

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VALDINÉLIA VIRGULINO DE SOUZA

**A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA:
uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**

João Pessoa - PB

2020

VALDINÉLIA VIRGULINO DE SOUZA

**A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA:
uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linha de Pesquisa
Processo de Ensino-aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista

João Pessoa - PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729c Souza, Valdinelia Virgulino de.

A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA: uma análise na
perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural /
Valdinelia Virgulino de Souza. - João Pessoa, 2020.
143 f.

Orientação: Maria das Graças de Almeida Baptista
Baptista,
Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Educação Infantil. Avaliação da aprendizagem. I.
Baptista, Maria das Graças de Almeida Baptista. II. .
III. Título.

UFPB/BC


VALDINÉLIA VIRGULINO DE SOUZA

**A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA:
uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem

Resultado: Aprovada.
João Pessoa, 20 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista (UFPB/PPGE)
Orientadora (Presidente da Banca)



Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal (UFCG/PPGED)
Membro da Banca (Avaliador Externo)



Profa. Dra. Rogéria Gaudêncio do Rêgo (UFPB/PPGE)
Membro da Banca (Avaliador Interno)

Kátia Patrício Benevides Campos (UFCG/PPGED)
Membro da Banca (Suplente)

Tânia Rodrigues Palhano (UFPB/PPGE)
Membro da Banca (Suplente)

À minha mãe, Maria Procópio de Souza Primo, e ao meu pai, Heleno Virgulino Primo, por terem me dado a base da educação e dos princípios morais, o que, indubitavelmente, contribuiu para a minha formação pessoal e acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de ingressar e chegar ao término deste curso de mestrado, pois, seu poder me capacita, À ELE, toda honra;

À minha orientadora Prof. Dr.^a Maria das Graças de Almeida Baptista, pela colaboração para o desenvolvimento deste trabalho, sempre disponível com humildade e compromisso;

Às professoras Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Rogéria Gaudêncio do Rêgo; Tânia Rodrigues Palhano e Kátia Patrício Benevides Campos, membros da banca de avaliação, pelas considerações e contribuições atribuídas à conclusão desse trabalho;

Aos meus professores e professoras no Programa de Pós-Graduação (PPGE/UFPB), Fernando Hermida, Eduardo Jorge, Antônio Novais, Leonardo Severo, Maria Azerêdo, Nilvania dos Santos, Rogéria Gaudêncio, Tânia Palhano, Graça Baptista e Elisa Gonsalves, pelos ensinamentos e experiências compartilhadas, as quais contribuíram, cada um à sua maneira, para a minha formação acadêmica;

Ao meu amado esposo Genilson José, pelo apoio, diálogo e incentivos para objetivação deste trabalho. A ele, todo meu amor e respeito.

À toda minha família, que mesmo distante, trazem o aconchego de um lar em suas palavras de carinho e motivação.

Aos meus colegas de curso, em especial, Jéssika Medeiros, Kallyne Lygia, Aline dos Santos, João Djane, Liliane, Luciana e minha irmã Valdilenilza por terem dividido momentos de aprendizagem, reflexão e de alegria no decorrer do curso.

E, por fim, agradeço aos(as) gestores(as) e a equipe técnica dos Centros de Referência de Educação Infantil de João Pessoa, pela disponibilidade e atenção. E com respeito, as professoras participantes da pesquisa, enquanto sujeitos do estudo, colaboraram com suas experiências práticas, sem elas, a conclusão deste trabalho não teria sentido.

RESUMO

A presente dissertação discute a avaliação na Educação Infantil. Trata-se de um conceito com várias abordagens na literatura educacional e sua compreensão persiste como um desafio aos docentes na prática escolar. Para investigar esta problemática, tivemos como objetivo compreender a concepção docentes acerca do processo de avaliação na Educação Infantil em Centros de Referências de Educação Infantil (CREI) do município de João Pessoa-PB. Quanto ao método de análise, utilizamos a dialética materialista que nos permitiu sistematizar o movimento do fenômeno no contexto social e empírico através das categorias analíticas mediação, contradição e totalidade, bem como, categorias empíricas ensino, aprendizagem e avaliação. A técnica para coleta das informações foi a entrevista oral semiestruturada e a observação participante simples, ambas desenvolvidas com seis professoras da Pré-escola. Na fundamentação teórica, sintetizamos dois blocos de análise, o primeiro, aponta que as construções históricas acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, no Brasil, perpassam as abordagens pedagógicas da Educação tradicional, da Educação Nova e da Educação Tecnicista, assim como, as políticas educacionais e as metodologias de ensino. Nestas abordagens, os métodos avaliativos são classificatórios e excludentes e utilizados para manter os sujeitos dóceis e disciplinados frente as práticas sociais dominantes. No segundo bloco, analisamos os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, concebida enquanto alternativa para a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. No tocante às concepções das docentes sobre avaliação na Educação Infantil, constatamos diversas interpretações que perpassam a prática pedagógica de forma confusa e fragmentada. Um fator que pode ter contribuído com essa realidade diz respeito ao fato de que, no cenário brasileiro, a defesa e estudos teóricos direcionados à avaliação na Educação Infantil foi concebido recentemente, instituído pela LDB de 1996. Outro determinante está alicerçado em uma formação que ainda é fragilizada para esse nível de ensino, tanto nos cursos de formação inicial como na formação continuada para a docência, sendo que, ainda deixam a desejar para um profissional qualificado para lecionar na primeira infância. Por fim, para tentar superar essas lacunas existentes nas concepções e práticas das professoras sobre avaliação, apresentamos uma alternativa para uma avaliação dinâmica, com vistas a ser utilizada como uma ferramenta pedagógica na Educação Infantil. Ressaltamos que essa alternativa ainda está no campo das possibilidades.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação da aprendizagem. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This dissertation discusses the evaluation in Early Childhood Education. It is a concept with several approaches in the educational literature and its understanding persists as a challenge to teachers in school practice. To investigate this issue, we aimed to understand the teachers' conception about the evaluation process in Early Childhood Education in Early Childhood Reference Centers (CREI) in the city of João Pessoa-PB. As for the method of analysis, we used the materialist dialectic that allowed us to systematize the movement of the phenomenon in the social and empirical context through the analytical categories mediation, contradiction and totality, as well as empirical categories teaching, learning and evaluation. The technique for collecting the information was the semi-structured oral interview and simple participant observation, both developed with six preschool teachers. In the theoretical basis, we summarize two blocks of analysis, the first of which points out that the historical constructions about the evaluation of learning in Early Childhood Education in Brazil, permeate the pedagogical approaches of Traditional Education, New Education and Technicist Education, as well as, the educational policies and teaching methodologies. In these approaches, the evaluation methods are classificatory and exclusive and used to keep the subjects docile and disciplined in face of the dominant social practices. In the second block, we analyze the foundations of Historical-Cultural Psychology, conceived as an alternative for the assessment of learning in Early Childhood Education. Regarding the teachers' conceptions about evaluation in Early Childhood Education, we found several interpretations that permeate the pedagogical practice in a confused and fragmented way. A factor that may have contributed to this reality is related to the fact that, in the Brazilian scenario, the defense and theoretical studies aimed at evaluation in Early Childhood Education was conceived recently, instituted by the LDB of 1996. Another determinant is based on a training that is still weakened for this level of education, both in initial training courses and in continuing training for teaching, and they still leave something to be desired for a qualified professional to teach in early childhood. Finally, to try to overcome these gaps in the teachers' conceptions and practices about evaluation, we present an alternative for a dynamic evaluation, with a view to being used as a pedagogical tool in Early Childhood Education. We emphasize that this alternative is still in the field of possibilities.

Key-words: Early Childhood Education. Learning assessment. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro - 1 Comparação das abordagens pedagógicas	41
Quadro - 2 Organização por faixa etária e turmas nos CREIs A, B e C.....	90
Quadro - 3 Formação e tempo de experiência das docentes.....	91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A.C.	Antes de Cristo
AD	Apresenta Dificuldade
AGORA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ASQ	Ages & Stages Questionnaires
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC	Competência Construída
CCI	Centros de Conveniência Infantil
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CE	Centro de Educação
CEC	Competência em Construção
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
CREI	Centro de Referência de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNC	Departamento Nacional da Criança
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOP	Manual de Orientações Pedagógicas
NDA	Nível de Desenvolvimento Atual
ONU	Organização das Nações Unidas
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisas Nacionais sob Amostra Domiciliar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFÂNCIA	Prog. Nac. Reest. Aquis. Equip. para a Rede Esc. Públ. Educação Infantil
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEDES	Secretaria de Desenvolvimento Social
SME	Sistema Municipal de Educação
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	AVALIAÇÃO NAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: um processo histórico	23
2.1	Tipos de avaliação	25
2.2	A avaliação nas abordagens pedagógicas no Brasil.....	28
2.2.1	A Pedagogia Tradicional e os exames como método de ordenamento	29
2.2.2	A Pedagogia Nova e a avaliação subjetiva.....	31
2.2.3	A Pedagogia Tecnicista e os testes objetivos	33
2.2.4	A Pedagogia Histórico-Crítica e a avaliação dinâmica.....	34
2.2.5	As abordagens pedagógicas e a Educação Infantil	39
3	EDUCAÇÃO INFANTIL: pressupostos históricos e a avaliação	45
3.1	Historicidade da Educação Infantil	45
3.2	Marcos legais da Educação Infantil e suas propostas avaliativas: do ideal para o real	55
3.2.1	A Educação Infantil em João Pessoa.....	62
3.3	Pedagogia da Infância: uma compreensão pós-moderna.....	64
3.4	A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil	66
4	AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: um processo dinâmico	71
4.1	A Psicologia Histórico-Cultural	71
4.2	A relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento.....	73
4.3	Os conceitos espontâneos e científicos	78
4.4	A avaliação dinâmica e a Zona de Desenvolvimento Próximo.....	85
5	A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CREIS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB	89
5.1	Os Centros de Referência de Educação Infantil	89
5.2	Esvaziamento e defesa do ensino na Educação Infantil.....	92
5.3	O processo de aprendizagem e desenvolvimento nos CREI.....	100
5.4	A avaliação na Educação Infantil: da observação à uma ação interventiva	104
6	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: realidade e possibilidade.....	115
6.1	A avaliação na Educação Infantil em João Pessoa: uma realidade	115
6.2	Avaliação subjetiva: uma possibilidade real abstrata	118
6.3	Avaliação dinâmica: uma possibilidade formal	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS.....	132
	APÊNDICE - A Cronograma de Rotina das Unidades CREIs.....	139
	APÊNDICE - B Ficha avaliativa do diário de classe	140
	ANEXO 1: Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	141

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho investiga a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil nos Centros de Referências em Educação Infantil (CREI), no município de João Pessoa, Paraíba. O interesse por essa temática surgiu com as discussões levantadas durante a graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 2009 a 2013, e com a minha experiência profissional, como professora da pré-escola em uma instituição particular de ensino infantil nos anos de 2015 a 2017.

No ano de 2012, participei do Programa de Licenciatura (PROLICEN¹) da UFPB, em um projeto intitulado “O lugar da Educação Infantil no Curso de Pedagogia: uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)”. Nesse estudo, aprofundamos algumas questões relacionadas ao processo educacional na Educação Infantil, especialmente à formação dos (as) professores (as), os recursos didáticos, às metodologias de ensino e às políticas educacionais normatizadas nos documentos oficiais.

Essas experiências nortearam os estudos do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Direitos Humanos na Educação Infantil em um CREI de João Pessoa: os primeiros passos para uma formação para cidadania”. Nesta pesquisa, foi constatado que as professoras concebiam a Educação Infantil como uma etapa da formação pautada no “cuidar” e, com isso, deixavam para o plano secundário, as dimensões do “educar” e da aprendizagem. Com esse resultado, percebemos que essas profissionais não se identificavam com a prática desenvolvida e, por vezes, queixavam-se de não saber trabalhar com essa faixa etária que abrange a Educação Infantil.

Em relação ao planejamento e a infraestrutura no CREI, percebemos, na época, que os espaços educativos eram inadequados aos objetivos da proposta pedagógica para esse segmento, as atividades não estavam conectadas com o planejamento da rotina e a prática avaliativa se pautava no controle disciplinar (punição). Além desses aspectos, as professoras não possuíam formação de nível superior, fato que contraria o artigo n.º 62, da Lei 9.394 de 1996, Lei Diretrizes e Bases (LDB), o qual dispõe que a formação docente para atuar na Educação Infantil, “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em Pedagogia, sendo a formação mínima exigida, oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

¹ Programa de apoio aos Cursos de Licenciatura da UFPB. Envolve a participação de professores e alunos no desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão para o aperfeiçoamento dos Cursos de graduação e para a prática de ensino na educação básica.

Esse distanciamento entre o contexto real da prática docente (a realidade) e a proposta pedagógica ideal (dispostas nas diretrizes legais), instigou-me a buscar respostas acerca das problemáticas que interferem na efetivação do processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças pequenas na pré-escola.

Com essas inquietações, comecei a questionar a minha prática enquanto professora da Educação Infantil em uma escola particular no município de João Pessoa, e percebi que a minha formação em Pedagogia poderia contribuir para uma proposta mais específica, pelo menos como uma base de apoio para o planejamento, a avaliação da aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças, diante daquele cenário, da escola privada, marcado pela falta de autonomia das docentes. Nesse contexto, demorei um pouco para me adaptar a tamanha imposição, em que a elaboração dos planos de cursos, os planos de aulas e as atividades de ensino eram norteados por diretrizes fixadas pela gestão da escola, e a avaliação da aprendizagem resumia-se ao preenchimento de uma ficha a cada semestre e, raríssimas vezes, havia a participação dos professores na elaboração desse processo.

As atividades de ensino propostas pela escola em que atuava como professora, estavam muito além da capacidade cognitiva das crianças, ainda que tentássemos adaptá-las para cada faixa etária, isso exigia um esforço redobrado para surtir efeitos positivos. Essa atitude, além de demonstrar a inflexibilidade e o desconhecimento didático-pedagógico que permeava a gestão escolar, no tocante à elaboração das atividades de ensino e a faixa etária das crianças, inviabilizava a avaliação da aprendizagem, enquanto um instrumento constitutivo do processo educacional e norteador da prática docente.

Na Educação Infantil, um dos desafios presentes tem sido garantir a qualidade do trabalho pedagógico, bem como a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, a avaliação tem um papel fundamental, no entanto, as dificuldades decorrentes tanto da concepção de avaliação, quanto aos instrumentos e procedimentos que devem ser adotados para concretização da prática de ensino, demandam uma proposta avaliativa que esteja articulada à concepção e ao projeto pedagógico da escola, tendo em vista que é dessa relação que resultam as práticas avaliativas e as novas ações que guiarão o processo educativo.

Paralelo a essas contradições, na minha prática profissional, participei de diversas discussões no âmbito acadêmico que suscitaram o interesse em buscar uma compreensão sobre a Educação Infantil, em um contexto mais amplo e epistemológico, buscando aprofundar a compreensão sobre a avaliação da aprendizagem nessa etapa inicial da Educação Básica. Nesse contexto, a avaliação vem sendo associada a ideias negativas e distorcidas de

sua finalidade, o que representa, por um lado, o desafio de resguardar o trabalho pedagógico e, de outro lado, a necessidade de definir uma concepção de avaliação para o processo de ensino e aprendizagem vinculada ao planejamento dos professores e aos conteúdos selecionados para trabalhar com as crianças.

Associado a essas inquietações sobre Educação Infantil e avaliação da aprendizagem, o meu interesse por esta temática ocorreu através da participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação (ÁGORA), na UFPB, o qual contribuiu significativamente com minhas experiências profissionais e para a compreensão sobre teorias da educação e da aprendizagem. Entretanto, foi particularmente a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural que me desafiou a analisar uma proposta avaliativa para a Educação Infantil, com um caráter mais histórico, social e cultural, coerente com a formação e com o desenvolvimento humano.

A Psicologia Histórico-Cultural está fundamentada nos pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético. Essa abordagem concebe o desenvolvimento humano em uma perspectiva histórica e dialética, e seus principais expoentes são Lev Semenovitch Vigotski², (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), e Alexander Romanovich Luria (1902-1977).

De acordo com Duarte (2001a), as obras dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural chegaram ao Brasil apenas na década de 1980 e suas contribuições para a educação começaram a aparecer dez anos depois, especialmente na Educação Infantil, com destaque para os trabalhos de Vigotski. A esse respeito, Duarte ressalta que, no contexto brasileiro, a abordagem acerca da concepção vigotskiana, tem sido, equivocadamente, associada ao Sócio-interacionismo e ao Construtivismo, desvinculando-a de seu caráter filosófico e metodológico, que busca compreender o sujeito em seu contexto histórico e cultural, ou seja, inserido em sua prática social interligada aos fundamentos filosóficos do marxismo.

A partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil está fundamentada em um processo diagnóstico, cuja sistematização explora a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança e permite ao professor, enquanto mediador do processo pedagógico, descobrir novas formas de aprendizagem, em que a avaliação servirá de subsídio para o acompanhamento do trabalho escolar e educativo.

2 O nome Vigotski na literatura, é grafado de várias formas, como Vigotski e Vygotsky. Nesse trabalho, optamos pelo nome Vigotski, traduzida do Espanhol por Duarte (2000; 1996).

Diante do exposto, articulamos três eixos norteadores para o entendimento das questões centrais desta pesquisa. O primeiro, trata da avaliação da aprendizagem nas Pedagogias Tradicional, Nova, Tecnicista e Histórico-Crítica e os seus desdobramentos na Educação Infantil; o segundo consiste na compreensão da constituição histórica da Educação Infantil e os desafios para uma avaliação nessa etapa da Educação Básica; e o terceiro, diz respeito às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação da aprendizagem.

Para isso, definimos como objetivo geral da pesquisa, compreender a concepção de docentes acerca do processo de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil em CREIs da rede municipal de João Pessoa-PB. Para elucidar o objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos: Investigar as concepções de ensino das docentes acerca da Educação Infantil; Caracterizar os instrumentos avaliativos que são utilizados no processo de ensino; Identificar os métodos utilizados pelas professoras para avaliar a aprendizagem; Destacar as contradições da prática pedagógica na Educação Infantil.

Em relação à modalidade da pesquisa, definimos a abordagem qualitativa, considerando sua amplitude e rigor na construção do conhecimento, que se justifica pela preocupação em compreendermos a natureza da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil em sua complexidade, ou seja, a dinâmica da educação que se manifesta na escola em sua realidade concreta e inter-relacionada com a prática social, tendo em vista que, o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que está inserido. “Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (RICHARDSON et al. 1999, p. 80).

Em relação à metodologia, nos apoiamos no enfoque do Materialismo Histórico e Dialético para compreendermos a avaliação da aprendizagem no processo educacional. Essa abordagem possibilita conhecer as dimensões ideal e material dos atos humanos que, por sua vez, estão inseridos em uma realidade que precisa ser sistematizada, enquanto fenômeno de uma totalidade. Tal afirmação implica considerar que a avaliação da aprendizagem está inserida em uma realidade constituinte de um processo educativo, onde são “reproduzidos a base material das ideias e a prática social” (LESSA; TONET, 2011, p. 43).

Nesse sentido, investigamos o fenômeno, em seu percurso histórico, determinado pelas relações econômicas, políticas e culturais. Para isso, partimos de uma compreensão acerca da avaliação, abstrata e caótica, para uma compreensão sistematizada, ou seja, o fenômeno, avaliação da aprendizagem, se expressa primeiro, na aparência e, posteriormente,

através de uma análise teórica e na prática de ensino, é que definimos sua essência, significado implicações ao processo de aprendizagem (TRIVIÑOS, 1987).

No tocante ao método científico, julgamos pertinente a compreensão de Richardson et al. (1999, p. 18-19), os quais sintetizam que, para estudarmos um fenômeno cientificamente, ele deve ser “medido, perceptível e classificável”, ainda que o cientista social possa trabalhar com conceitos teoricamente abstratos. Antes de estudá-los empiricamente, “devemos procurar comportamentos, estímulos, características ou fatos que representem esses conceitos”. Nessa compreensão, o método científico pode ser considerado como um telescópio, com diferentes lentes, aberturas e distâncias, que produzirão formas diversas de ver a natureza do objeto de estudo.

Em relação ao método de abordagem, a dialética materialista, recorremos à compreensão de Gamboa (2012, p. 38), que define que a dialética na pesquisa científica é entendida como “o método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas suas inter-relações”. Esse processo tem como ponto de partida a realidade empírica que passa pelo abstrato de características subjetivas, até uma síntese convalidada no próprio processo do conhecimento.

Konder (2012, p. 35-36), por sua vez, define que a dialética materialista possibilita a construção do conhecimento acerca do objeto estudado e, para isso, nenhum fenômeno pode ser considerado de forma isolada e abstraída de seu contexto social, cultural, histórico e econômico, pois “a realidade concreta é mais rica do que o conhecimento que temos dela, e a “totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem”. Assim, podemos considerar que o conhecimento que adquirimos do fenômeno estudado é uma síntese determinada pelas relações econômicas, políticas e culturais no modo de produção capitalista, porém, essa síntese oscila entre a realidade e a possibilidade e nunca alcança uma etapa definitiva e acabada, se modifica conforme as mudanças na base material e na superestrutura da sociedade.

Em relação ao método de análise da pesquisa, utilizamos a hermenêutica crítica em Gamboa (1998), como técnica para interpretar e analisar os relatos das docentes. Nesta fase, as conclusões respondem às categorias analíticas, empíricas, os objetivos, geral e específicos e retoma os conceitos teóricos acerca do fenômeno.

No tocante aos instrumentos da pesquisa, utilizamos a observação participante simples e a entrevista semiestruturada. A entrevista foi utilizada como instrumento de coleta e produção de informações. Essa técnica, segundo Triviños (1987, p. 146), possibilita a partir de certos questionamentos, apoiados em teorias, “compreender o campo das interrogativas

que vão surgindo à medida que recebemos as respostas dos informantes”. Este instrumento de obtenção de dados favorece não só a descrição, mas também a explicação e a compreensão do fenômeno estudado. A observação participante possibilitou conhecer a dinâmica espontânea dos indivíduos, suas práticas e seu cotidiano e, assim, aprofundar a compreensão do fenômeno investigado: “a observação é a base de toda investigação no campo social”. (RICHARDSON et al. 1999, p. 261).

A pesquisa de campo foi desenvolvida em 3 (três) Centros de Referência de Educação Infantil (CREI), localizados nos Bairros Colinas do Sul, Bancários e Bessa. A escolha destas unidades se justifica pelo distanciamento geográfico e pela estratificação socioeconômica das classes domiciliadas nestes Bairro, ou seja, uma unidade na Zona Leste de João Pessoa que atende, majoritariamente, famílias das classes B e C; uma unidade na Zona Sul que atende, principalmente, famílias das classes D e E; e uma unidade intermediária que atende famílias entre as classes B e E. Com esse critério, não objetivamos traçar um perfil socioeconômico ou cultural das crianças e nem dos sujeitos da pesquisa, mas, observar se essas peculiaridades interferem no processo educacional, particularmente a forma como se desenvolve a aprendizagem e o desenvolvimento na pré-escola.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, selecionamos 6 (seis) professoras(as), sendo duas de cada unidade. No critério de inclusão, adotamos, primeiro, ser professor (a) da pré-escola em algum dos CREIs selecionados; e, segundo, ter trabalhado nos últimos 3 (três) anos na Educação Infantil.

Para nortear o diálogo entre o referencial teórico e o campo empírico do fenômeno de estudo, definimos como categorias analíticas, a mediação, a contradição e a totalidade, enquanto categorias empíricas, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, que foram analisadas à luz das categorias analíticas. Essas categorias perpassam a prática docente na atualidade e possibilitam refletirmos sobre os seus aspectos gerais e particulares que se desenvolveram no movimento histórico e social.

A escolha da categoria *mediação* justifica-se em dois aspectos: o primeiro, ao considerarmos que a formação dos indivíduos se constitui através da apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história. Esses conhecimentos são transmitidos de geração à geração por meio do processo de interação social, ou seja, o indivíduo se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O segundo aspecto consiste na importância atribuída à educação escolar que, por sua vez, tem o professor como mediador do processo de construção e de transmissão do conhecimento científico na sua prática de ensino.

O dicionário Houaiss (2012), define o termo, mediação como: I - “o ato de servir de intermediário entre pessoas ou grupos; II - intervenção; III-intermédio”. O significado expressa uma relação entre sujeitos ou uma ponte entre elementos, sem qualificar qual o tipo de relação e o grau de dependência de intervenção.

Por outro lado, o Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI. 2008, p. 258), faz referência ao conceito de mediação inserida no contexto da prática pedagógica e, define que a primeira mediação do homem (leia-se aqui, homens e mulheres em sua prática social) é constituída pela natureza, em que dialogam, “os homens consigo mesmo, entre os demais homens e com o seu Criador”. A segunda mediação é constituída nas relações culturais e históricas, em que o trabalho humano é “transformador do mundo”.

Com essa definição, o professor sendo sujeito destas relações, sua prática no processo de ensino e aprendizagem não é apenas a interpretação de um conceito científico de uma disciplina para os seus alunos, mas, expressa a apropriação e a socialização do conhecimento científico e empírico para uma prática, cujos sujeitos se encontram em relação cognoscitiva. Expressa ainda, a luta dos educadores, a problematização da realidade e a conscientização política e cultural de mundo.

Dessa forma, a mediação pedagógica pode até estar relacionada ao uso da leitura e da escrita da palavra, mas, à medida que a escrita implica uma releitura crítica de mundo, a palavra implica o diálogo, a problematização, a revisão da história e das possibilidades de os educadores e educadoras enfrentarem os desafios futuros no processo de formação. Por isso, a mediação não deve ser compreendida de forma ingênua, mas como uma ação transformadora de mundo, fundada na prática e na ação reflexiva sobre a própria prática.

Para Cury (1986, p. 43-44), a mediação expressa “uma conexão dialética de tudo que existe”. Deve ser, ao mesmo tempo, relativa ao real e ao pensamento, ao comportamento humano e às questões sociais. A mediação, enquanto ação relativa ao real, à prática, capta um fenômeno no conjunto de sua relação com os demais fenômenos, e isso é possível através da historicização e da dinâmica do próprio fenômeno nas relações concretas e reais. Já a mediação, enquanto ação relativa do pensamento, significa que pensar o real, tomar consciência da realidade concreta, é o que constitui o movimento do próprio real. Sendo assim, o pensar que não seja referenciado no real, é a-histórico e neutro, uma vez que “a mediação não existe em si própria, senão em sua relação com a teoria e a prática”.

Considerando que “o real não é o limite do processos em que, cada elemento guarda em si mesmo, o dinamismo de sua existência, numa reciprocidade em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório” (Ibid., 1986, p. 27), o autor sinaliza que a

interação entre as ações humanas situam o homem como operador sobre a natureza e criador das ideias que representam a própria natureza, sendo que a cultura torna-se elemento balizador nesse processo de apreensão do conhecimento, que o homem estabelece com os outros e com o mundo. No caso da educação, a mediação é a possibilidade de organização e a transmissão das ideias, na qual os conhecimentos construídos historicamente através da prática social, superaram o isolamento existente entre as ideias e a ação.

Nos estudos de Vigotski, o conceito de mediação perpassa a maioria de suas obras para retratar o processo histórico de formação do gênero humano de cada indivíduo, como ser humano, em sua relação social mediatizada pelas apropriações objetivadas historicamente, fato que distingue o homem dos demais seres vivos, cuja relação com a sua espécie é determinada pela herança genética. Para o autor, a mediação está relacionada com a interação do homem-ambiente pelo uso de instrumentos e de signos. Os instrumentos (objetos materiais), assim como os signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) “são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam conforme a organização social e o nível de seu desenvolvimento cultural” (VIGOSTKI, 1998, p. 9).

A invenção e o uso de signos, como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico, por exemplo, lembrar de uma cor, comparar coisas, relatar fatos, escolher objetos, intervêm na relação do homem com o objeto e com outros homens e, nesse sentido, a invenção e uso de instrumentos são análogos no campo psicológico. O signo age internamente como um instrumento da atividade psicológica humana, por outro lado, os instrumentos são orientados externamente, e utilizados no domínio da natureza através da atividade humana mediatizada pelas relações sociais e pela linguagem.

Para Vigotski (1998), a linguagem é o signo que está no centro dos processos superiores do homem e fornece os conceitos, as formas de organização do real e a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Tal processo caracteriza-se como um sistema de transmissão de experiência social e educativa, portanto, a fala humana é, de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da humanidade.

Duarte (2001b, p. 25) enfatiza que a categoria “espécie humana”, é uma categoria biológica, e a de “gênero humano”, é uma categoria histórica, ou seja, sintetiza os resultados da autoconstrução humana, sendo assim, a formação humana se realiza por meio da relação entre a objetivação e a apropriação. Essa conexão se efetiva no interior de relações concretas com outros indivíduos que atuam como mediadores entre eles e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.

Nessa perspectiva, os processos de objetivação e de apropriação dos conhecimentos não são mediadores entre o indivíduo e a espécie humana, pois a relação com a espécie se realiza da mesma forma que com os outros animais, isto é, pela transmissão genética. Ou seja, o mecanismo biológico da hereditariedade não transmite aos indivíduos as características que permitirão considerá-lo efetivamente um ser humano. Isso significa que não é a espécie que contém essas características, não é na espécie que as características humanas possuem uma existência objetiva, mas é a objetividade das características humanas produzidas historicamente que constitui o gênero humano.

O gênero humano não se reduz àquilo que é comum a todos os homens, não é uma generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer ser humano, é uma categoria que expressa a síntese em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento. Leontiev (2004, p. 290), aponta que “todo homem nasce candidato a ser humano, mas somente se constituirá humano ao se apropriar da cultura produzida pelos homens”. Nesse caso, o processo de apropriação da cultura humana é o resultado da atividade efetiva do homem sobre os objetos e o mundo circundante mediados pela comunicação. Em termos educacionais, isso significa dizer que, a criança precisa entrar na relação (comunicação-linguagem) com o mundo através da mediação de outro sujeito para ter a possibilidade de se apropriar das obras humanas e tornar-se humana também. Nesse processo, a educação escolar é o principal espaço cultural de transmissão e apropriação da história social humana.

Nesse sentido, a categoria mediação tem duas dimensões essenciais para o processo de formação e desenvolvimento da criança, em especial, na Educação Infantil, a primeira se efetiva no contexto social em que os adultos são agentes externos, mediadores de contato da criança com o mundo, ou seja, o adulto (pai, mãe, tios e demais sujeitos que constituem o espaço de interação social) é o próprio mundo através do qual a criança toma ciência da cultura humana e humaniza-se. A segunda dimensão se realiza no âmbito escolar, em que o professor, ou um colega mais experiente, faz essa mediação por meio da cultura humana e dos conteúdos historicamente elaborados.

A segunda categoria analítica, *contradição*, justifica-se em dois aspectos: o primeiro, como um conceito analítico que consiste em apresentar as definições abstratas e sistemáticas acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, ou seja, ao longo da investigação teórica, observamos que a avaliação, ora apresenta-se de forma empírica, caótica, ora de um modo mais organizado e sistematizado cientificamente. E o segundo aspecto, como uma categoria metodológica, que se refere às definições teóricas na literatura, e expressa a

dinâmica do fenômeno estudado historicamente, cujo sentido ganha relevância ao apresentarmos as dimensões opostas que cercam o fenômeno estudado.

O significado de contradição no dicionário Houaiss (2012), denota: I - “procedimento ou atitude oposta ao que se dissera ou adotara anteriormente”; II - “falta de nexos ou de lógica; incoerência, discrepância”; III - “relação de incompatibilidade entre dois termos em que a afirmação de um implica a negação do outro e vice-versa”.

Em termos filosóficos, particularmente com base no materialismo histórico dialético, o termo contradição, apesar de expressar uma oposição conceitual, mantém a continuidade e a intermediação dentro do próprio significado, sem negá-lo totalmente, como define Cury (1986, p. 27): “Negar a contradição no movimento histórico, é falsear a realidade. Negar a contradição existentes na sociedade, termina por afetar a concepção de educação, pois, ao retirar dela a negação, passa-se a representá-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico”.

Nesse entendimento, apontar a contradição no processo de investigação da pesquisa é apontar a realidade como em movimento, como em construção, é apontar o objeto desse estudo como algo inacabado. A contradição exprime o movimento e a dinâmica da realidade concreta, cuja determinação se manifesta nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais e educacionais, existentes entre as classes na sociedade capitalista.

A educação é um instrumento de disseminação do saber elaborado. Este saber entra em contradição com a lógica de organização da sociedade capitalista, à medida que as classes subalternas se apropriam da prática social e as transformam em instrumento de crítica e de luta. Na prática social, particularmente a ação pedagógica, o saber do dominado entra em contradição com o saber dominante, há uma disputa de interesses que concorrem à modificação das condições sociais (CURY, 1986).

No modo de produção capitalista, a educação é colocada a serviço da classe que detém os meios materiais e ideológicos. Cury (1998) analisa que, nesta relação contraditória, a educação limita o acesso da classe dominada ao saber crítico e sistematizado para não gerar conflitos com os interesses da classe dominante. Nesse contexto, a avaliação manifesta-se, de um lado, como um mecanismo de formação do sujeito no processo educacional e, por outro lado, como uma ferramenta de exclusão desse sujeito no processo de educação, através dos instrumentos de reprovação que desencadeiam a evasão escolar.

Dessa forma, as relações contraditórias constituídas em um movimento de produção intelectual, qualifica “a unidade dos contrários e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente”, em que cada fato exige a existência do seu contrário e esses estão em

luta e movimento, buscando superar-se a si próprio como determinação e negação do outro. Por isso, a contradição se estende à própria atividade humana (CHEPTULIN, 1982, p. 289).

A terceira categoria, *totalidade*, justifica-se em dois aspectos: primeiro, que a realidade só pode ser conhecida na sua totalidade concreta, ou seja, quando se conhece a sua dimensão social e histórica articulada pela prática dos homens e mulheres. O segundo aspecto consiste no fato de que o nosso objeto de estudo, a avaliação da aprendizagem na concepção docente, tem sido utilizada como uma parte isolada do processo pedagógico.

Para compreendermos o sentido dessa categoria, recorreremos também ao dicionário Houaiss (2012), em que totalidade significa, I “a condição de ser total, inteiro, completo; integralidade, universalidade. II - reunião de todas as partes que formam um todo; soma”. Nesse sentido, o termo expressa um entendimento que caracteriza o todo, mas não a dialética da relação do todo para as partes e vice-versa.

Para Neto (2006, p. 32), “a totalidade social é penetrada, em todas as instâncias, pelas incidências das contradições, que possuem seus próprios rebatimentos políticos e culturais”. Dessa forma, a totalidade é uma categoria teórica que trata tanto do todo constituído, como também das partes simples e complexas articuladas e em sua interação funcional. Isso justifica que a totalidade tem um efeito analítico se estiver impregnada pela contradição, já que a realidade que estamos analisando, é dinamizada pelas próprias contradições engendradas pelas relações de trabalho e produção.

No entendimento de Cury (1986, p. 36), a “totalidade não é a soma de todos os fatos e nem a soma de todas as partes” é um processo em movimento a partir das relações de produção e de suas contradições, e é nessa dialética que a realidade pode ser entendida como um todo. Nesse sentido, podemos conhecer a realidade quando conhecida a sua totalidade concreta, como unidade dialética que se movimenta da estrutura para a superestrutura.

Isso quer dizer que para conhecermos a totalidade concreta, precisamos conhecer também a historicidade do fenômeno investigado. E, nesta relação, buscamos tanto a compreensão particular da avaliação da aprendizagem inserida no processo educacional, como também, as suas dimensões sociais mais amplas, as quais constituíram-se através de um processo histórico. Dessa forma, analisaremos as concepções acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, partindo das premissas analíticas da categoria totalidade.

Isso implica conceber a categoria totalidade no campo educacional como um todo constituído que depende do posicionamento que a enxergamos. Por exemplo, se olharmos para ela inserida no processo de ensino e de aprendizagem, captamos sua aparência, mas se olharmos em uma dimensão histórica educacional, a totalidade se constitui como uma parte

desse todo, refletida nas instituições educacionais, as quais produziram e se reproduzem através das relações sociais, culturais e de trabalho.

