

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANE DAS DORES BARBOSA DE ARAUJO DA ROCHA

Média final = 9,8

Rio de Janeiro

2006

CRISTIANE DAS DORES BARBOSA DE ARAUJO DA ROCHA

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cláudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro

2006

AGRADECIMENTOS

A Deus. À minha orientadora Claudia de Oliveira Fernandes. A todas as pessoas que estiveram ao meu lado e me ajudaram de alguma forma, dando máximo de apoio e contribuindo diariamente para o êxito nesse percurso acadêmico de quatro anos e meio, principalmente ao meu pai, Francisco das Chagas; minha mãe, Maria Aparecida; meu irmão Francisco José e ao meu marido José Adelino, que me deram sustentação em momentos tão difíceis nessa caminhada.

Muito obrigada!

RESUMO

Na educação infantil a avaliação está diretamente relacionada ao significado do desenvolvimento infantil e da relevância dessa etapa da educação. O artigo 31, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do ano de 1996, prevê que na educação infantil a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança sem a finalidade de promoção mesmo para o ingresso nas séries iniciais do ensino fundamental. As práticas avaliativas refletem o projeto político pedagógico da escola e suas concepções acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, portanto refletir sobre a intencionalidade da avaliação na educação infantil é imprescindível para realização de um trabalho voltado para o acompanhamento do processo de desenvolvimento das crianças diante das suas manifestações e interesses. É preciso que o educador reconheça a importância de uma avaliação sistemática e contínua que conceba as crianças como sujeitos históricos e sociais. Dessa forma o processo de avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar da educação infantil deve acompanhar e possibilitar o desenvolvimento das crianças de forma integral.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação escolar; Educação Infantil; Criança.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
1. UM BREVE HISTÓRICO.....	08
1.1. Surgimento do sentimento de infância.....	08
1.2. A criação de instituições para educação de crianças.....	10
1.3. O advento da educação infantil no Brasil.....	12
2. ALGUMAS CONCEPÇÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	16
3. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: QUAL O SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	22
3.1. Algumas compreensões acerca da avaliação na educação escolar.....	22
3.2. A avaliação na educação infantil.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS	35

INTRODUÇÃO

Há algum tempo a educação infantil tem sido repensada e novas perspectivas surgem na busca de possibilidades para promoção da aprendizagem e o desenvolvimento de crianças pequenas em ambientes de educação coletiva, como as creches e pré-escolas.

Uma das importantes mudanças ocorridas com relação a educação infantil foi o fato de pela primeira vez na história do Brasil, ser concebida como a primeira etapa da educação básica, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reserva alguns artigos para esse fim.

Mesmo após quase dez anos da promulgação da Lei, há muito que se discutir e refletir acerca da educação infantil, afinal nenhuma lei consegue prever e contemplar todos os acontecimentos do cotidiano. Esse trabalho abordará a temática da avaliação na educação infantil sob a perspectiva de sua função no processo de ensino-aprendizagem das crianças, considerando seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A Lei de Diretrizes e Bases do ano de 1996, em seu artigo 32, prevê:

Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A partir dessa perspectiva, emergem muitas discussões acerca da educação infantil, e a avaliação ganha destaque, visto que nessa primeira etapa da educação, tem como principal propósito possibilitar que cada criança desenvolva-se de acordo com suas possibilidades e de forma integral.

A avaliação sem o objetivo de promoção tem como propósito possibilitar que cada criança possa desenvolver-se de acordo com suas potencialidades, considerando as diferenças individuais. Portanto, a criança é como todo ser humano, um sujeito social e histórico, de uma natureza singular, pois sente e pensa o mundo a sua volta de uma forma própria.

A escolha por esse tema está relacionada ao fato de conceber a avaliação nessa etapa como um instrumento valioso e importante para o desenvolvimento infantil, mas somente quando realizada de forma sistemática e contínua.

Diante deste fato, o presente trabalho tem como principal objetivo refletir sobre o processo de avaliação na educação infantil, baseado no que é previsto pelas leis que regulamentam essa etapa da educação e por uma revisão bibliográfica de autores que

abordam esse tema (ARIËS, 1981; ESTEBAN, 2003; HOFFMANN, 1991,1996; KRAMER, 1993; LUCKESI, 1995; MONARCHA, 2001; OLIVEIRA, 2005)

Inicialmente, é apresentado um breve histórico sobre a origem das instituições de educação infantil, visando apontar qual foi a função inicial dessas instituições. Em seguida entender como ato de avaliar na educação infantil é diretamente influenciado pela concepção que o educador tem acerca do desenvolvimento infantil. Esse estudo aborda algumas concepções sobre o desenvolvimento infantil, a fim de relacionar tais concepções com os pressupostos da avaliação na educação infantil.

No decorrer do trabalho, destaco aspectos gerais da avaliação delineando quais os princípios que permeiam as práticas avaliativas comumente realizadas nos espaços educacionais e enfoco a discussão sobre a avaliação para o âmbito da educação infantil com o propósito de apontar quais as metodologias mais adequadas para acompanhar o desenvolvimento global da criança e dar oportunidade daqueles que estão envolvidos nesse processo de refletir e transformar a sua prática pedagógica, levando-os a pensar e repensar na sua postura avaliativa.

Sendo assim, dediquei-me às leituras e pesquisas sobre a avaliação na educação infantil, não somente com o intuito de saber se a Lei está sendo incorporada à literatura, como também para destacar a importância de possibilitar o desenvolvimento integral da criança nessa fase.

Muitas instituições que trabalham com essa etapa da educação básica, principalmente aquelas que atendem crianças de 0 a 3 anos, preocupam-se basicamente com o cuidar (dar banho, alimentação etc.). Quando a clientela atendida são crianças de 4 a 6 anos, a preocupação passa a ser preparar o aluno para as primeiras séries do ensino fundamental, ou seja, nos dois casos o desenvolvimento infantil pode passar despercebido, visto que o desenvolvimento não é destacado como primordial na educação das crianças.

Enfim, é preciso pensar a creche e a pré-escola como instâncias de formação cultural, pensar nas crianças como sujeitos de cultura e história, como sujeitos sociais. Dessa forma a avaliação deve acompanhar e possibilitar o desenvolvimento das crianças de forma integral¹ e de acordo com as peculiaridades infantis.

¹ Este estudo considera a formação integral da criança a educação escolar relativa aos aspectos cognitivo, afetivo e social.

1. UM BREVE HISTÓRICO

1.1. Surgimento do sentimento de infância

É sabido, que há tempos a educação infantil tem passado por grandes transformações. Ela está sendo repensada e novas perspectivas surgem, o que proporciona interesse em novas possibilidades de promover a aprendizagem e auxiliar no desenvolvimento de crianças, desde a mais tenra idade, em ambientes de educação coletiva, como as creches e pré-escolas.

Para refletir acerca do nível de ensino citado, destaco a importância da elaboração de um breve estudo histórico, a fim de delinear o surgimento do sentimento da infância e da criação das primeiras instituições de educação infantil e sua propagação. Há estudos que enfatizam as representações que foram construídas acerca da criança no decorrer da história como o de Phillipe Ariés (1981).

Segundo Ariés (1981), no século XIII, as crianças morriam em grande número, nada era feito para conservá-las ou salvá-las, devido às condições demográficas da época. Prevalcia um sentimento de indiferença a uma infância demasiadamente frágil, o que acarretava um alto índice de mortalidade. Como a mortalidade infantil era algo comum, as famílias já haviam se habituado com esse infanticídio secretamente admitido. Somente no século XVIII, com o surgimento do malthusianismo² e a propagação dos métodos contraceptivos, que a idéia de desperdício necessário desapareceu.

