escola e no lar. Psicologia Escolar e Educacional. Campinas, v. 3, n. 1, 1999, p. 61-69.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

COSTA, A formação lúdica do professor e suas implicações éticas e estéticas. Psicopedagogia on line. Educação e saúde mental. 28 jun. 2005.

COSTA, Auredite Cardoso. Psicopedagogia e Psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem, 8.ª ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. Apud in OLIVEIRA.

DOHME, Vânia. Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FONSECA, Vitor. (2008, p.87), Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem: Porto Alegre, Editora Artmed.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002, p.19. GRASSI, Tania Mara. Oficinas Psicopedagógicos. 2° ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira/Thomson Learnig, 2002.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de dezembro de 1996. Brasília: MEC / SEF, 1996.

OLIVEIRA, Djalma Pinho Rebouças. Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas. 23. Ed. São Paulo: Atlas, 1988, p.30.

OLIVEIRA, Zilma. (Org.). Educação infantil: fundamentos e métodos. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.47.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, J. A. A psicologia da criança. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1998. SANTOS, Jossiane Soares. O lúdico na educação infantil. Paraíba, p. 1-16, jan. 2012. SANTOS, Rosângela. Psicomotricidade. Editora: São Paulo 2007 p.13-14.

SMOLKA, Ana Luiza. Imaginação e criação na infância.1 ed. São Paulo: Ática, 2010. VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. WALLON, H. As origens do pensamento na criança. (1945/1989). Manole, São Paulo, S.P., 1989.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

MARIA DE FATIMA DE ANDRADE

RESUMO

O estudo desenvolvido neste artigo, por meio de um levantamento bibliográfico objetivou a reflexão da avaliação na educação infantil observando sua presença no contexto educacional brasileiro, sua relevância no cenário infantil e o papel do professor no processo avaliativo. Outros aspectos pertinentes, como o desenvolvimento infantil e a concepção de erro na infância foram analisados. Contudo, foi possível concluir que existe certa relutância em relação à avaliação por causa do estigma que ela carrega historicamente; e na educação infantil equívocos na forma de avaliar ocorrem. Porém sua presença é fundamental dando ao educador subsídios para planejar e refletir sobre suas ações, valorizando as manifestações e o desenvolvimento infantil rumo a uma aprendizagem efetiva, plena e saudável.
Palavras Chave: Avaliação. Educação infantil. Professor

ABSTRACT

The study developed in this article, by means of a bibliographic survey, aimed at reflecting on evaluation in early childhood education, observing its presence in the Brazilian educational context, its relevance in the children's scenario and the role of the teacher in the evaluation process. Other relevant aspects, such as child development and the conception of error in childhood, were analyzed. However, it was possible to conclude that there is a certain reluctance in relation to the evaluation because of the stigma it historically carries; and in early childhood misunderstandings in the way of assessing occur. However, their presence is essential, giving the educator subsidies to plan and reflect on their actions, valuing the manifestations and child development towards effective, full and healthy learning.

INTRODUÇÃO

O sistema de avaliação no âmbito educacional sempre foi uma área de grandes embates e discordâncias. Sua repercussão na educação infantil suscita desafios e algumas questões tornaram-se latentes: O que é avaliar? Para que serve a avaliação, principalmente na educação Infantil? Qual a postura do professor diante do ato de avaliar?
O presente artigo visa discutir o conceito de avaliação contrastando e destacando seu papel na história educacional, mais precisamente na educação Infantil. Busca também ressaltar a atuação do professor no processo avaliativo, pois as perguntas já mencionadas indicam a necessidade de significado em torno dessa prática, que está intimamente ligada ao processo educacional, quando faz uma leitura crítica da própria ação educativa (HOFFMANN, 2007).

O avaliar muitas vezes é mal compreendido, carregando um ar negativo e até sombrio. É comum professores e alunos dizerem que a avaliação deveria ser abolida. Mas, para nortear a busca pelo real sentido de avaliar Luckesi (2000, p.8) diz: "O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo".
A explanação deste tema contou com um levantamento bibliográfico e documental focando autores e publicações que pudessem contribuir para elucidação das indagações referentes à avaliação e seu sentido na educação infantil. Foram selecionados livros, revistas e algumas leis específicas que auxiliaram na análise desse assunto.
Por fim, em face de um tema tão polêmico, seu esclarecimento em forma de pesquisa bibliográfica mostrou-se de grande utilidade para apontar o que está ocorrendo no cenário educacional brasileiro. Sendo de substancial valor para a formação do corpo docente, uma vez que adotam posturas, entendimentos e convicções, que tendem a influenciar de maneira significativa os grupos sociais com os quais interagem.