Aliado a essa reflexão, este trabalho está organizado em seis Capítulos. O primeiro Capítulo, *Introdução*, apresentamos o objeto de estudo, sua justificativa e problematização, explicitamos a natureza da pesquisa, seus aspectos teóricos-metodológicos, o método de abordagem e de análise, o campo empírico e os sujeitos pesquisados, além das categorias analíticas e empírica que perpassam esse estudo

No segundo Capítulo, *Avaliação nas abordagens pedagógicas no Brasil e a Educação Infantil: um processo histórico*, fizemos uma contextualização histórica sobre tipos de avaliação e suas bases teóricas e metodológicas que estão ancoradas nos fundamentos das Pedagogias Tradicional, Nova, Tecnicista e Histórico-Crítica. Constatamos que a Educação Infantil e suas práticas avaliativas está organizada nos parâmetros didáticos e metodológicos destas abordagens, e essa base de referências recae sobre os processos de formação docente, o ensino e aprendizagem e nos instrumentos avaliativos que subsidiam as atividades de aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

O terceiro Capítulo, *Educação Infantil: pressupostos históricos e a avaliação*. Apresentamos uma breve contextualização histórica da Educação Infantil no cenário mundial e brasileiro. Traçamos um panorama em relação aos documentos oficiais e, constatamos que apesar dos avanços estabelecidos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, e outros dispositivos legais que reconheceram a Educação Infantil, como uma etapa essencial ao desenvolvimento humano, a regulamentação da avaliação foi um processo lento e fruto de luta social no campo educacional, que implica ainda em muitos desafios, tendo em vista o cenário político e econômico e a fragmentação do conhecimento que tem permeado essa etapa da escolarização. Além disso, descrevemos sobre a contextualização da Educação Infantil em João, destacamos sua origem no contexto local, avanços no tocante a expansão e atendimento, melhoria da qualidade da educação, bem como os desafios e as contradições para a efetivação de uma prática avaliativa, coerente com a primeira infância e, ainda delineamos alguns aspectos de uma avaliação voltada para a Educação Infantil.

No quarto Capítulo, *Avaliação na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural: um processo dinâmico*. Apresentamos os aspectos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual pressupõem que a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorram por meio da prática social, mediada pelos instrumentos e signos que são construídos historicamente e, fazem parte das relações dos sujeitos entre si e deles com o mundo. Os

pressupostos desta abordagem constituem e propõem uma avaliação dinâmica, que tem como eixo estruturante, a ação do professor na ZDP.

No quinto Capítulo, *A concepção docente sobre a avaliação na Educação Infantil em CREIs no município de João Pessoa – PB*. Analisamos as concepções das professoras acerca do processo de avaliação nas suas práticas educativas, com crianças pequena. Essa análise foi desenvolvida sob a perspectiva das categorias analíticas e empíricas, evidenciadas ao longo da pesquisa e, especialmente a partir da Psicologia Histórico Cultural.

No sexto Capítulo, *Avaliação na Educação Infantil e a Psicologia Histórico Cultural: realidade e possibilidade*. Traçamos uma síntese do trabalho pautada em duas dimensões metodológicas, a realidade e a possibilidade. Para isso, retomamos alguns conceitos teóricos, definições de categorias empíricas e propomos alternativas de intervenção com base nos fundamentos da Psicologia Histórico cultural.

2 AVALIAÇÃO NAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO INTANTIL: um processo histórico

Ao longo da história humana houve uma preocupação em criar diferentes ferramentas para garantir que as pessoas mais novas de suas comunidades se apropriassem dos conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores. Observa-se que sempre existiu algum método de avaliação nessas práticas sociais, a fim de aferir os padrões de qualidade de suas atividades, como por exemplo, nas sociedades primitivas, em algumas comunidades, os jovens eram considerados adultos, após passarem por provas referentes aos costumes e à cultura da comunidade em que viviam. Nesse sentido, os primeiros conceitos sobre avaliação estavam associados à medição, à competição e à bonificação.

A esse respeito, Sacristán e Gómez (1998, p. 298) apontam o que parece ser a primeira manifestação histórica sobre avaliação formal, a remota “prática chinesa no século II (a.C.) selecionava funcionários para evitar as influências dos grupos de pressão da burocracia”. Essa prática configurava-se como um instrumento de seleção oral de indivíduos para ocuparem os espaços sociais na comunidade.

Esse entendimento é endossado por Luckesi (2011), quando analisa que essas práticas avaliativas não estavam associadas a uma questão educativa, mas constituíam-se como instrumento de controle social, à medida que promoviam ou demitiam os oficiais, testavam-se suas capacidades a cada três anos.

No campo da educação, as primeiras práticas avaliativas fazem referência à Idade Média. Nessa época, o ensino estava ligado ao domínio da Igreja católica e, nesse contexto, os testes impostos faziam parte de uma cultura do controle e segregação. As condições sociais eram estabelecidas a partir do nascimento de cada indivíduo, os que nascessem em famílias abastadas tinham o direito ao ensino porque possuíam o dom de “aprender”, e os que não pertencessem à essas famílias, eram subjugados a uma posição subalterna. Nesse sentido, Sacristán e Gómez (1998, p. 298) mencionam que os exames nas universidades medievais no século XV, desenharam “as primeiras referências para a avaliação na educação” e estavam direcionados aos candidatos que pleiteavam vagas a bacharel, licenciado ou doutor e passavam por um ritual para demonstrar os seus conhecimentos intelectuais adquiridos durante a escolaridade.

A avaliação começa a assumir uma forma mais estruturada, com o advento da era moderna. Luckesi (2011, p. 35) destaca que entre os séculos XVI e XIX, a avaliação desenvolveu-se pautada na “pedagogia do exame”. Esse exercício se configurou com base em

práticas educativas direcionada pela avaliação e não pelo processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, a “pedagogia do exame” trazia várias consequências para o processo pedagógico, psicológico e sociológico. A atenção educativa, no âmbito pedagógico, por exemplo, estava centrada no exame, na classificação e na exclusão, portanto, não auxiliava a melhoria da aprendizagem do aluno, longe disso, estimulava o comportamento e a personalidade submissa ao controle social.

A partir do século XIX, essa nomenclatura de exames foi substituída por “notas”, e posteriormente por “teste ou provas objetivas”, no entanto, continuou com o objetivo de controlar o desempenho escolar e selecionar os sujeitos para desempenharem determinadas funções sociais (BARRIGA, 2003).

No século XX, surge o termo “avaliação da aprendizagem” que começou a ser divulgado a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para se referir aos cuidados necessários que os educadores precisam ter com a aprendizagem de seus educandos. Essa proposta foi importante para pensar a avaliação vinculada à prática pedagógica, assim como determinar em que medida, os objetivos educacionais estavam sendo alcançados, “porém a prática continuou a ser baseada em provas e exames” (LUCKESI, 2011, p. 28).

No Brasil, o termo avaliação da aprendizagem começou a circular na literatura e nas políticas educacionais, apenas nas décadas de 1960 e 1970. Na LDB de 1961, o termo utilizado para definir a avaliação, era “exames escolares”. Na LDB de 1971, que reformulou o sistema de ensino, o termo exames escolares foi substituído pela expressão “ aferição do aproveitamento escolar”. Somente com a LDB de 1996, é que o termo avaliação da aprendizagem aparece na legislação educacional.

De acordo com Luckesi (2012), essa mudança na nomenclatura, do termo avaliação, partiu de iniciativas do ensino superior, e adentrou a educação básica, como uma política nacional constituídas nos programas de avaliação do Governo Federal, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), em 1988, a Prova Brasil em 2005, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998.

Apesar dessa mudança na nomenclatura, é importante frisar que esses tipos de avaliação nos programas governamentais, são de larga escala, e não têm o processo de ensino e aprendizagem como objeto avaliado, mas o desempenho das escolas, dos professores, dos alunos e dos métodos quantitativos que coletam dados numéricos.

A esse respeito, Vasconcellos (2000, p. 42) aponta que a avaliação tem desempenhado na prática escolar, “um papel mais político do que pedagógico”, sendo utilizada inclusive,

como um “instrumento de controle e de poder por parte da política educacional”, e essa estratégia tem sido direcionada, mais especificamente, para as instituições escolares, ao invés de aperfeiçoar os métodos qualitativos de ensino e nortear o processo de ensino e aprendizagem. Tal perspectiva implica em um caráter mais político do que prático da avaliação, fato que pode manifestar uma dupla falsidade, sendo usada tanto como um mecanismo de acesso à escola, como também de exclusão e fragmentação do conhecimento, ao passo que separa os “aptos dos inaptos” e os “capazes dos incapazes”.

Nessa relação, além do problema de utilizar a avaliação como uma ferramenta para reprovar ou aprovar os educandos no processo de escolarização, esse tipo de método pouco favorece a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, fato que exige mudanças técnicas, políticas e pedagógicas, tendo em vista que o processo educacional constitui-se em movimento antagônico com a lógica de controle produtivista.

Libâneo (1994, p. 190) aponta que a avaliação é “uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente que deve acompanhar, o passo a passo do processo de ensino e aprendizagem”. Nesta perspectiva, o professor deveria rever e reorganizar a sua prática constantemente, posto que a avaliação também exige uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor, como também dos alunos. Esse amadurecimento do docente seria essencial para que suas práticas se apoiem não apenas em parâmetros igualitários e qualitativos, mas também em um tipo de avaliação individual e coletivo, coerente com a complexidade da práxis educativa, que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas, deve cumprir as funções pedagógicas e didáticas.

2.1 Tipos de avaliação

De acordo com os estudos de Luckesi (2011, p. 207), a avaliação da aprendizagem no âmbito escolar deve ser desenvolvida com o objetivo de “auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal”, a partir do processo de ensino-aprendizagem, “e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”. Esses dois aspectos tanto auxiliam a integração do educando consigo mesmo, ajudando-o a se apropriar dos conteúdos científicos e empíricos, como também responderia a uma necessidade social, considerando que nesse contexto a escola assume a função de socialização do conhecimento e possibilidade para que os educandos criem suas estratégias para apropriação da cultura.

Sobre a avaliação na educação, são diversas as abordagens que tratam desse assunto, apresentam propostas e suscitam discussões teóricas e práticas. Partindo desse apontamento,

apresentaremos neste Capítulo alguns tipos de avaliação que perpassam o contexto educacional. Particularmente as concepções de Luckesi (2011) Saul (1999) e Vanconcelos (2000).

Luckesi (2011, p. 84-85) analisa dois tipos de avaliação no processo educacional. O primeiro, se refere à avaliação classificatória que avalia o aluno e anuncia sua estagnação no processo de formação. Em termos de apropriação do conhecimento científico e das habilidades necessárias, os instrumentos avaliativos, neste modelo de avaliação, assumem um “caráter excludente, autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar”. Esta avaliação promove a ascensão de um grupo, no entanto, impõe barreiras que provocam a retenção e a evasão de outros grupos, legitimando, dessa forma, as desigualdades sociais. O professor que utiliza a avaliação classificatória assume atribuições autoritárias e disciplinares, cuja relação com os alunos se enquadra dentro de uma normatividade socialmente estabelecida através de múltiplas manifestações, das quais destacam-se as “armadilhas” nos testes, as questões surpresas para “pegar os despreparados” e os testes rápidos para derrubar os indisciplinados.

O segundo tipo de avaliação, a avaliação participativa, de acordo com Luckesi (2011, p. 118), está direcionada para o professor e para os alunos e “funcionaria como um meio de autocompreensão” que não significa o “o espontaneísmo” de certas condutas avaliativas, mas o professor, com os instrumentos adequados, discutiria com os alunos o estado de sua aprendizagem, com o objetivo de chegarem juntos a um entendimento que aponte as dificuldades e as possibilidades de articulação entre o processo de ensino e a aprendizagem.

Saul (1999, p. 61) propõe a “avaliação emancipatória direcionada para o processo pedagógico”, e ressalva que há alguns elementos que se caracterizam pela descrição, análise e crítica de uma determinada realidade nos programas educacionais. Esse modelo de avaliação está inspirado em três dimensões teórico-metodológicas: a primeira, consiste na avaliação democrática; a segunda, na crítica institucional; e a terceira diz respeito à criação coletiva, em que os estudantes escrevem a sua própria história. Estas dimensões estão conectadas à consciência crítica, como alternativa de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação, e a transformação que implica alterações substanciais nos programas educacionais.

Os procedimentos de avaliação previstos por este paradigma, caracterizam-se por métodos dialógicos e participantes, nos quais predominam o uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental. Nessa abordagem, a avaliação é eminentemente qualitativa. Em relação ao avaliador, este assume o papel de coordenador dos trabalhos e orientador das ações pedagógicas, sua função consiste em

promover situações e propor tarefas que favoreçam o diálogo e a discussão para estimular a iniciativa do grupo na reformulação e recondução do programa.

Para Vasconcelos (2000, p. 60), a função autoritária da avaliação escolar, é a sua própria transformação em um “mecanismo disciplinador de condutas sociais”, desse modo, um ato de indisciplina na ordem social da escola, poderá desencadear situações mais difíceis e alterar os resultados dos testes. A avaliação classificatória é eficiente na manutenção do modelo de sociedade autoritária, assim como disciplinadora quando o professor a utiliza para “domesticação” os alunos, julgadora quando separa os alunos “bons” dos “maus” e “estigmatizadora” quando os alunos que não alcançaram uma média de aprovação são excluídos e vistos pela comunidade escolar como alunos com déficit de aprendizagem ou nível cognitivo baixo.

De acordo com Luckesi (2011, p. 115), “a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas um instrumento de diagnóstico de sua situação”. Para isso, a primeira iniciativa para que a avaliação sirva à democratização do ensino é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Dessa forma, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, considerando decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.

Com essa reflexão, o elemento essencial da avaliação educacional escolar, seria o resgate da sua função diagnóstica, ou seja, retirá-la da sua base autoritária e conservadora, e torná-la um instrumento dialético, cujo objetivo, apontaria novos direcionamento para reconhecimento da prática docente e da aprendizagem. O resgate do significado de diagnóstico da avaliação seria uma alternativa para superar o “autoritarismo”, mas isso implica de um lado, em rigor técnico e científico no exercício da avaliação e, por outro lado, proporcionaria ao professor objetividade na tomada de decisão e ações condizentes com a transformação social.

Dessa forma, propor e realizar a avaliação da aprendizagem significa concebê-la como instrumento auxiliar da prática docente, e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos. Utilizada como ferramenta de diagnóstico, a avaliação tem como objetivo a inclusão e a criação de condições para satisfazer o processo pedagógico. Para isso, a avaliação precisa assumir tanto a sua forma diagnóstica quanto seu caráter político, interessada no desenvolvimento dos educandos.

Portanto, a conjugação da avaliação diagnóstica e emancipatória na prática educacional são constituintes de uma relação dialética, inserida em uma realidade histórica e

política, a serviço da transformação social, e não da conservação de posturas autoritárias. Para superar os métodos avaliativos classificatórios, com base nestas análises, há necessidade de uma redefinição da ação pedagógica, pela qual o professor assumiria um posicionamento pedagógico claro e explícito, de tal modo que possa orientar, diuturnamente a prática, no planejamento, na execução e na avaliação.

2.2 A avaliação nas abordagens pedagógicas no Brasil

Para entendermos como a avaliação da aprendizagem se desenvolveu na educação brasileira, tomaremos como referência as concepções pedagógicas estabelecidas por Saviani (2008), que divide as teorias educacionais em dois grupos. O primeiro, compreende as teorias não-críticas que definem a educação como um instrumento de equalização social e superação da marginalidade, na qual sociedade é concebida de forma harmoniosa com tendência a integração de seus membros. O segundo grupo compreende as teorias crítico-reprodutivistas. Esta abordagem é uma teoria da educação e não para a educação, pois concebe a sociedade marcada entre grupos ou classe antagônicas, as quais se relacionam em função da produção da vida material. Neste caso, a educação reforça a estrutura de dominação social e legitima a marginalidade.

As teorias não-críticas constituem três abordagens, a primeira, Saviani analisa a Pedagogia Tradicional, cujo papel da escola, está centrado na difusão da instrução e transmissão dos conhecimentos. A escola organiza-se centrada no professor, o qual transmite os conhecimentos para os alunos e a estes cabe assimilar os conteúdos repassados. A segunda abordagem, a Pedagogia Nova, ensaiou uma mudança em relação a pedagogia tradicional, ao deslocar o eixo pedagógico do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, dos conteúdos e aspectos cognitivos para o método, do professor para o aluno, da disciplina para a espontaneidade. A terceira abordagem, a Pedagogia Tecnicista, está fundada nos pressupostos da neutralidade científica e inspirada na racionalidade (eficiência e produtividade do trabalho). O professor nessa perspectiva se adapta ao processo de trabalho. O elemento principal da relação pedagógica passa a ser a organização racional dos meios; professores e alunos ocupam posição secundária, são executores de um processo que é planejado, coordenado e controlado por especialistas.

As teorias Crítico-Reprodutivistas compreendem três abordagens, a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, que tem como teóricos, os sociólogos Francês, Pierre Bourdieu 1930-2002), e Jean Claude Passeron. Estes autores pressupõem que a sociedade está

estruturada em uma relação de força material entre grupos e classes. O sistema de ensino é uma modalidade de violência simbólica e material, cujo significado corresponde a dominação cultural que se manifesta na opinião pública através das mídias, religião, arte, literatura, educação. A ação pedagógica é uma imposição arbitrária da cultura dominante.

A segunda abordagem, a teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), tem como expoente o filósofo Francês Louis Althusser (1918-1990). Este autor divide a estrutura social em aparelhos repressivos de Estado (o governo, o exército, a política, os tribunais e as prisões), e aparelhos ideológicos do Estado (religião, escola, família, jurídico, político, sindical, imprensa e cultura).

A terceira abordagem, a teoria da escola dualista, elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet, aborda questões teóricas e metodológicas e divide a escola em duas redes correspondente à duas classes, os burgueses e os proletários.

Em síntese, tanto as pedagogias não-críticas, como também os pressupostos da pedagogia crítico reprodutivista, sacrificam a história da educação e suas relações de dominação. No primeiro caso, “sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real” [...] e no segundo caso, “a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas” (SAVIANI, 2008, p. 24).

Para superar essas duas abordagens que compõem o pensamento educacional do sistema de ensino brasileiro, especialmente, as pedagogias não-críticas que suprimiram a história e a luta da educação, Saviani propõe a teoria crítica da educação emancipatória, ou melhor, a Pedagogia Histórico-Crítica, como uma concepção filosófica que busca responder aos interesses dos trabalhadores e acentua a escola como um espaço de luta hegemônica que tem como objetivo a democratização do ensino e a socialização do conhecimento construído historicamente.

2.2.1 A Pedagogia Tradicional e os exames como método de ordenamento

A Pedagogia Tradicional no Brasil predominou no período de 1549 a 1759. A predominância nos métodos e nas técnicas de ensino estavam fundamentadas em uma vertente religiosa, particularmente a pedagogia dos jesuítas que se fortaleceu como uma prática educativa a serviço da doutrinação e dos ensinamentos da fé cristã, articulada ao processo de colonização, catequização e educação dos indígenas habitantes nativos do Brasil. (SAVIANI, 2013a).

Nesse contexto, as primeiras práticas avaliativas no âmbito escolar constam no século XVI, com a chegada da Companhia de Jesus, que fundou as primeiras escolas do país e aperfeiçoou as ideais pedagógicas para atender a emergência de uma modernidade em desenvolvimento. Na interpretação de Luckesi (1992), a avaliação na proposta pedagógica dos padres Jesuítas, com destaque para os estudos de Comênio³ (1592-1670) e de Herbart⁴ (1776-1841), recebia a nomenclatura de “exames”, e tinha como objetivo a manutenção da ordem, do método e da disciplina.

O Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus (*Ratio Studiorum*⁵), tinha por finalidade ordenar as atividades, as funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Esta proposta apresentava uma metodologia baseada em exercícios de fixação por meio de repetição e da memorização, nos quais os alunos “deviam esforçar-se disciplinadamente ao máximo para galgar os méritos definidos como qualitativamente mais significativos”, nos casos em que os objetivos não fossem atingidos, os alunos “deviam envergonhar-se de seu desempenho”. Os mecanismos de incentivo aos estudos consistiam tanto em castigos corporais, como também, prêmios, prática de denúncia ou delação (LUCKESI, 1992, p. 81).

As práticas avaliativas dos jesuítas eram centralizadas no disciplinamento dos corpos e das almas, como um meio de torná-los dóceis e úteis à sociedade. A proposta pedagógica de Comênio era articulada ao entendimento de que o que importa é garantir, em primeiro lugar, a “efetiva educação da criança e do jovem; a promoção de uma série para a outra é uma consequência”, com isso, apesar da ênfase na aprendizagem dos alunos, a avaliação ocorria isoladamente do processo de ensino, era um instrumento de ameaça e imposição do medo para manter os estudantes atentos.

A proposta de Herbart inverte a lógica da disciplina obtida sob a ameaça e o medo, porém, expressava a doutrinação através da submissão, do convencimento e do consentimento com a intenção de promover a formação dos jovens com base nos princípios religiosos, éticos e morais.

Com esta análise, observamos que a Pedagogia Tradicional não explicita um modelo de avaliação no próprio processo educacional, mas enfatiza a normatização disciplinar nas

3 João Amós Comênio. Bispo protestante e educador. Fundador da didática moderna, defendia a formação do humano sábio pela aquisição do saber universal e pela aprendizagem reverenciada em Deus.

4 Johann Friedrich Herbart. Filósofo, Psicólogo e Pedagogo Alemão, fundador da pedagogia como disciplina acadêmica.

5 Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus.

provas e exames, fato que desencadeia a exclusão e o constrangimento na prática de ensino e aprendizagem.

A partir de 1759, com a vinda do Marques de Pombal para o Brasil, houve diversas propostas de reforma na educação, entre elas a Reforma Pombalina, que propôs a “recitação de versos de cor” (nos Estudos Menores), como um instrumento de avaliação, e regulamentou os casos de castigo mais severos. Em 1827, com o Método Mútuo, proposta difundida pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, a conversa no espaço educativo foi considerada um ato indisciplinar que desviava o foco da aprendizagem. Estes teóricos presumiam que não seria possível falar e aprender ao mesmo tempo, e o aluno falante havia de ser punido com severidade com duas formas de castigos, “aqueles que constrangiam fisicamente, não por machucar, mas pelo fato de ter pregado no corpo a marca de punição, e aqueles que os constrangiam moralmente” (SAVIANI, 2013a, p. 104-128),

As concepções pedagógicas e avaliativas delineadas no período de 1759 a 1932, conceberam a avaliação como um instrumento de exclusão social, ordenamento e disciplinamento, por isso, caracterizam-se como artifício para o controle comportamental, religioso e moral dos alunos disputado pela coexistência de duas forças de poderes, a vertente religiosa, vinculada à igreja católica e a Pedagogia Tradicional mobilizada pelo Estado laico. Estas duas concepções desenharam os métodos e as estratégias para a aprendizagem escolar e instituíram as bases pedagógicas e didáticas que perpassam as referências da educação escolar nos dias atuais.

2.2.2 A Pedagogia Nova e a avaliação subjetiva

No início do século XX, o Brasil acompanhou o desenvolvimento socioeconômico com base no processo de industrialização e urbanização. Essa tendência, baseada no modo de produção capitalista, perpassou o contexto educacional com ênfase nas habilidades individuais dos sujeitos para lidar com os avanços da industrialização que, exigiam competências técnicas para desempenhar determinadas funções. Neste contexto de expansão industrial e populacional, a Escola Nova, cujo período compreende de 1932 a 1969, construiu uma crítica “contra o intelectualismo e o verbalismo da Escola Tradicional” [...] e sistematizou sua proposta metodológica direcionadas “à estimulação de atividades espontânea e empíricas, com vistas à satisfação e as necessidades das crianças” (SAVIANI, 2013a, p. 247).

Para Libâneo (2002, p. 26), a “finalidade da Escola Nova, foi adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, se organizou de forma a retratar, o quanto possível a vida”. Essa integração relacionou as experiências e os interesses dos alunos em função da interação entre as estruturas cognitivas e o meio social. Tal proposta atribuía aos professores o papel de facilitadores da aprendizagem, ao invés de transmissores de conteúdos como propôs a Pedagogia Tradicional. O processo de ensino e aprendizagem, baseado nesta abordagem, enfatizava o aprender-fazendo, valorizava os experimentos, as curiosidades e as descobertas das crianças, com vistas à resolução de problemas do meio natural e social, permitindo desse modo autonomia sobre sua própria formação através da autoaprendizagem.

Para Vasconcelos (2000, p. 71), a avaliação na Educação Nova consistia na análise das capacidades individuais dos educandos em tirar conclusões de suas próprias experiências, na qual “propunha a auto avaliação como a grande saída”, privilegiando este instrumento para medir os aspectos qualitativos da aprendizagem como as atitudes, a espontaneidade, a curiosidade, os esforços e o êxito na realização de suas tarefas escolares, tendo assim a oportunidade de expressar por si só, os conhecimentos que foram adquiridos.

Essa interpretação, com base na pedagogia deweyana, indica uma modalidade de avaliação que, além de mensurar as atividades pedagógicas, respeitasse as crianças em suas formas de opiniões e posição de ideias, como desataca Libâneo (2002, p. 26) ao analisar os passos básicos do método de ensino ativo utilizado na Educação Nova:

- a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

Ao final de cada trabalho era preciso avaliar o problema inicial, analisar as hipóteses que foram aproveitadas e as que foram excluídas, e verificar se a situação problema foi mesmo resolvida. Nesse contexto, eram considerados disciplinados os alunos que tivessem uma participação nas atividades de ensino, respeitasse as normas e as regras estabelecidas ao grupo, com propósito sempre de garantir um clima harmonioso na sala de aula que serviria de referência para a vida desses sujeitos posteriormente na sociedade.

Apesar da Pedagogia Nova reorganizar a questão metodológica e flexibilizar a aprendizagem das crianças, nesta abordagem a avaliação da aprendizagem no processo de

ensino e aprendizagem continuou limitando o acesso à educação escolar, legitimando as desigualdades sociais e mantendo os privilégios de experiências culturais de grupos elitistas. Os pressupostos liberais da Educação Nova foram coerentes com o perfil de desenvolvimento econômico da época, nos aspectos da adaptação dos indivíduos ao ambiente e da estimulação de suas habilidades individuais para lidar com as situações problemáticas, decorrente das relações sociais e de trabalho.

2.2.3 A Pedagogia Tecnicista e os testes objetivos

A Educação Tecnicista desenvolveu-se com destaque técnico e pedagógico entre as décadas de 1960 e 1970 e tinha suas bases ancoradas nos princípios do taylorismo e fordismo, particularmente, nos aspectos da formação de sujeitos pautada na aquisição de competências e habilidades para atender os requisitos das relações entre o trabalho e a produção. Nesta proposta, o enfoque da educação consistia na formação de mão de obra qualificada que assegurasse a competitividade das empresas e, ao mesmo tempo, incrementasse a geração de riquezas e o desenvolvimento socioeconômico. Na educação, esses reflexos surtiram efeitos em testes e questões objetivistas, orientadas para a qualidade, produtividade e eficiência do ensino, presumindo que a avaliação da aprendizagem seria “neutra e objetiva, dado o seu caráter técnico” (SOBRINHO, 2004, p. 716).

De acordo com Luckesi (2011, p. 81), as práticas pedagógicas do tecnicismo estavam centradas na “exacerbação dos meios técnicos, na transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento” as quais tinham como foco as questões de múltipla escolha, que solicitavam do aluno a marcação de respostas sem questionar os seus fundamentos. Nesse contexto, a avaliação passa a ser o ponto central do processo de ensino e aprendizagem, assim como a escola passou a ser avaliada mediante suas notas, e não o aprendizado dos alunos.

Essa lógica acerca da avaliação veio a prevalecer na década de 1990, quando articulou os interesses voltados para a satisfação das instituições privadas. Acerca desta afirmação, Vasconcellos (2000, p. 28) destaca que a escola existia antes do capitalismo, mas a partir da instauração desse modelo econômico, o papel escolar muda substancialmente com vistas a formar mão de obra para a indústria, bem como manter um fator disciplinador, preparando a “docilidade” sujeitos, na qual “a grande finalidade da escola foi o disciplinamento, ajudando a preparar o sujeito para a ordem, o ritmo, o controle, a hierarquia, o trabalho para o outro, características da indústria”.

Com bases nestas análises, percebemos que a Pedagogia Tecnicista, adotou mecanismos funcionais para disciplinar as relações entre trabalho e produção no sistema de fábricas, perdendo de vista, a especificidade da educação e o caráter formativo dos sujeitos, ignorando que a articulação entre a escola e o processo produtivo, ocorre de modo indireto e por meio de complexas mediações. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a “Pedagogia Tradicional, a questão central era o aprender, e para a Pedagogia Nova, o aprender a aprender, para a Pedagogia Tecnicista, o ponto central era o aprender a fazer”. (SAVIANI, 2013a, p. 384).

Em relação à prática avaliativa, na Educação Tecnicista estes instrumentos estavam ligados com as formas de relações sociais estabelecidas pela sociedade capitalista, em que o indivíduo é responsabilizado pelo seu sucesso e fracasso, tanto escolar quanto social. Essa referência de avaliação filia-se a um projeto de escola que busca a adaptação dos indivíduos à ordem social e econômica vigente, isto é, a manutenção do sistema econômico baseado na propriedade privada e, para isso, a avaliação foi utilizada como um instrumento de seleção, classificação e exclusão escolar, sendo marcada por concepções que definiram quem tinha o direito de aprender ou não os conteúdos de ensino, determinados para cada ano de escolaridade, os quais reproduziram uma sociedade dividida em classes de dominantes e dominados.

2.2.4 A Pedagogia Histórico-Crítica e a avaliação dinâmica

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), foi elaborada por Saviani no início da década de 1980, com o propósito de superar as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, e se afastar das teorias Críticos-Reprodutivistas, pelo caráter acrítico da história da educação. Para esse autor, os críticos reprodutivistas tiveram importância relevante para a educação brasileira, ao definirem que a escola é determinada socialmente, fundada no modo de produção capitalista em que, as classes possuem interesses antagônicos, no entanto, essa teoria se limitou a “teorizar sobre a educação, [] fato que desconsiderou as contradições internas do processo educacional” (SAVIANI, 2008, p. 25).

Saviani não abordou a educação como determinante principal das transformações sociais, mas a reconhece como um elemento secundário e determinado. Nesse contexto, ele chama a atenção para não cairmos em uma análise reprodutivista, tal como deslizaram Boudieu, Passaron, Althusser, Baudelot e Establet, ao definirem que o sistema de ensino, é

um instrumento de violência simbólica e material, unidirecional, e mantido pelos aparelhos ideológicos de Estado.

A proposta didática e metodológica da PHC se diferencia das teorias reprodutivistas pelo o fato de conceber a relação dialética entre a educação e a sociedade com base no seu desenvolvimento histórico e objetivo, na qual a educação tem como função, “dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. Os seus pressupostos estão direcionados para a emancipação humana das camadas populares e garantia de ensino de qualidade para a classe trabalhadora (SAVIANI. 2008, p. 26).

A PHC defende a extensão do ensino público formal, a valorização dos conteúdos de ensino e o papel do professor, em uma nova relação com os alunos, tendo como ponto de partida, a prática social. Em termos histórico e filosóficos, a base PHC, é o materialismo dialético de Marx e Engels, cujos fundamentos apontam para a compreensão da história, a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais e da existência humana. A esse respeito, Saviani justifica que, para explicar a problemática educativa a partir desse enfoque teórico, leva em consideração os aspectos ontológicos e gnosiológicos e nesta relação, a lógica dialética articula a construção do conhecimento que parte da realidade empírica, supera as abstrações da realidade concreta, e culmina com a sistematização do pensamento. Essa base de apoio de Saviani, implica compreender a realidade escolar como resultado das contradições e das transformações sociais, construída historicamente pelos homens e pelas mulheres.

Em termos didáticos e metodológicos, a PHC está fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente, a interpretação de Vigotski. Nesta abordagem psicológica, o homem (homens e mulheres em relação social) é compreendido através do processo histórico e de suas relações com a prática social. O conhecimento é construído a partir de ações socialmente mediadas, e a escola, é concebida como uma instituição socializadora dos conceitos científicos.

No entendimento de Saviani (2013b, p. 56), a escola é uma instituição, cuja função social consiste na “socialização do saber sistematizado”. E essa função precisa articular tanto os interesses da camada popular, tendo em vista que, historicamente as pedagogias não-críticas atomizaram a relação entre a sociedade e a escola, como também, os métodos que estimulem a atividade e as iniciativas dos alunos e dos professores, o diálogo entre ambos e com a cultura acumulada historicamente.

O método de ensino da PHC, pontuado por Saviani, promove a emancipação humana e preconiza a vinculação entre a educação e a sociedade, e nesta relação, os professores e os alunos são tomados como agentes sociais. Eles fazem parte de uma prática, porém com posições distintas, e isso implica a (problematização) dessa realidade, o questionamento dos instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão das questões elencadas, (instrumentalização) e a incorporação de fatos da própria atuação prática dos alunos e das alunas (catarse). Em termos didáticos, a PHC não foi um projeto incitado exclusivamente por Saviani, foi uma proposta pensada também pelo professor de didática, João Luiz Gasparin, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), particularmente no seu livro, “Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica”, lançado em 2003.

Gasparin elaborou uma proposta didática e pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da PHC, que articula os pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels, e os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Com base nestes fundamentos, o autor traçou os caminhos essenciais para o planejamento das aulas, o desenvolvimento dos conteúdos de ensino, a metodologia de trabalho e a avaliação da aprendizagem.

A essência do seu pensamento sinaliza que o conhecimento produzido historicamente (pelos homens e as mulheres) sejam inseridos no processo educacional e vinculados com a prática social dos sujeitos. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem tem como ponto de partida a prática social constituída pelas relações políticas e culturais que estão organizadas e compartilhadas por diversas experiências, determinadas pela relação antagônica entre as classes no modo de produção capitalista.

Em termos didáticos, o processo de avaliação da aprendizagem, com base na proposta de Gasparin (2003), articula cinco fundamentos da PHC, (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final). Os conteúdos de ensino precisam ser pensados de forma articulada, tanto a estes fundamentos, como também com as dimensões conceituais, científicas, históricas e culturais.

Em relação à dinâmica do método dialético no processo de ensino e aprendizagem, esse autor pressupõe que a construção de conhecimento parte de três aspectos, o primeiro, é a síntese. Essa etapa inicial refere-se ao ponto de partida em que os sujeitos se encontram, ou seja, no campo sensorial concreto, o empírico percebido, a aparência. O segundo aspecto é a análise. Nesta fase ocorre a abstração, a separação dos elementos particulares de um todo, a identificação dos elementos essenciais, das causas e das contradições fundamentais. O terceiro aspecto diz respeito ao ponto de chegada em que os sujeitos partiram, ou seja, o concreto

pensado, um novo concreto reelaborado e sistematizado. A avaliação da aprendizagem articula os conteúdos historicamente acumulados com o contexto social, cultural, político e econômico e se faz necessária em cada uma destas etapas.

O primeiro fundamento da PHC, a prática social, inicia-se com as ações do professor e dos alunos sobre a realidade e o contexto em que estão inseridos, a escola e suas dimensões político pedagógicas, os conteúdos de ensino. Nesta fase, o professor apresenta os conteúdos aos alunos através do processo teórico-metodológico, dialoga, busca o domínio que eles já possuem com sua prática cotidiana e explicita os objetivos da aprendizagem, respeitando a vivência cotidiana que os alunos possuem.

Esta fase é o que podemos denominar de prática social inicial do conteúdo e da avaliação. É o ponto de partida de todo o trabalho docente-discente. Pela avaliação inicial, ainda que tacitamente, tanto professor quanto alunos avaliam que a prática social de cada uma das partes possui níveis diferenciados de compreensão, uma visão sintética precária para o professor e uma visão sincrética para o aluno (GASPARIN, 2011, p. 1976).

Nesta definição, observamos uma simetria entre o conceito de avaliação de Gasparin e de Luckesi, no entanto, enquanto Luckesi pressupõe a avaliação diagnóstica como um modelo formativo, cujo objetivo encontra-se na democratização do processo de ensino e no norteamento do planejamento do professor, Gasparin propõe a avaliação como um processo dinâmico, além de um diagnóstico que se movimenta em toda a relação pedagógica, desde a prática inicial (ponto de partida) à prática final (ponto de culminância de uma aula ou um plano de ensino).

A compreensão acerca da aprendizagem deve ser coerente tanto com o nível de desenvolvimento da criança, como também com a sua disposição cognitiva de aprendizagem, fase em que o professor precisa conhecer seus educandos e estimulá-los a desenvolver os conceitos mais complexos atribuídos de descobertas.

No segundo passo da PHC, a problematização, a avaliação parte da elaboração da problematização do processo de ensino e aprendizagem. Nesta fase, propõe-se questões desafiadoras para os alunos, questiona-se o que precisam ser resolvidos da prática social e, em seguida, que conhecimento é necessário dominar. O “professor avalia as perguntas que elaborou para debater com os alunos”, antes de iniciar a explicitação do conteúdo de sua aula, em contrapartida os alunos, [...] ao “responder as questões propostas pelo professor”, demonstrarão o que pensam a respeito do tema, fato que expressará seu nível de compreensão e de conhecimento (GASPARIN, 2011, p. 1977).

O terceiro passo da PHC, a instrumentalização, “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. Nesta fase, os conhecimentos espontâneos do aluno e os conteúdos científicos, expressos no currículo escolar e na bagagem cultural do professor, confrontam-se de modo contextualizado com os condicionantes sociais, econômicos e políticos. (GASPARIN, 2003, p. 54). Na continuidade do plano de aula, o professor apresentará os conteúdos e os conceitos científicos com base na ZDP. Nesta etapa, é importante conhecer o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra e até onde os seus conhecimentos podem chegar através de uma mediação. O professor com base na concepção vigotskiana, não pode limitar-se ao aluno, a um único nível de desenvolvimento, mas criar e explorar ZDPs, nas quais ocorrem a capacidade potencial de aprendizagem específica à cada criança, pois dessa maneira, poderá nortear os passos seguintes da aprendizagem da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento. O conhecimento do nível em que seu aluno está e a exploração da sua ZDP, facilita a elaboração e o desenvolvimento de atividades pedagógicas e planejamento de ensino.