No final do século XVI, emerge o respeito pela infância, e uma questão essencial se impôs: a inocência infantil. Nessa época ganham destaque a fragilidade e debilidade da infância. Antês essa etapa da vida era considerada sem importância vista apenas como um período de transição que era rapidamente superado.

Por volta do século XVII, sob a influência do cristianismo, as crianças são presenteadas com uma particularidade que antes não era reconhecida, a imortalidade de sua alma. A partir dessa constatação, o interesse e dedicação crescem em relação às crianças. As famílias passam a se preocupar com cuidados em relação à saúde delas e vaciná-las tornar-se-ia um novo hábito. Essa precaução também deve ter favorecido outras práticas como a higiene, o que acarretou uma redução da mortalidade infantil.

Nos textos que revelam aspectos da história da educação, há uma ausência em relação à referência da idade, como se não tivesse importância. Com a evolução das descobertas

² Teoria demográfica criada por Thomas Malthus, conclui que o crescimento populacional excedia a capacidade da terra a produzir alimentos e propôs uma "restrição moral" aos nascimentos.

científicas houve uma visão de prolongamento da vida. Com isso, a preocupação com a idade se tornou fundamental a partir do século XIX. Nesse momento é perceptível uma periodização da vida, em que ela passa a ser dividida em etapas bem limitadas, contudo as idades da vida não estavam somente relacionadas às etapas biológicas, mas também às funções sociais.

O sentimento da infância que surgiu a partir das percepções das idades da vida, por ser uma forma de conceber a biologia humana, foi citada por Áries (1981), retirada da obra *Le Grand Propriétaire de toutes choses, livro VI*:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce é chamado de *enfant* (criança) que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados, nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino.

O primeiro sentimento de infância, do vocábulo latino *infantia* que significa “idade até os sete anos”, falta de “eloqüência”, “dificuldade em explicar-se”, teve como característica principal uma excessiva “paparicação” que emergiu no seio da família. Estar na companhia de uma criança era muito agradável, uma forma de distração. O segundo proveio de fontes exteriores à família, baseados na preocupação com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Por volta do século XVIII, a esses dois sentimentos foi acrescentada a preocupação com a higiene e a saúde física.

A idéia de infância não existiu sempre, está ligada a uma progressão paralela ao sentimento das idades. Desta forma, o sentimento de infância também foi determinado e difundido devido as modificações econômicas e políticas da estrutura social, na medida em que modificou o papel social da criança no interior de sua comunidade.

Por exemplo, diferente do que é feito atualmente, nas sociedades tradicionais, o papel social das crianças não estava bem definido, visto que, assim que conseguiam algum desembaraço físico eram misturadas aos adultos. E foi dessa forma, pela convivência com os adultos, que durante séculos a aprendizagem das crianças foi assegurada.

A evolução em relação ao sentimento de infância se distinguiu da excessiva afeição e passou a corresponder à consciência da particularidade infantil. Deixou de exprimir-se apenas através da adestração e da brincadeira e passou a um interesse psicológico e a uma preocupação moral. Esse grande movimento de interesse pela infância estabeleceu a criação de pequenas instituições para ensino e instrução de crianças, conforme destaques feitos a seguir.

1.2. A criação de instituições para educação de crianças

A evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e as primeiras instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos, teve seu esboço no continente europeu ainda no final do século XVIII. A “escola de principiantes” ou “escola de tricotar”, criada por Oberlin, em 1769, na França, foi reconhecida como a primeira delas.

Outro pioneiro nessa área foi W. V. Froebel, pois criou uma instituição para proteger as crianças e também sistematizou programas para educá-las e instruí-las. O “sistema froebel” em geral era mantido por associações que exigiam uma contribuição mensal, o que caracterizou como uma instância fora do alcance das classes populares. Às crianças de classes populares restavam as creches e as salas de asilo com objetivos e trajetórias distintas do jardim de infância, com caráter exclusivamente assistencial.

Em outros países europeus foram criadas instituições congêneres, para as crianças em diferentes faixas etárias, mas a *crèche* (creche), criada por Marbeau em 1844, que atendia bebês até 3 anos e o jardim-de-infância de Froebel, foram as mais difundidas. A expressão jardim-de-infância criada embasava uma concepção de educação que compara as crianças às sementes que ao serem “cultivadas” desabrochariam.

No final do século XIX, mais precisamente a partir da década de 1860, há uma crescente expansão das relações internacionais, o que propiciou a propagação das instituições de educação infantil a vários países. Com os avanços científicos, tecnológicos e descobertas em vários campos, muitas foram as propostas para sistematização de educação de crianças nos países considerados modernos e civilizados.

Por meio de congressos internacionais e reuniões que se discutiam políticas e propostas sobre a infância, que tinha se tornado tema obrigatório, despontaram manifestações de interesses para criação de instituições de educação infantil em vários países. No Brasil, conforme Monarcha (2001), foi fundado em 1875 o primeiro jardim-de infância privado do país, no Colégio Menezes Vieira, somente para alunos do sexo masculino da elite.

Algumas características dos jardins-de-infância mencionados por Monarcha (2001), desde a época em que foram instituídos, são semelhantes às classes de educação infantil atuais, como as paredes decoradas, com as letras de alfabetos e diversos tipos de cartazes ilustrados. Havia uma valorização dos brinquedos e brincadeiras, o que pressupunha o reconhecimento da importância deles na formação da personalidade das crianças e no seu desenvolvimento.

Com o surgimento das instituições de educação infantil, seria esperado que houvesse uma preocupação com a preparação dos professores que estariam nas salas com essas crianças. Na França, foi criado o Curso Normal para preparação desse pessoal. A figura feminina, nesse momento, ganha destaque e passa a ter o papel de educadora, sempre relacionado a uma extensão da ação materna. É possível observar, que os profissionais das instituições de educação infantil foram sempre comparadas a uma espécie de mãe entre seus filhos.

As professoras que atuavam nos jardins-de-infância denominadas de “jardineiras” para Menezes Vieira, citado por Monarcha (2001), tinham de ter algumas qualidades indispensáveis como: boa constituição dos aparelhos da voz, boas condições físicas, fisionomia agradável, amar as crianças, ser generosa, ter calma, possuir o hábito de estudo e espírito observador e uma postura reflexiva.

Uma das idéias que emergiu concomitante à criação do jardim-de-infância é que ele tornaria o trabalho primário menos árduo. Mas Pauline Kergomard, que imprimiu um caráter laico às escolas maternas, propôs novos métodos de educação de crianças, destacou adequadamente “que uma pedagogia que mantivesse essa escola como preparatória ao ensino primário, com lições prematuras e sobrecarga intelectual, seria um crime de lesa-infância” (ARIÉS apud PLAISANCE, 1996, p.82-84)

Outro fato interessante que marcou o surgimento dessas instituições foi a visível existência de uma distinção entre as instituições que eram direcionadas para crianças das classes populares e para aquelas de favorecidas economicamente. Como exemplo, na Holanda haviam as chamadas “escolas de segunda classe” para as crianças desfavorecidas economicamente.

Muitos foram os fatores que proporcionaram a valorização e expansão da educação infantil, dentre eles a Guerra Mundial, pois muitos homens que sustentavam a casa foram convocados, sendo assim, as mães passaram a trabalhar em indústrias bélicas, seja na substituição do marido ou para ajudar na casa. Logo, a ausência do pai e da mãe no lar ocasionou uma maior preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças.

A combinação de vários fatores, como o reconhecimento da particularidade infantil, mudança no seio familiar, devido às transformações ocorridas nas estruturas sociais com o advento do capitalismo, originou interesse em vários países, em criar instituições para educação das crianças com idade inferior a sete anos.

