji (1994), destacamos a importância da construção de critérios ou indicadores que qualifiquem as práticas avaliativas, já que a objetividade da avaliação não existe, sendo apenas possível almejar sua coerência. Isso pode advir do ganho de espaço e relevância da temática da avaliação nas pesquisas de ambos os países, pois além de constituir-se como uma das dimensões fundamentais para a regulação das aprendizagens e da qualidade das práticas educativas desenvolvidas, a avaliação também relaciona-se ao envolvimento e bem-estar das crianças (Carr, 2001) e a garantia dos seus direitos como sujeitos participantes e centrais dos processos.

REFERÊNCIAS

APRENDIZAGEM. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2024. Disponível em: https://www.dicio.com.br/aprendizagem/. Acesso em: 01 jun 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** CNE/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021.** Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jan. 2021. p. 23.

CASTILHO, Aida Maia. **Avaliação em educação pré-escolar**: dos fundamentos às práticas. 2012. 408 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

CARR, Margaret. **Assessment in Early Childhood Settings**: Learning Stories. Los Angeles: Sage Publications. 2001.

CARVALHO, Cindy Mustschen Carvalho. **CRECHEndo com qualidade:** contributo de uma avaliação autêntica para a melhoria das práticas educativas. 2017. 442 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2017.

COLL. César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação infantil:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

DESENVOLVIMENTO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2024. Disponível em: https://www.dicio.com.br/desenvolvimento/. Acesso em: 07 jun 2024.

FERNANDES, Domingues; GASPAR, Andreia. Avaliação das aprendizagens: uma síntese de teses de doutoramento realizadas em Portugal (2001-2010). **Meta: Avaliação**, 6(17), 199-222, 2014. Disponível em: http://doi.org/10.22347/2175-2753v6i17.209. Acesso em: 30 jun. 2024.

FORMOSINHO, João. Prefácio. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org). **Modelos curriculares para a educação de infância:** construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2007.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo.** 4.ed. Portugal: Porto, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LANES, Erone; TIMM, Jordana. Produções sobre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 33, p. e08769, 2022. DOI: 10.18222/eae.v33.8769. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8769. Acesso em: 30 jun. 2024.

LEAL, Alexandra Bittencourt. **Formando o cidadão desde o jardim-de-infância**: o contributo das práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância em colaboração com a família. 2011. 298 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

MACHADO, Thiago Rafael; PAIM, Marilane Maria Wolff. É preciso que eu suporte duas ou três lagartas se quiser conhecer as borboletas: os tipos de currículo explicados por meio das alegorias presentes na obra "O pequeno príncipe". **Revista Literatura em Debate**, [S. l.], v. 19, n. 33, p. 261–273, 2024. DOI: 10.31512/19825625.2024.19.33.261-273. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4663. Acesso em: 14 dez. 2024.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2727. Acesso em: 23 jun. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org). **Modelos curriculares para a educação de infância:** construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2007.

PARENTE, Maria Cristina. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância**: sete jornadas de aprendizagem. 2004. 392 p. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga, 2004.

ROMANOWSKI, Joana; ENS, Romilda. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

RIBEIRO, Bruna. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245, maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238194020218/pdf. Acesso em: 29 jun. 2024.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**. Porto Alegre, Porto Alegre , v. 43, n. 3, e37452, set. 2020 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 jun. 2024. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação da educação infantil: Aportes de iniciativas estrangeiras. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2016, 27(65), 376-406. DOI: http://dx.doi.org/10.18222/ eae.v0ix.3778.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil.** São Paulo: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola.** Porto: Edições ASA. 2000.

SOBRE AS AUTORAS

Erone Hemann Lanes
Doutora em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, com realização de Estágio Científico Avançado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, área da Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, com a bolsa PDSE - Edital nº 30/2023. O artigo foi construído durante a vigência da bolsa.
E-mail: eronehl@gmail.com

Maria Cristina Parente
Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Doutoramento em Estudos da Criança, área da Metodologia e Supervisão em Educação de Infância pela Universidade do Minho. Investigadora integrada do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Diretora do Mestrado em Educação Pré-Escolar.
E-mail: cristinap@ie.uminho.pt

Artigo recebido em 17/12/2024.
Artigo aceito em 19/05/2025.