No quarto passo da PHC, a catarse, há um fechamento de conceitos em relação a um determinado conteúdo ou unidade, de modo que “é reservado um tempo para uma avaliação formal, comumente denominada de prova”. É nesta fase que o professor e os alunos fazem uma autoavaliação e expõem o quanto construíram juntos. Os conceitos que o professor trouxe no começo do processo “possuía uma síntese precária do conteúdo”, no decorrer do processo de explicitação para os alunos, os seus conhecimentos prévios tornaram-se uma “síntese mais clara, consistente e elaborada”.

Este é o momento em que o aluno diz para si mesmo: eu sei, eu aprendi, conheço melhor o que já sabia. A percepção e confirmação ou não de seu novo estágio de desenvolvimento intelectual é sua avaliação. A fase da avaliação formal em que eles vão demonstrar, objetivamente, a si mesmos, ao professor, aos pais, à sociedade seu novo nível de aprendizagem adquirido, sua nova síntese (GASPARIN, 2011, p. 1980).

A avaliação nesta fase consiste na apropriação dos conceitos científicos, na realização de uma síntese e uma nova totalidade. É importante destacar que a apropriação desses conceitos científicos e culturais não deve ser explicitadas apenas em instrumentos avaliativos elaborados pelo professor, mas, sobretudo, uma efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

No quinto passo da PHC, a prática social final, os conteúdos de ensino foram elaborados em uma prática caótica, foram questionados com base na teoria e retornaram em forma de síntese, à prática, mas agora uma prática pensada, com ferramentas de transformação social. É neste momento, o maior foco da avaliação que verificará em que medida o conteúdo teórico se transformará em ação após as aulas.

A teoria, na medida que se torna um instrumento de compreensão da realidade, constitui-se também uma forma de ação para a mudança. A prática torna-se, assim, a melhor avaliação da compreensão da teoria. A prática a que estamos nos referindo tanto pode ser entendida como um fazer profissional, quanto como uma nova forma de cidadania, respeitados os níveis de ensino em que os educandos se encontram (GASPARIN, 2011, p. 1982).

Portanto, observamos que à avaliação nos pressupostos da PHC, constituem um processo complexo e articulado, comum tanto ao professor, como também ao aluno. Independente da etapa da educação escolar, o processo avaliativo é um instrumento de diagnóstico e contínuo, norteador para o planejamento de ensino, desenvolvimento das atividades pedagógicas e acompanhamento da aprendizagem.

2.2.5 As abordagens pedagógicas e a Educação Infantil

As pedagogias não-críticas reforçaram a marginalidade social, pois historicamente os seus fundamentos qualificaram o movimento antidemocrático, desenhado tanto na forma como o processo de ensino e aprendizagem se organiza, como também os conteúdos científicos sistematizados no currículo escolar. A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, surge com o propósito de superar as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, e se afastar das teorias Críticos-Reprodutivistas, pelo caráter acrítico da história da educação. A PHC, é uma proposta didática e metodológica para compreender a questão educacional, com base no seu desenvolvimento histórico e objetivo, os seus pressupostos estão direcionados para a emancipação humana das camadas populares e garantia de ensino de qualidade para a classe trabalhadora (SAVIANI, 2008).

Observamos que as abordagens pedagógicas na educação brasileira têm particularidades, na forma de conceber a educação, situar o papel docente no processo de ensino e aprendizagem e definir os instrumentos avaliativos na prática escolar. Compreender esse movimento histórico e dinâmico, exige um esforço teórico e prático sobre as finalidades

de uma cada dessas tendências que nortearam os planos curriculares e os processos de formação docente e a escolarização de sujeitos.

Na Pedagogia Tradicional, a escola surgiu como um instrumento “reparador” da ignorância equacionar o problema da marginalidade. A função do ensino, consistia na transmissão dos conhecimentos acumulado pela humanidade, e isso na prática, ocorria de forma descontextualizada da realidade social. Na Pedagogia Nova, a escola foi organizada para atender pequenos grupos que detinham os bens materiais e ideológicos. A aprendizagem tinha um caráter espontaneísta. Na Pedagogia Tecnicista, os professores e alunos se tornaram sujeito e objetos secundários na relação pedagógica, o foco recaiu sobre a avaliação que tinha como base, a racionalidade nos testes objetivos. A Pedagogia Histórico-Crítica defende a extensão do ensino público formal, a valorização dos conteúdos de ensino e o papel do professor, em uma nova relação com os alunos, tendo como ponto de partida, a prática social.

Com esse panorama, observamos que a função do ensino e da aprendizagem, assim como o papel do professor, dos métodos e dos instrumentos avaliativos, dependem do enfoque de cada abordagem, como organizado no quadro 1;

Quadro - 1 Comparação das abordagens pedagógicas

AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO BRASIL				
	Pedagogia Tradicional	Pedagogia Nova	Pedagogia Tecnicista	Pedagogia Histórico-Crítica
Escola	formação intelectual e moral	Molda o comportamento dos sujeitos ao meio social	Modeladora do comportamento humano. Articula a formação ao sistema produtivo	Espaço de luta e socialização dos conteúdos científicos
Ensino	aula expositiva e ênfase nos exercícios. Conteúdos separados da experiência social	Métodos ativos (aprender fazendo), experimentos, descobertas, resolução de problemas.	Conceitos científicos transmitidos por especialistas. Fenômenos empíricos, ordem lógica e psicológica.	Transmissão dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade com vistas à uma emancipação humana.
Aprendizagem	repetição e memorização de conceitos, estímulo ao individualismo e à competição	Autoaprendizagem. Experiências e espontaneidade.	Mudança de comportamento, foco no aprender a fazer. Motivação e retenção.	A aprendizagem é promotora do desenvolvimento das funções psicológica e ocorre através da mediação
Professor(a)	Centro do processo educativo. Transmite os conhecimentos.	facilitador, auxilia na aprendizagem e desenvolvimento espontâneo da criança.	Elo de ligação entre a verdade científica e o aluno; técnico responsável pela eficiência do ensino.	mediador do processo educativo
Aluno(a)	Receptivo, submisso. Absorve os conteúdos	Centro do processo de ensino-aprendizagem, ser ativo que aprende pelas experiências.	Espectador. Aprender e fixa as informações	Participativo no processo de construção de conhecimentos
Avaliação	Classificatória. Aspectos quantitativos. Memorização dos conteúdos. Interrogatórios orais, exercícios de casa, prova escrita.	Autoavaliação, valorização dos aspectos afetivos, atitudes. Participação e interesse.	Ênfase na produtividade do aluno, mensuração nos testes objetivos; exercícios programados, aquisição de comportamentos.	Avaliação dinâmica, pautada no processo e em cada etapa do ensino e da aprendizagem

Fonte: Adaptado de (SAVIANI, 2008; LUCKESI, 2011; LIBÂNEO, 2002).

Com base no Quadro 1, tentamos sintetizar os fundamentos científicos e metodológicos que subsidiaram as abordagens pedagógicas no cenário brasileiro. Percebemos com essa análise que os instrumentos avaliativos utilizados nas abordagens pedagógicas estão alicerçados nos interesses de uma classe hegemônica, e estes explicam o fato da exclusão e da marginalização social. Os pressupostos da avaliação na Pedagogia Histórico-Crítica está alicerçada em princípios do materialismo dialético e da psicologia Histórico Cultural

No tocante à avaliação na Educação Infantil, apesar de ser a primeira etapa da escolarização e atender crianças de zero a cinco anos de idade, perpassa as premissas de cada abordagem implicitamente, assim como as concepções de práticas e de ensino.

Kramer (2006, p. 22) destaca que a infância no pensamento pedagógico tanto da Pedagogia Tradicional quanto a Pedagogia Nova, baseia-se na naturalização, e não na análise da condição infantil. A Pedagogia Tradicional deturpa “a natureza da criança, originalmente corrompida; a tarefa da educação é discipliná-la e inculcar-lhe regras, através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos”. Por sua vez, a Pedagogia Nova, ao contrário, concebe a natureza da criança como inocência original; a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvaguardando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade. Estas duas abordagens concebem a criança como um “ser abstrato”, e tal quadro pedagógico “camufla ideologicamente a significação social da infância, que fica escondida por trás de argumentos filosóficos ou psicológicos”.

Nesta linha de raciocínio, o fator social é restringido a uma problemática de natureza humana e de sua corrupção, sendo assim, as desigualdades sociais existentes entre as crianças são ignoradas, deixado à margem do pensamento pedagógico. Em relação ao conceito de criança, tem um caráter de “cunho humanista”, contraposto ao conceito de “criança único”. As duas perspectivas definem a criança como sujeito “a-histórico” e seu papel social e desenvolvimento, independem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família.

Para a Pedagogia Tradicional, a Educação Infantil estava relacionada a preceitos religiosos, com vistas à formação moral e disciplinar das ordens religiosas vigentes em cada momento. Preparava a criança para o Ensino Fundamental. Esta perspectiva representa “uma desconsideração quanto à especificidade da educação e uma espécie de antecipação da educação de 1ª Grau”. Baseada em treinamentos, a “preparação” visaria, a “aceleração” (das crianças das classes médias) ou “a compensação de carências” (das crianças das classes populares), sem considerar os determinantes sociológicos e antropológicos do processo.

A Pedagogia Nova delineou práticas que valorizam os interesses e as necessidades da criança; “a defesa da ideia do desenvolvimento natural; ênfase no caráter lúdico das atividades infantis”. O desenvolvimento da criança provém de seu protagonismo e das atividades espontâneas e construtivas. O aluno enquanto sujeito protagonista é avaliado na sua subjetiva através da autoavaliação (KRAMER, 1999, p. 26).

A Pedagogia Tecnicista tem um foco menos direto na Educação Infantil, destaca práticas dos anos finais da educação básica, direcionadas ao mercado de trabalho. No entanto, no final dos anos de 1960, as pesquisas que trataram da Pré-escola, principalmente no Estados Unidos, com bases nesta abordagem, centraram o pensamento da criança e a influência da linguagem no rendimento escolar. Os resultados alcançados eram medidos com “testes de inteligência aplicados às crianças” (KRAMER, 2006, p. 28).

No cenário brasileiro essa situação não foi diferente. No Rio de Janeiro, em 2010, uma experiência piloto com aplicação de teste para avaliar as crianças suscitou discussões e polêmicas. O Manual de Uso para a aplicação de teste, utilizava um questionário denominado *Ages & Stages Questionnaires – ASQ-3*⁶, composto de 20 (vinte) escalas para diferentes idades entre 01 (um) mês a 05 (cinco) anos e meio. O Manual aponta que cada escala avalia o desenvolvimento da criança ao longo de cinco dimensões: Comunicação; Motora Ampla; Motora Fina; Resolução de Problemas e Pessoal e Social. Esse instrumento teria como finalidade detectar a normalidade (ou anormalidade) do desenvolvimento global da criança (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 4).

Sobre a aplicação de testes nesta experiência, Souza (2017, p. 106-109) analisa que esse instrumento abrangeu em 2010, “apenas as crianças da creche, envolvendo aproximadamente um total de 46 mil, o equivalente a 90% das matriculadas nas creches públicas e conveniadas. Nos anos seguintes, em 2011 e 2012, foi estendido para a pré-escola”. A autora destaca ainda que a Secretaria de Educação tinha a intenção de expandir esta experiência para a rede nacional de unidades pré-escolares e criar um referencial curricular para as creches baseada na concepção de “ideal, abstrata”, fato que desconsiderou as condições da educação as diferenças históricas, os contextos em que as crianças estão inseridas (SOUZA, 2017, p. 112).

Essa prática padronizada revelou a lógica que algumas instituições pretendiam alcançar através da avaliação baseada em testes, nesse caso, mais focada no controle institucional, estímulo ao treinamento e na padronização de comportamentos na infância. o

⁶ Esse instrumento foi desenvolvido nos Estados Unidos, na Universidade de Oregon, em 1977, por Jane Squires e Diane Bricker, com o objetivo de avaliar individualmente as crianças.

teste com base nesta padronização do comportamento infantil, caracteriza uma concepção biológica do desenvolvimento da criança, com uma ênfase nas funções neurológicas.

Em relação à Pedagogia Histórico-Crítica, por ser a mais recentes das abordagens destacadas no cenário educacional brasileiro, tem construído um discurso teórico e prático em torno da primeira infância, em defesa da mediação no processo de ensino e da transformação da realidade, pautada na prática social.

Na atualidade, essa concepção tem direcionado os seus estudos em defesa do ensino na Educação Infantil, pois defende, com base na Psicologia Histórico-Cultural, que a criança aprende a partir da mediação, uma ação colaborativa de um adulto, que na escola seria o professor. Nesse caso, se contrapõem a concepção que a aprendizagem ocorre de forma espontânea por meio da interação.

No cenário dessas diversas concepções pedagógicas, evidencia-se que a maioria dos (as) professores (as) não se encaixa facilmente em um, ou apenas em um, dos tipos, exatamente porque a prática pedagógica é contraditória e está sempre em movimento, dependendo de diversos fatores (sociais, culturais e histórico) para determinar com qual pressuposto teórico/pedagógico/metodológico o (a) professor (a) irá se identificar. Mas vale ressaltar que nenhuma prática é neutra, ao contrário, ela está sempre referenciada em algum princípio político e social, e se volta a certos objetivos, mesmo que não estejam formulados explicitamente nas concepções e práticas.

Observamos que as premissas da avaliação nessa fase pré-escolar caracterizou-se de uma forma abstrata, mais direcionada para o disciplinamento das crianças, com base nos pressupostos do controle e da ordem social, do ajustamento do indivíduo ao meio, da formação de atitude e comportamento submisso à estrutura estabelecida no ambiente em que a criança está inserida.

Portanto, observamos que as premissas da Educação Infantil e da avaliação nesse nível educacional foram perpassadas por várias abordagens na educação brasileira. Nesse contexto há práticas escolares e docentes que se aproximam dos aspectos mais disciplinadores e emancipadores, teórico/abstrato, centralizador/espontâneo. Desse modo, as avaliações podem assumir sentidos diferentes de acordo com os contextos e o posicionamento político pedagógico dos grupos que definem as propostas avaliativas.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: pressupostos históricos e a avaliação

Neste Capítulo, trataremos abordagens teóricas sobre a concepção de infância na história da Educação Infantil e das instituições assistencialista que, a princípio surgiram no contexto europeu e se expandiram para outros países da América do Norte e do Sul. No Brasil, os paradigmas sobre a infância e a educação das crianças ganharam visibilidade no século XX, com iniciativas da igreja católica, através das ações de caridade.

Neste período, as políticas compensatórias de Estado beneficiaram, primeiro as classes hegemônicas que faziam parte da elite, em seguida foram estendidas as camadas populares, as crianças, filhos e filhas de mães operárias, trabalhadoras da indústria e do comércio para que não se preocupassem com os cuidados de seus filhos, enquanto estivessem desenvolvendo suas atividades produtivas.

3.1 Historicidade da Educação Infantil

A concepção sobre a infância e a criança são construções históricas que foram forjadas nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais de cada época. É possível identificar a presença de diferentes perspectivas no contexto social. Entre os séculos XII e XVII, por exemplo, não havia um sentimento de infância e de afeto em relação a criança enquanto ser constituído, falava-se de um sentimento superficial, descrito pelo historiador francês, Philippe Ariès (1914-1984), de “paparicação”.

Era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 2015, p. 10).

Segundo Kramer (2006, p. 17-18), esse sentimento sobre a infância consistia em uma “consciência da particularidade infantil”, ou seja, aquilo que distinguia a criança do adulto. Com as mudanças sociais, os avanços da ciência e as novas formas de organização das comunidades, a partir do século XVII, surgiram novas concepções que percebiam a criança como um adulto em potencial, dotada de capacidades cognitivas. Nesse contexto social, dois aspectos contribuíram para esse novo tipo de definição: o primeiro diz respeito aos altos

índices de mortalidade infantil, inclusive, considerados como naturais, e quando a criança sobrevivía, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. O segundo aspecto estava voltado para uma compreensão moderna de infância, a qual subdivide-se em duas atitudes contraditórias. Uma considerava a criança ingênua, inocente e graciosa, “papuricada”, e a outra tomava a criança como um ser imperfeito e incompleto, entretanto, necessitava da “moralização” e da educação elaborada pelo adulto para se desenvolver.

Dessa forma, o conceito de infância resultante das mudanças da sociedade e das novas estruturas familiares, nos séculos XVI e XVII, formava um duplo sentido acerca da criança: um que a resguardava da corrupção e do meio, e o outro, mantinha a sua inocência, e com isso fortalecia seu caráter e sua razão. Esse conceito de criança, como ser inocente, perpassa até os dias atuais, correspondendo a um ideal abstrato determinado historicamente.

Com a reestruturação social e econômica na Europa entre os séculos XVII e XIX, se delinearam novas alterações em relação às concepções da criança e da infância. Isso resultou com a emergência do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, com a divisão social em classes, compondo um novo núcleo familiar urbano-industrial.

Na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade. Na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 2006, p. 19).

Com essa análise, percebemos que as definições acerca da infância a partir do século XVIII foram reformuladas conceitualmente em função da reestruturação econômica, social e familiar. Com a modernidade, essas construções sociais e históricas exigiram novas concepções de ensinamentos, de sociedade, de família, de escola e de paradigmas acerca da criança e da infância. Essas mudanças, decorrentes das transformações desencadeadas, por um lado, pela crescente urbanização na transição do feudalismo para o capitalismo e, por outro lado, pelos avanços da ciência com novas alternativas para resguardar a infância, propuseram instituições filantrópicas que priorizassem o educar das crianças na ordem moral e religiosa, não de qualquer forma, mas através de práticas de cuidado que visassem suas adesões voluntárias às regras prescritas, que deveriam ser por elas seguidas, como descreve Dias (2008, p. 211):

No Século XIX, o sentimento de infância culpabilizada começa a ser substituído por um modelo universal de criança, vinculado a um ideal abstrato, fundado nas noções de inocência e moralização, [...] produz-se uma ideia de criança abstrata, frágil, inocente, indefesa, incapaz, incompleta, que precisa sofrer processos de socialização, mediante formação em instituições escolares, para poder tornar-se, no futuro, uma pessoa capaz de atuar na sociedade.

Esse cenário retratado nas grandes cidades europeias, dinamizado com o processo de industrialização, foi também onde surgiram os espaços de acolhimento para as crianças que eram distintos do ambiente familiar e serviam de abrigo, enquanto seus pais trabalhavam nas fábricas. Nesse contexto, por volta 1770, as instituições religiosas e filantrópicas, conhecidas como “salas de asilo”, as quais posteriormente receberam a nomenclatura de “escola maternal”, funcionavam em regime de internato para as crianças pobres e órfãs, e tinham como finalidade reduzir as altas taxas de mortalidade infantil, afastá-las do trabalho fabril e das ruas.

Em relação às creches, é importante destacar que foram criadas em Paris, na França, no ano de 1840, para abrigar as crianças de zero a três anos, filhos de mães operárias. Essas instituições tinham em vista tanto evitar que as mães abandonassem seus filhos, como também substituir as salas de asilos e as Casas dos Expostos. Contudo, o surgimento das creches, enquanto um lugar de guarda e tutela, foi marcado principalmente com práticas de socialização e de disciplinarização direcionadas, especificamente, para crianças das classes populares, com o intuito de tornar as famílias submissas a um atendimento concebido em forma de “bondade assistencial” (KUHLMANN Jr. 2015, p. 78).

Em relação aos jardins de infância, estes surgiram na Alemanha em 1840, com Friedrich Wilhelm August Fröebel. Esse pedagogo alemão, com raízes na escola de Pestalozzi, foi o fundador do primeiro jardim de infância destinado ao atendimento de crianças de três a sete anos de idade. Através dessas instituições, pretendia-se reformar a educação pré-escolar e, por meio dela, reestruturar as famílias e os cuidados dedicados à infância, envolvendo uma relação entre as esferas pública e privada. Fröebel acreditava que a educação ministrada no lar fomentaria nas crianças, a preguiça. Já a educação promovida pelos jardins de infância, possibilitaria um atendimento mais específico e com caráter pedagógico. Apesar dos jardins de infância terem possibilitado o atendimento às crianças pequenas, essa iniciativa não foi estendida para os bebês, em razão de sua dependência materna e da alta taxa de mortalidade nesta faixa etária. (Ibid. 2000, p. 2015).

No Brasil, as primeiras instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade surgiram no Império, com intuito de ampará-las do abandono nas ruas das cidades. Entre elas, destacam-se os orfanatos, os asilos para pobres e a Santa Casa de Misericórdia, que tinha a “Roda dos expostos⁷”, sendo essa a mais remota referência que se tem para assistência à infância. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2000), nos esclarece que as “Rodas dos expostos” chegaram ao Brasil em 1726 e foram instaladas nas principais cidades brasileiras, como Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789), São Paulo (1825), São Luiz (1829) e Porto Alegre (1837).

Os jardins de infância foram instalados no Brasil por volta de 1870, no Colégio Menezes Vieira. Essa instituição privada atendia crianças entre 5 e 7 anos idade, e era direcionado a uma clientela de elite. Em relação aos primeiros jardins de infância públicos, foram instituídos em 1886, em um anexo da Escola Normal de São Caetano de Campos, em São Paulo. Apesar do caráter elitista, inspirou duas outras instituições nos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo. Com as ideias da Escola Nova, essas instituições foram reproduzidas e, em 1924, já somavam um total de 47, incluindo as creches, localizadas principalmente nas capitais (KUHLMANN Jr. 2015).

A prática destinada às crianças pobres promovidas pelas creches e pré-escolas, são apontadas em estudos como meramente assistencialistas, sintetizando a história da Educação Infantil à uma sucessão de fatos lineares, na seguinte sequência. O primeiro, a infância estava associada aos cuidados médicos, redução da mortalidade e higienização (função médica); o segundo, a infância associada a um caráter assistencialista para proteção das crianças abandonadas (função assistencialista); e o terceiro, a Educação Infantil destinado a atendimento em pré-escolas, tal como a conhecemos nos dias atuais (função educacional).

Para Kuhlmann Jr., esse entendimento das creches e pré-escolas como instituições meramente assistencialistas é equivocado, dado que as instituições direcionadas a infância sempre tiveram um caráter assistencial e educacional, e foram pensadas como práticas intencionais dentro de um processo histórico de reestruturação familiar e de mudanças nos meios de trabalho e da organização socioeconômica.

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse

7 A roda dos expostos ou roda dos enjeitados, consistia em um mecanismo utilizado para abandonar recém-nascidos que ficavam aos cuidados de instituições de caridade. O mecanismo, em forma de tambor ou portinhola giratória, embutido na parede, não revelava a identidade da pessoa que entregava ao recebedor da criança.

setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas, a destinação de uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KULHMANN Jr., 2015, p. 166).

A partir dessa análise, percebemos que a Educação Infantil, a princípio, já apresentava um caráter de seleção e exclusão, ou seja, não era acessível a todas as classes sociais como, por exemplo, os jardins de infâncias como privilégios reservados para elites, e os asilos, os orfanatos e as creches públicas destinados para as crianças pobres, filhas de pais e mães operários. Contudo, tanto os jardins de infância, quanto as creches e as pré-escolas, tinham um caráter “assistencialista e educacional, sendo que, estas última, educava para a subordinação [...] de uma classe menos favorecida, em uma relação social constituída” (Ibid., 2015, p. 69).

Por sua vez, a assistência à infância, até a década de 1920 no Brasil, ocorria basicamente através de instituições particulares e da assistência social promovidas por asilos, Igrejas Católicas e orfanatos. A esse respeito, vale destacar o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ocorrido no Brasil, em 1922, o qual, através de suas lideranças, fez um apelo para que as autoridades governamentais, promovessem iniciativas públicas para acolher as crianças das famílias pobres, residentes nas favelas e nas casas de cômodos do Rio de Janeiro. Na reivindicação, cobravam-se condições de higiene, alimentação, assistência social e educação em espaços infantis destinados as crianças. A partir dessas reivindicações, foram criados novos órgãos, como os lactários, os jardins de infância, a “gotas de leite”, os consultórios para lactentes, as escolas maternais e as policlínicas infantis (KRAMER, 2006)

Posteriormente, no intervalo de 1920 a 1930, havia um jogo de responsabilidade não assumindo entre a iniciativa privada, as associações religiosas e o Estado sobre o amparo à infância. Por um lado, o Estado devia fundar e sustentar as instituições de proteção à infância, e por outro lado, nem todos os municípios cumpriam seu papel em termos de políticas para assistência social, em razão da limitação de recursos financeiros, e por isso, recorreriam a ajuda filantrópica. Nessa correlação de forças, se desenhava a função preparatória e compensatória para a pré-escola, em que o Governo “proclamava a sua importância e mostrava a impossibilidade de resolvê-lo, dada as dificuldades financeiras em que se encontrava, enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista de proteção da infância” (Ibid., 2006, p. 61).

Dessa forma, a concepção de Educação Infantil que perpassa a pré-escola, surgiu com uma finalidade compensatória na qual, na interpretação de Kramer (2006, p. 26), são destacados cinco fatores para legitimar esse conceito: o primeiro, é de “ordem sanitária e alimentar”: o segundo diz respeito à “assistência social”; o terceiro está relacionado com as “novas teorias psicológicas”; o quarto é “referente às diferenças culturais”; e o quinto consiste nos aspectos “propriamente educacionais”.

É necessário considerar ainda que a inserção das mulheres no mercado de trabalho, a partir das primeiras décadas do século XX e, conseqüentemente, a absorção da mão de obra feminina nas fábricas pressionou o poder público a criar instituições para acolher as crianças, filhas dessas mães trabalhadoras. O estado de São Paulo, em 1920, já previa na legislação a instalação de creches nos estabelecimentos em que trabalhassem mais de 30 mulheres, sempre ligadas à assistência social, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos dessas operárias, preferencialmente junto às fábricas, que oferecessem local e alimento para as crianças, sendo, portanto, um direito dos pais e não das crianças.

No contexto mundial, a educação para crianças começou a ser reconhecida como necessária na Europa e nos Estados Unidos durante a depressão econômica dos anos 1930, mas foi na Segunda Guerra Mundial que essa fase da educação ganhou impulsos, voltando-se principalmente para aquelas crianças cujas mães trabalhavam nas indústrias bélicas e naqueles casos em que as mulheres substituíram o trabalho masculino. Apesar de trágico, esse aumento assumiu proporções numéricas elevadas e trouxe duas contribuições para o âmbito da educação pré-escolar: em primeiro lugar, com a introdução do conceito de assistência social para crianças pequenas, sendo ressaltada, inclusive, a sua importância para a comunidade e, em segundo lugar, despertou o interesse por novas formas de atuação das crianças, cujas famílias perderam os pais para o conflito desencadeado pela guerra, fato que gerou um sentimento de engajamento no trabalho produtivo, assim como uma preocupação sócio afetiva pelas crianças desamparadas paternalmente (Ibid., 2006).

Essa afirmação acerca da sociabilidade afetiva pela criança foi evidenciada após os anos de 1950, com a teoria psicanalítica e as teorias do desenvolvimento da criança na prática pré-escolar. De modo específico, com as discussões em torno dos trabalhos teóricos de Montessori, Piaget e Vigotski, os quais apresentaram um marco histórico e teórico nos estudos sobre a aprendizagem, a citar, o conhecimento dos aspectos cognitivos, desenvolvidos pela evolução da linguagem e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no contexto social. No caso do Brasil, uma releitura desses autores, particularmente de Vigotski,

chegaram apenas no final do século XX, e de forma desconectadas com a sua matriz epistemológica.

No tocante às políticas públicas educacionais, voltadas para o atendimento das crianças, observamos que os avanços mais significativos ocorreram a partir de 1940, com a instituição de órgãos oficiais, ligados tanto ao Estado, como também à iniciativa privada, como por exemplo, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em 1940, o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), em 1972, a Coordenação de Educação Pré-Escolar (CODEPRE), em 1975. Além desses órgãos, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), também desenvolveu atividades de cooperação técnica junto ao Brasil, ligadas diretamente à assistência infantil e social (KRAMER, 2006).

No campo teórico, os debates discutiam a infância como uma construção histórica e social. Nesse contexto, os educadores envolvidos defendiam que as crianças brasileiras deveriam ter direito ao atendimento em instituições educacionais que lhes garantissem o pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, culturais, motoras, emocionais e sociais. Essas novas concepções apontavam para as ideias de que deviam haver condições satisfatórias de sociabilidade infantil, promovidas em creches, enquanto instituições complementares à educação das crianças pequenas. Esse pressuposto, apesar de ter incentivado o aumento do número de creches e dos jardins-de-infância, não atentou para o assistencialismo que se consolidava no discurso teórico.

No período da ditadura militar no Brasil, as propostas educacionais para as creches e pré-escolas atendiam crianças das escolas primárias em salas anexas, tendo como pano de fundo, o mínimo de gastos, de forma que esses subsídios não as deixassem morrer de fome ou viessem a viver na promiscuidade. A implantação dessas políticas sociais não se fez em um ritmo capaz de conter a generalização dos conflitos sociais no país, tendo em vista que os movimentos sindicais, populares, feministas e estudantis, manifestavam nesse período sua indignação social e política. A esse respeito, Kuhlmann Jr. (2000, p. 11), analisa que as instituições de Educação Infantil, tanto eram “propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais”, como também, eram vistas como, “meio de educação para uma sociedade igualitária”. Essa relação, conferida as instituições escolares, voltadas para a infância, mobiliza-se como um instrumento para libertar a mulher das obrigações domésticas e superar os limites da estrutura familiar.

Por essa razão, pensava-se que a educação das crianças em espaços coletivos ocorria com o intuito de garantir às mães, o direito ao trabalho, apesar de que as lutas naquele momento, pela pré-escola pública, democrática e popular, confundia-se com a luta pela

transformação política e social mais ampla. Essa mobilização social, encabeçada pelas mulheres, mães e trabalhadoras, em defesa da expansão das creches, no final da década de 1960, era um fato simultâneo em vários países, e foram resultantes de reivindicações populares e propostas de movimentos sociais urbanos, entre eles, no contexto mundial, o “Maio de 1968”⁸, e no caso do Brasil, os “movimentos feministas que desencadearam novas lutas pela Educação Infantil” (ROSEMBERG, 1984, p. 74-77).

O lado positivo dessas reivindicações pró-creches favoreceram as conquistas posteriores nos anos de 1979, como a oficialização do “Movimento de Luta por Creches”, composto por mulheres feministas vinculadas à igreja católica, aos partidos políticos (legalizados ou clandestinos) e às associações locais de moradores que reivindicavam, isoladamente, por creches em seus bairros. Essas reivindicações, apesar de terem delineado as políticas públicas educacionais, como a expansão das creches e a inserção de profissionais para atender o crescimento da população infantil, atendiam às exigências de uma classe hegemônica que historicamente teve acesso aos meios materiais e ideológicos e manteve o *status quo* da classe burguesa.

Com a ampliação do trabalho feminino em setores do comércio e de serviços, a classe média procurou instituições educacionais para seus filhos e aquisição desse atendimento, em creches a partir do nascimento da criança, foi estendido posteriormente para os filhos das famílias mais pobres, fato que legitimou a criação dos Centros de Conveniência Infantil (CCI) para atender os filhos dos servidores públicos. Nesse período, a expressão “educação pré-escolar” era utilizada para designar o atendimento anterior à escolarização obrigatória, o qual incluía a faixa etária de crianças de 0 a 3 anos, que inclusive necessitavam de aleitamento materno, como foi o caso da creche da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em que a matrícula estava condicionada ao aleitamento.

No que se refere à história da pré-escola no Brasil, Kramer (2006) analisa que a expansão das matrículas privilegiou as classes mais abastadas na década de 1970. Com isso, a preparação das crianças para a escola primária, ganhava novas perspectivas com a intenção de reduzir as carências culturais, nutricionais e afetivas. Tanto é que, nessa época, existia uma influência marcante no cenário educacional da “teoria da carência cultural” ou privação cultural.

8 O mês de maio de 1968, ficou internacionalmente conhecido, como um período de efervescência social e política que se iniciou a partir de protestos estudantis em Paris, e se expandiu para outros países da América do Sul e do Norte, dando continuidade a uma série de protestos.

Em linhas gerais, a teoria da privação cultural originou-se nos Estados Unidos, por volta de 1960, presumia que os altos índices do fracasso escolar das crianças, com nível socioeconômico baixo, decorriam das deficiências oriundas do próprio ambiente familiar e que refletiam em seu desenvolvimento psicológico e cognitivo. Por isso, nos discursos oficiais, existia uma narrativa que reconhecia um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil para as crianças das classes sociais pobres. A abordagem da privação cultural postulava ainda que existia uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica, e que as causas estavam relacionadas às desigualdades culturais das famílias e da classe social a que pertencia.

Portanto, historicamente as instituições para atendimento das crianças no Brasil, pelo menos até a década de 1980, pautaram-se, principalmente em um caráter assistencialista, compensatório e preparatório. Apesar das conquistas alcançadas através dos movimentos de lutas sociais, travados em vários segmentos, reclamando o direito da criança à educação de qualidade, a concepção de infância girou em torno de um modelo de ensino genérico, escasso de políticas públicas educacionais e de uma legislação para sistematizar a distribuição de recursos, a formação adequada de professores e professoras e uma prática avaliativa que subsidiasse a aprendizagem e garantisse a qualidade do trabalho pedagógico.

Neste percurso histórico da Educação Infantil, foram poucas as referências que encontramos sobre uma prática avaliativa nas creches, pré-escolas ou jardins de infância, antes da institucionalização dos documentos oficiais, na década de 1990, como a LDB (1996) de 1996, os RCNEI (1998) e as DCNEI, não havia normatizações específicas para nortear o processo educativo e avaliativo da educação para a infância. A esse respeito, encontramos uma análise de Kuklmann Jr. sobre a pedagogia e a rotinas no jardim de infância Caetano de Campos, inaugurado em 1896. Apesar da riqueza de detalhe descrita por esse autor sobre a proposta pedagógica e a rotina da instituição que era baseada nas ideias do pedagogo alemão, Friedrich Fröbel (1782-1852), não encontramos menção clara sobre qualquer tipo de método avaliativo. Em algumas passagens de sua obra, a prática avaliativa está associada ao desenvolvimento de uma atividade como, por exemplo, neste recorte selecionado:

Levantar a mão direita bem alto, a esquerda, as duas mãos; abaixem agora a direita, a esquerda, etc. [...] É muito comum a criança cumprimentar, ou querer receber um objeto qualquer com a mão esquerda em vez da direita, cumprindo, pois, à professora sempre insistir em que a criança dê a mão direita e não a esquerda. Repete-se este exercício muitos dias até que, quando ouvir a voz de comando da professora: mão direita bem alto; agora

mão esquerda, etc., a classe execute ao mesmo tempo o movimento (KUHLMANN Jr., 2015, p. 137).

O autor não fala explicitamente como seria a avaliação para passar de uma etapa para outra, no entanto, percebemos que havia uma avaliação das atividades motoras executadas pelas crianças, que se pautava em exercícios repetitivos, até conseguir o desempenho esperado pelo professor. Em outra passagem, podemos observar que os objetivos das instituições froebelianas tinham como foco a formação dos bons hábitos e do cultivo da docilidade, visando uma educação moral voltada para a disciplina, a obediência e a polidez, razão em que o professor empregava “não somente a admoestação, como, em caso de necessidade, o castigo e a rigidez, que redundam no bem do discípulo” (Ibid., 2015, p. 152).

Dessa forma, o conceito de prática avaliativa no Jardim de Infância, descrito por Kuhlmann Jr., apresentava-se de modo informal e com um caráter de controle, pautado em exercícios repetitivos, com vistas a alcançar um comportamento dócil e submisso, direcionado aos preceitos moral e religiosos.

Em relação à pré-escola, Godoi (2000, p. 6), define que o trabalho pedagógico incorporava elementos da organização do trabalho praticado no Ensino Fundamental, entre eles, uma avaliação classificatória, apresentada como um instrumento de controle do comportamento, das atitudes e dos valores das crianças, de maneira bastante intensa e informal durante a produção de conhecimentos nas atividades. A autora conclui que também eram poucos os estudos sobre a avaliação na Educação Infantil as pesquisas, na sua maioria, “eram realizadas em escolas de 1.º, 2.º e 3.º graus”, equivalente hoje ao Ensino Fundamental, Médio e Superior, respectivamente.

Os estudos de Rosemberg (1996, p. 60-61), que abarcam a década de 1980, demonstram que haviam crianças com mais de sete anos frequentando creches e pré-escolas, e estas permaneciam até serem alfabetizadas. Em casos mais específicos, “encontraram pré-escolas noturnas, frequentadas por pessoas tendo até 18 anos”. Essa autora, denuncia que algumas instituições a entrada das crianças no ensino de 1.º grau da rede pública estava condicionada ao teste do “Vestibulinho”, caso a criança não fosse aprovada, retornaria para pré-escola.