1.3. O advento da educação infantil no Brasil

Mesmo diante da expansão e defesa na criação de instituições para educação infantil em todo o mundo, no Brasil não foi suficiente para haver uma unanimidade quanto à criação dessas instituições. Dessa forma, ela permanecerá por longo tempo restrita a um pequeno contingente de alunos. As creches e os jardins-de-infância só serão indispensáveis, quando a mulher passar a ir ao trabalho para auxiliar na subsistência do casal.

As iniciativas para criação dessas instituições, segundo Kramer (2003), sempre foram privadas e de certa forma o Estado esteve isento da responsabilidade com esse nível de ensino. Somente com a República, foi possível assistir à ampliação da divulgação dessa instituição e apenas no final do século XX, o Estado oferecerá esta instituição a todas as crianças de 0 a 7 anos, um aspecto importante para uma sociedade que queira ser considerada civilizada.

A criação de instituições públicas de ensino teve um início muito polêmico. A preocupação dos republicanos com a educação popular estava relacionada ao fato da maior parte das crianças não serem atendidas pela insuficiente rede escolar da época. Contudo, essa ênfase na necessidade de criar escolas municipais também estava ligado ao intuito de manter a ordem social vigente por meio das escolas.

As instituições representavam um espaço não apenas de aquisição de conhecimentos elementares, mas principalmente um espaço de educação moral e religiosa, seguindo os padrões dos países civilizados. A instrução primária era destinada basicamente aos setores pobres e o ensino secundário e superior às elites.

A busca incessante pela democratização da educação de 0 a 6 anos no Brasil, foi marcada por influências européias e estava baseada numa educação compensatória que partiu de um ideário da privação cultural, o que afastava os problemas escolares dos fatos econômicos sociais e políticos. Acreditava-se numa infância universal, divulgada pela classe dominante. No Brasil, mesmo diante de realidades tão distintas, os ideais europeus foram incorporados à educação das crianças.

É impossível pensar no surgimento do sentimento de infância e família sem levar em consideração o sistema capitalista que mantém a sociedade dividida em classes. Dessa forma, não há como pensar na criança de forma abstrata, sem considerar o contexto histórico-social em que está inserida.

Sob a influência do sistema emergente, a criança é vista como um adulto em miniatura. O reconhecimento da importância do ensino das crianças em instituições mantidas

pelo setor público será enfatizado pelos órgãos públicos devido à necessidade de fortalecimento do Estado.

Diante desse fato há uma proposta de democratização da educação marcada pela igualdade de oportunidades, ou seja, a abertura da escola a um contingente de alunos que não tinham acesso antes. Destaco que essa pseudo-democratização não garantiu a igualdade de condições, visto que a educação era entendida enquanto compensação de carências.

As primeiras iniciativas voltadas para as crianças foram de caráter assistencialista-higienista, a preocupação com a educação infantil aconteceu somente a partir do início do século XX no Brasil. Esse século foi demarcado pela existência de projetos voltados para atendimento de crianças, elaborados por grupos particulares.

Concomitante ao progresso no campo da higiene infantil, assistência médica e atendimento escolar, houve a criação de várias instituições, e a promulgação de leis visando delinear como deveria ser o atendimento à criança, com vistas a eliminação da concepção preconceituosa em que compreendia que o atendimento feito a essas crianças em era considerado uma dádiva.

Segundo pesquisa feita por Kramer (2003), foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à infância, em 1889, com sede no Rio de Janeiro. Atendia crianças menores de 8 anos de idade. No ano de 1908, teve início a primeira creche popular para filhos de operários e em 1909 foi inaugurado o jardim de infância Campos Salles.

Em 1919 foi instituído o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado. A criação de vários institutos como os supracitados, contribuiu para propagação de campanhas relacionadas ao campo da saúde, multiplicação de maternidades, creches e institutos de proteção a criança.

O atendimento de crianças na década de 50 foi demarcada pela criação de órgãos destinados ao atendimento infantil cuja responsabilidade oscilava entre iniciativas públicas e privadas. Nessa década há uma preocupação com a situação social da criança e ela passa a ser vista como portadora de direitos, cominando com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, instituída em 1959.

Na história do atendimento às crianças no Brasil, o que se assistiu foi a uma excessiva criação e extinção de órgãos com função de controle ligados a saúde, assistência social, assistência médica, enfim, uma visível fragmentação entre esses órgãos, o que possibilitava que ninguém se responsabilizasse pelos problemas relacionados à infância.

O movimento da educação, no período do pós-guerra, foi influenciado por teorias psicanalíticas e teorias do desenvolvimento que surgiam na Europa. Nesse momento, houve a

descoberta dos trabalhos de Montessori, Piaget e Vygotsky. Esses e outros autores contribuíram para despertar o interesse pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento, a importância da linguagem e dos primeiros anos de vida da criança para o seu desenvolvimento.

Essas teorias favoreceram a modificação de maneira de se pensar sobre as crianças, pois contribuíram para uma nova compreensão do desenvolvimento infantil, colocando em "xeque" algumas concepções prevalecentes em determinadas instituições, como aquelas de caráter assistencialista e de guarda.

Para além dessa discussão, permanece atualmente as tendências de uma educação pré-escolar basicamente assistencialista que visa compensar as "deficiências" das crianças provenientes de espaços populares e ainda de uma educação necessária para resolução dos problemas no ensino de primeiro grau.

Para superar essa abordagem é preciso partir do que a criança já sabe, da história cultural que traz consigo, independente da classe social a que pertence, porque a democratização supõe possibilidade de acesso a todos e deve, ou pelo menos deveria, realizar um trabalho pedagógico que beneficie todas as crianças.

O interesse em torno da educação de crianças demorou a surgir. Na década de 70, a aceitação por esse tema fez com que os discursos enfatizassem a importância do atendimento às crianças. Algumas leis e decretos foram promulgados visando estabelecer diretrizes para esse tipo de atendimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, em seu Capítulo II, artigo 19, parágrafo 2º prevê:

Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente duração em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Mas é na reformulação dessa lei, no ano de 1996, que a educação infantil, ganha destaque e passa a ser considerada como a primeira etapa da educação básica, e em seu artigo 29, *in verbis*:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De fato, muitos foram os avanços, no que se refere aos direitos das crianças e na criação de legislações e políticas públicas voltadas para a infância. Todavia, as legislações são escassas e muito superficiais, tratam de fazer considerações referentes à infância de forma muito geral e concretizar o discurso em ações e iniciativas práticas, e quase inviável.

Indubitavelmente houve avanços com a nova LDB, 9394/96. Contudo o fato da educação infantil não ser de caráter obrigatório, é intrigante. Se no percorrer da história houve o reconhecimento da importância nos primeiros anos de vida da criança para o seu desenvolvimento, o ideal seria que também tivesse sido ressaltado a relevância de sua obrigatoriedade.

Na constituição de 1988, a educação em creches e pré-escolas foi reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado. O governo enfatiza a importância da educação das crianças, mas deixa claro que não há possibilidade de resolvê-lo, dessa forma o atendimento é caracterizado ainda como um favor e não como deveria ser considerado: um direito.

Portanto o que pode ser observado nas considerações históricas desse capítulo são às contradições entre os diversos ideais em que foram fundadas às instituições de educação de crianças, devido aos progressos relacionados às diferentes formas de conceber a criança. Mesmo decorrido tanto tempo, ainda permanece a busca para realização de um trabalho mais democrático de caráter pedagógico/educativo para as crianças, que leve em consideração as peculiaridades do desenvolvimento infantil.