DESENVOLVIMENTO

A discussão acerca da avaliação ocorre devido sua presença e relevância no contexto educacional e por despertar uma inquietação, causada pelo duelo entre o ideal (forma desejada para tal prática) e o real (aquilo que é praticado concretamente).
Abrangendo esse ponto, Luckesi (1990), discute os conceitos de "verificação" e "avaliação" indagando o que de fato encontramos no ambiente escolar. Enquanto o conceito de avaliação e o ato de avaliar implicam conhecer, analisar, refletir, valorizar e tomar posição em relação ao objeto avaliado, assumindo um caráter dinâmico, a verificação contempla a constatação do desempenho/ o produto final, indicando uma atuação que engessa, paralisa o indivíduo impedindo uma visão ampla e significativa sobre sua aprendizagem (LUCKESI, 1990).
Através do contraste feito pelo autor, entre esses dois pontos (verificação x avaliação) é possível perceber que a prática educativa brasileira está em grande parte limitada a verificação, que ambiciona a conquista de resultados.
Essa associação, tão presente no interior das escolas, entre avaliar e medir, encontra suas raízes desde o fim do século XIX. Ao avaliar, procurava-se elaborar testes padronizados numa tentativa de medir habilidades e aptidões dos alunos. Tal avaliação

como processo de medida, atribui valores numéricos, de acordo com padrões estabelecidos antecipadamente, levando em conta características apreciadas nos educandos, para determinar o quanto possuem concretamente. O resultado obtido através da medida identifica sua posição (VIANNA, 1989).
A avaliação educacional como atividade científica, ganha destaque na década de 1940 com os trabalhos do norte americano Ralph W. Tyler que propagou o conceito de "avaliação como processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos." (TYLER apud VIANNA,1989, p.20).
Em 1930 no Brasil, poucas crianças tinham acesso

à escola. Era uma educação voltada para os mais capazes. Isso foi observado na Constituição Federal (art. 150, § único), quando a perspectiva do direito à educação limitava-se a "capacidade didática dos estabelecimentos", os quais deveriam selecionar por meio de "provas de inteligência e aproveitamento" (BRASIL, 1934).

Esse cenário sofre uma modificação a partir da década de 1970 com a Lei 5692/71, que iniciou significativamente o acesso à escola pública de pessoas de diferentes condições econômicas, ao instituir oito anos de escolarização obrigatória e gratuita (BRASIL, 1971).

Sob a influência do pensamento de Ralph W. Tyler, a respeito da avaliação (VIANNA, 1989), instaurou-se ao longo do tempo nas escolas, mecanismos que permitiam reprovar aqueles que não se enquadravam aos padrões escolares. A avaliação da aprendizagem passou a ser mais uma vez, o meio utilizado para tal exclusão.

Na década de 1980 as atenções focalizavam a questão da repetência e evasão escolar que atingiam proporções imensas, comprometendo o processo de democratização e a qualidade do ensino no país. Para Ribeiro (1991), até a década de 1980, esse fenômeno de inclusão e exclusão, tornou-se o principal obstáculo tanto para a democratização do ensino, quanto à sua universalização, devido à configuração da chamada pedagogia da repetência. Para esse autor:

(...) a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma "natural". A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil (RIBEIRO, 1991. p.30).

É durante os anos de 1990 que ocorre o reconhecimento do fracasso desse modelo educacional que acabou por promover a desigualdade diante das diferenças culturais, sociais e econômicas existentes entre os alunos.

Nota-se uma mobilização mais ampla, que procura instaurar um processo de avaliação comprometida com a aprendizagem dos alunos, tendendo a formação e não a classificação. Objetivando a substituição desse modelo massificador, a busca pela qualidade de ensino e equidade, tornaram-se os principais elementos das reformas educativas realizadas nesse período.

É nesse contexto que a criança de 0 a 6 anos tem seu direito à educação assegurado. Foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido, conforme observamos no artigo 208, inciso IV: "(...) O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré- escolas às crianças de zero a seis anos de idade" (BRASIL, 1988, p.39).