Para Moro (2014, p. 103), os debates políticos na década de 1980, empreendidos em torno da transição democrática e do surgimento de concepções que se contrapunham à visão tecnicista de avaliação, “refletem a preocupação com a escola, os mecanismos de promoção e retenção das crianças e jovens, os programas curriculares e a relação entre instituição escolar

e Estado”. E é nesse contexto que surgem os primeiros estudos que abordaram a avaliação, especificamente na Educação Infantil no Brasil, no entanto, no bojo de uma discussão generalista e arraigada em outras etapas da educação. Esse cenário ganhou uma nova roupagem a partir do final da década de 1980, com algumas políticas educacionais direcionadas às crianças pequenas.

3.2 Marcos legais da Educação Infantil e suas propostas avaliativas: do ideal para o real

A partir da década de 1980 foram elaboradas as primeiras leis que fizeram referência explícita à Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988, marca uma mudança significativa em relação ao papel do Estado e ao poder público, particularmente no tocante à obrigatoriedade do educar e do cuidar nessa faixa etária. Esse documento dispõe no art. 208, inciso IV, sobre “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” e ressalta que, entre os deveres do Estado com a educação, as creches são instituições educativas que integram a formação humana indispensável para as crianças pequenas.

No ano de 1996, a Emenda Constitucional n.º 14, de dezembro de 1996, altera os artigos 34, 208, 211 e 212, da Constituição Federal para reorganizar o sistema nacional de ensino público, e define no art. 211, parágrafo 2º, que “os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil” (BRASIL, 1996).

No ano de 2009, a Emenda Constitucional, n.º 59, de novembro de 2009, altera os incisos I e VII, do artigo 212 da Constituição Federal de 1988. Essa mudança representou um avanço para a valorização da Educação Infantil, tendo em vista que esse dispositivo adicional, ampliou a “obrigatoriedade da oferta da educação obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394 de dezembro de 1996, nos artigos 29 e 30, a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica oferecida em creches ou entidades equivalentes, para “crianças de até três anos de idade, e em pré-escola para crianças de quatro a seis anos de idade”. Por sua vez, essas instituições prezariam pelo “desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Esse documento representou um avanço histórico em relação à luta por educação para a infância travada em décadas anteriores e foi o primeiro dispositivo legal a fazer referência direta à avaliação da aprendizagem, nesta etapa da educação que

antecede os encaminhamentos das crianças para ingressarem no Ensino Fundamental, conferindo que a “avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Ibid., 1996).

Além dessa seção, a LDB destaca no artigo 9, inciso V, aspectos relevantes para essa etapa da educação, definindo o “regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios” na organização de seus sistemas de ensino, bem como a “responsabilidade principal do município na oferta da Educação Infantil” com o apoio financeiro e técnico de esferas federal e estadual. Outro aspecto importante, destacado no artigo 11, foi a formação e a valorização dos profissionais que atuam nessa etapa da educação (BRASIL, 1996).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1988, no seu primeiro volume, com vistas a nortear as práticas pedagógicas voltadas para a primeira infância no cotidiano escolar, destacam que as instituições de Educação Infantil devem considerar as especificidades “afetivas, emocionais, sociais e cognitivas”, assim como as questões além do “cuidar e do brincar, visando à formação das crianças para que sejam atuantes de forma crítica e no âmbito social” (BRASIL, 1998, p. 13). Esse documento destaca, entre outros pontos, a avaliação da aprendizagem, presumindo, inclusive, que essa prática deveria ser sistemática e contínua, tendo como principal objetivo a melhoria da ação educativa. Esse entendimento sugere que a avaliação pautada na “observação e no registro se constitua como principal instrumento de que o professor dispõe para apoiar sua prática”. Essa ação auxiliará os professores e as professoras, a refletirem sobre as condições de aprendizagem e às necessidades específicas das crianças. (RCNEI, 1998, p. 58-59).

A Resolução n.º 1, de abril de 1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi outro dispositivo legal que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esse documento, estabeleceu os eixos norteadores para elaboração das propostas curriculares, dos projetos pedagógicos e da prática na Educação Infantil, e foi aperfeiçoado pela resolução n.º 5, de dezembro de 2009, que acrescentou os passos elementares para a elaboração do planejamento, da execução e da avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil.

Em relação ao processo avaliativo, as DCNEI definem que as instituições de Educação Infantil devem criar os procedimentos necessários para acompanhar o trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, com intuito de garantir a “observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, utilizando múltiplos registros realizados

por adultos e crianças” como os (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc. (BRASIL, 2009a).

É inegável os avanços empreendidos no âmbito da Educação Infantil a partir da LDB (1996), especialmente a ampliação do direito à educação a todas as crianças pequenas, desde seu nascimento. No entanto, para que esse direito se traduza realmente em melhores oportunidades educacionais para todos, em apoio significativo às famílias com crianças até seis anos de idade, é preciso que as creches e as pré-escolas, integrantes dos sistemas educacionais, garantam um atendimento de boa qualidade.

Sobre a qualidade das instituições de Educação Infantil, o MEC, em 2006, instituiu os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Esse documento tem como objetivo “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil”. E está organizado em dois volumes: o primeiro, apresenta uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, da trajetória e do debate da qualidade do ensino, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes, dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e polêmicas. No segundo volume, explicitam-se, inicialmente, as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil a partir de definições legais, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente (BRASIL, 2006, p.8).

Os Parâmetros Nacionais dividem-se em cinco eixos: Proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil; gestão das instituições; as professoras, professores e demais profissionais; as interações entre professoras, gestores, e demais profissionais; e a infraestrutura. Para sistematizar as ações pedagógicas e monitorar do desenvolvimento dos parâmetros nacionais, o MEC aprovou em 2009, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, com o objetivo de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de Educação Infantil, um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho educacional (BRASIL, 2009b)

Os Indicadores de Qualidade trazem alguns apontamentos que auxiliam as equipes pedagógicas na Educação Infantil, juntamente com as famílias e a comunidade, no entanto, este documento propõe o modelo de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas, e não especificamente das práticas avaliativas do processo de aprendizagem das crianças, ou seja, avaliam a Educação Infantil nos aspectos técnicos e estruturais e não a aprendizagem das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, sistematiza os conhecimentos essenciais para a Educação Básica das esferas públicas e particulares, independentemente do lugar onde moram ou estudam os indivíduos ou grupos atendidos. Os currículos devem contemplar os conteúdos de ensino que minimizem as desigualdades de aprendizado através de uma “proposta pedagógica transversal e integradora”, em que os alunos possam ter acesso as mesmas oportunidades de aprendizagem baseado em um referencial comum a todos (BRASIL, 2017, p. 19).

A BNCC foi elaborada a partir dos referenciais proclamados nos PCN, RCNEI e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica. A terceira versão desse documento, finalizado em 2017, firma um pacto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A base desse documento tem uma estrutura que permite uma integração entre as disciplinas, os currículos e os projetos pedagógicos das escolas e instituições de Educação Infantil. Essa perspectiva pressupõe que os sistemas de ensino devam nortear seus trabalhos tomando como referência a BNCC, porém, sem ferir sua autonomia. Tal proposição se desdobra na organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalece a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem.

Em relação à Educação Infantil, a BNCC deu continuidade a vários eixos norteadores expressos nos documentos na Constituição Federal, na LDB, nos RCNEI e nas DCNEI, especialmente, a concepção de criança como protagonista do contexto de que faz e interage. A BNCC adicionou novos eixos estruturantes direcionados para o direito de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil, entre os quais destacam-se o “direito a conviver, a brincar, a participar, a explorar, a expressar e a conhecer-se”. As diversas áreas do conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio de cinco Campos de Experiências, pois o documento parte do pressuposto de que a criança aprende por meio de experiências vividas no contexto escolar: “O eu, o outro e o nós”; O “corpo, gestos e movimentos”; Os “traços, sons, cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação”; A “oralidade e a escrita”; Os “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017).

No que se refere à avaliação, a BNCC não utiliza o termo “avaliação” de forma explícita, se referindo a essa prática como “O monitoramento das práticas pedagógicas” ou “O acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento”. Nesse viés, destaca que é preciso acompanhar tanto a prática, quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de todo o grupo. Segundo o documento, os avanços da aprendizagem ocorrem em

diferentes momentos e, por isso, o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento deve ocorrer através de vários meios e registros, como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos, com o objetivo de evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem a intenção de “seleção, promoção ou classificação de crianças” em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de “reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (BRASIL, 2017, p. 35).

Nesses pressupostos delineados nos documentos oficiais, a Educação Infantil alcançou um salto qualitativo em relação à responsabilização do Estado na promoção e na ampliação das instituições educacionais e com a incumbência das famílias e da comunidade a participarem ativamente da convivência, da proteção, dos cuidados, da formação e dos direitos humanos das crianças. No entanto, apesar desses avanços, Kuhlmann Jr. (2015) analisa que a vinculação administrativa das creches e das pré-escolas, como parte integrante de um sistema de ensino, é um elemento fundamental para a concepção de educação e formação, mas essas instituições têm assumido um caráter assistencialista, pelo fato de direcionarem os seus serviços para as famílias pobres, que não tiveram acesso aos meios materiais e culturais para educarem os seus filhos e filhas.

Dessa forma, a polarização entre os aspectos assistencial e educacional são correlatos e opostos, na medida que se opõem a função de guarda e proteção, se isolam da função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. As instituições pré-escolares possuem elementos intrínsecos ao seu funcionamento que devem desempenhar, simultaneamente, a função de proteção social e a formação, ou seja, a educação das crianças. Com isso, é importante destacar que essa discrepância entre o assistencialismo e a educação nas creches e nas pré-escolas, constitui parte de uma política educacional e curricular centralizadora, disciplinada pelos documentos oficiais. Os seus reflexos podem ser observados nas práticas pedagógicas, no planejamento dos professores e na aprendizagem das crianças.

Os estudos e os documentos das políticas revelam uma concepção de infância e uma visão de criança com direito à brincadeira e à expressão nas suas diferentes formas. Da mesma maneira, a avaliação na Educação Infantil é concebida, nos documentos, como processo formativo, sem objetivo de medir ou comparar.

No entanto, um dos maiores desafios tem sido a garantia da qualidade do trabalho pedagógico, bem como a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, a avaliação tem papel fundamental para a garantia dessa qualidade. Kramer

(2014, p. 7) destaca que na prática são muitas as dificuldades no que se refere tanto às concepções de avaliação, quanto aos instrumentos e procedimentos delineados para sua concretização.

De acordo com a autora, apesar dos avanços empreendidos a partir da legislação educacional para Educação Infantil, as pesquisas sobre qualidade na Educação Infantil apontam “creches e pré-escolas com prédios adaptados e inadequados, falta de brinquedos e livros literários; ausência de projeto político pedagógico; precária qualificação dos profissionais que atuam com as crianças” além da “precariedade das condições, práticas e interações”. Os resultados da avaliação explicitados em relatórios “evidenciam, apesar das concepções de infância e de avaliação dos documentos oficiais: ênfase em conteúdos e não no desenvolvimento, nas ações ou produções infantis; patologização das crianças; normatização de condutas; culpabilização das famílias; mensuração e comparações” (Ibid., 2014, p.14).

Nesse sentido, a autora destaca que várias pesquisas indicam que avanços teóricos e conquistas das políticas presentes pelo menos nos últimos vinte anos na documentação oficial e na legislação brasileira não são implementados, não afetam nem mudam as práticas os procedimentos e os modos de ver as crianças, a Educação Infantil e a avaliação. A qualidade precária do trabalho pedagógico realizado nas creches, pré-escolas e escolas é um problema grave para as políticas no Brasil.

A história do sistema escolar brasileiro e o contexto de expansão da Educação Infantil ajudam a compreender porque muitas conquistas dos estudos e políticas não acontecem na prática e porque não é fácil mudar. Kramer (2014) aponta cinco aspectos que podem ajudar a compreender essa falta de efetivação das propostas dos documentos: em primeiro lugar, as mudanças, e avanços nas políticas públicas federais esbarram em condições de trabalho pouco favoráveis em termos de salários, planos de carreira e número de crianças por turma nas escolas, pré-escolas e creches municipais, já que tais aspectos são definidos por cada município. Em segundo lugar, a interferência de políticos locais nas decisões faz com que muitos gestores (administradores, professores, supervisores) com pouca ou nenhuma formação na área sejam indicados. Também os critérios exigidos em concursos públicos não exigem que os professores tenham ensino superior, embora este seja um requisito de acordo com a legislação federal. Um terceiro aspecto diz respeito aos cursos de formação de professores, que precisam atuar no sentido de superar a precária formação científica e cultural dos professores, historicamente determinada. Um quarto aspecto diz respeito ao modelo de avaliação: é importante a avaliação de contexto, abordagem reflexiva e dialógica que leve em conta o lugar social, o espaço de aprendizagem articulado com um contexto. A avaliação do

contexto educacional tem caráter formativo e permite problematizar a avaliação da aprendizagem, ao cotejar objetivos educacionais alcançados pelas crianças com a qualidade das condições e da formação que recebem, do contexto de relações e aprendizagem oferecidos, dimensionando o impacto da experiência educacional sobre educandos . Por último, deve-se levar em conta o modelo de escola e de ensino que tem predominado no Brasil, onde a instrução *strito sensu* e o uso de materiais didáticos sobrepõe-se ao patrimônio natural, cultural e artístico.

É urgente formar professores e gestores que atuem para que a Educação Infantil alcance seus objetivos de socialização das crianças, ampliação do seu mundo cultural e social, convidando-as a brincarem e a expandiram sua linguagem e outras formas de expressão, a aprenderem com alegria.

Sendo assim, a autora destaca a avaliação de contexto como opção curricular para a Educação Infantil. A instituição e todos os seus participantes precisam refletir sobre sua identidade pedagógica e buscar compreender a experiência formativa oferecida às crianças, profissionais e famílias. Participar, com responsabilidade, do processo de avaliação, favorece refletir sobre as práticas, tomar conhecimento íntimo e tomar consciência das intenções ou práticas existentes, e agir na direção da qualidade educativa para as crianças.

Para Hoffmann (2012), embora os documentos que regem a Educação Infantil não adotem explicitamente modelos de avaliação, como utilizado no ensino fundamental, há reprodução de práticas de exclusão e comparação em escolas infantis, na medida que o processo educativo é comparado com outras etapas da educação básica.

Portanto, observamos com essas análises destacadas que a Educação Infantil, enquanto proposta de ensino ideal, é norteadada por um conjunto de documentos normativos, os quais são refletidos nas políticas educacionais e curriculares, nos processos de formação docente, nos conteúdos de ensino e nos instrumentos avaliativos. Por outro lado, a Educação Infantil, enquanto proposta real, encara uma série de desafios para implementar as orientações dos documentos oficiais, e essa realidade está marcada pela fragilidade na formação de professores; nos recursos didáticos e pedagógicos limitados que, em algumas circunstâncias, são incompatíveis com a faixa etária e as expectativas de aprendizagem das crianças; estruturas físicas precárias e, particularmente, os instrumentos avaliativos que, em muitos casos, são imbuídos de pressuposições que limitam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

3.2.1 A Educação Infantil em João Pessoa

João Pessoa instituiu, em 1999, o seu Sistema Municipal de Educação (SME), com o objetivo de deliberar, construir diretrizes e projeto pedagógico de ensino para a primeira infância. A rede municipal de educação pública tem apresentado mudanças significativas, particularmente nos indicadores de universalização do ensino de 6 a 14 anos, na redução do analfabetismo e na valorização dos profissionais da educação. A inclusão das creches municipais no sistema educacional, foi um processo lento, que só veio a ser efetivado em 2006, após a aprovação do Decreto nº 5.581, ou seja, 10 anos após a promulgação da LDB de 1996. Com vistas a se articular com o que determina a LDB, o sistema municipal efetivou a municipalização das creches somente em 2013, após um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) entre o Estado da Paraíba e o Município (JOÃO PESSOA, 2015).

Com a municipalização, houve um aumento considerável do quantitativo de instituições de Educação Infantil no município, expressando um crescimento de 79 unidades em 2014 para 86 unidades em 2018. Em relação à quantidade de matrículas, a cobertura no atendimento de crianças de zero a seis anos de idade entre 2014 a 2018, teve um crescimento expressivo de 4.721 (quatro mil trezentos e vinte e um) para 6.605 (seis mil seiscentos e cinco), enquanto a Pré-escola se elevou de 4.929 (quatro mil novecentos e vinte e nove) para 6.059 (seis mil e cinquenta e nove).

Bezerra (2019, p. 46) ressalta que as ações em defesa da expansão do atendimento do direito à educação para crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como a melhoria na qualidade da educação pública “é um empreendimento travado pelos movimentos sociais, pela sociedade civil, pelas organizações acadêmicas, e em particular, pelos os profissionais da educação”. Nesse contexto, foram décadas de luta em prol de uma Educação Infantil pública, laica e de qualidade que promovesse o desenvolvimento infantil, respeitando a criança pequena enquanto sujeito de direito.

Em relação às instituições de Educação Infantil, denominadas de Centros de Referência de Educação Infantil (CREI), segundo o Manual de Orientações Pedagógicas (MOP) são “espaços institucionais públicos que cuidam e educam crianças de 6 meses a 5 anos de idade em jornada integral” (JOÃO PESSOA, 2018, p. 07). Esses Centros constituem a primeira etapa da educação básica e objetivam assegurar uma educação pautada nos princípios do brincar, cuidar e educar, que proporcione um ambiente lúdico e rico de diferentes linguagens, que favoreça o desenvolvimento pleno das crianças pequenas.

Em relação à infraestrutura, os CREI construídos após o ano de 2012 são classificados como projetos-padrão, nomeados do tipo B (capacidade de atendimento de 224 crianças, com 991,05 m² de área) e C (capacidade de atendimento de até 120 crianças com 668,30 m² de área).

Quanto ao quadro funcional, o Plano Municipal de Educação (PME) define que deve ser formado por uma equipe de profissionais, composta por gestor, especialistas⁹, professores polivalentes, professores de Arte, Educação Física, monitores, berçaristas, cuidadores, pessoal de apoio¹⁰ e vigilante. A gestão do CREI é nomeada por portaria do poder executivo municipal, sendo a escolha realizada a partir de indicações, seguidas de análise de currículo, efetivadas pela equipe multidisciplinar da SEDEC (JOÃO PESSOA, 2015).

O município de João Pessoa tem como base norteadora da prática escolar, o Plano Municipal de Educação (PME). Esse documento, aprovado em 2015, após dois anos de audiências públicas e conferências, constitui um conjunto de estratégias e metas, distribuídos para os diversos níveis e modalidades de ensino público e privado de João Pessoa. O PME estabelece que o trabalho pedagógico nos CREI deve ser direcionado para a elaboração dos planos de trabalho, da proposta curricular, acessibilidade, contratação e formação dos profissionais, participação da comunidade e fiscalização. O PME não faz referência ao termo avaliação da aprendizagem, mas utiliza a avaliação para designar um instrumento de acompanhamento como indicador para medir a expansão, o alcance de metas e o monitoramento das unidades (JOÃO PESSOA, 2015).

Por outro lado, há um documento, o Plano de Ação da Prefeitura Municipal de Educação, baseado nas orientações do PME, elaborado e coordenado pela gestão em Educação Infantil, o qual dispõem sobre a sistematização da prática, o planejamento da rotina, a dinamização das atividades, dos recursos pedagógicos, do currículo e da avaliação da aprendizagem nos CREI. No tocante à avaliação da aprendizagem, o Plano de Ação define que é “preciso avaliar cada passo para observar os avanços em direção aos propósitos estabelecidos”, dessa forma, “a avaliação se dá de forma diária e constante”, levando em consideração “a valorização, a maturidade, os sentimentos do momento e da história de vida de cada uma das crianças (JOÃO PESSOA, 2017).

O Plano de Ação também indica que a avaliação seja feita em duas etapas: na primeira as professoras deverão fazer “análise do funcionamento do grupo em seu conjunto; [...] a

9 São profissionais que ocupam funções técnico-pedagógica, como supervisor educacional, Psicólogo escolar, psicopedagogo, orientador educacional e assistente social.

10 Profissionais de apoio, como os auxiliares de serviços, lavadeiras, cozinheiras, lactaristas e secretárias.

segunda, análise do progresso individual de cada criança”. Essa orientação deverá ser feita bimestralmente ou semestralmente, e ao fim de cada ciclo, deve ser elaborado um parecer descritivo sobre cada criança frente ao seu desenvolvimento, nas atividades propostas, sua adaptação, socialização e aprendizagem (JOÃO PESSOA, 2017).

3.3 Pedagogia da Infância: uma compreensão pós-moderna

A Educação Infantil no Brasil avançou significativamente nas últimas décadas no que se refere aos aspectos legais e na expansão de atendimento educacional, esses avanços se deu em virtude de diversos segmentos terem se mobilizado para a efetivação do direito da criança de 0 a 5 anos por uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades e a complexidade da infância, na qual exige uma educação plural.

Nesse cenário, nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 1990, vem se delineando um campo de estudos e pesquisas, cujo objetivo é a constituição e a consolidação de uma pedagogia específica para Educação Infantil no Brasil. Nessa direção, uma geração de pesquisadores brasileiros travaram uma luta em defesa dos direitos das crianças a espaços educativos de qualidade e que fossem direcionados as necessidades da faixa etária, assim influenciaram a construção desse campo, contribuindo com uma nova concepção teórico-metodológica para a criança pequena e a Educação Infantil. Dentre os estudiosos precursores da chamada Pedagogia da Infância, destacam-se: Ana Lúcia Goulart Faria (1999); Eloisa Acires Candal Rocha (1999); (2001) Tizuko Mochida Kishimoto (2007), Maria Carmem Silveira Barbosa (2000), Júlia Oliveira-Formosinho (2007) e Mônica Appezzato Pinazza (2007) entre outros teóricos brasileiros que contribuíram e contribuem decisivamente para a constituição desse campo.

Nesse panorama, a Pedagogia da Infância tem se consolidado no Brasil como uma das principais correntes direcionadas à primeira infância, se estabelecendo como um campo de pesquisa que busca compreender a infância de modo mais amplo, sem a redução a uma categorial universal, que padroniza os comportamentos e as culturas infantis. Está pautada nos princípios teóricos e pedagógicos da escola ativa, em Dewey e Piaget, pilares da Escola Nova, e na Sociologia da Infância.

O escolanovismo se pautou na construção de uma pedagogia que colocasse a criança como ativa e protagonista na educação escolar, contrariando a pedagogia tradicional que tinha por base uma metodologia transmissiva.

A sociologia da Infância, por sua vez, tem um olhar acerca da infância numa perspectiva que relaciona varias ciências sociais que tenha a criança como objeto de estudo, tendo como finalidade compreender seu lugar social e formular uma base de orientação epistemológica que direcione uma educação que atenda as particularidades da primeira infância. Nesse sentido, essa epistemologia tem sido o principal aporte teórico-metodológico que fundamenta a constituição da Pedagogia da Infância.

O intuito desse campo está focalizado na criança pequena e na defesa do seu protagonismo, na compreensão da criança como produtora de cultura, que deve ser respeitada em toda sua dimensão humana. O objetivo desse campo de estudos visa estabelecer uma pedagogia que tome a infância como pressuposto e,

[...] que reconheça as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem. Como construção social, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade, considerando que classe social, etnia, gênero e religião são fatores determinantes da constituição das diferentes infâncias e de suas culturas. (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017, p. 91).

Sendo assim, a Pedagogia da Infância propõe uma educação que compreenda a criança pequena como sujeito ativo e participativo no processo educativo, não a considere simplesmente como um mero aluno reproduzidor de práticas descontextualizadas e sem significado. Nessa direção, as propostas devem estar alicerçadas em “experiências educativas [...] e a ação pedagógica pautada, sobretudo, em interações sociais, brincadeiras e diferentes linguagens e contextos comunicativos” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017, p. 88).

A Pedagogia da Infância tem defendido um caráter não escolar na Educação Infantil. Essa concepção é justificada a partir do fundamento que as instituições infantis atendem a um público com peculiaridades que o distinguem dos sujeitos das demais etapas de ensino. Nesse sentido, defendem que o modelo escolar em si é prejudicial ao desenvolvimento infantil, pois está associado ao tradicionalismo, a disciplinarização, a negação da liberdade, da espontaneidade e não atendem as necessidades desse seguimento. Para Kishimoto (2007), o modelo escolar é uma violência simbólica à infância, pois as práticas disciplinadoras e instrucionais impedem a criança de vivenciar plenamente sua infância.

Os teóricos da Pedagogia da Infância defendem que as práticas pedagógicas para crianças pequenas não podem ser as mesmas que prevalecem no Ensino Fundamental, tendo em vistas que o principal objetivo da Educação Infantil é o cuidar e educar. A preocupação é não reduzir a educação das crianças pequenas ao aspecto cognitivo focado no domínio de um

determinado conteúdo escolar, numa escolarização precoce e sem significado concreto para a criança, reduzindo o caráter de educação ao ensino.

Nesse sentido, Rocha (1999, p.48) prefere utilizar o termo “educar” à usar “ensinar”. A autora justifica que o termo educar tem um sentido mais amplo, tendo em vista que esse termo abarcaria “além da dimensão cognitiva, as dimensões expressivas, lúdicas, criativas, afetivas, nutricional, médica, sexual”. Em contrapartida, o termo ensinar está mais relacionado ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. Assim, a autora faz essa diferenciação:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (ROCHA, 1999, p. 70).

Dessa forma, o olhar deve ser diferenciado e o trabalho pedagógico deve estar direcionado às especificidades dessa faixa etária. No entendimento dos autores propositores da Pedagogia da Infância, para que a criança pequena se desenvolva plenamente é necessário romper definitivamente os laços com a pedagogia escolar que tem sido desenvolvida no Ensino Fundamental. Por essa razão, Faria (2005, p. 1026) critica severamente a escolarização precoce, apontando que esse entendimento procura transformar a primeira infância em alunos e futuros adultos. Na visão da autora, é preciso “romper com a Educação Infantil antecipatória e preparatória para a escola obrigatória”.

Portanto, a Pedagogia da Infância defende a construção de um modelo educacional para a primeira infância com um caráter anti-escolar, centrado na participação, nos processos de escuta das crianças, na promoção da cidadania, numa visão de infância produtora de cultura. Uma pedagogia que possibilite a integração de saberes, da teoria e da prática, na qual a criança como sujeito integrante do processo construirá o conhecimento no seu caminho de aprendizagem, em interação com seus contextos de vida e com os contextos de ação.

3.4 A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil

A concepção de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é um conceito da ciência moderna, cujas premissas perpassam as teorias da Educação Tradicional, Nova,

Tecnicista e as concepções pós-modernas, com destaque após os anos de 1990. Observamos que a prática docente, tal como a conhecemos nos dias atuais, enfatiza a formalidade do processo educativo, os fatores biológicos, as questões de higiene, os aspectos afetivos, psicomotores e cognitivos, muitas vezes concentrando o foco na formalidade do processo avaliativo, como o preenchimento de formulários sobre a rotina, o controle de sono, a alimentação e a higiene.

A avaliação nessa etapa da educação, enquanto ato de avaliar, como define Hoffmann (2012, p. 13), é “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”, constitui um paradigma recente e cheios de desafios para a prática docente, tendo em vista sua finalidade e evolução, ou seja, a mudança de um caráter disciplinar e moral para um processo contínuo e formativo.

Para Oliveira (2011, p. 259), a “avaliação na Educação Infantil deve atuar como recurso ao progresso das crianças”, e com essas informações do processo avaliativo, o professor poderá sentir-se seguro sobre a forma como a aprendizagem se desenvolve, ou perceber a necessidade de modificá-las, na medida que, é utilizada como uma ferramenta pedagógica. A avaliação deve perpassar todas as atividades, mas não se confundir com aprovação/reprovação, sua finalidade não é excluir, e sim incluir as crianças no processo educacional, e assegurar-lhes o êxito em sua trajetória. Para essa autora, “trata-se de um campo de investigação, não de julgamento”, que contribui decisivamente para a busca de uma proposta pedagógica bem delineada.

Com vistas a melhorar o processo avaliativo na Educação Infantil, Kramer (1999, 94-98), destaca três princípios norteadores para o processo educacional. O primeiro questiona, “para que se avaliar?”. Essa interrogação busca compreender a quem se destina a avaliação e a quem possibilita subsídios, capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e a ampliação de seus conhecimentos. Este princípio reconhece que a avaliação ultrapassa a barreira de “medir, comparar e julgar”, “tem uma importância social e política no fazer educativo”, sobre o qual o professor deve ter consciência das atitudes e das estratégias avaliativas adotadas por ele em sala de aula.

No segundo princípio a autora questiona “o que se avalia e quem avaliar?”. Essa indagação nos mobiliza a pensar criticamente a prática, e perceber que os alunos e as alunas são o “objeto avaliado”, estão submissos a uma estrutura de poder, em uma posição de desvantagem em relação à idade e maturidade cultural, e em casos particulares, há crianças das classes populares que são avaliadas a partir de estereótipos que pontuam “erros” e os

“culpados”, para em seguida serem substituídos por outros indivíduos mais “capazes, dinâmicos e ativos” (KRAMER, 1999, p. 94).

Kramer presume que o educando avaliado seja simultaneamente, o objeto e o sujeito da avaliação, assim como os professores, a equipe de orientação, a supervisão e a gestão escolar, os funcionários da secretaria, da cozinha e da manutenção. Sabemos que essa afirmação, seria complexa e difícil de exercitar na prática escolar, embora reconheça que seja imprescindível e que não se trata de buscar falhas ou culpabilizar, os agentes da relação educativa, dado que o espaço escolar, é identificado como lugar de agentes sociais em interação, com interesses e objetivos conflitantes. Desse modo, não são apenas as crianças que crescem e aprendem, todos os sujeitos envolvidos na prática escolar constroem conhecimentos e, nesse processo, têm dúvidas e dificuldades, fazem progressos e reestruturam suas formas de ação buscando alcançar os objetivos traçados.

Nesta proposta, Kramer (1999, p. 95), destaca que a criança, seja avaliada “o seu desenvolvimento e os seus conhecimentos”, o professor, “as suas dificuldades”, a equipe pedagógica “seus progressos e suas dúvidas”, e para a pré-escola “sua estrutura e seu funcionamento”. Essa sistemática de incluir os agentes como objeto e sujeito do trabalho coletivo na avaliação, deve ser orientada por critérios capazes de delinear tanto a função individual, como também a do outro que compartilha as experiências, e isso exige contribuições para o grupo envolvido, de forma que a organização e o planejamento estejam orientados por um processo dinâmico e articulado. Os critérios básicos que orientam esse processo dinâmico de avaliação, e em função dos quais ele se desenvolve, são fornecidos exatamente pelos objetivos traçados pelos professores em conjunto com a equipe pedagógica, seja, na Educação Infantil, seja nas etapas subsequentes da educação básica.

Por fim, no terceiro princípio a autora questiona “Como se avalia?”. Essa proposta deve ser norteadada por três estratégias elaboradas coletivamente. A primeira pauta-se na análise constante do trabalho pedagógico feitas pelos professores e pela equipe da coordenação, assim como, as crianças também avaliariam e seriam avaliadas ao final de cada dia, e isso possibilitaria uma reflexão sobre as “imperfeições e as dificuldades a serem superadas. A segunda estratégia diz respeito às “observações e aos registros sistemáticos” feitos pelos professores das atividades das crianças, como, por exemplo, “o caderno de observações”, “os relatórios de avaliação”, os “calendários mensais individuais e as “fichas de avaliação”. A terceira estratégia chama a atenção para a importância dos arquivos da escola (dossiê de memória), como os planos e os materiais referentes aos temas, relatórios das crianças, as

produções que expressem a sua evolução no processo de aprendizagem e desenvolvimento. (KRAMER, 1999, p. 96-97).

Dessa forma, o instrumento avaliativo não pode ser denominado de "avaliação", dado que ele integra o processo pedagógico como uma ferramenta norteadora e só adquire sentido na medida que auxilia o acompanhamento e o fazer pedagógico mais significativos. Por isso, em relação aos procedimentos avaliativos que negam a finalidade da própria avaliação, como o caso das instituições pré-escolares que utilizam a avaliação da aprendizagem como fator quantitativo para o preenchimento de fichas, pareceres padronizados, observação e frequência de sala de aula, ao longo de um determinado período, estas unidades pré-escolares não tem por finalidade subsidiar a ação educativa, mas informar aos pais e a gestão escolar a participação das crianças nas atividades;

b

O modelo de avaliação se faz presente nas instituições de Educação Infantil quando, avaliar é registrar ao final de um semestre (periodicidade mais frequente na pré-escola) os 'comportamentos que a criança apresentou', utilizando-se, para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco e; outras (HOFFMANN, 2012, p. 12).

Para essa prática educativa desconexa, a autora propõe um modelo de avaliação mediadora, pautada na ação-reflexão-ação, tanto do professor, enquanto sujeito mediador e consciente das situações de aprendizagem, de acordo com as necessidades das crianças, como também do próprio aluno (criança) que, por sua vez, refletiria sobre sua aprendizagem, conquistas e inquietações. Essa iniciativa consistiria em procedimentos não lineares adotados pelo educador, ou seja, complementares, como a observação individualizada das crianças, a análise reflexiva de suas manifestações, as possibilidades e interesses e o planejamento de ações educativas.

Essa postura implica diferenciar claramente a prática do educador fundada nos pressupostos da avaliação mediadora que, por sua vez, está pautada em uma postura consciente e protagonista das atividades e do diálogo estabelecido no processo de ensino e aprendizagem, da prática do educador, fundada na avaliação classificatória, pautada em postura imparcial e objetiva, em que se julga as capacidades das crianças em "maior ou menor", e utiliza as fichas classificatórias padronizadas, não leva em consideração a faixa etária, fica fora do processo avaliativo e aponta os níveis de desempenho a partir critérios indeterminados.

Com essa observação, percebemos a importância dos instrumentos avaliativos adequados para a Educação Infantil, pautados tanto em fundamentos metodológicos, como também nos indicadores qualitativos, como o registro das atividades didático e pedagógicas, abordado por Luckesi (2005), o qual denomina de “instrumentos de coleta de dados para a avaliação” utilizado para subsidiar o desempenho da aprendizagem. Acerca desses instrumentos, esse autor, defende que os dados obtidos sejam lidos sob a ótica do diagnóstico, e não sob a ótica da classificação. Deste modo, não há um melhor ou um pior instrumento de coleta de dados para a avaliação. A escolha do instrumento, vai depender do fato de eles atenderem a necessidade de coleta de dados para os objetivos propostos. Assim sendo, não é necessário mudar os instrumentos que têm sido utilizados regularmente na escola, mas sim mudar a postura avaliativa, ou seja, ao invés de examinar, avaliar.

A partir dessa comparação, a escolha do tipo de avaliação e do instrumento utilizado pelo professor, definem a sua prática pedagógica e o seu entendimento sobre conteúdo, currículo, aprendizagem e desenvolvimento da criança. É nesse sentido que Oliveira (2011, p. 260), traz uma reflexão sobre professor consciente de sua prática, e nos alerta para o fato de que algumas teorias conceberem a criança como “algo universal”, e não como uma “construção social no interior de uma rede de relações de poder de preocupações políticas”.

O entendimento de Oliveira defende uma base teórica para guiar a ação do professor e, por isso, ressaltamos dois aspectos para entendermos essa relação. O primeiro consiste na postura do professor como um mediador, o qual busca decidir sobre a melhor maneira possível em mediar e avaliar a sua prática e a aprendizagem das crianças, orienta a construção de conhecimentos e promove as condições significativas para formação dos educandos, o que implica na observação individualizada da criança. O segundo aspecto diz respeito ao planejamento, o qual deve constituir-se de forma intencional, através de atividades significativas, com vistas aos saberes necessários para o desenvolvimento cognitivo e aos novos desafios associados aos conhecimentos apropriados pelas crianças.

Com essas observações, não esgotamos a discussão sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, mas, pelo menos sinalizamos a distinção de duas abordagens que perpassam o processo educacional, a avaliação mediadora e a avaliação classificatória, e apresentamos alguns procedimentos metodológicos que podem ser incorporados pelos docentes e pela equipe pedagógica para promover a articulação do processo de ensino com as particularidades da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

4 AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: um processo dinâmico

Nesse Capítulo, trataremos da teoria vigotskiana, a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, os instrumentos e os signos que são construídos historicamente e se fazem na mediação dos seres humanos entre si, e deles com o mundo. Trataremos também da relação entre os conceitos espontâneos e científicos para o processo educacional, tendo como base as definições da teoria de Vigotski, que propõe uma avaliação dinâmica pautada na ação do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno.

4.1 A Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural tem como principal expoente o psicólogo bielorusso Lev Semenovitch Vigotski. Os seus fundamentos tiveram início nos anos 1920, na antiga União Soviética. Sua concepção de mundo está inspirada no Materialismo Histórico e Dialético, cuja categoria fundamental é o trabalho. Para o marxismo, a relação entre o homem e a natureza é que determina condição universal de humanização e, por essa razão, a apropriação dos bens culturais depende das condições objetivas para que o homem se aproprie dos bens produzidos historicamente e socialmente pela humanidade.

Para Duarte (2001a), o homem precisa, por meio de sua atividade (trabalho), apropriar-se da realidade natural para transformar os objetos em instrumentos da prática social. Sendo assim, para transformar “um objeto natural em um instrumento”, o homem se apropria da cultura humana que está intrinsecamente ligada ao processo de objetivação da realidade, no qual são atribuídos características e significados às suas funções sociais.