2. ALGUMAS CONCEPÇÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Esse capítulo pretende trabalhar com a idéia de que o desenvolvimento infantil não deve ser ignorado pelos adultos apenas porque desconhecem a sua importância. O capítulo pretende também fazer uma relação entre as concepções de infância, como já vimos, com as questões relativas ao desenvolvimento da criança, a fim de ir tecendo possíveis relações com as práticas de avaliação na educação infantil e sua interface com a prática cotidiana na escola com as crianças.

A partir do breve histórico feito no capítulo anterior, é possível observar que as concepções acerca da infância e do seu desenvolvimento foram sendo modificadas ao longo do tempo. Sendo assim, elas são construídas de acordo com situação histórica e social pelo qual a sociedade passa em determinado momento. Essas concepções que foram sendo desenvolvidas ao longo desse tempo influenciam as práticas pedagógicas utilizadas atualmente na educação infantil.

Diversas concepções a respeito da educação infantil foram constituídas historicamente, dentre elas, há aquela que concebe a educação baseada apenas em um caráter assistencialista, direcionada às crianças desfavorecidas economicamente. Quando se trata dos filhos da elite da sociedade, os trabalhos desenvolvidos com as crianças visam os anos de ensino posteriores e estão relacionados à aprendizagem e desenvolvimento global da criança, havendo a presença de um caráter pedagógico.

As grandes transformações ocorridas na época do Renascimento e com a Revolução Industrial, estimularam o aparecimento de novas visões sobre as crianças. Os estudiosos que se dedicaram a pesquisar, a fim de proporcionar uma educação voltada para o desenvolvimento global das crianças, reconheceram que elas apresentavam necessidades próprias e características diferentes das dos adultos.

Enfatizar algumas compreensões acerca do desenvolvimento infantil é importante, pois as incertezas que permeiam a sociedade sobre a função da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, torna os trabalhos realizados nas classes de educação infantil vulneráveis às influências históricas de uma época em que a peculiaridade do desenvolvimento infantil era desconhecida.

Quando relacionamos o desenvolvimento infantil às práticas avaliativas realizadas nas instituições de educação infantil, o propósito é expor a forma como as crianças aprendem, visto que, se o educador não reconhece como as crianças vão tecendo seus conhecimentos, o que afinal ele enfatizará na sua avaliação?

Segundo OLIVEIRA (2005, p.125), existem algumas correntes que tentam explicitar a singularidade do desenvolvimento infantil, uma delas é a do inatismo:

Os fatores hereditários e o papel da maturação orgânica tem sido superestimados por correntes afins do biologismo ou do inatismo, que enfatizam a espontaneidade das transformações nas capacidades psicológicas do indivíduo, sustentando que dependeriam muito pouco da influência de fatores externos a ele. O desenvolvimento, seria como o desenrolar de um novelo em que estariam previamente inscritas as características de cada pessoa. Bastaria alimentar um processo de maturação e as aptidões individuais, em estado de prontidão, guiariam o comportamento do sujeito.

Há ainda outras correntes que tentam explicar o desenvolvimento e têm destacado a importância do ambiente como um elemento essencial:

Outras correntes explicativas, ao contrário, têm asseverado que o ambiente é o principal elemento de determinação do desenvolvimento humano. Segundo elas, o homem tem plasticidade para adaptar-se a diferentes situações de existência, aprendendo novos comportamentos, desde que lhe sejam dadas condições favoráveis. (Idem, p. 125)

Contudo a vertente que dará sustentação teórica a esse capítulo é a que surgiu na psicologia, a vertente interacionista, que está baseada numa relação mútua entre o sujeito e o meio, conforme descrito abaixo:

Segundo ela [perspectiva interacionista], o desenvolvimento não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo, controlando seu comportamento. Decorre, ante, das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre o indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre outro. (Ibidem, p. 126)

Dos pesquisadores que desenvolveram estudos nessa área da psicologia, alguns contribuíram significativamente para compreensão do desenvolvimento infantil, dentre eles destaca-se as contribuições de Vygotsky, por terem sido demasiadamente importantes para o entendimento sobre a formação da criança, a partir de uma linha teórica sócio-histórica³, que destaca que todo ser humano quando nasce já está submerso num mundo eminentemente social, cultural e histórico.

Segundo OLIVEIRA (2005), para Vygotsky a construção da subjetividade e do pensamento é um processo cultural e acontece devido ao uso de signos e instrumentos feitos

³ Sócio-histórica por conceber o psiquismo humano como uma construção social.

no decorrer da história humana em determinado contexto social. A apropriação pelo sujeito desses signos realiza-se desde o nascimento, na relação dele com seus semelhantes mais experientes.

Ainda na ótica de OLIVEIRA (2005), Vygotsky também enfatiza a mediação simbólica na atividade humana, em que as formas de pensar são construídas e/ ou transformadas, pois com vistas à sua sobrevivência e constituição, o sujeito constrói uma realidade humana e conseqüentemente a si mesmo pela apropriação e internalização dos conhecimentos e produções culturais da sociedade em que vive.

Então, o processo de internalização é um processo interpessoal (externo, do meio social) que se transforma num processo intrapessoal (interno, o psiquismo individual), propiciando o amadurecimento das funções psicológicas superiores⁴. A interiorização dos conteúdos determinados historicamente e culturalmente organizados, dar-se-á principalmente por meio da linguagem, daí a importância dela na transformação das funções psicológicas elementares.

Outra contribuição de Vygotsky foi em relação à aquisição da linguagem, que constitui um fator importante no desenvolvimento infantil. Por meio dela, a criança vai organizar seu pensamento e se apropriar de significados culturais e seus valores e os motivos que os determinaram historicamente, sendo assim:

A emergência da linguagem verbal, de um agir comunicacional vai regular a atividade da criança pelo estabelecimento, por parte dos parceiros, de um acordo sobre os objetivos e as formas de ação, que podem ser então planejados e avaliados, tornando-se mais complexos. (OLIVEIRA, 2005, p.129)

Com o domínio maior da linguagem, o pensamento tornar-se-á um novo meio para ação da criança e a sua forma de se relacionar com as outras pessoas também será modificada e dessa forma, na interação com os outros indivíduos, ela irá constituir-se como sujeito e construirá seu pensamento progressivamente. Em relação à construção do conhecimento OLIVEIRA (2005, p.152) destaca:

A construção social dos conhecimentos em ambientes socioculturais específicos depende assim da comunidade de intercâmbio à qual pertence o aprendiz e dos ambientes de aprendizagem criados como recurso para aprendizagem. Nesses ambientes, tempos, espaços e atividades definem práticas sociais que trabalham diferentes competências ou instituem ritos de

⁴ As funções psicológicas superiores ligadas a sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem e imaginação.

formação de habilidades e atitudes julgadas básicas para o desenvolvimento social das novas gerações.

Para compreender melhor a relação que há entre o desenvolvimento e aprendizagem infantil, destaca-se o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* criado por Vygotsky:

A noção de zona de desenvolvimento proximal refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual do indivíduo (ou seja, sua capacidade de apresentar uma ação independente de pistas externas – compreendendo, portanto funções mais amadurecidas) e a capacidade de responder por indicações externas a ele (ou seja, baseada em funções em processo de amadurecimento). Após operar com esses instrumentos externos (...) o indivíduo cria uma mediação semiótica interna e responde às situações com base em conceitos, imagens, habilidades e outros recursos (OLIVEIRA, 2005 p.129).