Essa conquista foi reafirmada dois anos depois, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8069/90, lançando base para um novo modo de enxergar a infância, pois de acordo com o artigo 3º, a criança passa a desfrutar todos os direitos fundamentais próprios a pessoa humana, com a finalidade do seu desenvolvimento integral, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória, aponta para um grande avanço em respeito aos direitos da criança. Os artigos 29 e 31 da LDB enfatizam que na educação infantil o objetivo é o desenvolvimento pleno do educando e a avaliação ocorrerá por meio do acompanhamento e registro de tal desenvolvimento (BRASIL, 1996).

Tendo em vista a proposta do atendimento à criança na educação infantil, que engloba aspectos funcionais e relacionais, é necessário que a escola e o educador conheçam os diferentes momentos do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos.

De acordo com os estudos de Henri Wallon, a criança deve ser compreendida na sucessão de etapas caracterizadas pelos domínios funcionais da afetividade, do ato motor e do conhecimento; desenvolvidos primordialmente pelo meio social (GALVÃO, 1995).

Galvão (1995) destaca a sequência de estágios propostos por Wallon, que abrangem a infância. São eles:

- Estágio Impulso Emocional (0 a 1 ano) – Composto por duas etapas, a primeira impulsiva (0 a 3 meses), predominam atividades marcadas por reflexos e movimentos impulsivos. Na segunda etapa, emocional (3 a 12 meses), já é possível reconhecer padrões emocionais diversificados. Inicia-se um processo de comunicação primitivo utilizando o corpo como uma primeira forma de socialização. Ainda não há diferenciação entre o eu e o outro.

• Estágio Sensório- Motor e Projetivo (1 a 3 anos) – As atividades concentram-se na exploração do espaço físico e manipulação de objetos. Sua comunicação ocorre por meio da fala ainda acompanhada por gestos; nesse estágio os objetos passam a ter significado.
• Estágio do Personalismo (3 a 6 anos) – Nesse ponto de seu desenvolvimento a criança busca a exploração de si mediante as interações sociais. Perceber-se como um ser diferente dos outros, construindo seu próprio eu (identidade), através das atividades de oposição, sedução e imitação.

Segundo Piaget (1987) o desenvolvimento humano ocorre em etapas sucessivas mediante a maturação das estruturas do pensamento, através dos processos de assimilação e acomodação. Para ele a ordem desses estágios seria invariável, mas o intervalo de tempo entre cada um deles não era fixo, podendo variar em função do próprio indivíduo, do ambiente e da cultura.

Dessa forma a avaliação não é o produto final da aprendizagem, muito menos o ponto de partida alicerçado numa lista de aquisições e comportamentos preestabelecidos. Nessa etapa ela é processual, levando em conta o caminho percorrido e ainda a percorrer, tendo em vista o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo da criança.

Embora no ambiente escolar a criança seja vista dentro de um contexto coletivo, esse grupo é formado por indivíduos com características e necessidades singulares.

Assim como as crianças têm diferentes histórias de experiências gerais, assim também devem ter diferentes histórias de experiências sociais ou interações sociais. Essa história individual de interações sem dúvida contribui para as diferenças individuais. (...) Mesmo com os gêmeos idênticos educados na mesma família não se pode assumir que eles vivenciaram as mesmas experiências (WADSWORTH apud HOFFMANN, 2010, p.44).

A ação educativa e consequentemente a avaliação, devem valorizar as diferenças individuais, reconhecendo que o grupo não é homogêneo, pois cada aluno traz uma bagagem de situações sociais vivenciadas, potencialidades e questões subjetivas, contribuindo para múltiplas percepções e ritmos diferenciados de desenvolvimento. Diante desse quadro seria um equívoco esperar a mesma compreensão e as mesmas habilidades, como se os alunos fossem robôs programados para executar essa ou aquela função, ao mesmo tempo e da mesma forma.

É indispensável então a criação de diversificadas situações de aprendizagem e a utilização de variados instrumentos de observação e registro da trajetória dos alunos.

Ao destacar as diferenças individuais, torna-se imprescindível abordar dois aspectos presentes nessa etapa da educação: o erro infantil e a avaliação por meio de registro, mencionado na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (9.394/96, art.31).