Para Vigotski (1998, p. 176), a natureza humana é histórico-cultural e, por isso, ao nascer, o indivíduo é um ser biológico, mas, ao entrar em contato com o outro, ou seja, com o mundo cultural, torna-se do gênero humano, adquire um caráter social e culturalmente mediado pelos processos de interações sociais e psicológicas, definidas como “funções psicológicas superiores¹¹”, as quais possibilitam a construção do comportamento humano e são produtos do próprio desenvolvimento psicológico e biológico que nos distinguem dos outros animais.

11 Em algumas obras de Vigotski, devido questões de tradução, são usados os termos “funções psíquicas superiores”, nesse trabalho optamos por usar funções psicológicas superiores, mas respeitaremos a escrita como está em cada obra.

As funções psicológicas superiores (linguagem, atenção voluntária, memorização ativa, o pensamento, etc.) estão relacionadas aos processos psíquicos e são únicas do ser humano. Nos permitem evoluir perante os demais animais que possuem apenas as “funções elementares” (medo, atenção involuntária, memória involuntária, audição, visão, etc.), que estão relacionadas aos processos naturais. Dessa forma, ao nascer o ser humano possui mecanismos psicológicos elementares e na convivência com o meio social e cultural, o sujeito vai aprendendo e, conseqüentemente, desenvolvendo as funções psicológicas.

Neste processo de formação humana, as funções elementares não se aniquilam, mas continuam existindo como instância subordinada e incorporadas às funções superiores. Já a internalização do processo de conhecimento e dos aspectos particulares da existência social humana, refletem um indivíduo com a capacidade de expressar e compartilhar com os outros indivíduos o seu entendimento, por meio de suas experiências constituídas coletivamente.

O uso de instrumentos pelos sujeitos é orientado externamente e o uso dos signos é orientados internamente no entanto, ambas dimensões compartilham algumas propriedades importantes, principalmente, as que envolvem a relação do homem com o objeto e com outro homem, assim como os instrumentos que medeiam a relação do homem com o trabalho. O signo se apresenta como elemento fundamental na construção da relação do homem com o mundo humano. Isso significa que nossas transformações e nossas realizações são definidas com base nos contextos culturais e históricos dos quais fazemos parte.

Neste entendimento, a criança internaliza os meios de adaptação social disponíveis na sociedade, em geral através de signos, os quais Vigotski descreve como uma espécie de “órgãos sociais”. A internalização é “a reconstrução interna de uma operação externa”. Sobre essa internalização, o autor explica que a transformação psicológica humana se forma a partir de um processo duplo, ao longo do desenvolvimento cultural da criança, que acontece primeiramente entre pessoas e, depois no interior da criança, como é explicitado a seguir:

a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa, é reconstruída e começa a ocorrer internamente. b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes; primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal, é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p. 74-75).

Esse processo duplo ocorre igualmente em situações como a formação da atenção, da memória voluntária e da formação de conceitos. O primeiro parte do contexto humano para depois ser internalizado pela criança. Sendo assim, para o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento humano partem sempre do social para o individual e, neste aspecto, a internalização das atividades socialmente criadas e historicamente desenvolvidas, constitui o atributo da psicologia humana.

O desenvolvimento da linguagem, a fala em especial, permite a comunicação entre as pessoas. Esse fator é o que possibilitou a transmissão e assimilação de informações produzidas pela humanidade ao longo da história. As pessoas puderam ter acesso aos conhecimentos sobre objetos do mundo exterior mesmo diante de sua ausência física e cronológica.

Para a teoria Histórico-Cultural, a transmissão do conhecimento sistematizado é função da escola, uma vez que concebe a educação como um processo de formação humana, na qual o ato educativo promove a emancipação do sujeito. Para tanto, a escola é um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e o professor é o sujeito responsável pela organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Ele refletirá acerca do sequenciamento e da graduação dos conhecimentos, bem como da escolha de formas adequadas para garantir a apropriação do saber escolar, ou seja, das mediações necessárias a aprendizagem.

O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas. Entendemos que essa concepção teórica abrange o desenvolvimento humano e o processo de escolarização e, nesse contexto, a avaliação da aprendizagem pode ser uma ferramenta para além da verificação dos conhecimentos apreendidos na escola.

4.2 A relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento

Para entender o processo de aprendizagem e de desenvolvimento em Vigotski, é importante destacar que esse autor partiu de uma análise de três das abordagens psicológicas mais difundidas na sua época, com o objetivo de superar essas teorias e seus próprios pressupostos teóricos. A primeira abordagem advém da psicologia tradicional, que teve como expoente o epistemólogo Jean Piaget. Nesta abordagem, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem de modo independente entre si, sendo que o desenvolvimento da criança constitui-se em um processo de maturação das leis naturais, e a aprendizagem ocorre com o

“aproveitamento meramente exterior das oportunidades, criadas pelo processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000, p. 296-297).

Nessa abordagem prioriza-se o processo de desenvolvimento em detrimento da aprendizagem, sendo que o “desenvolvimento completa determinados ciclos e conclui determinados estágios para que a aprendizagem se torne viável”. Neste caso, se a criança está aprendendo, isto é um fato puramente externo, e ainda não está em unidade com os próprios processos de pensamento que influenciam o desenvolvimento, normalmente até seu nível mais alto, mesmo sem o auxílio do ensino. Mas o desenvolvimento que gera a plenitude de possibilidades, realiza-se no processo de aprendizagem, e portanto, as formas superiores de pensamento são desenvolvidas mesmo que a criança não frequente o ensino escolar, “as crianças que não passaram pela escolar desenvolvem todas as formas superiores de pensamento, e revelam a plenitude das possibilidades intelectuais, na mesma medida das que não frequentaram a escola” (VIGOTSKI, 2000, p. 297-299).

Para a psicologia tradicional, o processo pedagógico deve ser adaptado para o desenvolvimento psíquico da criança e, por isso, a compreensão do nível de desenvolvimento da aprendizagem, pauta-se no que a criança pensa sobre o que nunca lhe foi ensinado, sobre um campo onde ela não teve nenhum conhecimento, ou seja, o campo dos conceitos espontâneos. A esse respeito, Morais (2008, p. 55) pontua que, para essa abordagem, “a importância do ensino fica diminuída, e coloca em xeque a função social da educação escolar”, [...] uma vez que considera “o desenvolvimento no aspecto natural”.

A segunda abordagem é sustentada pelo associacionismo e teve como expoente o psicólogo americano Edward Thorndike (1874-1949) e a reflexologia. De modo oposto à primeira abordagem, essa teoria pressupõe que a aprendizagem e o desenvolvimento são fundidos um no outro, tornando-se idênticos e paralelos. A criança, ao aprender, desenvolve-se e, ao se desenvolver, aprende. Sobre esta abordagem, Vigotski (2000) questiona a compreensão que foi iniciada por William James ao defender que o processo de formação de associações e habilidades, serve igualmente de base tanto à aprendizagem, quanto ao desenvolvimento mental. Por isso, a essência de ambos os processos, são idênticos, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem simultaneamente, de forma sincrônica.

De acordo com Morais (2008, p. 55), o ensino nesta abordagem prioriza “o desenvolvimento das funções psíquicas elementares”, e a aprendizagem enfatiza o comportamentalismo que ocorre de forma mecânica, não conscientizada e por meio de ensaios e erros, até chegar a um resultado positivo. Nesse sentido, o treinamento de habilidades seria uma das funções da educação escolar, já que a “aprendizagem e o desenvolvimento são

concebidos como inatos e caberia ao ensino, a simples organização e mudança do comportamento”.

A terceira abordagem, a teoria estrutural, tem como expoente o psicólogo da Gestalt, Kurt Koffka (1886-1941). Nesta perspectiva, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos dualistas, ora se apresentam de modo diferentes, ora estão relacionados. Trata-se de uma tentativa de unificação, ocupando um meio termo entre as duas abordagens anteriores. Nesta concepção, Vigotski questiona o desenvolvimento baseado em um duplo caráter, no entanto, diferencia o “desenvolvimento enquanto processo de maturação” que se aproxima da psicologia tradicional, do “desenvolvimento enquanto aprendizagem”, que se aproxima da abordagem do comportamentalismo (VIGOTSKI, 2000, p. 302).

Sobre a teoria estrutural, Vigotski destaca que rompe com o dualismo entre o desenvolvimento e a aprendizagem, mas nos faz avançar em três sentidos: a interdependência entre a maturação e aprendizagem; o processo de aprendizagem como o surgimento de novas estruturas e o aperfeiçoamento das estruturas antigas.

Em síntese, na primeira abordagem “a aprendizagem é caudatária do desenvolvimento”, ou seja, primeiro o desenvolvimento e depois aprendizagem. Na segunda abordagem não há uma sequência entre o desenvolvimento e a aprendizagem, uma vez que ambos processos se identificam e se fundem. Na terceira abordagem, há uma relação temporal entre a aprendizagem e o desenvolvimento, porém, ao distinguir a aprendizagem de maturação, acrescenta-se algo novo nesta relação, na medida que surge a possibilidade de produzir o desenvolvimento.

A explicação sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento constituiu a base norteadora da interpretação de Vigotski. Após essa análise ele definiu os seus pressupostos para o processo educacional e desenvolvimento do ser humano. Na esteira de suas pesquisas, concluiu que estas duas dimensões são diferentes, porém, articuladas entre si e em uma relação dialética:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2001, p. 115).

Nesta compreensão, Vigotski argumenta que a aprendizagem não pode ir atrás do desenvolvimento, como presume a abordagem idealista da psicologia tradicional; nem só passo a passo com ele, como defendiam os associacionistas, mas pode superar o desenvolvimento, projetando-o para a frente e provocando novas formações. Neste sentido, a aprendizagem está adiante do desenvolvimento, pelo fato da criança adquirir certos hábitos e habilidades em área específicas, antes de aprender a aplicá-los de modo consciente.

Com essa análise, Vigotski (2000, p. 332-334) indica que a aprendizagem boa é aquela que “passa a frente do desenvolvimento e o conduz”. Em termos pedagógicos, essa relação supõe que a aprendizagem seja a promotora do desenvolvimento (humano) da criança, mas o desenvolvimento não está condicionado ao programa escolar, por exemplo, o ritmo, a idade, a estruturação dos conteúdos.

Para os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, particularmente o entendimento de Vigotski, o sujeito aprende na interação constituída pelas relações sociais. Essa compreensão se justifica pelo fato do aprendizado das crianças começar antes de frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem tem uma história prévia, acontece em relações entre si e com o mundo, em seguida passa ao plano individual, ou seja, na dinâmica dialética entre a cultura humana e o individual, entre o externo e o interno. O “aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 1998, p. 118).

Os estudos sobre a aprendizagem têm se limitado a “estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual da criança”, o que elas resolvem sozinhas, no entanto, “o estado do desenvolvimento nunca é determinado apenas pela parte madura dos processos internos”. A compreensão das relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento exige um novo procedimento metodológico aos estudos da psicologia que está demarcado em dois níveis: o Nível de Desenvolvimento Atual,¹² e a Zona de Desenvolvimento Próximo¹³ (ZDP) (VIGOTSKI, 2000, p. 326).

O primeiro nível é definido pelos conhecimentos que a criança já possui, o que ela consegue realizar sozinha. Por outro lado, a ZDP é constituído por aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, em estado embrionário, ou seja, os conhecimentos que a criança terá capacidade de se apropriar por meio das mediações de

12 Esse conceito “atual” aparece em algumas traduções como “real” ou “efetivo”

13 Esse conceito “próximo”, é adotado pela tradução espanhola, em outras traduções aparece como “proximal” ou “imediat”.

outros sujeitos mais experientes. Para elucidar essa proposição, Vigotski lança a seguinte experiência:

Suponhamos que nós definimos a idade mental de duas crianças que verificamos ser equivalente a oito anos. Ambas resolvem testes destinados a crianças das idades seguintes – que elas não estão em condição de resolver sozinhas – e se as ajudamos com demonstrações, perguntas sugestivas, início de solução, etc., verificamos que uma das criança pode, com ajuda, em cooperação e por sugestão, resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos, ao passo que a outra não consegue ir além da solução de problemas para crianças de nove anos. Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual [...] determina a zona de desenvolvimento imediato. [...] o nível de desenvolvimento mental das duas crianças é o mesmo e que o estado do seu desenvolvimento coincide (VIGOTSKI, 2000, p. 327).

Dessa forma, a ZDP tem mais importância intelectual para a dinâmica do desenvolvimento da criança do que o nível atual do desenvolvimento. Isso se justifica porque em colaboração, as crianças se revelam mais inteligentes que trabalhando sozinhas. No entanto, cabe salientar que aquilo que elas fazem com a ajuda de um outro, não necessariamente ultrapassa determinados limites, tendo em vista que a aprendizagem se encontra dependente de certos ciclos do desenvolvimento infantil.

O que está situado na ZDP, em um estágio de certa idade, realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase, ou seja, “o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, conseguirá fazer amanhã sozinha”. Essa definição, especialmente na Educação Infantil, ocorre por meio da imitação em sentido amplo, a qual possibilita a aprendizagem da fala sobre o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p. 331),

Logo, a aprendizagem sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. Na relação pedagógica, o professor pode agir de maneira mais imediata pelo conhecimento em maturação da ZDP, posto que a aprendizagem é possível onde é possível a imitação e, por isso, “todo objeto de aprendizagem escolar sempre se constrói sobre um terreno ainda não amadurecido” (VIGOTSKI, 2000, p. 332).

Vigotski discordava da aprendizagem e do desenvolvimento que se limitavam ao nível de desenvolvimento atual, e postulava que o bom ensino e a aprendizagem frutífera deveriam ser trabalhados na ZDP. Sendo assim, “a pedagogia deve orientar-se, não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança”, só então ela conseguirá desencadear “no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2000, p. 355).

Dessa forma, o conceito de ZDP tem uma relação direta entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, especialmente nas fases pré-escolar em que esse processo ocorre pela mediação que o professor faz no processo de ensino e aprendizagem. Nessa concepção, é necessário que o professor atue intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento dos conceitos espontâneos com os conceitos científicos. A ação intencional do professor na ZDP provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente, e por essa razão, como mencionado anteriormente, o bom ensino é aquele que seleciona, a cada momento do processo pedagógico, os aspectos do conteúdo que se encontram na Zona de Desenvolvimento Próximo, levando a criança a superar-se.

Diante do exposto, observamos que a proposta de Vigotski sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, pressupõe que a criança, através da mediação, é capaz de superar-se. Tal pressuposto, para a avaliação da aprendizagem escolar, impõe aos profissionais da educação a possibilidade de analisar a aprendizagem sobre aquilo que ainda não está amadurecido e, a partir desta ótica, compreendam o significado do processo de apropriação do conhecimento entre o desenvolvimento real que está formado, instituído, e aquilo que está por se formar. Portanto, a aprendizagem interfere no curso do desenvolvimento e exerce influência decisiva nas funções psicológicas superiores, isso porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino.

4.3 Os conceitos espontâneos e científicos

Para entendermos como ocorre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos na infância, é necessário, primeiramente, compreender o processo de formação de conceitos em geral. No processo genético de formação dos conceitos, Vigotski (2000, p. 167) formulou uma lei geral, segundo a qual o desenvolvimento dos processos que “culminam na formação de conceitos, começa na fase mais precoce da infância”, no entanto, as funções intelectuais que “constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais”.

Com base nas investigações experimentais de Vigotski é possível concluir que o desenvolvimento dos conceitos se organiza em três estágios básicos. O primeiro está relacionado à formação da imagem sincrética ou ao amontoado de objetos. O segundo, diz

respeito ao pensamento por complexos. E o terceiro, consiste no pensamento por conceitos. Cada estágio desse caracteriza por uma estrutura de generalização própria e específica.

O primeiro estágio subdivide-se em três fases: a primeira compreende o “período de provas e erros no pensamento infantil”. A segunda, os “encontros espaciais e temporais de determinados elementos”. E a terceira, tem “um único significado aos representantes dos diferentes grupos”. Neste estágio, o significado das palavras para a criança pequena ocorre através representações e da percepção, “estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista”. A criança percebe as imagens através de agrupamentos sincréticos, que correspondem à “formação de uma pluralidade de sentidos não ordenados”, caracterizados pelo direcionamento do significado da palavra ou o signo de uma série de elementos externamente vinculados nas impressões, mas internamente desconexos (VIGOTSKI, 2000, p. 175).

A construção de imagens sincréticas se baseia nos vínculos emocionais e subjetivos em que a criança está inserida. Nesse contexto, ela tende a associar os mais diversos elementos da sua rotina, fundindo-os em uma imagem que não pode ser desmembrada. Por exemplo, quando fala “papa”, para ela significa tudo aquilo que está em torno da hora da refeição, incluído a fome, a comida, o prato, os talheres, o local da casa que ela geralmente come e a pessoa que lhe serve, se é dia ou noite. O significado atribuído pela criança a alguma palavra pode lembrar, em aparência, o significado dado à palavra pelo adulto, em especial quando se refere a objetos concretos da realidade que as rodeia. Na Educação Infantil é comum que as crianças substituam a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos que esboçam suas impressões a realidade e a prática.

No segundo estágio, o pensamento por complexos abrange uma grande variedade em termos funcionais, estruturais e genéticos do desenvolvimento do pensamento infantil. Envolve cinco fases que fundamentam as generalizações: a primeira, são os complexos por associações; a segunda, os complexos de coleções; a terceira os complexos em cadeia; a quarta, complexo por difusão, e a quinta, complexo por pseudoconceito. Nesse último estágio o pensamento da criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, dando os primeiros passos no sentido da generalização dos elementos dispersos na experiência. No entanto, as leis que regem a formação de complexos são inteiramente diversas daquelas que determinam o pensamento conceitual do adolescente. A compreensão entre a criança e o adulto se estabelece por meio da palavra, embora ela conceba o mesmo objeto de forma diferente do adulto, por outro meio e com o auxílio de outras operações intelectuais (Ibid. 2000, p. 179).

O desenvolvimento do pensamento por complexos baseia-se na unificação de elementos particulares que se revelam na experiência imediata da criança. A criança forma grupos selecionando os objetos pela cor, tamanho ou formato, por exemplo, um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles, o complexo expressa, “sempre e necessariamente, um vínculo concreto, factual e fortuito”. Desse modo, qualquer relação concreta descoberta pela criança pode levar à inclusão de um dado elemento no complexo. (VIGOTSKI, 2001, p. 180).

A elucidação das características da formação por complexos, no pensamento infantil, nos permite compreender porque o discurso estabelecido no contexto cultural, em que a criança está inserida, predetermina as vias por onde transcorre o desenvolvimento e as generalizações das crianças. Nesta fase, a mediação dos adultos, o discurso dos adultos que orientam a criança faz com que ela pense por vias diferentes, visto que o estágio de desenvolvimento do seu intelecto se encontra é distinta e menos desenvolvido do que a dos adultos.

Sendo assim, através da comunicação verbal com a criança, o adulto pode determinar o caminho por onde se desenvolvem as generalizações e o ponto final desse caminho, ou melhor, a generalização daí resultante, “mas os adultos não podem transmitir à criança o seu modo de pensar. Destes ela assimila os significados prontos das palavras, não lhe ocorre escolher por conta própria os complexos e os objetos concretos”. Sobre esta relação, Vigotski esclarece que o equívoco da teoria de Piaget, foi afirmar que o pensamento por complexos decorre da semelhança fenotípica entre o pseudoconceito e o verdadeiro conceito. Essa defesa o levou à falsa conclusão de que no pensamento de uma criança de três anos, já está presente toda a “plenitude de atividade intelectual do adulto, e que na idade transitória não ocorre nenhuma transformação essencial, nenhum novo passo na assimilação dos conceitos” (VIGOTSKI, 2000, p. 193).

Dessa forma, Vigotski corrigiu o que aparentava ser um pensamento próprio de uma criança de três anos e ratificou que é apenas uma coincidência prática dos significados das palavras de um adulto. E justifica que a criança aprende muito cedo um grande número de palavras que significam para ela o mesmo que significam para o adulto, embora a compreensão mútua entre as crianças e os adultos, seja a equivalência funcional entre complexos e conceitos. A criança obtém algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas.

É importante destacar que o pensamento por complexos desempenha um papel importante no desenvolvimento dos conceitos, sendo que a passagem dos pensamentos por

complexos para o pensamento por conceitos, ocorre de forma imperceptível para a criança, porque os seus pseudoconceitos, praticamente coincidem com os conceitos dos adultos. Desse modo, “cria-se uma situação genética que representa, antes, uma regra geral, que uma exceção em todo o desenvolvimento intelectual da criança”. Apesar dos conceitos espontâneos começarem primeiro, a criança aplica e os opera na prática através da assimilação.

O terceiro estágio, o pensamento por conceitos, na evolução do pensamento infantil, divide-se em três fases: estágio da “abstração”; “conceitos potenciais (pré-conceitos)”; e dos “verdadeiros conceitos”. As duas primeiras fases estão em um nível próximo aos pseudoconceitos. Distinguem-se pelas características que se baseiam em vínculos estabelecidos na experiência prática e pela combinação e generalização entre elementos ou objetos concretos, os quais são selecionados ora por semelhança, ora por contraste.

O pseudoconceito não está presente exclusivamente no pensamento da criança, mas também no cotidiano do adolescente e do adulto. Com o desenvolvimento dos verdadeiros conceitos na adolescência, as formas mais elementares do pensamento vão gradualmente sendo postas em segundo plano, mas não extintas do pensamento humano, e as funções elementares e superiores do pensamento continuam coexistindo. Em algum momento da vida esses estágios podem se apresentar com maior ou menor intensidade. Mesmo na vida adulta, com menor frequência, “mesmo depois de ter aprendido a operar com a forma superior de pensamento – os conceitos –, a criança não abandona as formas mais elementares, que durante muito tempo ainda continuam a ser qualitativamente predominantes em muitas áreas do seu pensamento (VIGOTSKI, 2000, p. 228-229).

A formação dos conceitos é uma função social e cultural que abrange tanto os conteúdos quanto os modos do pensamento. Os conceitos espontâneos e científicos se desenvolvem em uma relação necessariamente dialética. Neste caso, o desenvolvimento intelectual infantil, o pensamento e as ideias são construções mediadas pelo meio cultural em que a criança compartilha e está constituída enquanto sujeito histórico, com às instituições, com os adultos, com seu grupo, com a sua classe. Pensar o desenvolvimento dos conceitos, sem pensar o contexto em que a criança está inserida, é pensar uma formação de conceitos a-histórica, sem vida, dado que um conceito não é estático, mas objetivo e ideológico, depende do contexto histórico-cultural.

Os conceitos decorrentes do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da crianças, se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes e, portanto, “a relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos”, o desenvolvimento dos conceitos

espontâneos e científicos pressupõe a influência direta de um sobre o outro (VIGOTSKI, 2000, p. 263).

Os conceitos espontâneos estão vinculados ao “choque imediato” da criança com objetos concretos de seu contexto. Situam-se no campo da experiência e da concretude e se caracterizam por sua riqueza de conteúdo empírico e sua vinculação com a experiência pessoal, mas a aprendizagem nesta relação é inconsciente. A criança compreende as causas e as relações mais simples do seu cotidiano, mas não tem consciência dessa compreensão. Ela emprega espontaneamente o conceito de forma adequada em sua vivência, por coincidir com o uso dos adultos para o mesmo objeto, mas tem dificuldades em empregar o conceito abstratamente. Por exemplo, o conceito de “irmão”. A criança sabe o que significa irmão, tendo por base a sua experiência, mas quando precisa resolver um problema abstrato sobre irmão, ela se confunde. Só depois de um longo desenvolvimento, em geral depois da entrada na escola, chega a tomar consciência do objeto, do próprio conceito e das operações abstratas que o constituem.

O conceito científico, por sua vez, não se desenvolve pelo “choque imediato”, pelo contato concreto com os objetos, mas por pensar sobre os objetos, a criança toma consciência do conceito e, neste caso, a aprendizagem é voluntária e consciente. Nos conceitos espontâneos, a criança caminha do objeto para o conceito, nos conceitos científicos ela é constantemente imposta a fazer o caminho inverso, ou seja, aprende primeiro o significado da palavra, e posteriormente relaciona com às experiências empíricas. Os conceitos espontâneos têm como ponto forte o conteúdo empírico e a experiência, nos conceitos científicos o ponto forte é a abstração.

Em termos de desenvolvimento, os conceitos científico e espontâneo seguem caminhos opostos, mas os processos estão inter-relacionados: os conceitos espontâneos se desenvolvem “de baixo para cima”, das funções mais elementares para as mais complexas, enquanto os conceitos científicos se desenvolvem “de cima para baixo”, das funções mais complexas para as mais elementares.

O conceito espontâneo, que passou de baixo para cima por uma longa história em seu desenvolvimento, abriu caminho para que o conceito científico continuasse a crescer de cima para baixo, uma vez que criou uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito. De igual maneira, o conceito científico, que percorreu certo trecho do seu caminho de cima para baixo, abriu caminho para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, preparando de antemão uma série de formações estruturais indispensáveis à apreensão das propriedades superiores do conceito (VIGOTSKI, 2000, p. 349).

Essa constatação explica que o desenvolvimento dos conceitos científicos pressupõe um certo nível de elevação dos espontâneos, no qual a tomada de consciência e a arbitrariedade se manifestam na ZDP, quanto ao fato de que os conceitos científicos transformam e elevam ao nível superior, os espontâneos se concretizam na Zona de Desenvolvimento Próximo, ou seja, o que está na ZDP hoje, amanhã estará no nível de desenvolvimento atual.

A curva do desenvolvimento dos conceitos científicos não coincide com a curva do desenvolvimento dos conceitos espontâneos, mas, ao mesmo tempo, e precisamente em função disto, revela as mais complexas relações de reciprocidade com ela, na medida que “os conceitos científicos crescem de cima para baixo através dos espontâneos, estes abrem caminho para cima através dos científicos” (Ibid., p. 350).

Os conceitos científicos favorecem o desenvolvimento de algumas áreas que ainda não amadureceram todas suas possibilidades. Neste caso, a aprendizagem dos conceitos científicos desempenha um papel decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança. Isso acontece em função do processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requererem o desenvolvimento de várias funções, como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação dos processos psicológicos complexos, os quais não podem ser simplesmente memorizados ou assimilados, são possíveis com a entrada da criança na escola, cujo momento se torna decisivo do destino e do desenvolvimento intelectual da criança.

Para Vigotski (2000, p. 338), “havendo momentos programáticos correspondentes no processo de educação, o desenvolvimento dos conceitos científicos supera o desenvolvimento dos espontâneos”. Esta comparação foi constatada com apresentação de frases interrompidas às crianças com as palavras “embora” ou “porque”. Vigotski percebeu que, quando a frase direcionava um conceito científico (exemplo: na União Soviética é possível desenvolver a economia de forma planejada porquê?), havia um nível mais elevado de pensamento, e quando a frase direcionava os conceitos espontâneos (exemplo: o ciclista caiu da bicicleta porquê?), a curva das soluções estava abaixo dos mesmos testes utilizados para os conceitos científicos.

Com essa experiência conclui que os conceitos espontâneos são mais difíceis às resoluções, isso porque exige da criança uma ação consciente e arbitrária várias vezes ao dia. A criança que, em sua linguagem espontânea, emprega corretamente a palavra ‘porque’, ainda não tomou consciência do próprio conceito do ‘porque’. Ela emprega esta relação antes de ter

consciência e por isso, ainda não está acessível o emprego arbitrário das estruturas que apreendeu no cotidiano.

Em relação à operação sobre os conceitos científicos Vigotski conclui que a criança (escolar) resolve testes motivada pela ação do professor através de perguntas e explicações. Dessa forma, o seu processo de formação foi elaborado em colaboração com um adulto, no entanto, a diferença consiste no fato de que a criança resolveu uma tarefa com ajuda do professor, o que é distinto da resolução de determinado problema depois de ter visto a amostra em sala de aula, ela continua a agir em colaboração, embora nesse momento, o professor não esteja ao seu lado. Essa mediação incide na Zona de Desenvolvimento Próximo e mostra que “em colaboração, a criança pode fazer mais do que sozinha” (Ibid., 2000, p. 342).

Outro exemplo analisado por Vigotski para demonstrar que a aparição dos conceitos espontâneos e científicos ocorre concomitantemente, foi a solução de testes com a conjunção “embora”. Para isso, ele justifica que as relações adversas podem interferir na sincronização, tendo em vista que os conceitos espontâneos ainda não amadureceram o suficiente, no entanto, se nesta fase (idade) a criança elabora a aplicação espontânea do “porquê”, em colaboração ela pode tomar consciência e aplicá-lo voluntariamente. Neste caso, “a curva dos conceitos científicos, também deve ser tão baixa quanto a curva dos testes com conceitos espontâneos e inclusive confluir com eles (Ibid., 2000, p. 342-343).

Esse fato demonstra a necessidade da maturação dos conceitos espontâneos para o desenvolvimento dos conceitos científicos. O ponto central desta questão consiste, por um lado, no fato de que os conceitos espontâneos não estão necessariamente conscientizados, pois “a atenção nele contida está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar”, a criança não está consciente do ato de seu pensamento. Por outro lado, “os conceitos científicos, por sua própria natureza, pressupõem a tomada de consciência”, ou seja, quando a criança está operando com conceitos científicos, ela tem consciência de seus próprios processos mentais, consegue explicar como fez uma determinada ação (VIGOTSKI, 2000, p. 290-291).

Portanto, a criança desenvolve um conceito espontâneo de forma inconsciente e não intencional, enquanto os conceitos científicos ocorrem intencionalmente por vias da tomada de consciência e da arbitrariedade. As crianças tomam consciência primeiro dos conceitos científicos, devido esse conceito começar pela definição verbal, mas isso só é possível devido o papel mediador da escola e do professor no processo de conhecimento, que deve incidir sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo, possibilitando assim a aprendizagem e o desenvolvimento. É precisamente nesse campo que o pensamento ultrapassa o limite que

separa o pré-conceito dos verdadeiros conceitos, atingindo esse nível apenas a partir da adolescência.

A aprendizagem dos conceitos científicos na idade escolar desencadeia na criança a formação de uma estrutura de generalização superior, a qual se baseia nas estruturas anteriores, desenvolvidas na primeira infância e idade pré-escolar. A nova fase de generalização surge com base na anterior. Isso significa que o trabalho anterior do pensamento não é anulado, mas incorporado à nova estrutura, passando a integrá-la como condição indispensável. Nesse processo, com a transformação da estrutura de generalização, “os velhos conceitos se modificam por si mesmos em sua estrutura” (VIGOTSKI, 2000, p. 375).

Dessa forma, tanto os conceitos espontâneos quanto os científicos passam por um processo de desenvolvimento. Os conceitos espontâneos caminham na direção da tomada de consciência do conceito, possibilitando seu emprego abstrato e voluntário, enquanto os conceitos científicos caminham na direção da incorporação e vinculação à experiência da criança. Por isso, a formação de conceitos enquanto processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, propriamente humanas, tem como eixo balizador, o contexto histórico-cultural em que o sujeito está inserido. Este determina as vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras no processo de comunicação, especialmente no processo de Educação Infantil em que ocorre a colaboração sistemática entre o adulto e a criança, é importante que o professor tenha conhecimento da ZDP dos seus alunos, pois assim, poderá fazer a mediação entre os conceitos espontâneos da criança e os científicos que são provenientes da sistematização dos conteúdos das áreas de conhecimentos organizados nas disciplinas escolares.

4.4 A avaliação dinâmica e a Zona de Desenvolvimento Próximo

A avaliação é uma ação inerente à atividade humana, constitui um instrumento prático-social que possibilita a projeção e a elaboração do trabalho pedagógico. O ato de avaliar se desenvolve em conjunto com o ato de planejar. Ao estabelecer, intencionalmente, a finalidade para sua atividade, o docente realiza sua ação, avalia, analisa as condições de realização antecipadamente e durante o processo, se necessário, faz modificações para que o resultado final atinja o objetivo idealizado de modo a satisfazer suas necessidades e as dos sujeitos da aprendizagem.

De acordo com Moraes (2008, p. 47), a essência da ação de avaliar, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, “é analisar os elementos culturais necessários à humanização do indivíduo, acompanhar o processo de desenvolvimento humano, não no sentido de conformação, mas de reflexão e intervenção durante o processo”. Para isso, é imprescindível que a mediação do professor promova a socialização do conhecimento científico aos educandos, de tal modo que eles se apropriem da essência dos conceitos.

A ação de avaliar não se limita a analisar o indivíduo apenas no processo educacional, perpassa o contexto social das condições objetivas através da apropriação dos conhecimentos. Sobre esta perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem não se explica pelo biológico, e nem pela condição social do aluno, entra em questão, além destas dimensões, a concepção de desenvolvimento humano, aprendizagem e a função social da escola. A avaliação não pode expressar a naturalização de uma prática, nem tão pouco do processo histórico-cultural, cuja ação constitui-se na socialização dos conhecimentos humanos elaborados historicamente.

A concepção de aprendizagem e desenvolvimento proposta por Vigotski, apresenta elementos importantes para explicar a avaliação da aprendizagem, como um processo contínuo realizado sistematicamente durante a execução das atividades escolares. No processo pedagógico (professor, aluno e conhecimento) são avaliados não só o desenvolvimento e a maturação de determinados conceitos, mas também os processos que ainda estão se constituindo e se desenvolvendo. A avaliação da aprendizagem é uma ação que possibilita uma análise qualitativa das atividades do ensino e de aprendizagem, logo, se materializa através da mediação do professor/aluno na zona de desenvolvimento próximo.

Historicamente, as práticas avaliativas têm reforçado, por meio da aplicação de provas e testes, o que a criança já sabe, classificando-a com adjetivos: “aprovado”, “reprovado”, “retido”. No processo de ensino e aprendizagem avaliado por essa ótica, os resultados não são tomados para refletir sobre o trabalho pedagógico, os seus objetivos são burocráticos e imediatos, não estimulam o ensino e nem a aprendizagem, assim como limita-se a análise do produto final, e não do processo como um todo constituído.

Para Lunt (1997, p. 226), essa prática avaliativa caracteriza uma “avaliação estática”, na medida que, a avaliação nestes moldes está pautada em baterias de testes realizados com o objetivo de identificar o nível de desenvolvimento do sujeito, avaliar o desenvolvimento já completado e direcionar o ensino para a prática, tendo como referência, as respostas certas e os dados quantificados. Para isso, Lunt distingue a avaliação estática da avaliação dinâmica, e essa diferenciação consiste em dois níveis: o primeiro “refere-se ao próprio procedimento de teste” que trata a situação de teste estática comparada com a situação de teste dinâmica. Na

avaliação estática, os testes são padronizados e a interação entre o aluno e o professor não é permitida, “exige-se que o examinador apresente várias tarefas para a criança, observe e registre a resposta e o desempenho dela, e pontue ou interprete o resultado” [...]. O segundo nível, refere-se “a natureza do que está sendo investigado ou medido”, isto é, o produto comparado com o processo de aprendizagem. A distinção implícita entre o produto e o processo implica questionamento da própria natureza da avaliação porque foca-se no que a criança já sabe (produto da aprendizagem) e é capaz de fazer por si mesma.

Em relação à avaliação estática, a autora discute a problemática dessa prática e define que ela isola a criança do seu contexto, em termos de lugar e de tempo e a coloca em uma situação desconhecida e artificial, bem como produz respostas representativas, associadas à aptidão da criança e ao rendimento de uma tarefa específica da aprendizagem. Este questionamento justifica o porquê do nível de aprendizagem e de desenvolvimento intelectual da criança ter pouca relevância ou ser desconsiderado, quando pressupõe que ela teve oportunidades iguais para aprender as habilidades específicas exigidas no teste;

A avaliação, sua ênfase maior no produto do que no processo de aprendizagem, dá mais destaque aos resultados do que às estratégias de aprendizagem e não oferece informações sobre a resposta da criança ao ensino, sobre suas estratégias cognitivas e metacognitivas, sobre como ela produziu respostas corretas ou incorretas ou mesmo, no caso de uma resposta incorreta, como a criança pode ser ajudada a produzir a resposta correta (LUNT, 1997, p. 229).

Dessa forma, a situação de teste é bastante específica, não permite a exploração completa das funções cognitivas e do potencial individual da criança, uma vez que as percepções da criança sobre a situação de teste e as tarefas são diferentes das do examinador, como também não são exploradas por ele, ainda que esses possam ser fatores de influência importantes no desempenho no teste.

Diferente da avaliação estática, a avaliação dinâmica proposta com base na Psicologia Histórico Cultural, particularmente, a teorização de Vigotski sobre a aprendizagem e o desenvolvimento na ZDP, avalia o que a criança é capaz de realizar com a ajuda do mediador. Esta mediação possibilita uma relação dinâmica mais prospectiva do que retrospectiva, no entanto, um dos desafios apresentados por Lunt sobre essa passagem, consiste no acompanhamento do processo de apropriação do conhecimento que se realiza na Zona de Desenvolvimento Próximo. Nesse sentido, a avaliação dinâmica envolve,

uma interação dinâmica entre examinador e aluno (examinado) com mais ênfase sobre o *processo* do que sobre o *produto* da aprendizagem. É comum a todas as formas de avaliação dinâmica, a ideia de uma avaliação mais prospectiva do que retrospectiva e a ênfase em uma compreensão sobre *como* a criança aprende, mais do que sobre o *que* ela já aprendeu (LUNT, 1997, p. 232).