Em síntese, a *zona de desenvolvimento proximal* refere-se ao “espaço” que existe entre o que a criança já sabe fazer sozinha (*nível de desenvolvimento real*) e o que a criança ainda não realiza por si mesma, mas que faz mediante auxílio (*nível de desenvolvimento potencial*). Esse conceito revela que a aprendizagem acontece de forma interativa, e as trocas interpessoais são importantes na constituição do conhecimento. Nesse caso, a ação da criança é fundamental para seu desenvolvimento.

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* é essencial porque atribui uma extrema importância à interação social no processo de desenvolvimento humano. No caminho a ser percorrido para o desenvolvimento das funções que estão em processo de amadurecimento à interferência entre aqueles que participam desse processo é mais transformadora.

Há implicações dessa concepção no ensino escolar, em que destaca relevância do educador conhecer o nível desenvolvimento das crianças e dirigir o ensino para estágios de desenvolvimento que ainda não foram incorporados pelos alunos. Especificamente no ambiente escolar, o educador que se apropria adequadamente desse conceito, considera em sua prática as trocas interpessoais, seja entre crianças e os adultos ou entre as próprias crianças, podendo agir como mediador no *desenvolvimento potencial* das crianças, motivando-as para aprendizagens que surgem quando a criança se sente segura no ambiente escolar no qual está inserida.

Analisar a intencionalidade e o significado da avaliação na educação infantil, denota dar um novo sentido às práticas avaliativas como o acompanhamento e a oportunização do desenvolvimento da criança para realizar uma prática investigativa e mediadora.

Os subsídios oferecidos por Vygotsky para compreender melhor como a criança aprende no decorrer do seu desenvolvimento, realça a criança como sujeito do seu próprio conhecimento. Relacionar os embasamentos teóricos aqui citados às práticas realizadas nas instituições de educação infantil é imprescindível, pois o cotidiano escolar é organizado de acordo com a maneira como os adultos entendem as possibilidades de desenvolvimento da criança.

A concepção sócio-interacionista do conhecimento permite que um novo olhar para a educação infantil seja delineado e conseqüentemente nas posturas pedagógicas e avaliativas. Nesse caso, HOFFMANN (1996, p.124) também faz referência às contribuições de Vygotsky para a avaliação da aprendizagem de uma criança:

Para ele todo indivíduo tem possibilidades intrínsecas de desenvolvimento e progresso intelectual, e, assim, deve-se procurar analisar o potencial de aprendizagem, tendo como alvo pedagógico o desenvolvimento do potencial avaliado e não a simples determinação dos “déficits” de aprendizagem, como é o sentido tradicional da avaliação em psicologia. Nesse sentido, para o autor, a mediação, como intervenção pedagógica desafiadora do potencial de cada criança, é tarefa essencial do avaliador, cujo papel é o de buscar uma articulação significativa entre os conceitos construídos pela criança e formas mais elaboradas de compreensão da realidade.

As concepções *vygotskianas* foram gradativamente sendo apropriadas pelas teorias pedagógicas contribuindo para a realização de um trabalho com as crianças com enfoque nas relações interpessoais em práticas sociais, presente na educação escolar que passa a “respeitar a infância e captá-la na complexidade de sua cultura com sua pluralidade de características” (OLIVEIRA, 2005, p. 170).

Conforme Estéban (2002), o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* ressalta uma nova compreensão sobre a aprendizagem, por realçar que ela é um processo multidimensional, em oposição a um entendimento tradicional, cuja visão, versava para a aprendizagem como um acúmulo de informações de modo progressivo. Destaca-se que a aprendizagem é estruturada por “saltos” e rupturas, ou seja, a esse processo é incorporado as discontinuidades presentes na dinâmica aprendizagem.

Como há uma relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, compreender o desenvolvimento infantil a luz das perspectivas vygotskiana, permite que os educadores busquem uma melhor compreensão da lógica do aprendiz quando tece seus conhecimentos e possibilitar uma redefinição no sentido da prática avaliativa.

Portanto, sob as concepções vygotskiana sobre o desenvolvimento infantil que está baseada num processo coletivo da construção do conhecimento, nos próximos capítulos

destaca-se, como essas contribuições permitem uma modificação na prática avaliativa escolar e especificamente em relação a essa prática na de educação infantil.

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: QUAL SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS?

3.1 Algumas compreensões acerca da Avaliação na Educação Escolar

O termo avaliação, utilizado atualmente, foi criado recentemente. Antes o termo usado era exame, cuja utilização, a princípio, estava relacionada a seleções realizadas para admissão em empregos, ou seja, surgiu como função de controle social e não com uma questão educativa. Somente no século XIX, o exame se instala na educação.

Destaca-se as considerações feitas por Esteban (2003) quando cita dois autores e o que relatam sobre os exames. Para Foucault, o exame inverte as relações de saber em relações de poder. Para Comenius o exame deveria ser utilizado para estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem e é considerado por ele um excelente instrumento para manter os alunos atentos às atividades escolares.

Durante muito tempo a avaliação da aprendizagem escolar esteve alicerçada a uma *pedagogia do exame*, em que a atenção de todos que participam do processo de ensino-aprendizagem voltam-se para a promoção que acontece no final do período escolar. Segundo Luckesi, esse fato não acontece por acaso, mas devido à influência da *pedagogia jesuítica*:

Os jesuítas (século XVI), nas normas para a orientação dos estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou nas superiores, ainda que definissem com rigor os procedimentos a serem levados em conta num ensino eficiente (que tinha por objetivo a construção de uma hegemonia católica contra as possibilidades, heréticas, especialmente as protestantes), tinham atenção especial com o ritual das provas e dos exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição de bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí corrente. (LUCKESI, 2005, p. 22)

Com tema da avaliação no centro de constantes pesquisas e estudos muitas foram as propostas para elaboração de uma nova concepção sobre a avaliação. A utilização do termo avaliar, visa a mudança da concepção de uma prática avaliativa associada apenas a utilização de instrumentos, como as provas, para classificação dos alunos e extinguir uma prática que apenas mensuram os resultados do ato de ensinar.

Para nortear a reflexão sobre a avaliação na educação escolar, destaca-se a definição de avaliação de acordo com Luckesi (2005), em que a avaliação escolar é considerada como um julgamento de valor sobre a conduta de aprendizagem do aluno, a partir de aspectos

relevantes da realidade e implica a uma tomada de decisão (LUCKESI apud LUCKESI, 2005).

Nesse caso, o educador tem de utilizar esses elementos no ato de avaliar como uma forma de diagnosticar as dificuldades do aluno, repensar sua prática no ambiente escolar e buscar estratégias para estimular a construção do conhecimento do aprendiz. Nessa perspectiva o educador que assume esta postura avaliativa vê no ato de avaliar o principal meio de melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

O ato de avaliar que é inerente ao processo de escolarização pode ser visto tanto de uma perspectiva conservadora quanto democrática. A perspectiva conservadora está baseada apenas no aspecto técnico da avaliação, em que há uma quantificação do desempenho cognitivo do aprendiz, o que significa que eles não são vistos como sujeitos histórico-sociais.

Nessa perspectiva, o erro significa desconhecimento e o acerto é o conhecimento veiculado pela escola valorizado e aceito pela sociedade. A avaliação dessa forma torna-se uma atividade de controle em que a aprendizagem é reduzida a provas, testes e notas, direcionada apenas à seleção e como consequência inclui alguns e exclui todos os outros.

O espaço da sala de aula, portanto é um lugar onde não há possibilidade de uma relação dialógica entre professores e aprendizes.