Com esta análise, os procedimentos da avaliação dinâmica envolvem uma exploração interacional dos processos de ensino e aprendizagem e as dimensões cognitivas da criança. Para isso, é necessário que a atividade colaborativa do professor se desenvolva na ZDP, de modo que levante questões tanto sobre o seu papel de mediador como também sobre o desenvolvimento da criança. Sendo assim, “a avaliação que enfoca apenas o nível real de rendimento ou de desenvolvimento de uma criança, é incompleta e oferece apenas um quadro parcial”. Para obter um quadro completo, a avaliação deve ocorrer também no segundo nível e focar os processos de aprendizagem e as capacidades de interação com um adulto mais experiente (LUNT, 1997, p. 238).

O foco da avaliação dinâmica está na compreensão da qualidade da aprendizagem e nos objetivos alcançados através do processo educacional. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural fornece os elementos necessários para a organização dos métodos de análise sobre os processos de aprendizagem. Para alcançar o potencial de aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos, com base no diagnóstico e prognóstico, a prática avaliativa privilegia as formas mais interativas e qualitativas da aprendizagem, analisa o que a criança não sabe fazer sozinha e explora a natureza do potencial de aprendizagem na ZDP.

Nesta concepção de avaliação, o valor da interação tem uma relação direta com a forma como a criança se apropria dos conhecimentos, que ocorre primeiramente, nas relações com os outros, para depois, incidir no plano individual, ou seja, na dinâmica dialética entre o social e o individual, entre o externo e o interno.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um processo que permeia a prática docente, perpassa o currículo, a metodologia de ensino e as atividades pedagógicas, por isso, a importância do professor como agente transformador da realidade mediador da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

5 A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CREIS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Neste capítulo, trataremos da concepção das professoras acerca da avaliação na Educação Infantil nos CREI da rede municipal de João Pessoa. Esta análise será norteadas pelas categorias analíticas, mediação, contradição e totalidade, e pelas categorias empírica, ensino, aprendizagem e avaliação. Para isso, temos como base teórica, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico Cultural, e como base metodológica, os objetivos, geral e específicos.

5.1 Os Centros de Referência de Educação Infantil

Esta pesquisa empírica foi realizada em 3 (três) Centros de Referência de Educação Infantil (CREI) da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Considerando o compromisso ético assumido nessa pesquisa, não divulgaremos o nome destas instituições, utilizaremos a nomenclatura, CREI A, CREI B e CREI C. O CREI A está localizado no bairro Colinas do Sul, foi inaugurado em 2015, atende majoritariamente famílias de classes D e E, maioria beneficiárias dos programas socioassistenciais do Governo Federal e Municipal. O CREI B localizado no bairro Bancários, foi inaugurado em 2017, atende famílias das classes B a E. O CREI C localizado no bairro do Bessa, foi inaugurado em 2015 e atende famílias de classes B e C.

Em relação à estas unidades pré-escolares, há particularidades socioeconômicas e culturais entre elas que não trataremos minuciosamente, mas pontuaremos pontos em comuns, como, por exemplo, todas funcionam em regime de tempo integral, das 07:00h às 17:00h, e atendem à faixa etária de Creche e Pré-escola, ou seja, crianças de 06 meses a 5 anos de idade. São instituições caracterizadas de maior porte, em termos de recursos humanos e materiais, classificadas como tipo B pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil (Proinfância). Suas estruturas são de alvenaria e padronizadas, com 991,05 m² de área e com capacidade para 224 crianças.

A infraestrutura do CREI tipo B, campo de nossa pesquisa, como observado na figura 1, está de acordo com o Memorial Descritivo das Creches tipo B (2013). Cada Creche possui 5 blocos distintos: “bloco administrativo, bloco de serviços, bloco multiuso e 2 blocos pedagógicos”. Estão inclusos ainda no projeto arquitetônico destas unidades: diretoria, secretaria, sala de professores, almoxarifado, recepção, 8 salas de aula climatizadas, banheiros

infantil e de adultos, sala de leitura e de informática, pátio coberto, playground, cozinha, dispensa, copa, caixa d'água, lactário, lavanderia e estacionamento (BRASIL, 2013, p. 9).

Figura 1 Creche tipo B do Proinfância



Fonte: adaptado do Memorial Descritivo (FNDE, 2013)

Quadro - 2 Organização por faixa etária e turmas nos CREIs A, B e C

Matrículas de 2019 e organização por faixa etária				
Turma	Faixa etária	CREI A	CREI B	CREI C
Berçário I	06 meses a 11 meses	8	11	-
Berçário II	01 ano a 01 ano e 11 meses	14	20	-
Berçário II	01 ano a 01 ano e 11 meses	-	19	-
Maternal I A	02 anos	22	25	18
Maternal I B	02 anos	22	25	20
Maternal II A	03 anos	24	25	19
Maternal II B	03 anos	21	25	24
Maternal II C	03 anos	23	-	24
Pré-escola I	04 anos	25	25	25
Pré-escola I	04 anos	-	25	-
Pré-escola II	05 anos	23	-	25
		Total: 182	Total: 205	Total: 155

Fonte: Organizado a partir dos dados da pesquisa empírica

Observamos no Quadro 2 que o número de crianças matriculados em cada turma das unidades, segue as diretrizes de instalações de acordo com o modelo, tipo B, bem como a quantidade de crianças atendidas nas unidades estão dentro da margem estabelecida para a

infraestrutura. Outro fator cumprido pelas instituições é a quantidade de crianças por turma, que as Diretrizes Normativas de 2018 estipulam para o berçário, entre “10 e 20 crianças; as turmas de maternal entre 15 e 25; a Pré-escola entre 20 e 25” (JOÃO PESSOA, 2018).

Quanto ao quadro de funcionários, é majoritariamente constituído por profissionais femininos. Os CREIs têm uma diretora, coordenação (supervisor e/ou psicopedagogo), secretárias, monitores, berçaristas, cuidadores, auxiliar de limpeza, lavadeiras, lactaristas, cozinheiras e porteiros. Podemos observar que o quadro de funcionários está de acordo com o atendimento ao setor específico de cada CREI. No entanto, a Resolução SEC n.º 9/2010 do município de João Pessoa, prevê no art. 15 que, além desses funcionários citados, “os profissionais de enfermagem, psicologia, medicina, nutrição, serviço social e pedagogia” deverão compor direta ou indiretamente o quadro das instituições de Educação Infantil para atendimento às crianças de zero a cinco anos. No caso das instituições descritas, não observamos estes profissionais (JOÃO PESSOA, 2010).

Em relação aos sujeitos participantes da pesquisa, as professoras da Pré-escola dos CREIs A, B e C, a escolha foi aleatória, de acordo com interesse expresso pelas docentes em participar da pesquisa. Com intuito de resguardar a identidade das docentes, determinamos a letra “P” seguida de um numeral entre 1 e 6, por exemplo, P1, P2, para identificá-las nos relatos de análises, como destacado no quadro 3.

Quadro - 3 Formação e tempo de experiência das docentes

SUJEITOS	FORMAÇÃO	IES	ANO CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA
P1	Superior incompleto	UVA	Em andamento	Não tem	14 anos
P2	Pedagogia	UVA	2016	Não tem	17 anos
P3	Pedagogia	UVA	2002	Psicopedagogia	3 anos
P4	Magistério	Não lembra	1976	Não tem	32 anos
P5	Pedagogia	UVA	2010	Não tem	19 anos
P6	Biologia Pedagogia	UVA	2012 2015	Educação Infantil	20 anos

Fonte: adaptado com base na pesquisa empírica

Como informado no quadro 3, as docentes estão vinculadas aos CREI da seguinte forma: P1 e P2 no CREI A, P3 e P4 no CREI B, e P5 e P6 no CREI C. Em relação ao tempo de experiência e a formação, quatro professoras possuem licenciatura em Pedagogia, com formação em instituições particulares; uma possui formação de nível médio, ou seja, o

magistério. Duas possuem Pós-graduação em Psicopedagogia e uma docente está cursando Pedagogia. A maioria das docentes possui entre 10 a 20 anos de experiência na Educação Infantil.

Sobre a carga horária e o vínculo trabalhista com a Prefeitura Municipal, todas foram contratadas como Prestadoras de Serviço, em regime de 40 horas semanais, em dois expedientes integrais que se estendem das 07:00 horas às 17:00 horas. Com esse panorama, observa-se um cenário marcado pela precarização do trabalho docente, uma vez que as professoras foram contratadas temporariamente. A permanência na função depende de apadrinhamento político e os salários encontram-se abaixo do Piso Nacional para o magistério da educação básica.

5.2 Esvaziamento e defesa do ensino na Educação Infantil

A proposta pedagógica na Educação Infantil no Município de João Pessoa está organizada de acordo com o Manual de Orientações Pedagógicas (MOP), da SEDEC. Este documento constitui uma proposta Curricular que contempla quatro eixos temáticos desenvolvidos a cada bimestre durante o ano letivo, sendo no 1.º bimestre: “Identidade e Autonomia, no 2.º; Meio Ambiente, no 3.º; Arte e Cultura, e no 4.º; Ética e Cidadania” (JOÃO PESSOA, 2018).

Os eixos temáticos formam um conjunto que norteia o trabalho docente e são constituídos por um currículo que tem como base as orientações dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), especialmente as dimensões da “formação social e pessoal”, que se referem às experiências que favorecem a construção da identidade e da autonomia das crianças, e a dimensão do “conhecimento de mundo” que está organizada nas seguintes áreas: “Movimento, Música, Artes, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, Matemática”, e refere-se a construção da linguagem e as relações que as crianças estabelecem com os objetos de conhecimentos (Ibid., 2018).

Tomando por base os parâmetros destes documentos, as professoras desenvolvem o trabalho pedagógico e elaboram o planejamento norteadas pelos Eixos Temáticos, os quais estão articulados com a rotina estabelecida pela SEDEC, como pode ser observado no apêndice A.

Em relação ao planejamento das atividades pedagógicas, os relatos das docentes demonstram que a prática de ensino tem como base as orientações da SEDEC, ou seja, atendem a programação dos eixos nortecedores e do cronograma quinzenal e bimestral, como

observamos no relato da P4: “planejo com base nos 4 eixos e em cada bimestre é um eixo”. Neste direcionamento, a P5 cita que, “dentro da rotina, cada professor realiza o seu planejamento, tudo é planejado, a gente tem os planejamentos quinzenais e trabalhado por bimestre. Cada bimestre tem seu tema, um eixo”. Essa orientação é comum nas falas da maioria das professoras, no entanto, há divergência na forma como colocam em prática o planejamento individual, cada docente adaptada sua rotina sem necessariamente seguir a programação prefixada pela SEDEC.

As falas das docentes P1, P2, P4 e P5 se aproximam na forma que destacam as atividades e a elaboração do planejamento, mas citam apenas os eixos temáticos, não especificam como desenvolvem as atividades com base nestes componentes. Elas descrevem a superficialidade de suas práticas sem articular orientações metodológicas ou teóricas; “a gente está trabalhando a Arte e Cultura, toda a cultura de João Pessoa. Esse ano estamos trabalhando com Jackson do Pandeiro, a música, a biografia, os desenhos” (P1).

Por outro lado, as professoras P3 e P6, quando perguntadas sobre como elaboram os seus planejamentos de aulas e das rotinas com as crianças, fazem uma análise detalhada de como colocam em prática a proposta dos eixos temáticos pré-estabelecidos pela SEDEC;

Dentro desses eixos, nós vamos fazer o nosso planejamento, aí essa parte é livre para o professor fazer seu plano. Na família por exemplo, aparece muitos problemas, então nós pesquisamos para trabalhar, por exemplo, uma bola de sopro, colocamos os valores dentro dos balões e coloca para eles estourarem. Digamos que dentro desse balão, uma das palavras seja paz, estourou o balão e lemos a palavra paz, a gente pergunta: o que é paz? As crianças respondem: ‘é ninguém brigar’. Temos aí uma roda de conversa falando sobre esses pontos que eles trouxeram que paz é não brigar, que paz é viver com amor, e assim eles vão trazer outras coisas e a partir disso vamos conversando e inserindo palavras que faça referência a esse tema dentro do balão (P3).

Além deste exemplo, a docente adota essa estratégia em outros componentes curriculares, buscando temáticas que são vivenciadas pelas crianças e que estão contempladas nos eixos norteadores do MOP. Por exemplo, o eixo temático, Direito e Cidadania, a docente inicia à atividade questionando a crianças sobre os direitos que têm na escola, e apresenta que mesmo uma regra básica, como trocar de roupa e obedecer a sequência da fila para o lanche, constitui um direito básico estabelecido que precisa ser respeitado.

Eu pergunto para eles: aqui na creche será que nós temos algum direito? Vocês trocam de roupa, esperam todo mundo chegar, o que que a gente vai fazer? eles respondem: ‘a filhinha tia para comer’. Nós falamos para eles: esse é o primeiro direito que vocês têm na creche, direito alimentação. Perguntamos, será que vocês brincam aqui na creche? Eles respondem ‘sim’. Então falamos para eles: esse é outro direito que vocês têm, direito ao lazer. Os passeios que

nós vamos ver, o último que nós fomos foi para a estação das artes. A questão do lazer é direito a cultura (P3)

Observamos no relato da docente que um eixo temático (Direitos e Cidadania) desperta vários subtemas articulados a ele, assim como são desenvolvidos em várias atividades subsequentes e reforçados constantemente, e se por acaso, as crianças mencionarem novos termos que fazem parte do dia a dia, as discussões podem ser retomadas, por exemplo, comentários sobre a segurança da escola, constitui o direito à segurança, o convívio na família e com a família, o direito à família, o registro do nome das crianças quando nascem, o direito ao nome; “cada direito desses a gente trabalha individualmente, faz atividades com eles, desenhos sobre o que conversamos do jeito que eles entendem. Então o nosso planejamento é todo baseado em cima desse projeto, e desse contexto” (P3).

A docente (P6), também apresenta exemplos utilizando as mesmas estratégias de articulação dos eixos temáticos a partir das discussões em roda de conversa, e destaca que, no decorrer do ano o seu planejamento é norteado pelos quatro eixos temáticos, Identidade e Autonomia, Meio Ambiente, Arte e Cultura e Ética e Cidadania;

No primeiro, identidade e autonomia, procuramos história que fale da criança, um recém-nascido, eles trazem fotos e a gente vai puxando aquela conversa. O segundo eixo, Meio Ambiente, fazemos cartazes, palestras, vídeos, histórias, trabalhamos no campo, aqui no jardim do CREI. Então é uma vasta aula através de histórias, de jogos, de apresentações, de teatro. Tudo isso a gente trabalha no nosso planejamento no dia a dia, cada uma dessas coisas de acordo com a temática que a gente estiver trabalhando e tudo baseado no eixo (P6)

A partir dos relatos P3 e P6, observamos que as professoras realizam o planejamento com base nos 4 eixos de cada bimestre, pesquisam na internet e adequam os seus planos de trabalho ao contexto das crianças. Percebemos ainda a consistência de abordagem em relação à forma como é colocado esses conteúdos em prática, uma vez que citam diversos exemplos detalhados sobre a execução das temáticas e das estratégias utilizadas para desenvolver as atividades. Portanto, elas demonstram autonomia no planejamento e na escolha dos conteúdos, respeitando os contextos e os níveis de aprendizagem das crianças, e essa riqueza de detalhes com atividades intencionais são fatores essenciais para as concepções e a prática de ensino que tenham como foco, a aprendizagem e o desenvolvimento da turma.

Outro fator fundamental no ensino na pré-escola é a escolha dos recursos pedagógicos utilizados na aula. De acordo com as docentes, além de pesquisarem atividades, há disponibilidade de materiais nos CREI, como jogos pedagógicos, bingos de letras, bingos de

números, massa de modelar, formas geométricas, jogos de sequência lógica, e os instrumentos musicais que as ensaiam através de “cantigas de rodas” (P6).

Dispor de uma variedade de materiais pedagógicos é fundamental para que o professor (a), especialmente de Educação Infantil, possa utilizar em suas aulas. Ter autonomia para escolher como vai utilizar esses materiais também é crucial para que o profissional saiba e possa escolher de acordo com cada objetivo que queira alcançar, conforme apontado pela docente P3:

Uso muito o quadro branco porque eles estão em uma fase que nós temos que escrever muito, chamo ao quadro para estimular a escrita, escrevemos também na areia. Temos jogos muito ricos o bingo de letras por exemplo, jogos de montagens para estimular a coordenação motora, trabalhar com cores, e muitas outras coisas. Mas temos também aqui no CREI bonecas negras e bonecas brancas, para trabalhar com esses projetos a questão por exemplo de identidade, a questão de valores, a questão de autonomia de respeitar o próximo então é muito bom trabalhar com essa diversidade (P3)

Por outro lado, é frequente encontrar relatos em que o trabalho do professor (a) na Educação Infantil esteja relacionado a fazer “coisas bem decoradas” e saibam “fazer capas de atividades bonitas”, esse discurso foi evidenciado na fala da docente P2: “no primeiro semestre eu coleí tudo em um caderninho, arrumado bem bonitinho, ornamentei, eles levam pra casa. Quando for em dezembro tem que ornamentar tudo de novo para levarem”. Os professores de Educação Infantil, além de ser exigidos destes profissionais, “caprichos decorativos” em suas práticas, são marcados por estigmas que perpassaram a história neste segmento, por exemplo, o fato de que, em sua maioria serem mulheres atribuídas de vocação estritamente maternal, associada à predisposição do cuidar da criança pequena de forma afetuosa e sensível. Esse entendimento é explicitado na fala da P4: “desde o início da minha trajetória eu comecei a trabalhar com a Educação Infantil, isso porque foi uma opção minha. Eu era bem mais jovem, gostava muito de criança, de brincar e vi que eu escolhi minha profissão por amor”.

Por outro lado, também foi possível identificar concepções sobre o ensino na Educação Infantil que ainda reverberam a dicotomia entre a assistência e a educação, prevalecendo ora cuidados básicos com a alimentação, a higiene, a proteção, entre outros cuidados específicos da faixa etária, ora as “atividades pedagógicas”, como é possível identificar na fala da docente P5: “na pré-escola é muito puxado, porque não tem só você ensinar, você tem que cuidar, dá comida, dá banho, organizar sala”.

Quando questionadas acerca das questões teóricas que embasam sua prática, há docentes que afirmam não se basearem em nenhuma teoria, como é o caso da P4: “eu não me baseio em autor, não me lembro de autor, me baseio só na minha experiência, tudo é dentro da minha experiência. A partir da minha experiência, eu faço, se der certo tudo bem”. Fica perceptível que a professora não cita elementos teóricos, no entanto, apesar de destacar que se baseia na sua experiência prática, ela também não aponta elementos que subsidiam a sua prática pedagógica. É importante destacar que a P4 não tem uma formação em nível superior e a formação para o magistério foi concluída há 32 anos. Esses elementos puderam ser observados no desconforto por parte da professora durante a entrevista, dando respostas muito curtas e diretas sobre sua prática. O seu discurso sobre o planejamento também apresentou elementos inconsistentes, considerando a prática pedagógica de uma professora de Educação Infantil.

Por outro lado, há professoras que embora digam basear-se em algum autor, e até o citem, não sabem explicar como colocar em prática as ideias pedagógicas defendidas pelo autor, apresentam discursos vagos, baseados no senso comum, tal como pontua Saviani (1996, p. 2) “uma concepção fragmentada, incoerente e simplista”. Como podemos perceber no discurso da P1: “A gente trabalhava mais Piaget mesmo”. Entretanto, embora cite elementos da teoria piagetiana, não consegue descrever como seria desenvolvida essa teoria em sua prática pedagógica, ou seja, apenas aponta que “era mais nas reuniões mesmo que a especialista falava sobre o Piaget” (P1). Esse esvaziamento teórico também foi percebido no discurso da P2 que afirmou: “A gente se baseia no que vem, no que a nossa supervisora traz para gente sobre esses autores que tem por aí perdido na vida como Piaget e os outros que estou esquecida, são muitos né?”. Portanto, essas professoras não possuem elementos teóricos que embasem sua prática pedagógica, tampouco possuem uma proposta pedagógica orientada pela teoria em que dizem se basear.

É importante destacar que essas fragilidades, em relação ao aprofundamento teórico, estão arraigadas pela falta de formação específica de algumas docentes para a área em que atuam, ou por uma formação há muitos anos atrás, como foi possível evidenciar na consulta à formação dos sujeitos dessa pesquisa. Por outro lado, há discursos que sinalizam basear-se em uma teoria e trazem elementos que o caracterizam;

Eu acho que o construtivismo é fundamental, muito importante, mas também o tradicional ainda tem muito a ser utilizado [...] tem muitos elementos importantes, é diferente do que era antes, tem muita coisa que dá para a gente usar, por exemplo, na escrita o ensino tradicional que ele(a) criança vai escrevendo, treinando, e esse treino para desenvolver a coordenação

motora fina e aprender os traços das letras, é importante treinar a escrita no caderno, areia, com pinceis e tinta guache, e em vários outros locais (P.6)

Como observado, a professora demonstra em sua prática, atividades bem definidas para o seu dia-a-dia, com vistas a alcançar um determinado objetivo. A diversidade de recursos pedagógicos que utiliza em suas atividades também pode favorecer um maior interesse e engajamento por parte das crianças.

Nos relatos das professoras P1, P2, P3, P4, P5 e P6 há elementos teóricos articulados com a experiência prática, mas frequentemente as docentes reproduzem o que Duarte (2001a) denomina de um “modismo educacional”, o qual demonstra uma compreensão superficial e acrítica acerca de alguns assuntos ou conceitos. Por exemplo, o “lúdico” é bastante citado quando se fala do ensino na Educação Infantil:

Trabalho mais com o lúdico, o brincar, porque aqui é Creche, não é para eles já saírem alfabetizados. No CREI eles vão aprendendo brincando, no lúdico. Teve agora uma mudança na BNCC, já era pra brincar, mas agora eles têm que aprender brincando, no lúdico, é mais brincar mesmo (P2).

Eu acho muito importante trabalhar com o lúdico na Educação Infantil, o brincar com a Educação Infantil proporciona a aprendizagem. Todos tipos de brinquedo que a prefeitura manda, como jogos de encaixe, jogos de memória, bambolê, cordas aqui não falta nada para o professor que quer brincar e que quer que a criança aprenda (P4).

Como observado, as docentes dizem trabalhar com o lúdico, entretanto, fica evidenciado que esse “lúdico” está desconectado da sua prática pedagógica, estando mais relacionado a momentos espontaneístas, deixando as crianças brincarem livremente, do que propriamente com finalidade pedagógica. É importante frisar que o entendimento baseado no senso comum sobre o lúdico, empobrece o ensino e registra uma aprendizagem superficial. Nesse entendimento, Kishimoto (2007, p. 95) afirma que essa compreensão “empobrece o processo educativo porque a educação, por um ato com finalidade, não pode carregar o atributo da incerteza. É preciso distinguir o lúdico do não lúdico e encontrar tempo e espaço para ambos”. Desse modo, a escolha por atividades lúdicas deve partir de um plano de ensino com fundamentação teórica, definidas com base nos objetivos claros que se queira alcançar, visando atender as necessidades socioafetivas e psíquicas da criança pequena, o que não significa “deixar as crianças brincando”.

Podemos observar que o ensino, através da prática pedagógica das professoras nos CREIs, está atravessado por elementos que se apresentam difusos e resultantes, principalmente, de pouca ou nenhuma clareza acerca da linha teórica-metodológica que

orienta a sua prática, tornando-as, assim, reféns de um discurso baseado no senso comum e em conceitos estereotipados.

As concepções das professoras, sobretudo da P1, P2, P4 e P5, apresentam contradições substanciais, posto que, se baseiam em concepções genéricas e discursos de senso comum de que a Educação Infantil, é diferente de escola porque trabalha mais o “lúdico” e a partir da espontaneidade da criança, o que esvazia o processo de ensino nos CREIs.

As professoras P3 e P6, apesar de também apresentarem uma concepção confusa sobre a corrente teórica que orienta sua prática e em suas falas apresentem conceitos teóricos de forma precária, foi possível identificar mais coerência em seus planejamentos e orientações quanto as atividades desenvolvidas com suas turmas.

Sendo assim, podemos identificar que as premissas que orientam as concepções das professoras estão articuladas com o discurso anti-escolar da Pedagogia da Infância. Entende-se, nessa perspectiva, que a especificidade da educação da criança pequena implica a negação e o rompimento dos laços com o modelo escolar de atendimento educacional. Logo, o ensino não deve fazer parte do atendimento prestado às crianças pequenas. Segundo essa perspectiva, a Educação Infantil “faz parte da Educação Básica, mas não tem como objetivo o ensino e, sim, a educação das crianças pequenas” (CERISARA, 2004, p.8). Nesse sentido, conforme sinaliza a autora, o foco, na Educação Infantil, não estaria nos processos de ensino-aprendizagem, mas nas chamadas relações educativo-pedagógicas. Desse modo, o ensino seria negado na Educação Infantil, mas assumido como elemento fundamental na escola. Portanto, segundo Rocha (1999, p.70),

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade”.

Nessa perspectiva, acredita-se que o modelo escolar está associado ao tradicionalismo, a disciplinarização, à negação da liberdade e da espontaneidade infantil, e por isso, não atenderia às necessidades educativas infantil e prejudicaria o desenvolvimento da criança pequena. Para superar o modelo educacional escolar, a abordagem da pedagogia da infância propõe que é preciso distanciar a criança pequena desses fazeres pedagógico mecânicos e disciplinadores e, conseqüentemente, da escolarização. Nesse sentido, defendem o “educar” em detrimento ao “ensinar”, apontando que o educar é mais amplo que o processo de ensino.

Por outro lado, os teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, embasados na Psicologia Histórico-Cultural, se contrapõem a essa concepção, e defendem que as velhas gerações têm como papel educar as novas gerações. Para Arce (2004), o processo educativo junto a criança pequena acaba convertendo-se, nessa perspectiva da Pedagogia da Infância, em um acompanhamento do processo de desenvolvimento infantil, desenvolvimento esse que se daria quase que espontaneamente. Para Pasqualini (2006, p. 54-55), a Pedagogia da Infância,

a) contribui não para a compreensão das especificidades do trabalho pedagógico junto à criança pequena, mas para a diluição de fronteiras entre a função específica da escola de Educação Infantil e de outras agências socializadoras; b) parece sustentar-se em uma visão naturalizada de desenvolvimento infantil, compreendendo-o não como processo que depende da intervenção intencional do educador, mas que se desenrola espontaneamente, com uma participação do adulto de importância secundária; c) descaracteriza o papel do professor na educação da criança pequena por meio da negação do ato de ensinar; e d) contribui, assim, não para a melhoria da formação do profissional deste segmento mas sugerindo implicitamente que uma sólida formação teórica é menos importante para o professor de Educação Infantil, pois seu trabalho limita-se a “seguir as crianças” (PASQUALINI, 2006, P. 54-55).

Para a autora, há uma descaracterização do papel do professor implícito à secundarização ou negação do ensino na Educação Infantil. Nas palavras de Arce (2004, p. 160), “[...] o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. [...] Em lugar do professor ensinando são colocadas [...] relações de escuta e reciprocidade, pois o professor não mais dirige, ele segue: segue a criança, seus desejos, interesses e necessidades”.

Os autores da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural defendem o ensino na Educação Infantil e, enfatizam a necessidade de organizar sistematicamente o processo ensino-aprendizagem das crianças, de forma intencional e cientificamente fundamentada. Nessa perspectiva, Martins (2011, p. 54) destaca que “é função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível”.

Nessa perspectiva o ensino na Educação Infantil vai além de um atendimento assistencialista, tão pouco preparatório para o Ensino Fundamental ou marcado pelas proposições construtivistas ou Pós-modernas. Mas, deve ter por base, um caráter científico, intencional e consciente do educador que garanta à apropriação do patrimônio humano-genérico para criança e promova seu desenvolvimento psíquico (PASQUALINI, 2006).

As propostas pedagógicas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, segundo Arce (2016), devem orientar-se pela compreensão do desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança pequena, uma vez que essas três dimensões não podem ser apresentadas de forma separada. Isso implica reconhecer que o ensino na Educação Infantil deva ser um trabalho planejado, sistemático, organizado por objetivos claros, etapas bem definidas e métodos de avaliação adequados. Vale ressaltar que esse entendimento não implica inibir a espontaneidade da criança pequena, mas fomentar um trabalho pedagógico direcionado pelo professor, enquanto agente condutor do conhecimento humano que norteia a espontaneidade da criança a um saber sistematizado.

5.3 O processo de aprendizagem e desenvolvimento nos CREI

A Pedagogia da Infância tem se consolidado no Brasil como uma corrente pedagógica que coloca a criança como ativa e protagonista do próprio processo de formação escolar. Essa concepção está assentada nos princípios teóricos e pedagógicos da Escola Nova, especialmente em Dewey e Piaget. Tal abordagem presume que a relação pedagógica ocorra na horizontalidade, sem deixar de negar os conflitos das relações sociais, mas que compreenda as crianças como sujeitos participantes na relação de aprendizagem e desenvolvimento.

A Pedagogia da Infância defende o rompimento dos laços com o modelo escolar de atendimento educacional e propõem relocar o ensino, em segundo plano e a aprendizagem se configuraria como elemento balizador da prática pedagógica;

a criança aprende não sendo ensinada, mas interagindo com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, procurando resolver as situações-problemas com que lhe são apresentadas, construindo de forma autônoma e gradativa seus próprios conhecimentos a respeito do mundo que a cerca, o que a levaria a adquirir a capacidade de aprender a aprender (GANDINI, 2016, p. 137).

Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorreria a partir de uma construção autônoma e gradativa da criança. Outro aspecto seria o aprender por meio de brincadeiras. Esse olhar é demonstrado nos estudos de Kishimoto (2007, p. 270) que defende “uma revolução da educação pela construção de pedagogias para infância que valorizem os jogos e as narrativas infantis”, com base nas ciências da educação e nas políticas públicas desempenhadas nas comunidades de aprendizagem.

Essa interpretação sobre a espontaneidade da aprendizagem através dos jogos e das brincadeiras, foi observado nas concepções das professoras ao afirmarem que, o professor que trabalha com o lúdico e brincadeiras se contrapõe ao ensino tradicionalista na Educação Infantil;

No CREI eles vão aprendendo brincando, no lúdico. Teve agora uma mudança na BNCC, já era pra brincar, mas agora eles tem que aprender brincando, no lúdico, é mais brincar mesmo, mas eles tem a rotina deles aprender tudo o nome, números, letras, cores, tem que aprender, conhecer, visualizar, não é aquele negócio de tá ali na prática na sala não, é mais aprender brincar (P2).

Você sabe que o lúdico hoje é o importante na Educação Infantil, então eu gosto muito de trabalhar com música, brincadeiras, depois eu faço as atividades no caderno, aquelas atividades pedagógicas, de acordo com o projeto dos eixos que a prefeitura encaminha para cada bimestre (P4)

Na rotina todos os dias vamos fazer atividade que foi escolhida no plano de aulas, que é atividade do dia no caderno, depois tem uma atividade lúdica. Eu confesso que não gosto muito da rotina de escrever, apesar que nós temos que fazer porque a criança depende das atividades de escrita para aprender. (P5).

Percebe-se que as professoras têm como base a Pedagogia da Infância, ainda que disso não tenham consciência. Compram o que é vendido nos cursos de que fazem parte. Vale ressaltar que essa mesma orientação de aprender por meio das brincadeiras é apresentada nos documentos nacionais para a Educação Infantil, a citar os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os documentos locais destacando o Plano Municipal de Educação, Manual de Orientações Pedagógicas (MOP) e o Plano de Ação, que são orientados pelos documentos nacionais, o que sinaliza a influência dessa tendência pedagógica nos documentos oficiais.

Embora cite elementos da Pedagogia da Infância, os discursos são contraditórios, uma vez que, a tempo que apontam que na Educação Infantil as crianças aprendem brincando, também ressaltam que na rotina há um momento para fazer “atividades no caderno”. Enfim, as brincadeiras parecem estar desvinculadas do processo de aprendizagem, tendo os momentos do brincar e os momentos de “fazer as tarefinhas”. O brincar e o fator pedagógico encontram-se desarticulados, revelando um entendimento equivocado do papel das brincadeiras na Educação Infantil.

Arce (2004), ao discutir a função da brincadeira na educação escolar, destaca que os pesquisadores contemporâneos têm uma abordagem meramente empírica e descritiva deste conceito, e isso exige uma análise que respeite tanto à brincadeira e seu caráter lúdico

proporcionado as ações espontâneas das crianças, como também supere à associação da brincadeira como atividades prazerosas e naturalizada;

O reconhecimento da brincadeira como um mecanismo de aprendizagem da criança é muito importante para a educação desta faixa etária, mas torná-la um sinônimo de prazer constitui-se em um reducionismo e em um processo de naturalização. Quando a brincadeira se centra na questão do prazer, o próprio significado social e histórico é secundarizado e torna-se desnecessário explicar de forma científica em que consiste sua especificidade como atividade humana e por que ela é necessária ao desenvolvimento infantil (ARCE, 2004, p.159).

Nota-se que autora defende a importância da brincadeira como um recurso para a aprendizagem da criança, mas ressalta a importância da vinculação com objetivos pedagógicos. Associar à brincadeira como uma atividade prazerosa, é comum no relato das docentes, mas vinculá-las às atividades pedagógicas de forma intencional e consciente, são raras abordarem que destacam o seu caráter científico, histórico e motivador do desenvolvimento da criança. A professora P6 aponta nesse sentido, visto que destaca a importância de trabalhar as atividades pedagógicas vinculadas aos momentos lúdicos, como podemos ver adiante:

Para trabalhar a linguagem oral nós usamos contação de histórias, é muito rico porque aqui no CREI, nós temos uma quantidade de livros muito bons para trabalhar a linguagem oral, fazemos encenação das histórias, utilizo também alguns vídeos, roda de conversa [...] escrevemos com tinta guache, escrevemos no chão com giz, escrevemos na areia, é um momento divertido, aprendem brincando, mas como atividade dirigida (P6).

Como podemos observar, a docente demonstra, em vários aspectos, ter conhecimento acerca do desenvolvimento da criança da Pré-escola, uma vez que elabora mecanismos pedagógicos com vistas a esse desenvolvimento. Desse modo, o planejamento de suas atividades ocorre de forma intencional e com o objetivo quer desenvolver as habilidades específicas de sua turma. Segundo a docente, sua turma já “ sabe o alfabeto, já escreve o nome, já sabem os números de um até nove, as formas geométricas e as cores, eles recontam ou contam uma história muito bem, a maioria tem a dicção muito boa, sabem se expressar muito bem, e tem uma coordenação motora bem desenvolvida” (P6).

Por outro lado, é comum encontrar na fala das docentes que “a criança tem que construir seu próprio conhecimento”, como é o caso da P5 que afirma: “Eu não quero chegar para as crianças e falar é assim, eu quero que ela construa o seu conhecimento. Então eu uso sempre essa linha de Piaget, deixar que a criança construa o seu conhecimento”. Por sua vez,

a P1 corrobora esse entendimento ao afirmar que na creche tem que trabalhar mais “o básico, não precisa ser tão profundo, porque as crianças aprendem no tempo delas, do jeito delas”.

As professoras P1, P2, P3, P4 e P5 direcionam seus discursos a uma compreensão superficial da teoria construtivista, ao apontar que as crianças aprendem “a partir de suas experiências” (P1), “a criança é protagonista” (P2), “hoje eles querem que as crianças façam tudo sozinhas que elas vão construindo” (P4), “as crianças tem autonomia e aprendem a partir de suas experiências” (P3), “não estou trabalhando para alfabetizar a criança, elas estão sendo alfabetizadas de maneira naturalmente” (P5).

Na concepção das docentes, apesar de pressuporem a teoria construtivista como norteadora da prática, em alguns momentos este discurso se torna confuso e contraditório, uma vez que defendem alguns pressupostos sem situarem o conceito ou a base teórica; não aparecem de forma explícita; são “apreendidos” a partir das formações (igualmente aligeiradas), como, por exemplo, que a criança seja ativa e protagonista no processo de aprendizagem. Logo, desenvolvem sua prática de forma fragmentada, dizendo, por um lado, que utilizam a ludicidade para estimular as crianças, e desenvolvem, por outro lado, uma prática transmissiva, seguindo rotinas rígidas para o desenvolvimento de habilidades ao campo da leitura e da escrita. Diante do exposto, é notória a fragilidade teórica das professoras no que se refere ao processo de aprendizagem e o desenvolvimento na perspectiva construtivista e na Pedagogia da Infância. Assim, apesar de apontarem que não querem que prevaleça uma metodologia tradicional centrada em aulas expositivas, não conseguem desenvolver sua prática baseada nessas teorias.

Entendemos que as concepções das professoras P1, P2, P3, P4, e P5 sobre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças está pautado em uma visão espontaneísta, em que a criança aprende através da sua experiência prática. Isso é notório na medida em que defendem que “a criança aprende brincando”, mas separam o momento do brincar e o momento de aprender.

Para a abordagem da Pedagogia da Infância, cujas bases compartilham dos pressupostos do construtivismo piagetiano, “a educação é que deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças, interferindo o mínimo possível, pois a criança é vista como possuidoras das virtudes para o seu desenvolvimento [...]” (ARCE, 2012, p. 143). Assim, a criança aprenderia a partir de sua ação, uma vez que ela é produtora do seu conhecimento, de forma espontânea e autônoma.

Em contrapartida, a concepção defendida pela Psicologia Histórico-Cultural e, consequentemente, pela Pedagogia Histórico-Crítica “a escola diz respeito ao conhecimento

elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao conhecimento fragmentado; a cultura erudita e não ao conhecimento popular” (SAVIANI, 2013, p.14). Nesse sentido, o foco da aprendizagem está direcionado aos conceitos científicos e não ao reforço dos conceitos espontâneos. Vale ressaltar que tal afirmação não implica na imposição ou na estimulação precoce em que a criança pequena seja forçada a aprender conceitos teóricos abstratos, mas que o trabalho do professor deve estar voltado ao compartilhamento do conhecimento sistematizado e não apenas ao reforço dos saberes pragmáticos, espontâneos, baseados no senso comum.

Pasqualini (2010, p. 165) destaca que a perspectiva Histórico-Cultural se contrapõe radicalmente à visão “naturalizante” do desenvolvimento infantil, tendo em vista que “não é possível compreender o desenvolvimento infantil como um processo natural que se desenrola de forma espontânea, como resultado de leis naturais”. Isso pressupõe que o desenvolvimento psíquico não percorre um caminho natural, determinado pelas leis da natureza, mas sim com base na construção histórico-cultural da humanidade.

Nesse panorama que perpassa o processo de ensino e aprendizagem é fundamental que o professor desenvolva estratégias pedagógicas que desafiem intelectualmente a criança para que ela possa ir além dos conhecimentos já desenvolvidos. Para isso, o professor deverá conhecer a realidade sociocultural dos seus alunos e propor dinâmicas e relações tanto vivenciadas na sua prática, como também sistematizadas em conceitos no currículo. De acordo com Arce (2013, p.16), trata-se de um movimento duplo, no qual “o professor trabalha com dois movimentos ao mesmo tempo, procurando relacionar os conceitos que a criança possui do cotidiano com os conceitos presentes nos conteúdos a serem trabalhados, portanto, os conceitos científicos”.

Vale ratificar que para Vigotski as gerações mais velhas têm a obrigação de passar o conhecimento para as gerações mais novas. Desse modo, no âmbito da escola, cabe ao professor fazer evoluir o conhecimento que está na Zona de Desenvolvimento Próximo da criança. Agindo na ZDP o professor poderá explorar novas áreas do desenvolvimento que estão em maturação, e não apenas as áreas já maturadas.

5.4 A avaliação na Educação Infantil: da observação à uma ação interventiva

O processo de avaliação na Educação Infantil nos CREIs municipais de João Pessoa está orientado pelos documentos oficiais legais nacionais e municipal. Nos aspectos gerais, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientam as diretrizes municipais para a Educação Infantil, a citar o Plano Municipal de Educação (PME) de João Pessoa, o Manual de Orientações Pedagógicas (MOP), e o Plano de Ação.

Após a aprovação da BNCC, os documentos municipais estão sendo reformulados para atender as diretrizes normativas. No caso dos CREIs selecionados, observamos que algumas nomenclaturas já constam nos manuais orientativos e no Diário de Classe de 2019, tais como, os “direitos de aprendizagem”, (os quais se caracterizam em Direito a Conviver; Direito a Brincar; Direito a Participar; Direito a Explorar; Direito a Expressar; Direito a Conhecer-se). No entanto, ainda trazem referência às “áreas do conhecimento”: Língua Portuguesa, Matemática e Natureza e Sociedade, ao invés de se referir aos Campos de Experiência (O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaço, Tempo, Quantidade, Relações e Transformações).

Nos CREIs, as professoras usam uma ficha avaliativa do Diário de Classe para registrar a frequência e apontar o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, conforme o Apêndice B. Nesse documento, é disponibilizado uma folha para as informações de cada aluno. Um lado da folha é reservado às informações pessoais da criança, à frequência e às competências que elas necessitam construir no decorrer do ano letivo, e do lado anverso, os componentes curriculares. Neste instrumento de registro, o professor deve seguir a seguinte legenda: Competência em Construção (CEC); Apresenta Dificuldade (AD); Competência Construída (CC). No verso da folha, o registro descritivo sobre o “Diagnóstico Inicial” que se refere ao nível de desenvolvimento da criança ao chegar na unidade. Além desses aspectos, as professoras devem fazer um breve relatório bimestral sobre cada criança e esse acompanhamento auxilia no “desenvolvimento psicológico, social, físico e pedagógico da criança” (JOÃO PESSOA, 2018).

Nesse panorama, no início do ano letivo as professoras devem fazer um diagnóstico de como cada criança chegou à instituição. Segundo as professoras, esse diagnóstico ocorre em média 30 dias após a chegada da criança na instituição, variando de criança para criança. Sobre a finalidade dessa avaliação inicial, P2 afirma: “temos o diagnóstico inicial pra saber como a criança chegou, se chegou com saúde, com problemas de saúde física, mental, emocional, tudo isso a gente bota no diagnóstico inicial”. Outras docentes destacam que:

A criança você vai avaliar ela até os 5 anos né, se tem algum problema na fala, no andar, se tem algum problema de coordenação motora, então isso aí é bom sim ser avaliado. (P2)

Quando as crianças chegam no CREI é tudo novo pra elas né? eles não estão adaptados a nova rotina deles, que agora é o dia todo, alguns demoram muito a pegar viú, a se acostumar, é difícil principalmente no começo do ano pra se adaptar é chororô demais. É difícil em tudo, tem aluno que não come, não dorme, até se acostumar, aí a gente faz esse diagnóstico inicial. (P1)

Avalio assim, desde a hora que eles chegam na escola eu já começo a avaliar, eu avalio até a hora de ir embora. Eu faço essa avaliação e anoto no diagnóstico inicial de cada um, aquela parte que tem no diário está para a gente colocar o diagnóstico inicial deles. Então ali naquele diagnóstico eu já estou observando já estou avaliando, a gente faz essa avaliação com cada criança (P4).

Observamos que nos relatos das professoras P1 e P2 há um diagnóstico voltado para questões de saúde, portanto, ao cuidar e à adaptação à rotina do CREI, em detrimento dos aspectos pedagógicos. Nota-se que elas não apontam atividades, brincadeiras, jogos direcionados para avaliar situações específicas como aprendizagem, coordenação motora e que o diagnóstico baseia-se no comportamento espontâneo da criança. Por outro lado, a docente P4 cita que avalia, no entanto, não apresenta que aspectos avalia nesse primeiro diagnóstico.

Ter um diagnóstico sobre o nível de aprendizagem e o desenvolvimento da criança é de fundamental importância no âmbito escolar, uma vez que o (a) professor (a) poderá ter acesso ao que a criança já sabe e trabalhar os conteúdos de forma a atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo de cada criança. É importante destacar que a avaliação diagnóstica deve estar presente na rotina da prática pedagógica do professor e constituir um instrumento de acompanhamento tanto dos aspectos comportamentais e motora, como também das questões cognitivas e pedagógicas.

Além desse diagnóstico inicial acerca dos aspectos psicológico, social, físico e pedagógico da criança, questionamos se as docentes fazem uma avaliação diagnóstica no decorrer do ano letivo antes de apresentarem um novo conteúdo. Uma das docentes respondeu que fazia um diagnóstico, mas não especificou como era realizado: “Faço através dessa avaliação mesmo que eu já falei, observando no dia a dia” (P1).

Outras professoras confundem a avaliação diagnóstica com um instrumento avaliativo usado ao final de um processo: “Não, isso aí não, porque no CREI é mais o lúdico, a gente não pode ter avaliação grosseira tipo escola, isso não, creche é diferente, eles estão naquela fase de brincar, de conhecer, você vai avaliando no que você vê da criança” (P2). Nesse mesmo sentido a P5 afirma: “Qualquer momento que a gente chega em uma sala de aula a

gente tem que avaliar a criança, agora tem que saber avaliar também, não adianta você chegar e dizer assim: eu vou fazer uma atividade e vou avaliar a criança por essa atividade”.

Por outro lado, há discursos de docentes, como a P3, que descreve o diagnóstico no início das atividades e quando são apresentados novos conteúdos para a turma. Para isso, ela inicia as atividades questionando as crianças sobre assuntos que abordará posteriormente. Após esse levantamento inicial, formula outra atividade para descobrir se a criança está com dificuldades para fazer seu nome ou assimilar alguma das palavras mencionadas na proposta: “a gente sabe muito bem que nós não temos uma turma homogênea, então todo mundo tem uma aprendizagem diferente, cada um tem seu tempo determinado, por isso é importante a gente saber o que cada criança sabe (P3).

A docente P6 descreve que a avaliação diagnóstica com a criança é contínua, desde o momento em que elas chegam na sala, mas, em casos específicos, há necessidade de atenção quando ela demonstra dificuldades na escrita do nome ou na identificação de cores. Para isso, a docente inicia a aula questionando-as sobre a temática que pretende desenvolver e vai adaptando a dinâmica dos conteúdos com base nestas respostas:

Eu faço assim, se for trabalhar as cores, então quando eles chegam com objetos como garrafas de água, chegam na sala e vão pras cadeiras, então você vai falando: você vai sentar nessa cadeira, que cor é essa cadeira? Qual a cor dessa garrafa? Então eles já vão dizendo é vermelha, amarelo [...]. Então se a gente for trabalhar cores a gente já começa perguntando algumas coisas assim que está no dia a dia deles e a partir disso vamos desenvolvendo a aula. Mas quando eu faço uma pergunta sobre algum assunto que alguma fica calada que não responde então eu já sei que aquele aluno ele precisa mais de um olhar, que a gente chame mais atenção. Tem aqueles que faz só, que termina rapidinho e diz: pronto tia, já terminei, já botei meu nome, tá lindo? E tem aquele que ainda tá tentando, então a gente chega mais perto, coloca a fichinha com o nome dele, pergunta que letrinha é essa? Essa criança que tem mais dificuldade a gente trabalha mais perto para ele sentir segurança. Então essa primeira avaliação é essencial porque a gente vai vendo o desenvolvimento da criança, do aprendizado e também serve para a gente, como nós estamos trabalhando com essas crianças se realmente o nosso trabalho está dando resultados. (P6)

As docentes P3 e P6 sinalizam que entendem o processo da avaliação diagnóstica ao realizarem ações coerentes com os objetivos do conteúdo. Esse fato ficou evidenciado quando destacam os questionamentos que fazem para situar o nível de aprendizagem das crianças e, a partir destas informações, direcionar o planejamento de forma mais intencional e com base no desenvolvimento da turma. Sendo assim, entendemos que as professoras realizam essa avaliação inicial de forma intencional e com objetivos claros, com vistas a possibilitar uma intervenção no desenvolvimento das crianças.

Luckesi (2011, 205) é um dos propositores de uma avaliação diagnóstica. Para o autor, a avaliação, utilizada como ferramenta de diagnóstico, tem por objetivo “a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão)”. O diagnóstico tem por objetivo “aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade” daquilo que se esteja buscando ou construindo. Por tanto, esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento auxiliar da aprendizagem, e não apenas utilizada para quantificar dados ao final de um processo.

Em aspectos gerais, podemos analisar que algumas docentes destacam a importância do diagnóstico inicial nas suas práticas avaliativas, no entanto, alguma apresentam mais consistência e concretude de como realizam esse diagnóstico e quais ações desenvolvem a partir dele. Outro aspecto importante que auxilia as docentes no diagnósticos inicial é a observação atenta das crianças diante aos questionamentos propostos.

De acordo com Kramer (1999, p. 96), a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer a partir de “observações e registros sistemáticos” feitos pelos professores das atividades das crianças. A observação atende a objetivos diversos e podem ser implementados com o apoio de alguns instrumentos específicos. Na BNCC, há um destaque em relação à prática avaliativa a partir da observação sistemática; “o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dá-se pela observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BRASIL, 2017).

Algumas professoras apontam que se apoiam na observação para fazer o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Entretanto, que aspectos estão sendo considerados pelas professoras quando dizem que avaliam através da observação?

As docentes P3 e P5 destacam a importância de que a observação ocorra no dia a dia para que a professora possa identificar as fragilidades da criança, situando que “é preciso chegar junto da criança” (P3). A P3 destaca que faz essa observação para saber “se evoluiu em coordenação motora, linguagem, essas coisas. A fala, a escrita, tudo tem que ter avaliação”. Em concordância com essa mesma concepção, P5 enfatiza que avalia observando “através de uma atividade, através de uma brincadeira, através de uma socialização com elas mesmas”. Nesse viés, as docentes destacam a importância desse olhar atento do professor, pois enquanto as crianças estão brincando o professor deve estar observando de forma a captar se a criança está ou não se desenvolvendo.

Em consonância com esse mesmo olhar, a P6 destaca que a importância da observação é fornecer subsidio ao professor para saber se as crianças “estão se adaptando àquele método

que você tá ensinando”. Assim, observando “através de conversas de roda, de textos, de música, através de jogos, de brincadeiras e da coordenação motora”, o professor vai saber se os alunos estão se “engajando no método” que o professor está desenvolvendo. Nesse sentido, a docente diz achar importante avaliar para saber se o processo educacional está sendo exitoso, se o aluno está alcançando a meta que estabeleceu no seu planejamento.

As docentes P3 e P6 destacam que estão sempre com seu “caderninho com o nome de cada criança anotando o que acontece com todas as crianças” (P6). Desse modo, afirmam que as anotações darão informações sobre o desenvolvimento das crianças, de forma que quando chegar ao final do semestre terão os dados das crianças para expor no diário no relatório bimestral.

Por outro lado, algumas docentes apontam que a observação está mais direcionada às questões comportamentais, de saúde, e à aspectos do cuidar: olhar se ele se veste, se come só, como brinca, do que propriamente como uma ferramenta de acompanhamento pedagógico. Conforme sinaliza a P1: “observo eles brincando, comendo, se não tão batendo, essas coisas assim”. Enquanto P4 destaca: “Observo, porque um problema, uma deficiência numa criança se a gente não observar muito não vai saber que tem [...]. A gente detecta aqui problemas de autismo, oftalmológico, pessoal relacionado a família, que ninguém foge de problemas na família”. Nessa mesma lógica P2 afirma que avalia “a coordenação motora se tá boa se tá mais ou menos, entendeu? Se evoluiu de acordo com os conceitos do diário, observo se eles não estão batendo nos outros, se tão com saúde, se tão limpinhos, essas coisas”.

Esse panorama dos discursos das docentes P1, P2, P4 e P5 está relacionado à carência de conhecimentos específicos acerca das finalidades de uma avaliação na Educação Infantil. Por exemplo, as professoras dizem observar as crianças no seu cotidiano, mas em muitos momentos a observação está voltada, sobretudo, para o comportamento, a disciplina, a higiene e a saúde.

A observação com finalidade pedagógica tem que ser um instrumento contínuo e intencional, seguida de registro, de forma que as informações decorrentes das anotações auxiliem o desenvolvimento das crianças. Desse modo, percebemos que, em muitos casos, algumas docentes dizem fazer uma observação por não conhecerem os instrumentos avaliativos que identifiquem se a criança está realmente aprendendo os conhecimentos prescritos para essa faixa etária.

Sobre os instrumentos, Luckesi (2000), afirma que, para ser correto, deveriam ser chamados de instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Os instrumentos utilizados pelos professores da Pré-escola, necessitam manifestar qualidade satisfatória para “coletar os

dados essenciais para avaliar aquilo que estamos pretendendo avaliar [...]. Dados essenciais são aqueles que estão definidos nos planejamentos de ensino [...]”. Caso contrário, as crianças podem ser qualificadas inadequadamente, deixando, conseqüentemente, de se desenvolverem conforme suas capacidades. O instrumento, se bem utilizado, fornece subsídios ao professor para planejar e executar atividades direcionadas às fragilidades da criança, de forma a ter melhor êxito, tanto no processo de ensino, quanto no processo de aprendizagem.

Sendo assim, os instrumentos avaliativos na Pré-escola devem ser usados como ferramentas pedagógicas que possibilitem ao professor ter um norteamento da evolução e/ou fragilidades de cada criança. O instrumento em si não avalia, mas oferece dados sobre o desempenho da criança. Esse desempenho pode ser qualificado, subsidiando uma tomada de decisão sobre o que fazer a partir dessa avaliação.

Nesse sentido, quando perguntamos às docentes sobre quais instrumentos avaliativos usavam em sua prática, a maioria hesitou, não sabiam do que se tratava, mas quando explicamos, destacaram: “a ficha do diário para avaliar os eixos temáticos ”(P1); “o caderno de rascunhos” (P3); “a observação visual” (P2); e “atividades gráficas” (P6) para saber como está o desenvolvimento de cada criança.

Observa-se que, embora não conheçam o conceito de instrumentos avaliativos, as professoras fazem uso de alguns instrumentos em sua prática. Entretanto, vale ressaltar que os documentos oficiais orientam que, além da observação, é necessário fazer o acompanhamento das crianças por meio de “diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos) [...]” (BRASIL, 2017. p. 35).

Além desses instrumentos, Kramer (1999, p. 96-97) destaca a importância de outros instrumentos, tais como “caderno de observações”, “relatórios de avaliação” e “calendários mensais individuais”, onde cada criança escreve ou desenha diariamente o que aprendeu ou a atividade preferida do dia. As fichas de avaliação são respondidas semestralmente e dependem da consistência destes instrumentos para cumprir os objetivos e os conteúdos desenvolvidos com as crianças. Por isso, é importante que as unidades pré-escolares mantenham o dossiê de memória arquivado, junto com os planos de aulas, os materiais referentes aos temas desenvolvidos, os relatórios e as produções trabalhadas no processo de aprendizagem para consulta dos professores e da equipe técnica a qualquer momento do ano. Esses arquivos ajudam a registrar a memória do trabalho da equipe e os avanços de cada criança, oferecendo um material de consulta essencial para a proposta pedagógica da escola e do professor.

Estes arquivos combinados com as fichas avaliativas, oferecerem subsídios valiosos para a avaliação do que foi trabalhado pelo professor e pela escola e fornecem uma história da avaliação, da aprendizagem e do desenvolvimento de cada criança. Apesar das professoras utilizarem alguns destes instrumentos, nota-se que o conhecimento acerca deles e de sua finalidade está distante da prática. As professoras citam que avaliam, basicamente, a partir da observação, do diário de classe que é direcionado pela SEDEC, e do uso de um caderno para anotar as informações coletadas. Entretanto, a maioria das docentes parece estar mais preocupada em ter informações para colocar no diário, do que utilizar esta base de informações como ferramenta pedagógica do processo educativo.

A limitação das docentes em relação aos instrumentos avaliativos pode estar relacionada tanto à formação inicial nos Cursos de Licenciatura, como também a falta de formação continuada, inclusive por parte da rede municipal de ensino, como descrevem as docentes; “Quando eu vou para formações é mais aqueles textos, que o povo leva para os cursos, na prática mesmo é mais difícil. Na prática me baseio é na minha experiência mesmo” (P2);

Eu não me baseio em autor, não me lembro de autor, me baseio só na minha experiência, tudo é dentro da minha experiência. A partir da minha experiência eu faço, se der certo, tudo bem, a partir da experiência a gente sabe se foi ou se deixou de ir, porque as crianças de hoje são muito inteligentes, então ou você dá muito para eles, ou você vem preparada ou você se perde (P4);

Eu não lembro de nenhum autor ou documento, avalio mais baseado na minha experiência desses anos na docência. Eu vejo assim, quanto mais você observa a criança, insiste para que ela venha até o quadro, vá para o papel, pegar o lápis e escrever no caderno, brincar, ela vai ser aquela criança para que lá na frente (P3).

Nesse sentido, as professoras constituem a sua prática pedagógica e avaliativa com base especialmente nas suas próprias experiências práticas, isso não quer dizer que, a prática em que elas se referem seja “vazia” ou estejam equivocadas, mas o desconhecimento das finalidades dos instrumentos avaliativos e a falta de uma base conceitual para orientar o trabalho pedagógico faz diferença no processo de formação da criança e na evolução de uma etapa escolar para outra nos anos subsequentes.

Com isso, observamos que as práticas avaliativas das docentes estão atreladas à experiência que têm desenvolvido ao longo de sua vida profissional e, conseqüentemente, muitas das suas concepções se desenvolveram com base nos saberes práticos, muito embora existam fragmentos teóricos permeando as suas práticas. Conforme pudemos observar no

Quadro 3, apenas uma das docentes tem experiência de 3 anos, enquanto as demais lecionam na Educação Infantil há mais de 14 anos.

A partir da análise destes relatos, observamos que as docentes se dividem em quatro grupos com interpretações distintas. O primeiro defende que faz a avaliação com suas turmas, com base na própria experiência, dizem que avaliam as crianças todos os dias e classificam essa atitude como uma avaliação contínua. Defendem que a avaliação mais “justa” é o fechamento do diário a cada bimestre, e classificam essa ação como uma avaliação processual dos eixos temáticos.

O segundo grupo discorda de qualquer tipo de avaliação da aprendizagem na pré-escola e para tal argumento, justificam que o modelo de avaliação atualmente nas creches é “grosseiro”, não há necessidade de avaliar a aprendizagem dos conteúdos se as crianças aprendem através do lúdico e, nesta faixa etária, o que precisa ser avaliado são as brincadeiras, a disciplina e os comportamentos.

O terceiro bloco defende que a “avaliação na Educação Infantil não é nota” e, para tal argumento, justificam que a avaliação das crianças cresce em todos os sentidos, e sinaliza que é importante observar o crescimento da criança e o domínio de conteúdo que ela vai desenvolver nos anos subsequentes do Ensino Fundamental. Este grupo, no entanto, não soube definir quais os objetivos da avaliação na Educação Infantil e nem sua importância para a prática pedagógica.

O quarto grupo, por sua vez, defende a importância da avaliação no processo de ensino e justificam que através da avaliação o professor sabe como está o desenvolvimento da criança, o desempenho das tarefas que são executadas e identifica aquelas crianças que estão em níveis de aprendizagem adiantado ou anterior às expectativas para turma. Neste grupo, a opinião mais consistente foi a de P6, que argumentou que o objetivo de avaliar na Educação Infantil é perceber se a criança está se desenvolvendo adequadamente para aquela faixa etária ou para aquele conteúdo que foi aplicado. Sendo assim, as informações de cada criança, coletadas através da avaliação, poderá auxiliar o planejamento do professor, a elaboração de atividades e proporcionar um melhor desenvolvimento para a turma e para os casos específicos que necessitam de atenção especial.

Para Luckesi (2000), a função precípua da avaliação, em qualquer nível de ensino, implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Para o autor, não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo falido, sem sucesso para a prática pedagógica. Nesse sentido, o primeiro passo da ação avaliativa, é o processo de diagnosticar, que se constitui em dois momentos: o primeiro, é

constatação, esta oferece a base material para a segunda parte do ato de diagnosticar. O segundo momento, a qualificação do objeto da avaliação, atribui uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado. Entretanto, essa qualificação não se dá no vazio, é estabelecida a partir de um determinado padrão, critério de qualidade que temos, ou que estabelecemos para este objeto.

No caso da Educação Infantil, poderíamos citar como exemplo, tendo como base os pressupostos de Luckesi, a seguinte situação: se a professora quer saber se a criança já desenvolveu a coordenação motora ou noção de espaço para pintar um determinado limite de linhas, ela poderia levar como atividade um desenho e, a partir do resultado, a docente saberia se a criança já dominou essa habilidade ou não. Com este diagnóstico, ela poderia planejar atividades com base no nível de desenvolvimento da criança. Logo, ela fez uma avaliação diagnóstica a partir de uma atividade intencional. Com os dados em mãos sobre o nível de aprendizagem da criança, a professora tomará outras decisões do que vai fazer para orientar a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Sendo assim, o professor não apenas diagnostica, ele também age frente a essas informações obtidas.

O professor, a partir desse diagnóstico e com as informações qualificadas, há algo, obrigatoriamente, a ser feito, uma tomada de decisão. O ato de qualificar, por si, implica uma tomada de posição (positiva ou negativa) que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão. Neste sentido, a avaliação é um ato dinâmico que implica uma decisão de ‘o que fazer’. Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa. Ele não se realiza. Por isso, na Educação Infantil, uma observação sem registro e finalidades pedagógica, é um instrumento vazio, sem sucesso.

Portanto, a perspectiva da avaliação diagnóstica, defendida por Luckesi, pode ser uma possibilidade para o processo de ensino e aprendizagem nos CREI de João Pessoa, tendo em vista que esta perspectiva comunga com os objetivos da avaliação presumida na Psicologia Histórico-Cultural, particularmente a concepção de avaliação diagnóstica defendida por Pasqualini (2015), a qual exige que o professor saiba identificar o nível de desenvolvimento atual da criança, o que ela já sabe, ou já é capaz de fazer a cada momento. Nesse sentido, o professor tendo o diagnóstico do nível de desenvolvimento da criança, poderá agir e colaborar para consolidar a aprendizagem na Zona de Desenvolvimento Próximo.

A avaliação inicial revela para o (a) professor (a), o estado atual da criança, e, portanto, essa condição identifica qual conteúdo pode (ou deve) ser trabalhado, quais recursos serão necessários, considerando as condições sob as quais se realiza o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a perspectiva da Psicologia Histórico Cultural presume um

modelo de avaliação dinâmica, com ação na ZDP, na qual o professor será o mediador do processo avaliativo. Para essa teoria, a avaliação inicial incide tanto no objetivo de diagnóstico do estado atual da criança, como também dá subsídios para o planejamento de ensino do(a) professor(a), cuja ação, obrigatoriamente, será interventiva no processo de avaliação.

6 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: realidade e possibilidade

Neste Capítulo traremos uma síntese desse trabalho com base no par dialético realidade x possibilidade. Com essa síntese pretendemos mostrar como a avaliação tem se desenvolvido de forma concreta nas instituições, mas agora é um concreto pensado e articulado com o saber científico. Pretende-se também apontar como duas correntes teóricas ainda se apresentam no campo das possibilidades para desenvolver uma prática avaliativa coerente com a primeira infância.

6.1 A avaliação na Educação Infantil em João Pessoa: uma realidade

A realidade implica em contradições que se configuram na prática, se os condicionantes históricos, culturais e sociais a possibilitarem. Para Cury (1986, p. 30-31), a realidade não é apenas “o já sido”, embora ela possa incorporar elementos que está ocorrendo. “Ela também não é só o ainda-não, embora sem este elemento o real se torne superável”. A realidade, no movimento que lhe é intrínseco, é exatamente “a tensão dialética sempre o superável do já sido e do ainda-não”. A tensão entre estas duas dimensões possibilita o surgimento e a implantação do novo, pois penetra no processo, do começo ao fim, o desenvolvimento de todos os fenômenos.

Isso implica dizer que os fenômenos têm um caráter de inacabamento e esse movimento, é o que determina se a realidade está posta ou é “o movimento da possibilidade”. No caso da avaliação na concepção docente nos CREI, a realidade está em movimento, e a partir deste movimento procura captar uma possibilidade de mudança, que não se desenvolve isoladamente. Situar apenas a avaliação em si, seria uma análise superficial e fragmentada, estaríamos restritos apenas à aparência deste fenômeno, sem percebermos os condicionantes que a constituem como, por exemplo, os condicionantes políticos e pedagógicos, as políticas educacionais, as relações de trabalho precarizadas e o processo de formação das docentes. Portanto, na retaguarda deste processo há uma série de questões em movimento, consensuais e contraditórias.

Na história da educação brasileira observamos que a educação para crianças de 0 a 5 anos foi atrelada a finalidades difusas, ora compreendida como ferramenta de caráter assistencialista e custódia (especialmente nas creches), ora como estratégia de prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação. As

primeiras referências à avaliação na Educação Infantil estão arraigadas nas premissas da Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista. A avaliação nestas abordagens caracterizou-se informalmente e direcionada para o disciplinamento das crianças, com base nos pressupostos do controle e da ordem social, do ajustamento do indivíduo ao meio, da formação de atitude e comportamentos submisso a estrutura estabelecida no ambiente em que a criança estava inserida, com características de uma avaliação classificatória. Inclusive em algumas instituições pré-escolares a criança só poderia seguir para o Ensino Fundamental quando já estivesse alfabetizada.

A Pedagogia Nova presumia que a autoavaliação fosse o principal meio para acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Na prática se dava de forma abstrata e sem finalidade pedagógica. Apesar de haver um modelo de avaliação, particularmente para a educação na infância não sistematizado perpassando estas abordagens, havia uma crítica à utilização da avaliação nesta etapa educacional. A defesa e reflexão sobre a importância da avaliação na Educação Infantil como ferramenta pedagógica só foi possível com a LDB de 1996.

Atualmente ainda há uma grande discussão em torno dos objetivos da avaliação na Educação Infantil como, por exemplo, na BNCC, que não aponta o termo avaliação à Educação Infantil, apenas cita que deve ser feito “um acompanhamento do aprendizado e desenvolvimento da criança” (2017, p. 35). Neste caso, entendemos que a avaliação não teria uma ação interventiva por parte do professor, assim como seria difícil direcionar novas propostas pedagógicas e atividades para as crianças. Esse panorama dificulta uma clareza por parte das professoras sobre o que avaliar na Educação Infantil.

Nos documentos oficiais (RCNEI, DCNEI, BNCC) e locais (PME, MOP, Plano de Ação), é possível identificar o termo avaliação associado à observação e registros sistemáticos. Para Kramer (1999), além da observação, os instrumentos avaliativos específicos para esse nível de ensino, tais como: relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos, caderno de observações, calendários mensais individuais e fichas de avaliação, podem compor uma base de referência para a avaliação.

Nas concepções das professoras dos CREIs, observamos que a prática é distinta das proposições, pois as docentes citam que observam as crianças, como orientado nos documentos oficiais, mas, na maioria das vezes, essa observação está relacionada ao ato de observar o comportamento espontâneo das crianças, ou saber como está a saúde ou os cuidados básicos (se estão limpos ou bem alimentados) ou, ainda, direcionada à disciplina e ao ordenamento das crianças, e tudo isso sem ter por base um registro sistemático. Utilizam

apenas anotações que servem para preencher o relatório do Diário de Classe. Nesse sentido, a finalidade da avaliação como ferramenta pedagógica fica deslocada da realidade.

A avaliação na Educação Infantil nos CREIs é uma realidade que não está explícita na prática docente e nem definida teoricamente. No entanto, há um caminho traçado, embora confuso nos discursos das professoras, que é resultante de uma concepção de educação constituída historicamente no Brasil. Em síntese, sobre essa realidade, percebemos que as docentes reconhecem a necessidade de ter um modelo de avaliação da aprendizagem mais objetivo para acompanhar o desenvolvimento da criança pequena. No entanto, há dificuldades atreladas à formação e à sistematização do currículo que dificultam mudanças na concepção das docentes.

Em termos gerais, as professoras se mostram próximas de um entendimento de avaliação pautado na observação espontânea, naturalizante, com base em senso comum e direcionada principalmente a questões de controle e disciplina, questões de saúde, de higiene e as noções do cuidar. Nesse sentido, se distanciam do que apontam os próprios documentos que regulamentam sua prática, como a BNCC (2017) que destaca que, a observação sistemática na Educação Infantil deve acompanhar a criança no seu dia a dia olhando “suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens”.

Nos discursos das docentes também foi percebido uma fragilidade sobre conceitos teóricos em relação a alguns elementos da avaliação, como por exemplo, a função de uma avaliação diagnóstica no decorrer do ano letivo, apresentado apenas fundamentos para fazer o diagnóstico inicial, que é cobrado no Diário de Classe. Vale ressaltar que esse diagnóstico inicial está mais articulado com questões da adaptação das crianças e questões de saúde do que propriamente a questões pedagógicas. Esses fatores também obedecem, parcialmente, o que diz o Plano de Ação (2017) para a Educação Infantil do município de João Pessoa. Este documento destaca que cada criança precisa de um parecer descritivo que deve se dar “frente ao desenvolvimento, nas atividades propostas, sua adaptação, socialização e aprendizagem”.

Outro ponto que vale ressaltar é em relação ao conhecimento e aplicação de instrumentos avaliativos em suas práticas. As docentes demonstraram ter uso de poucos instrumentos, como os Diários de Classe e o caderno de anotações, que servem para relatarem tanto a evolução das competências em cada eixo temático, como também fazer um breve relatório do desenvolvimento da criança no decorrer de cada bimestre. Os instrumentos avaliativos na Pré-escola devem ter a capacidade de acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento nos seus aspectos sociais, físico, emocional e cognitivo da criança pequena.

Nesse sentido, ressaltamos que as limitações das docentes para direcionar sua prática avaliativa está alicerçada em uma formação fragilizada, que ora ocorreu de forma aligeirada e se afastaram da teoria há mais de 10 anos, como é o caso de P4 que se formou há 32 anos, ora atrelados à falta de formação continuada. As docentes demonstraram não conhecer muitos dos documentos nacionais ou municipais que direcionam sua prática. Outro fator que podemos considerar em relação às limitações é o vínculo de trabalho temporário e com carga horária semanal de 40 horas. Essa sobrecarga com baixa remuneração pode ser um desestímulo à função de educadora.

Portanto, compreendemos que esse cenário é o reflexo de uma realidade histórica, cujas relações foram forjadas na luta por creches e direito à Educação Infantil, no entanto, esse movimento não é estático e unidirecional, é dinâmico, contraditório e em constante transformação. Há possibilidades de mudanças tanto na prática docente e nos métodos avaliativos, como também nas concepções das docentes.

6.2 Avaliação subjetiva: uma possibilidade real abstrata

Na atualidade, há um debate intenso acerca da especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Nesse contexto, uma das principais defesas giram em torno dos eixos: o cuidar-educar e a perspectiva anti-escolar, cujos fundantes estão arrigados na Pedagogia da Infância. Essa perspectiva compreende que a especificidade da educação da criança pequena implica a negação e o rompimento dos laços com o modelo escolar de atendimento educacional. Outro fator defendido por essa teoria é que o ensino não deve fazer parte do atendimento ofertado a crianças pequenas, tendo em vistas que a Educação Infantil “faz parte da Educação Básica, mas não tem como objetivo o ensino e, sim, a educação da crianças pequenas” (CERISARA, 2004, p. 8).

Para Cerisara (2004), a Educação Infantil não deveria está nos processos de ensino-aprendizagem, mas nas chamadas relações educativo-pedagógicas. Nos relatos das docentes, observamos que alguns pressupostos da Pedagogia da Infância fazem parte dos seus discursos, particularmente nos momentos em que relatam que a aprendizagem se dá de forma espontânea, por meio das brincadeiras, dos momentos lúdicos, e que os professores não ensinam como na escola, apenas acompanham e orientam as crianças na construção do conhecimento.

Esta narrativa de que o desenvolvimento da criança provém de atividades espontâneas e construtivas motivadas pelo protagonismo se reflete nas práticas avaliativas, uma vez que

essa teoria preconiza uma avaliação subjetiva e com base na visão do aluno sobre o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Na concepção das professoras, as suas práticas estão alicerçadas nos pressupostos da Pedagogia da Infância, tendo como premissa uma educação ativa. No que se refere à avaliação, percebemos que ela ocorre de forma desarticulada com a base teórica, mesmo a própria Pedagogia da Infância que endossa o discursos das docentes, aparece confusa e abstrata, ou seja, as professoras dizem ter por base essa teoria, mas não sabem como colocá-la em prática.

Para Baptista (2012, p. 224), “a educação ativa no Brasil é uma possibilidade! significa dizer que ela não se tornou uma realidade”, não pôde manifestar-se na concepção e na prática dos (as) professores (as) porque não estavam postas as “condições correspondentes”. Nesse cenário, entendemos que a Pedagogia da Infância, tendo como uma de suas bases a educação ativa, a criança protagonista do próprio processo de construção do conhecimento ainda não é uma realidade nos CREIs pesquisados, embora a fala das docentes esteja arraigada em termos que fazem referência a essa teoria. Na realidade empírica, ainda há um caminho a ser percorrido, pois “a possibilidade transforma-se em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas”. Sendo assim, a Pedagogia da Infância configura-se como uma **possibilidade** nos CREIs, uma vez que não foram colocadas em prática as premissas da teoria.

Por outro lado, , uma avaliação que tenha por base a pedagogia ativa é uma possibilidade “**real**” no Brasil, porque “decorre das ligações e das relações necessárias próprias a essa sociedade”, capitalista e democrática, condicionada pelas “leis internas do funcionamento e do desenvolvimento” da formação capitalista (CHEPTULIN, 1982, p. 341).

Com esta análise, entendemos que a Pedagogia da Infância, embasa alguns documentos na Educação Infantil, os quais direcionam proposta de ensino (ou ausência dele), a aprendizagem e desenvolvimento, com ênfase em atividades lúdicas e práticas avaliativas pautadas no acompanhamento das crianças pequenas, caracterizadas inclusive como avaliação subjetiva. Por essa razão, além de ser uma teoria discutida no âmbito acadêmico sua propagação dos discursos e nas práticas pré-escolares, oferece subsídio para uma realidade em adaptação.