A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente silencia as pessoas, suas culturas seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento (ESTEBAN, 2003, p.16)

Uma prática avaliativa pautada na classificação das respostas dos aprendizes em “certa” ou “errada” não possibilita a conexão dos saberes existentes no espaço escolar trazidos por aqueles que participam do processo de ensino – aprendizagem, desvalorizando a diversidade de conhecimentos presentes nesse espaço. Diante dessa limitação das atuações na ambiente escolar, aprender torna-se uma tarefa árdua e desprazerosa, visto que todo esforço do aprendiz será reduzido a notas ou conceitos.

A avaliação de uma perspectiva democrática demarca um rompimento com o discurso da classificação que há muito tempo tem norteado o sentido das práticas de avaliação. Nessa perspectiva a aprendizagem é vista como um processo e não como um produto, ou seja, observa-se então que o processo de ensino/aprendizagem é dinâmico.

O professor, que antes era considerado o detentor de todo conhecimento, e tinha de transmiti-lo ao aprendiz, passa a olhar para o conhecimento como um processo de construção

permanente e tende a relativizar os saberes. A avaliação, então, passa de uma prática classificatória e excludente para uma prática investigativa.

Esteban (2003, p.24) defende a avaliação como prática de investigação. "Investigando o processo de ensino/aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa." O professor passa a refletir acerca do processo do desenvolvimento de seus aprendizes e conseqüentemente sobre o processo de aprendizagem. Avaliar passa a exigir uma postura de questionamentos constante.

Perante uma postura avaliativa reflexiva e questionadora, diante da constante observação, o "erro" pode ser utilizado como um instrumento útil à construção do conhecimento. Só há "erro" devido à existência de um modelo considerado correto, logo, sem um padrão ele não existe.

O "erro" nesse contexto é percebido como parte da aprendizagem, um momento no processo de construção do conhecimento e indica a forma como o pensamento do aprendiz está organizado, as estratégias e lógicas utilizadas por eles na construção do conhecimento. "O erro desvela a complexidade do processo de conhecimento, tecido simultaneamente pelo passado, pelo presente e pelo devir".(ESTEBAN, 2003, p.21)

A diferença deixa de ser concebida como deficiência e passa a ser vista como peculiaridade dos aprendizes, há então a necessidade de reconhecer a origem do "erro" para superá-lo. A avaliação tem de deixar de ser um processo articulado pela distinção entre erro e acerto e ser alterada por uma orientação dialógica onde haja inclusão.

Quando a professora põe-se a investigar como seus alunos tecem seus conhecimentos, vai poder compreender que cada um deles tem seu método peculiar de construção do conhecimento. "A finalidade é que todos possam ampliar continuamente os conhecimentos que possuem, cada um no seu tempo, por seu caminho, com seus recursos, com ajuda do coletivo". (ESTEBAN, 2003, p. 24).

Há necessidade dos educadores refletirem, a fim de encontrar novas propostas de avaliação que se distancie da perspectiva técnica, pois a avaliação faz parte do cotidiano escolar e tem de analisar o processo de aprendizagem dos educandos, com o propósito de aprimorar esse processo.

É óbvio que para realizar práticas avaliativas menos excludentes deveria haver uma mudança extrema na lógica que conduziu e ainda conduz as práticas avaliativas. Não há como efetivar essa mudança apenas adotando vários procedimentos e instrumentos para obtenção de dados para avaliar os alunos, se permanece ainda a prática baseada na classificação.

Mudar as práticas no sentido de realizar avaliação a partir de uma perspectiva mais democrática e menos seletiva, tende a possibilitar a ampliação do conhecimento e do desenvolvimento do educando, por meio de um acompanhamento contínuo do desempenho dele considerando sua necessidade individual e coletiva. A avaliação assume um importante papel como um instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento daqueles que estão inseridos nesse processo.

3.2 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando que a educação infantil abrange a educação de crianças de 0 a 6 anos, sendo que a creche é responsável pela educação de crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6 anos, cabe situar o leitor que esse estudo enfocou mais especificamente a análise e reflexão da avaliação no segmento da pré-escola.

Diante de tantas reflexões acerca da avaliação, enfoca-se esse tema à educação infantil, indagando qual a intencionalidade das práticas avaliativas na primeira etapa da educação básica. Somente a partir da expansão de políticas públicas para atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos, a discussão sobre os pressupostos da avaliação é ressaltada nessa etapa.

O surgimento da educação para crianças foi marcado por um caráter assistencialista-higienista, quando direcionado para crianças de classes populares. Com o objetivo de ir para além do modelo de guarda e tutela do modelo assistencialista a classe média passa a exigir a avaliação.

Nesse aspecto a avaliação torna-se uma forma de comprovação do trabalho realizado pelo educador no espaço da sala de aula. E algumas instituições no intuito de comprovarem o trabalho que é realizado com as crianças adotam práticas avaliativas que quantificam a aprendizagem, ou seja, reduzindo-a em notas, o que oferece maior legitimidade junto a sociedade.

Quando o educador depara-se com algo imposto, diante da obrigatoriedade de cumprir, realiza o trabalho, na maioria das vezes, sem refletir nos pressupostos que norteiam a avaliação e a importância dela para o processo de ensino e aprendizagem. Será realmente que sabem por que devem avaliar?

Na maioria das vezes não! E dessa forma os princípios que nortearão as práticas avaliativas desses educadores serão reflexos da cultura deles e experiências vividas no que diz

respeito a avaliação, que geralmente estão carregadas pela lógica classificatória e seletiva, que foram internalizadas culturalmente e que são realizadas naturalmente.

A avaliação, logo, não é uma prática neutra, sendo assim, não pode ser realizada de forma descontextualizada, como ocorre nas práticas avaliativas tradicionais, que classifica o aprendiz ao final de um processo. Nesse caso, a avaliação não é considerada perante sua complexidade e dinâmica e não contribuirá para o desenvolvimento dos educandos.

Nesse sentido, destaca-se como situar a avaliação nos ambientes de educação infantil que se distancie de uma prática seletiva, em que a criança amplie seus conhecimentos e sua autonomia e promova as suas aprendizagens de forma prazerosa como sujeito ativo nesse processo.

Na educação infantil pensar sobre a avaliação requer também um exercício de reflexão sobre a função social pré-escola, o papel e o compromisso dos educadores em relação à aprendizagem das crianças e como concebem o desenvolvimento infantil. Discutir e refletir acerca desse tema e destacar a importância das práticas avaliativas nessa etapa possibilita eliminar uma prática constante nesse contexto que reproduz, geralmente, o modelo de avaliação do ensino fundamental.

Na educação infantil não há previsão de obrigatoriedade no que diz respeito à avaliação, talvez esse seja um dos motivos dos educadores não fazerem questionamentos relacionados a essa prática e tornam-se meros executores de tarefas, alheios aos significados intrínsecos à realização dela. A não obrigatoriedade está relacionada a concepção de avaliação que tem por função a aprovação ou reprovação dos alunos.

Esse sentido certificativo, bastante presente entre no senso comum e, infelizmente, entre vários educadores, faz com que a avaliação seja entendida como um elemento que não está presente no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil, uma vez que as crianças não serão classificadas, promovidas ou retidas de acordo com seus avanços e aprendizagens.

Os educadores têm de estar cientes da importância de compreender o processo do desenvolvimento da criança para tentar garantir que as práticas avaliativas sejam utilizadas a favor dessas crianças. Ela não deve ser realizada por meio de uma apreciação aparente do desenvolvimento infantil, tem de ser concebida como acompanhamento e oportunidade constante para o desenvolvimento da criança.

O artigo 31, da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, do ano de 1996, prevê que na educação infantil a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do

desenvolvimento da criança sem a finalidade de promoção, mesmo para o ingresso nas séries iniciais do ensino fundamental.

Embora tenha sido mencionado no diploma legal, a lei deixa margem para discussão sobre a forma como serão feitos esses registros. Essas fichas de avaliação geralmente reduzem o desenvolvimento infantil à descrição de comportamentos, a partir de concepções fundamentadas em comparações e com vistas à disciplina, que visam um modelo ideal de criança.

Segundo HOFFMAN (1996), as fichas de avaliação separam as áreas de desenvolvimento de uma criança, caracteriza-os como reducionistas por apontar apenas aspectos atitudinais das crianças comparando-as sob os mesmos aspectos, sem embasamento teórico e significado pedagógico.

Os objetivos de caráter comportamental e conteudista estão presentes nesses registros. Na maioria das vezes, segundo a autora, eles são reduzidos a pareceres meramente descritivos, assinalam aspectos das atitudes das crianças, comparando-as. Esses pareceres são vastos e vazios.

A criança é um ser histórico e social, tece, na interação com o meio que o cerca, seu próprio conhecimento. Como o desenvolvimento infantil acontece num compasso aceleradíssimo, por meio de uma interação constante com o meio, avalia-la também significa respeitar a peculiaridade das crianças e suas contínuas conquistas.

Para HOFFMAN, (1996, p.34) os registros de avaliação deverão proteger a singularidade de cada criança, considerando a história delas, para possibilitar o acompanhamento dessa história que se constrói a partir das vivências em grupos. A autora ainda destaca alguns requisitos do trabalho pedagógico que são básicos para realização de uma avaliação investigativa e mediadora:

A ação mediadora do educador resulta, igualmente, num trabalho pedagógico que valoriza as experiências de vida de cada criança, suas vivências culturais, raciais, religiosas, etc., como elementos constitutivos do espaço institucional, ao mesmo tempo que percebe a criança sofrendo as influências desse meio e constituindo-se como sujeito a partir dessa interação.

A avaliação tem de destacar as potencialidades das crianças, e diagnosticar quais são os insucessos, no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem, para auxiliá-la a dar continuidade ao processo dinâmico de conhecer. Para isso, o educador tem de adotar uma

postura de um observador, num trabalho constante, para conhecer melhor as crianças, baseado nas reações delas a cada ocasião.

Para realizar uma ação avaliativa, com vistas acompanhar o desenvolvimento infantil, o educador tem de planejar as atividades a partir das necessidades das crianças e propiciar um ambiente rico em situações desafiadoras e instigantes e, para desenvolver um tipo de trabalho como esse, é imprescindível o planejamento.

O planejamento do educador tem de estar baseado no conhecimento, que ele constatou por meio da observação, do desenvolvimento das crianças, levando em consideração a forma como elas pensam e respondem às situações propostas. "Assim a avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e ampliação de seus conhecimentos". (KRAMER, 1993, p.94)

Para realizar esse ato avaliativo, o educador tem de estar comprometido a realizar o acompanhamento reflexivo ao desenvolvimento global da criança, portanto ele deve garantir uma educação que respeite as diferenças individuais conforme destaca HOFFMAN (1996, p. 37):

A questão não está, portanto, em tentar uniformizar ou comparar suas conquistas, mas em criar contextos de aprendizagem que permitam às crianças, qualquer que seja seu nível, quaisquer que sejam suas estruturas intelectuais, evoluir na construção de suas hipóteses, do seu conhecimento.

A avaliação começa antes mesmo de planejamento do educador, quando ele se propõe a pensar no trabalho que irá realizar com as crianças e na forma como pensam, pois o processo avaliativo é dinâmico, em que educandos e educadores constroem conhecimentos, ou seja, não é uma relação unidirecional.

A criança nas interações interpessoais e com o meio no qual está inserida vive um constante processo de construção de conhecimentos, essa visão da criança como sujeito que constrói seus conhecimentos pode acarretar uma postura espontaneista nas classes de educação infantil por parte do educador, que pode vir a não definir os objetivos do seu trabalho pedagógico.

Quando há planejamento dos trabalhos pedagógicos, baseado nas necessidades das crianças, o educador tem a possibilidade de reavaliar se os objetivos propostos estão adequados ao grupo de crianças que compõe a turma. Essa flexibilidade só é possível quando o educador não está preocupado apenas com o cumprimento fiel do seu planejamento devido à necessidade de atender as rotinas da instituição.

Analisando o que foi mencionado, o relatório de avaliação tem de conter a história do desenvolvimento da criança e o processo de construção dos seus conhecimentos com vistas à sua formação enquanto homens e mulheres. Os registros de avaliação não podem ser estáticos apenas pontuando etapas pelas quais as crianças passaram. Eles são um instrumento que, dependendo da maneira como é visto, pode ser um aliado no desenvolvimento das crianças.

Com o reconhecimento da importância da educação infantil, enfatizada pelas legislações por ser considerada como a primeira etapa da educação básica, muitas são as formas oferecidas pelo governo para orientar o trabalho a ser realizado nas instituições de educação infantil, dentre elas, destaco o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que traz algumas considerações sobre a avaliação.

No documento supramencionado, a avaliação é concebida da seguinte maneira:

(...) como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. (RCNEI, 1998, p.59)

Há necessidade de dar um retorno à criança em relação as suas ações, esse retorno realizado por meio da prática avaliativa tem como propósito potencializar as ações das crianças. No RCNEI para que a avaliação torne-se um excelente instrumento para as instituições de educação infantil é preciso:

(...) se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua tendo como principal objetivo a melhoria da ação educativa (RCNEI, 1998, p.60)

Na busca de um trabalho educativo melhor, não há como refletir apenas na avaliação e na forma como ela tem sido realizada nas instituições de educação infantil. As práticas avaliativas refletem o projeto político pedagógico da escola e suas concepções acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

A prática pedagógica é uma prática social e não é neutra porque envolve os princípios dos educadores e os objetivos para realização de sua prática e a diversidade cultural e social das crianças, mesmo que não seja de forma explícita.

Na educação infantil, a avaliação quando se realiza a partir da adoção das práticas tradicionais, segundo HOFFMAN (1991), nega alguns princípios básicos da própria educação proposta para o ensino e aprendizagem de crianças da faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

No atendimento de crianças de 4 a 6 anos, a preocupação com o ingresso no ensino fundamental, pode acarretar a realização de práticas avaliativas voltadas para a preparação do educando para as séries posteriores, muitas vezes incoerente com uma proposta de educação para crianças que tentam garantir uma aprendizagem espontânea e prazerosa.

É imprescindível, repensar o significado da avaliação na educação infantil como acompanhamento do processo de desenvolvimento na apreciação das crianças diante das suas manifestações e interesses. Mas HOFFMAN (1991, p.151), alerta-nos para que não haja equívocos em relação a essa prática que tende partir dos interesses das crianças:

O que não significa confundir atendimento aos interesses das crianças com permissividade ou improvisação de atividades pelo professor. Confiar nas crianças e valorizar o seu agir significa contribuir para ampliação de suas descobertas e não apenas estar ao lado delas permitindo toda e qualquer ação

A autora também considera importante repensar o significado dos “relatórios de avaliação”, a fim de desvinculá-lo do cumprimento de exigências burocráticas, então os registros devem “(...) resultar de anotações freqüentes, a subsidiar permanentemente o trabalho junto a ela, desvelando caminhos ao educador para ajudar a ampliar suas conquistas” (HOFFMAN, 1991, p.107)

Os educadores têm de estar cientes de que a ação de educar e avaliar são indissociáveis, não podem ser vistos como dois momentos distintos. A avaliação na perspectiva da construção do conhecimento serve como uma reflexão sobre a prática que volta-se para a ação, modificando essa prática. Para HOFFMAN (1991), um professor que não avalia de forma constante a ação educativa, de forma investigativa e indagativa, abriga sua docência em verdades absolutas pré-moldadas e terminais.