Desta forma, é possível afirmar que a Pedagogia da Infância e seus pressupostos avaliativos nos CREIs é uma possibilidade real “**abstrata**”, como analisa Cheptulin (1982, p. 341), “a possibilidade abstrata é uma possibilidade, cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias”. Isso significa dizer que, apesar de real, as condições

necessárias à realização da possibilidade não puderam ser reunidas de forma que os pressupostos dessa pedagogia pudessem realizar-se no contexto pré-escolar.

Portanto, afirmar que avaliação, com base na Pedagogia da Infância no município de João Pessoa, é uma possibilidade real abstrata, e não uma realidade, significa afirmar que para a maioria das docentes que se limitaram a concepções reducionistas e superficiais, há dificuldades em compreender como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, assim como os contextos dos quais a criança faz parte. Nesse sentido, para que a possibilidade abstrata se torne realidade, “a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento” (Ibid., 1982, p.343).

Portanto, alguns fatores que impedem à avaliação tornar-se uma realidade, estão alicerçados na formação docente aligeirada e no processo de ensino fragilizado, que limitam a ação docente frente às contradições históricas que impossibilitam uma prática avaliativa, teoricamente embasada com objetivos claros, como observado no caso da presente pesquisa.

6.3 Avaliação dinâmica: uma possibilidade formal

Neste Capítulo partimos da compreensão de que a avaliação na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, é uma possibilidade para a Educação Infantil. O desenvolvimento desta reflexão aponta para a criação da condição pedagógica objetiva e a construção de uma concepção de prática docente crítica, o que, necessariamente, passa pela criação das condições necessárias a que a avaliação dinâmica possa vir a se tornar uma realidade.

De acordo com Cheptulin (1982, p. 340), a possibilidade é uma “realidade potencial” que pode produzir-se, manifestar-se ou transformar-se em realidade quando existem condições determinadas. Dessa forma, conhecer algumas possibilidades, pode “interferir no curso objetivo dos acontecimentos e criar as condições requeridas, acelerar ou refrear a sua transformação em realidade”.

Para Cury (1986, p. 31), o inacabamento da realidade faz com que a contradição implique a descoberta das tendências latentes na realidade e que constituem a mediação entre o possível e sua realização. Contudo, “a possibilidade existente no movimento das coisas, quer dizer, a possibilidade do novo, daquilo que ainda não é, mas pode ser, imanente naquilo que é”. E ao abraçar toda a realidade, esse novo possível, concebido de modo dialético, se inscreve ao mesmo tempo no homem e nas relações que este mantém com o mundo e com os outros homens. Para isso, é nesse cenário que a proposta da teoria vigotskiana se transforme

em uma possibilidade, diante do inacabamento e das contradições presentes na realidade empírica da Educação Infantil.

A Psicologia Histórico-Cultural concebe o processo de educacional como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produto. Isso significa que a educação é entendida como mediação da prática social e por isso, compete ao ensino escolar a tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários.

De acordo com Vigotski (1998, p. 174), o processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola a criança está diante de uma tarefa particular: “entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas”. [...] Sendo assim, os conceitos iniciais que foram construídos ao longo de sua vida no contexto social, ou seja, os conceitos espontâneos, são agora deslocados para novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim “nesse processo, os conceitos da criança são transformados e a sua estrutura muda”, de forma qualitativa.

Nesse viés, a aprendizagem é entendida como uma atividade social mediada por ferramentas, na qual o papel do professor deve ser ampliar as compreensões cognitivas das crianças, a partir de um contexto que tenha significado real para elas. Esse processo vai além de uma construção individual e deve se dar no coletivo. O desenvolvimento infantil não deve ser visto como algo “periodizado ou fracionado de acordo com processos externos, como a idade ou a escolarização, ou ainda com base em processos internos de maturação”, mas sim, como “um processo que acontece em movimento dialético, não possuindo caráter evolutivo ou linear, mas revolucionário”, com alternância entre períodos estáveis e períodos de crises que são fundamentais para novas formações (Ibid., 1998, p. 174).

No processo de ensino e aprendizagem o professor precisa conhecer a criança com a qual está trabalhando, compreender sua realidade social e cultural, para planejar as atividades desenvolvidas na escola, especialmente na Educação Infantil, pois é a partir da entrada da criança na escola que ela passa a ter contato com os conceitos científicos. Dessa forma, para essa abordagem, o ato de ensinar é entendido como a intervenção intencional e consciente do educador, com vistas a garantir a apropriação do patrimônio humano pela criança.

O educador que atua junto à criança de zero a cinco anos, não pode ser definido como alguém que estimula e acompanha o desenvolvimento infantil, mas sim como aquele que dirige o processo educativo, socializa com as crianças os resultados do desenvolvimento

histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança, promovendo seu desenvolvimento psíquico.

O professor, nesta perspectiva teórica, deverá assumir o papel de mediador na relação do aluno com o conhecimento, estar sempre direcionando sua prática pedagógica a ZDP do aluno, isto é, atuando sujeito de intervenção e de ajuda. Na ZDP, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Pasqualini (2015, p. 203), afirma que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve guiar-se pelo objetivo de “criar condições paulatinas para superar o funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo da criança”, e promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, assim, formar as premissas do “autodomínio da conduta”.

A concepção de aprendizagem e desenvolvimento proposta por Vigotski, apresenta elementos importantes para explicar a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo e a ser realizado sistematicamente durante a execução das atividades escolares, na interação professor – conhecimento – criança. Isto significa dizer que, por meio da mediação docente, podemos medir não só o processo de desenvolvimento e de maturação que se produziram até o presente momento, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e se desenvolvendo.

Nessa perspectiva, o conceito de ZDP é essencial no planejamento docente, pois possibilitará ir além de determinados conteúdos pré-escritos para cada etapa do desenvolvimento infantil. Nessa etapa, a criança atingirá um novo nível de desenvolvimento, no qual a avaliação dinâmica, tem importância fundamental para qualificar essa aprendizagem, na medida em que é apresentada como ferramenta diagnóstica da aprendizagem da criança.

O que percebemos é que as práticas avaliativas, particularmente no caso da Educação Infantil no município de João Pessoa, não têm uma ação interventiva, uma decisão do que os docentes devem fazer com dados coletados a partir de um diagnóstico, apenas reforçam o que a criança já sabe e não projetam novas metas a serem alcançadas. No processo de ensino e aprendizagem avaliado por essa ótica, os resultados não são tomados para refletir sobre o trabalho pedagógico, os seus objetivos são burocráticos e imediatos, não estimulam a aprendizagem, assim como limitam-se à análise do produto final, e não do processo como um todo constituído.

Sendo assim, uma avaliação que tenha por base a Psicologia Histórico-Cultural o foco concentra-se no processo e destaca a importância de analisar o que a criança é capaz de

realizar com a ajuda do outro, o professor ou colegas mais desenvolvido, ou seja, é uma avaliação que visa saber o nível de desenvolvimento atual da criança com vistas a agir na continuidade do processo pedagógico em desenvolvimento. Sendo assim, na perspectiva vigotskiana, para obter uma avaliação abrangente do funcionamento cognitivo da criança, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem se paute em atividades colaborativas, nas quais o professor medeia o desenvolvimento do aluno.

A esse respeito, Moraes (2008, p. 47) reconhece que o aspecto prioritário da ação de avaliar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, “é analisar os elementos culturais necessários à humanização do indivíduo”, devendo acompanhar todo o processo de desenvolvimento humano não no sentido de conformação, mas de reflexão e intervenção durante o processo, o que exige uma compreensão, no sentido de que a avaliação também não pode ser naturalizada, pois é um processo sócio histórico que não se limita ao indivíduo em uma relação de aprendizagem, mais as suas condições históricas objetivas.

Dessa forma, a avaliação deve ser entendida como um processo que permeia a prática docente, perpassando o currículo, a metodologia de ensino e as atividades pedagógicas. Ressaltamos, ainda, a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino e aprendizagem. Na perspectiva da avaliação dinâmica, o conceito de ZDP é essencial, uma vez que possibilitará avaliar além de conteúdos previamente determinados para cada etapa do desenvolvimento infantil e aprendizagem.

Notemos que a Psicologia Histórico-Cultural tem clareza nas suas concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento e uma prática avaliativa colaborativa. No entanto, esse olhar crítico da educação, tem como finalidade a transformação social que se apresenta no campo das possibilidades, em que os condicionantes políticos e pedagógicos não possibilitam que se transforme em realidade objetiva.

Apesar da concepção da avaliação dinâmica, no Brasil, não tenha delineados percursos bem definidos nas práticas escolares e nos currículos, nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 1980, a Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Saviani, vem se delineando como um campo de estudos e pesquisas, cujo objetivo é a constituição e a consolidação de uma pedagogia específica que tenha por base os princípios filosóficos do Materialismo Histórico e Dialético e a base da Psicologia Histórico-Cultural. Nesse cenário, um grupo de pesquisadores brasileiros trava uma luta em defesa do ensino para a Educação Infantil fundamentado em uma concepção de educação, como ato intencional da formação humana, com a proposição do ensino de conhecimentos cientificamente elaborado com base no desenvolvimento humano integral e da transformação social.

No final da década de 1980, Saviani iniciou uma discussão teórico e prática sobre a necessidade de desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, como concepção pedagógica com objetivo de exercer uma ação mais direto sobre a prática específica dos professores em sala de aula. Para Duarte (2001a, p. 19), esse tem sido um processo lento e ainda embrionário, havendo ainda significativas lacunas entre o âmbito dos fundamentos e o âmbito do que fazer da prática educativa, tais dificuldades, revelam-se mais complexas no campo da Educação Infantil. O enfrentamento e a superação dessas lacunas se colocam como desafio aos pesquisadores em educação na vertente Histórico-Cultural e Histórico-Crítica, tendo em vista que “as teorias educacionais críticas”, apesar de ganhado fundamentos no campo teórico, nas práticas escolares, especialmente da Educação Infantil, ainda é apresentada como possibilidade.

Com base na reflexão de Baptista (2012), questionamos: há princípios teóricos e práticos da Pedagogia da Infância nas práticas escolares dos CREI? Pressupomos que ainda não se consolidou na concepção e na prática das professoras, porque não estão postas as condições necessárias à sua realização. No entanto, o que dizer dos ideais da Psicologia Histórico-Cultural, cujos fundamentos teóricos e metodológicos baseiam-se nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético?

Essa perspectiva Histórico-Cultural caracteriza-se como uma possibilidade “**formal**”, porque essa mudança “não decorre da natureza interna da sociedade capitalista, não é necessariamente condicionado pelas leis de seu funcionamento e de seu desenvolvimento, mas depende de todo tipo de circunstâncias, isto é, da contingência”. Do ponto de vista da possibilidade formal, esse ou aquele fenômeno “é tanto possível quanto impossível, porque a lógica da contingência é tal que ela (a contingência) pode produzir-se ou não”. (CHEPTULIN, 1982, p. 341).

De acordo com Cheptulin (1982, p. 342), a importância da possibilidade formal para a atividade prática dos homens é fraca, “porque a atividade prática baseia-se inteiramente nas ligações e relações que se repetem e se produzem necessariamente em condições determinadas, isto é, sobre possibilidades reais. Vale ressaltar que, a teoria vigotskiana chegou no Brasil desvinculada da teoria marxista, sendo incorporado a teorias construtivistas, e este equívoco impulsionou os estudos de Vigotski associado aos princípios pós-moderno, fato que descaracterizou sua proposta de educação crítica para transformação social.

De acordo com Baptista (2012, p.227 apud CHEPTULIN, 1982, p. 341-342), uma educação crítica no Brasil está no campo das possibilidades porque “em uma sociedade capitalista e democrática, depende das ‘circunstâncias, isto é, da contingência’, ou seja, ela é

‘tanto possível quanto impossível’ de produzir-se”. Nesse sentido, “por não reunirem as condições necessárias (objetivas e subjetivas) e por seus princípios não decorrerem da natureza interna, nem das ‘leis de funcionamento e desenvolvimento’ de sociedades capitalistas, os ideais de uma educação crítica ainda não foram possíveis de se realizar no contexto educacional brasileiro”.

Outro fator que dificulta uma proposta crítica de se tornar realidade no Brasil é porque contraria as relações sociais de produção e o Estado burguês, uma vez que a educação crítica propõe justamente uma transformação social.

Desse modo, embora os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural tenham se objetivado em práticas sociais e escolares, há limitações de seus fundamentos restritos aos círculos acadêmicos ou à apropriação de alguns conceitos considerados "lugar comum", ou seja, “palavras de ordem de uma esquerda marxista ou incorporados pela direita liberal nos embates com a esquerda” (BAPTISTA, 2012, p. 231).

Portanto, a concepção da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente a avaliação dinâmica, ainda não foi possível ser incorporada às práticas educacionais no Brasil, sobretudo na Educação Infantil, pois esses aspectos reafirmam que uma possibilidade transforma-se em realidade "não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas" (CHEPTULIN, 1982, p. 340).

A inserção da avaliação dinâmica na Pré-escola depende de uma série de fatores e mudanças na base material, contudo para que assuma sua função de instrumento dialético, (avaliação diagnóstica e dinâmica) terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social, e não com sua conservação. Sendo assim, a avaliação deixará de ser autoritária à medida que seu caráter pedagógico estiver fundamentado na concepção teórico-prática crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação acerca da avaliação na Educação Infantil, nos CREIs da rede municipal de João Pessoa-PB, analisamos este fenômeno sob a ótica do materialismo dialético e esse desenho metodológico forneceu subsídio para compreendermos o movimento histórico da avaliação, as práticas docentes, as contradições que rodeiam as abordagens pedagógicas e as definições distintas ao conceito de avaliação.

No tocante as concepções docentes, compreendemos que são constituídas socialmente, e estão sobpostas em uma realidade histórico e cultural, atravessada pelas contradições e ambiguidades, as quais estão vinculadas ao processo de desenvolvimento humano, especialmente, no contexto educacional. A partir desta análise, percebemos que ao longo da história da educação brasileira, a avaliação foi utilizada como um instrumento de seleção, classificação e exclusão escolar, marcada por concepções que definiram quem aprende ou não os conteúdos de ensino determinados no processo de escolarização, os quais reproduziram uma sociedade dividida em classes de dominantes e dominados.

As práticas avaliativas mais utilizadas neste percurso, como os testes objetivos, os interrogatórios orais e escritos, pautados nos aspectos quantificáveis, refletem o modelo de avaliação que está delineado implicitamente no processo pedagógico da atualidade, entre as quais, destacam-se os procedimentos de avaliação separado do processo ensino e da aprendizagem, a centralidade em provas e nos exames com finalidade de promoção, o uso da avaliação como meios psicológicos de pressão sobre os estudantes, a estimulação de competição que valorizam, alunos com os "melhores" desempenhos nas atividades pedagógicas e desqualificam os que não se sobressaem.

Neste cenário, a avaliação na Educação Infantil foi definida pelos parâmetros educacionais das pedagogias não-críticas. A avaliação nestas abordagens de ensino caracterizou-se informalmente, mas direcionada para o disciplinamento das crianças, com base nos pressupostos do controle e da ordem social, do ajustamento do indivíduo ao meio, da formação de atitude e comportamentos submisso a estrutura estabelecida no ambiente em que a criança está inserida, com características de uma avaliação classificatória, inclusive em instituições pré-escolares, a criança só poderia seguir para o Ensino Fundamental quando já estivesse alfabetizada.

Após a LDB de 1996, foi instituído um novo olhar para a avaliação na Educação Infantil. A partir desse documento, ficou estabelecido que a avaliação deveria ser pautada na observação das atividades dos alunos, através de conceitos que valorizem os aspectos

cognitivos, psicomotores e afetivos da criança. No entanto, nas instituições escolares, a prática avaliativa continua com seu caráter “julgador”, o qual compara e classifica os sujeitos da aprendizagem através de registro da rotina, inclusive em muitos casos, descontextualizada do processo pedagógico.

É inegável os avanços da Educação Infantil após a LDB (1996). As novas diretrizes normativas e a luta por direito da criança em Creche e Pré-escolas, marcam dois eixos fundamentais conquistados neste documento. No entanto, inúmeros desafios persistem e dificultam a garantia da qualidade nesse nível educacional, como a garantia de educação pautada em um modelo que respeite as singularidades e as práticas emancipatórias.

Nesse cenário, as concepções das professoras estão inseridas em um contexto histórico e social, permeado de convicções teóricas e do senso comum que delineiam os processos educativos. As docentes apresentam discursos que, ora estão atrelados a sua experiência prática, ora a elementos constituintes de alguma concepção teórica, embora muitas vezes sejam usados fora de contexto.

No que se refere ao ensino nos CREIs, as concepções das professoras apresentam contradições substanciais, pois afirmam que se baseiam em concepções teóricas que destacam o “lúdico” e a espontaneidade da criança, mas, na prática pedagógica das professoras, não demonstram ter clareza de uma linha teórica, ou seja, se tornaram refém das próprias convicções e dos discursos estereotipados.

Por outro lado, foi possível identificar definições sobre o ensino na Educação Infantil que ainda reverberam a dicotomia entre a assistência e educação, ou seja, ora prevalece os cuidados básicos com a alimentação, a higiene, a proteção, entre outros cuidados específicos da faixa etária, ora prevalecem as “atividades pedagógicas”. De modo geral, as docentes não defendem posicionamento teórico-prático contrários ao ensino, mas insistem em considerar que a educação das crianças pequenas não deva se organizar, segundo o modelo escolar do Ensino Fundamental, e por isso, reproduzem práticas desconexas e inconsistentes que pouco colaboram com o desenvolvimento integral da criança.

Em relação à aprendizagem, as docentes seguem premissas de um discurso confuso, à medida em que defendem os pressupostos da teoria construtivista e da Pedagogia da Infância, em que a criança aprende a partir das brincadeiras, são ativas e protagonistas no processo de aprendizagem e constroem seu próprio conhecimento. Na prática, as docentes desenvolvem atividades fragmentadas, de modo que os objetivos do plano de ensino, a metodologia, os recursos pedagógicos e a avaliação não dialogam entre si. Por um lado, dizem que utilizam a ludicidade para estimular as crianças, mas o brincar fica desvinculado do fator pedagógico,

separam o momentos de brincar e os momentos de aprender, e isso revela um entendimento sem base conceitual, fato que empobrece tanto o caráter das brincadeiras, como também o processo de aprendizagem na Educação Infantil.

Observamos que, na medida em que não conseguem desenvolver uma prática orientada pela teoria construtivista, nem mesmo em uma dimensão do cuidar-educar, tampouco uma dimensão que favoreça o desenvolvimento integral da criança, as docentes terminam por desenvolver práticas que dão ênfase a uma aprendizagem espontaneista, que na realidade, se traduz em deixar a criança livre para aprender por si própria, e as ações educativas não são sistematizadas.

Em relação à avaliação, identificamos que a maioria das docentes reconhece a necessidade da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas. No entanto, na rotina cotidiana, a avaliação não faz diferença na prática pedagógica, isto porque há divergências entre elas tanto em relação ao conceito de avaliação, como também sobre as finalidades dos instrumentos avaliativos.

No relato das docentes perpassam diversas concepções de avaliação, algumas divergentes e outras pautadas no senso comum. Os discursos evidenciam duas definições sobre a avaliação, o primeiro, está associado às interpretações apropriadas nos processos de formação inicial, ou seja, ocorridos há mais de 10 anos. O segundo, reproduz a própria prática em que atuam e, neste caso, a definição de avaliação foi construída individualmente, pautada na própria experiência do planejamento de ensino e na vivência com as crianças. Esses discursos evidenciam uma fundamentação teórica pautada nos processos formativos que esses sujeitos vivenciaram, bem como na apropriação ideológica no contexto histórico e cultural que fazem parte. Vale salientar, que muitos desses elementos teóricos que subsidiam as suas práticas são apropriados de forma descontextualizadas das teorias de origem, sendo colocado em prática de forma trivial e desconexas.

As diretrizes dos documentos oficiais presumem a observação como instrumento constituinte para avaliar na Educação Infantil. Esse significado também está presente nas concepções das docentes. No entanto, em muitos momentos percebemos que é uma observação sem direcionamento pedagógico, voltada basicamente aos aspectos comportamentais, da higiene e saúde, fato que secundariza a observação enquanto ferramenta pedagógica. A observação com finalidade pedagógica precisa assumir a função de observação contínua e intencional, seguida de registro sistematizado, de forma que, posteriormente, tais informações possam ser utilizadas para auxiliar no desenvolvimento das crianças.

Nos relatos das docentes, aparecem algumas concepções que direcionam a avaliação para o entendimento de que a aprendizagem se dar de forma espontânea, logo, a avaliação teria apenas o papel de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, sem necessariamente ter o caráter de ação interventiva por parte do professor. Isso caracteriza a avaliação como uma atitude subjetiva que se desenvolve com base no senso comum.

Também aparecem concepções que interpretam a, avaliação associada às questões de controle e disciplinamento das crianças, dando pouca, ou nenhuma conotação para o processo educacional, o que reverbera elementos de uma avaliação com base na Pedagogia Tradicional. Nesta mesma ótica, há professoras que defendem que o mais importante em uma avaliação seria aquela usada no final do processo para alcançar o objetivo de ter informações para colocar no diário, no registro bimestral e, neste aspecto, o processo de aprendizagem da criança não é considerado, mas apenas o que ela conseguiu desenvolver no final do processo, em termos quantitativos.

Por outro lado, há professoras que expressam uma concepção sobre avaliação mais atrelada à prática pedagógica. Esse viés ficou perceptível pela forma como descrevem e avaliam as crianças no dia a dia. Estas citam inclusive, exemplos de atividades que utilizaram para alcançar um determinado objetivo, quer seja de coordenação motora, escrita e oralidade, quer seja, da socialização e da adaptação. Nesta lógica, o direcionamento intencional das atividades possibilita a construção de um diagnóstico da situação atual da criança. Com essa concepção, a avaliação é utilizada como ferramenta pedagógica e serve de subsídio tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

Nos relatos das docentes também percebemos fragilidade sobre os conceitos teóricos que embasam a avaliação como, por exemplo, a avaliação diagnóstica no decorrer do ano letivo. Ela é apresentada apenas para fazer o diagnóstico inicial, que é cobrado no diário de classe, ademais, está mais articulada com questões da adaptação das crianças e de saúde. Este conceito de avaliação diagnóstica, apesar de mencionado pelas docentes, se distancia da própria definição disposta no Plano de Ação (2017), utilizado para organizar a prática nas creches e pré-escolas do município, o qual presume que o parecer descritivo (avaliação diagnóstica) sobre cada criança deve se dar “frente ao desenvolvimento das atividades propostas, sua adaptação, socialização e aprendizagem”.

Em relação aos instrumentos avaliativos, as docentes mencionaram que utilizam poucos instrumentos, e destacam o Diário de Classe e o caderno de anotações, os quais servem para registrarem a evolução das crianças, tanto as competências determinadas em cada eixo temático como, também, construir um breve relatório do desenvolvimento de cada

criança no decorrer do bimestre. Neste caso, ressaltamos que os instrumentos avaliativos na Pré-escola devem ter a capacidade de acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento nos seus aspectos sociais, físico, emocional e cognitivo da criança pequena.

Nesse sentido, não queremos enfatizar as limitações das docentes em relação ao embasamento teórico de suas práticas avaliativas, mas destacar a importância da avaliação no processo educativo, cuja proposta contempla a explicitação dos instrumentos avaliativos, o planejamento de ensino, os recursos pedagógicos e a metodologia utilizada para desenvolver as atividades com as crianças. Nesse sentido, consideramos que a formação docente inicial e continuada e a precarização do trabalho docente com 40 horas semanais, em regime de contratação temporário, inviabilizam uma proposta pedagógica com pressuposto qualitativos, pautados no desenvolvimento integral das crianças. Essa realidade reflete como a Educação Infantil se desenhou ao longo da história, sendo marcada por concepções que colocavam a esse segmento como subalterno.

Com base nesta análise, podemos afirmar que diversas concepções sobre avaliação estão presentes na prática docente e essas interpretações são refletidas na aprendizagem das crianças, inclusive, em casos específicos, reforçam práticas estereotipadas que acompanham as referências formativas das crianças para os anos subsequentes do Ensino Fundamental. A avaliação nos CREIs é constituída através de um conjunto de crenças e experiências, convergentes e divergentes entre si, não há consenso, mesmo no senso comum, e nem embasamento teórico. Acompanha o “modismo educacional”, ou seja, está articulada a alguma teoria, mas descontextualizada da prática, embora essas professoras não tenham consciência desse fato.

Dessa forma, percebemos que a realidade está distante de um modelo de avaliação ideal, tendo em vista que são várias contradições e situações que ocorrem cotidianamente nas creches. Normalmente, a ênfase destina-se ora a uma prática transmissiva, com rotinas rígidas pautada no desenvolvimento de habilidades no campo da leitura e da escrita, ora uma prática fragmentada que utiliza a ludicidade para estimular a criança, deixando-a livre para aprender por si própria ou na interação com outras crianças.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil pressupõe um ensino qualificado, ofertado por profissionais com conhecimento teórico e práticas coerentes com essa faixa etária. Esse entendimento incide sobre a necessidade de pensarmos de forma profunda a formação inicial e continuada ofertada as professoras da Educação Infantil, bem como a valorização dessa etapa educacional no interior dos nos sistemas de educação, garantindo condições de trabalho e infraestrutura adequada.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica têm se apresentado como uma alternativa para superar os métodos avaliativos na Educação Infantil que estão relacionados à espontaneidade da aprendizagem e ao disciplinamento e controle comportamental. Embora, na realidade brasileira, e pessoense, os pressupostos dessas teorias ainda se apresentem no campo das possibilidades, propõe-se uma avaliação dinâmica, que deve incidir sobre todo processo educacional, caracterizando-se como uma avaliação com caráter diagnóstico, com vistas a saber o nível de desenvolvimento atual da criança e direcionar a ação pedagógica na Zona de Desenvolvimento Próximo da criança.

Entendemos que as bases da avaliação dinâmica estão na ação do professor na ZDP, e essa dinâmica deve ser direcionada ao ensino, à aprendizagem e ao papel do professor no processo educacional, com o objetivo de socializar a cultura humana e promover possibilidades de aprendizagens consistentes com os mais diversificados contextos sociais.

Portanto, a avaliação da aprendizagem, independente da abordagem teórica, como a Pedagogia da Infância, a Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-cultural, ou mesmo na pedagogia Tradicional e Nova, implica em uma ação consciente do papel da escola, o lugar do professor, do aluno, da ação educativa frente ao processo ensino-aprendizagem, bem como uma avaliação que seja condizente com a prática social e a concepção de mundo dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. **É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil?** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015. Tradução Dora Flaksman.
- BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. **Gramsci e Vigotski: da educação ativa à educação crítica**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.
- BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BEZERRA, Mayam de Andrade. **IDEÁRIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepção docente em CREIs de João Pessoa-PB**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado) PPGE/CE. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2019.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2018. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 07 jan. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica** – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019. nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério
- BRASIL. Ministério da Educação –MEC. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. 2009a. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.1; il. 2006 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da educação - MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.

BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil**. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3301/0>. Acesso em: 09 jan. 2020.

CERISARA, A. B. **Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras**. Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de OrientaçãoTécnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

DIAS, Adelaide Alves. Infância e direito à educação. In: BITAR, Eduardo C. B.; TOSI, Giuseppe (orgs.). **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 209-228.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001a. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. - Campinas SP: Autores Associados, 2001b. (Coleção polêmicas do nosso tempo :v. 55).

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Educação & Sociedade, Campinas-SP, v. 26, n. 92, p.1013-1038. Especial. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14 .pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf). Acesso em: 30 nov. 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed.- Chapecó: Argos, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Fundamentos para la investigación educativa: Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de desenvolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.) **As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. v.1. p. 137-150.

GASPARIN, João Luiz. **AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA**. In: **10 CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE**, 2011. Pontifícia Universidade Católica do Paraná- Curitiba. **Anais**. Curitiba-PR: PUCPR, 2011. p. 1973 - 1984. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas - Sp: Editora Autores Associados, 2003. Coleção educação contemporânea.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. 3. ed. Porto Alegre; Mediação, 2010.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?** 2000. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HAI, Alessandra Arce. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na educação infantil? Contribuição da teoria histórico-cultural. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia historicocrítica**. Campinas: Armazém do Ipê, 2016. p. 95-109.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão eletrônica monousuário, 3.0. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

JOÃO PESSOA. **Manual de Orientações Pedagógicas**. Secretaria de Educação e Cultura - SEDEC. Coordenação de Educação Infantil. João Pessoa, 2018.

JOÃO PESSOA. **Plano de Ação 2017**. Secretaria de Educação e Cultura -SEDEC. Coordenação de Educação Infantil. João Pessoa, 2017.

JOÃO PESSOA. Lei ordinária nº 13.035, 19 de junho de 2015. **Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015-2025 e dá outras providências**. João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/PME-VERS%C3%83O-PRELIMINAR-08-05-ROGERIO.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

JOÃO PESSOA. Resolução SEC nº 9 de 2010. **O Conselho Municipal de Educação de João Pessoa**. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=175504>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

JOÃO PESSOA. Lei nº 8.996, de 27 de novembro de 1999. **Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, e dá outras providências**. Secretaria de Educação e Cultura. João Pessoa, 1999. Disponível em: <http://177.200.32.195:9673/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/1903_texto_integral>. Acesso em: 20 mar. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezato (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 249-275.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

KRAMER, S. **Avaliação na Educação Infantil**: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. Revista Interações. Nº 32, PP. 5-26, 2014. Disponível em <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345>>. Acesso em 09 de abr. de 2019.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Biblioteca da Educação - Série 1 - Escola; v. 3).

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a educação infantil. 2. Ed. São Paulo: Editora Ática, 1999. Série: educação em ação.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN Jr., Moyses. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p. 5-18, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sergio, TONET, Ivo. **Introdução á Filosofia de Marx**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18ª ed. - São Paulo; Editora Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo; Cortez, 1994. - (Coleção magistério. 2ª grau. Série formação do professor.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala**. 2012. Disponível em: <<http://luckesi.blogspot.com/2014/09/avaliacao-da-aprendizagem-institucional.html>>. Acesso em: 20 abril 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: visão geral. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em: <www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>. Acesso em: 20 abril 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O QUE É MESMO O ATO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM?** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: < <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 06 nov 2019. .

LUCKESI. **Avaliação da aprendizagem escolar**: sendas percorridas. 1992. 560 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 1997.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 43-58.

METODOLOGIA Inovadora. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação e Cultura**, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/mobiliario-e-equipamentos-2>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 261 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. **Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil**: primeiras aproximações. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014. Disponível em:

<<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2019.

NETTO, José Paulo. **O que é Marxismo**. 9. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos: 148).

PASQUALINI, Juliana Campregher. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Revista: Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12776>>. Acesso em: 22 abril 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', Araraquara-SP, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 207f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', Araraquara-SP, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

RIO DE JANEIRO. **Manual de uso do ASQ-3: guia rápido para aplicação do ASQ-3**. Rio de Janeiro, 2010c. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 96, p. 58-65, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. **O movimento de mulheres e a abertura política no brasil: o caso da creche**. Texto apresentado na reunião da IPSA (International Political Science Association) realizada entre 15 e 20 de outubro de 1984, em Sofia, na Bulgária.

SACRISTÁN, J. Gimeno. GÓMEZ A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. - 4. ed. - São Paulo, Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas; SP: Editora Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas. São Paulo: Editora Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004. Acesso em 17 de jun. de 2018. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n88/a04v2588.pdf>>.

SOUZA, Marina Pereira de Castro e “**Políticas e práticas de avaliação na creche: uma pesquisa na rede pública do Município do Rio de Janeiro**” / Marina Castro e Souza; orientadora: Sonia Kramer. 2017. 230 f. ; 30 cm Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2001. (Coleção educação crítica).

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Vygotsky, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE - A Cronograma de Rotina das Unidades CREIs

TARDE

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13:30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14:00	Hora do conto (utilizar os livros de literatura).	Hora do conto (utilizar os livros de literatura).	Hora do conto (utilizar os livros de literatura).	Hora do conto (utilizar os livros de literatura).	Hora do conto (utilizar os livros de literatura).
14:40	Vivências com leitura e escrita envolvendo as diversas linguagens.	Vivências com leitura e escrita envolvendo as diversas linguagens.	Vivências com leitura e escrita envolvendo as diversas linguagens.	Vivências com leitura e escrita envolvendo as diversas linguagens.	Vivências com leitura e escrita envolvendo as diversas linguagens.
15:10	Brincadeiras no pátio/parque (psicomotricidade).	Brincadeiras no pátio/parque (psicomotricidade).	Brincadeiras no pátio/parque (psicomotricidade).	Brincadeiras no pátio/parque (psicomotricidade).	Brincadeiras no pátio/parque (psicomotricidade).
15:30	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
16:00	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16:30	Aguardando à hora da saída: brinquedos cantados, jogos de encaixe, vídeos, relaxamento, leitura deleite.	Aguardando à hora da saída: brinquedos cantados, jogos de encaixe, vídeos, relaxamento, leitura deleite.	Aguardando à hora da saída: brinquedos cantados, jogos de encaixe, vídeos, relaxamento, leitura deleite.	Aguardando à hora da saída: brinquedos cantados, jogos de encaixe, vídeos, relaxamento, leitura deleite.	Aguardando à hora da saída: brinquedos cantados, jogos de encaixe, vídeos, relaxamento, leitura deleite.

OBS: Explorar os diversos espaços da unidade, priorizar as atividades lúdicas e de letramento.

A rotina pedagógica é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento da ação educativa, pois organiza o cotidiano do CREI e propicia a criança uma boa convivência nesse espaço, além de contribuir para o fortalecimento da sua autonomia e disciplina. Poderá ser adaptada a realidade de cada unidade, uma vez que deve estar em consonância com o projeto pedagógico, levando em conta a faixa etária das crianças, os espaços disponíveis, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências.

MANHÃ

HORÁRIO	SEGUNDA - FEIRA	TERÇA - FEIRA	QUARTA - FEIRA	QUINTA - FEIRA	SEXTA - FEIRA
7:00	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
7:30	Café	Café	Café	Café	Café
8:00	Vivências com o nome da criança (utilizar a chamada viva).	Vivências com o nome da criança (utilizar a chamada viva).	Vivências com o nome da criança (utilizar a chamada viva).	Vivências com o nome da criança (utilizar a chamada viva).	Vivências com o nome da criança (utilizar a chamada viva).
8:30	Roda de conversa	Roda de conversa	Roda de conversa	Roda de conversa	Roda de conversa
9:00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
9:30	Vivências com leitura e escrita envolvendo as diversas linguagens (utilizar os livros de literatura).	Vivências com leitura e escrita envolvendo as diversas linguagens (utilizar os livros de literatura).	Vivências com leitura e escrita envolvendo as diversas linguagens (utilizar os livros de literatura).	Vivências com leitura e escrita envolvendo as diversas linguagens (utilizar os livros de literatura).	Vivências com leitura e escrita envolvendo as diversas linguagens (utilizar os livros de literatura).
10:10	Brincadeiras no pátio/parque (psicomotricidade).	Brincadeiras no pátio/parque (psicomotricidade).	Brincadeiras no pátio/parque (psicomotricidade).	Brincadeiras no pátio/parque (psicomotricidade).	Brincadeiras no pátio/parque (psicomotricidade).
10:30	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
11:15	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:30	Escovação dos dentes	Escovação dos dentes	Escovação dos dentes	Escovação dos dentes	Escovação dos dentes
12:00	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso

JOÃO PESSOA

SEDEC

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INFÂNTIL

APÊNDICE - B Ficha avaliativa do diário de classe

[illegible][illegible]

ANEXO 1: Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- Data de nascimento: ____/____/____
- Formação acadêmica: _____
- Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
- Há quanto tempo você exerce o magistério? _____
- Experiência na Educação Infantil? _____
- Qual seu vínculo empregatício com a prefeitura de João Pessoa-PB?

- Tempo que atua nesta Instituição? _____
- Qual a sua carga horária de trabalho? _____
- Já atuou na Educação Infantil em outra função? Qual? _____

- Trabalhar com essa faixa etária foi uma opção pessoal ou algo casual (não-planejado) em sua trajetória profissional?
- Descreva o seu dia-a-dia com as crianças?
- Como você elabora o planejamento das atividades?
- Que material pedagógico você utiliza em suas aulas?
- Pra você o que é avaliação?
- Qual a importância da avaliação na educação infantil?
- Você se baseia em algum documento ou autor para avaliar a aprendizagem?
- Você realiza avaliação? Como você realiza a avaliação?
- Você realiza uma avaliação inicial?
- Que tipo de instrumentos você utiliza para avaliar as crianças?
- Você costuma fazer uma autoavaliação?
- Você se baseia em algum autor ou teoria para desenvolver a sua prática pedagógica?
- Quais as principais dificuldades que você enfrenta em seu trabalho como professora de Educação Infantil? Quais são os principais objetivos que orientam o seu trabalho pedagógico?