Portanto, para desenvolver um trabalho educativo visando o desenvolvimento integral da criança, é preciso que os educadores façam uma reflexão acerca da sua postura educativa, a avaliação apresenta uma importância fundamental do fazer educativo:

Nessa dimensão educativa, os erros, as dúvidas dos alunos, são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa. Serão eles que permitirão ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades. (HOFFMAN, 1991, p. 20)

Portanto, pensar sobre a avaliação na educação infantil implica repensar alguns princípios norteadores da avaliação escolar como o papel social da pré-escola, o papel do educador na educação das crianças e suas concepções acerca do desenvolvimento infantil. A

avaliação, dessa forma, deve desvincular-se de uma dimensão apenas técnica e ser realizada como uma prática para aprendizagem das crianças a fim de possibilitar seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi apresentado nesse trabalho, foi possível ter um conhecimento inicial acerca das circunstâncias históricas e sociais em que as instituições de educação infantil se instituíram, e constatar que a relação desse acontecimento está diretamente ligado às concepções que foram construídas com o passar do tempo em relação à infância e ao desenvolvimento infantil, daí a existência de concepções variadas a respeito da educação infantil.

O que marcou a criação de instituições escolares para crianças das camadas populares foi um caráter basicamente assistencialista. O caráter pedagógico/educativo permeava somente as instituições voltadas para os filhos das classes favorecidas economicamente.

Com o decorrer do tempo a educação infantil passa por constantes modificações, com vistas à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças desde a mais tenra idade. Diante dessa busca incessante de novos sentidos para realização de um trabalho efetivamente pedagógico e democrático nessa etapa da educação básica, a prática avaliativa é um tema importante para discussão e reflexão.

A avaliação da aprendizagem é indubitavelmente uma prática "indispensável" ao processo de escolarização. A origem dela nas instituições de educação infantil deveria ser de caráter diverso do ensino regular, visto que, no ensino regular ela foi sistematizada e regida historicamente pelos órgãos oficiais de educação e calcada em deliberações burocráticas das políticas educacionais.

Essa formalização descomunal da avaliação provocou reflexos na realização de sua prática na educação infantil. No entanto, mesmo sob a influência dos modelos mais tradicionais da avaliação escolar, a função sob a qual foram criadas as instituições de educação infantil, contribuiu para a realização de uma prática avaliativa diferente dos modelos de avaliação do ensino fundamental.

Na educação infantil, legalmente não há reprovação, ou seja, nesse segmento a ênfase é dada à promoção. Este dispositivo legal faz com que os educadores realizem uma prática de avaliação mais coerente com uma perspectiva de avaliação investigativa (Esteban), mediadora (Hoffmann). Os exemplos podem ser encontrados em relação às produções das crianças que não são realizadas com o propósito de receberem uma nota ao final de um período, como acontece em outros níveis de ensino. O mesmo acontece com os instrumentos de registro da avaliação utilizados, como a observação e descrição do desenvolvimento das crianças.

Para realização de práticas mais democráticas da avaliação na educação infantil é necessário que os educadores façam uma reflexão acerca dos princípios que regem a sua ação pedagógica, ou seja, a função social da pré-escola e no seu papel em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Essa reflexão permite que formas passivas e mecânicas de uma avaliação baseada na classificação, não sejam adotadas nesse segmento.

Praticar uma avaliação da aprendizagem democrática requer que o educador mude as lógicas que o conduzem para a realização de uma prática excludente, que rompa com o sistema de controle e segregação. Mas como o educador pode mudar essa prática que existe há séculos? Com vistas à criação de uma cultura de avaliação que se distancie de uma prática segregadora que classifica os alunos por notas, que tem seu predomínio do ensino fundamental, mas que ainda influencia as práticas avaliativas na educação infantil. É necessário que o educador reflita acerca da própria intencionalidade e objetivo da avaliação nesse segmento.

A avaliação deve ser concebida como uma etapa do processo de aprendizagem, como uma forma de acompanhar e possibilitar continuamente o desenvolvimento das crianças. A criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico, de uma natureza singular, pois sente o mundo a sua volta de uma forma própria.

Constato pelo que foi pesquisado, que a avaliação deve se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, deve ser feita de forma sistemática e contínua, em que o educador adote uma postura investigativa e mediadora, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa.

A partir de uma concepção sócio-interacionista do conhecimento, destaco a efetivação de uma prática avaliativa investigativa e mediadora. Investigativa quando tenta num processo sistemático e contínuo, compreender o processo de construção do conhecimento da criança e mediadora quando a intervenção do educador auxilia no percurso do processo de ensino – aprendizagem, fundamentada numa relação dialógica.

Na educação infantil o ideal é que a prática avaliativa a ser realizada seja formativa, em que o educador fique atento aos processos e aprendizagens das crianças, para dar prosseguimento aos percursos da aprendizagem. Isso significa orientar as crianças na realização das atividades propostas e nas suas aprendizagens, auxiliando-as a superar suas dificuldades e a localizar suas potencialidades.

Portanto, fica o desafio de adotar práticas avaliativas que realmente ajudem as crianças, valorizando-as em suas manifestações, em que essa prática seja transformada em prática de aprendizagem. Dessa forma, numa reflexão na forma de avaliar e no sentido da

prática de aprendizagem. Dessa forma, numa reflexão na forma de avaliar e no sentido da avaliação na educação infantil, a prática avaliativa ultrapassa o campo de julgamento e passa a uma prática de investigação que contribua para a ampliação das descobertas infantis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro. LTC, 1981.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para educação infantil**. Documento introdutório – Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- ESTEBAN, Maria Tereza (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- KRAMER, Sônia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para educação infantil**. 13 ed. São Paulo. Ática, 1993.
- _____. **A política do Pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Asssociados, 2001.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Cristiane das Ozeiras Barbosa da Araujo da Rocha

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: A avaliação na Educação Infantil

ORIENTADOR: Claudia de Oliveira Fernandes

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador

Professor convidado: Marcela Afonso Fernandez

Nota: 9,5

Considerações:

A aluna desenvolveu uma boa análise e reflexão sobre o objeto de estudo focalizado em sua monografia.

Pautou-se numa fundamentação teórico-metodológica adequada e consistente.

Seu texto apresenta boa articulação e clareza ao abordar o tema proposto.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Cristiane dos Anjos Barbosa de Araújo da Rocha

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : A avaliação na Educação Infantil

ORIENTADOR : Claudia de Oliveira Fernandes



Segundo avaliador

Professor orientador: _____

Nota : 10.0 (Dz)

Considerações:

Cristiane, acompanhei a seriedade com que você elaborou seu trabalho, sempre buscando fazer o melhor. Seu texto ficou bem construído. A pesquisa bibliográfica demonstra uma apropriação adequada dos conteúdos relativos à temática de sua monografia. Destaco ainda a relevância do tema avaliado na Educação Infantil, segundo seu preceito de muitas pesquisas. Parabéns!

Claudia Fernandes

10/12/2006



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Cristiane das Neves Barbosa de Araujo da Rocha

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : A avaliação na Educação
Infantil

ORIENTADOR : Claudia de Oliveira Fernandes

FEIC - FIC DE AVALIAÇÃO FINAL

Terceiro avaliador

Professor da disciplina : Ligia Madha Colliu

Nota : 10,0

Considerações:

O estudo contém os principais elementos de uma
monografia.

Nota Final: 9,8 MLL