O posicionamento diante do erro é um ponto fundamental no diálogo sobre o avaliar, pois ao considerá-lo como parte da experiência na construção do conhecimento, valoriza-se o infante e suas manifestações, conforme Hoffmann (2010, p. 59) disse: "É importante que se respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às tarefas (...)". Essa análise do erro como construtivo, respeitando a espontaneidade da criança torna possível detectar as hipóteses infantis e quais são as intervenções necessárias para a continuidade de uma aprendizagem contextualizada.

Tratando do registro do desenvolvimento da criança e seu acompanhamento, Hoffmann (2011) aponta para urgência no resgate desse ponto, uma vez que encontramos certa resistência na desvinculação de uma descrição superficial, pautada num roteiro meramente comportamental e saberes previamente elencados.

A autora lança luz para o verdadeiro sentido desse acompanhamento, mostrando ser o olhar atento ao aluno enquanto indivíduo; os registros acontecem mediante anotações que especifiquem como o trabalho foi realizado, os desafios, as conquistas da criança, e o auxílio prestado diante das diversificadas situações. É o relato fiel e esclarecedor do que ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Lopes (2009) enfatiza que os registros assumem diferentes funções pedagógicas, retratam a prática docente, a história do grupo e encaminhamentos pertinentes. Traz a identidade do professor, da turma e da instituição de ensino em si. Revela concepções, dilemas, dificuldades e intervenções.

É vital ressaltar que o modo de avaliar permite entendermos à serviço de quem está a educação e o que ela intenciona.

Nesse cenário a figura chave é o professor; quando ele avalia exerce um ato político mesmo sem ter

esse objetivo claro, podendo reforçar as desigualdades ou promover mudanças sociais (FREIRE, 1979).
Dentro de uma perspectiva tradicional o professor é o centro do processo educativo, o detentor do saber. Considera o aluno como uma página em branco, adota uma postura autoritária exigindo um comportamento passivo por parte do educando. Freire faz uma crítica a esse modelo educacional ao dizer:

Não há ordem opressora que suporte que um dia todos os homens acordem perguntando: por quê? Por isso é necessário proibir o porquê, é necessário proibir o pensar. Por isso, a escolarização é a proibição do pensar, é a adaptação dos homens ao não pensar (1979, p.116).

A escola dentro dessa visão é um espaço opressor, com planejamento rígido de atividades. Sua rotina é inflexível causando um distanciamento entre a necessidade da criança e o trabalho desenvolvido pelo professor. A educação, aqui retratada na postura do professor, utiliza a avaliação como mecanismo de seleção e exclusão; é um instrumento de controle social.
Na concepção progressista a criança é o centro da ação educativa. A proposta pedagógica e o cotidiano são planejados com base na realidade e necessidades do aluno.
O professor tem um posicionamento democrático, promovendo o diálogo, a iniciativa, autonomia, imaginação e criatividade infantil. A escola mostra-se como um ambiente que promove a descoberta e construção do conhecimento, valorizando a criança como agente de sua própria história (HOFFMANN, 2010).
O trabalho efetivo do professor encontra sua razão de ser acerca da convicção de propiciar a criança um desenvolvimento saudável através de encaminhamentos e intervenções adequadas. Seu comportamento tem sempre um impacto na formação do aluno. Por manter uma atitude de curiosidade em relação ao conhecimento, transmite em suas ações o desejo de aprender, de pesquisar, de buscar novas perguntas e respostas para elas.
Para Freire (2011), é principalmente com sua presença pessoal, coerente e crítica, que o professor se torna uma autoridade democrática. Esse grau de compromisso requer disposição para mudanças mediante um constante processo de atualização e aperfeiçoamento, orientado por uma verdadeira autocrítica. Entender esse posicionamento é de extrema importância no que tange a avaliação, isso é destacado pelo autor ao dizer:

(...) A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (FREIRE, 2011, p. 113-114).

Essa consideração sobre avaliação e sua presença na educação infantil permite a compreensão de seu significado, mostrando-se como valioso instrumento de reflexão da própria prática docente. Seu sentido está na valorização das manifestações infantis, levando em conta e respeitando as características próprias da infância e suas necessidades específicas.
O papel do professor é ressaltado, pois sua atitude pode colaborar para o abandono da crença arraigada e equivocada, que apregoa a avaliação como elemento que mede o desempenho da criança.
O educador consciente e com senso crítico apurado, entende a avaliação como subsídio para identificar as hipóteses e relações estabelecidas pelo educando. Isso enfatiza que o processo de avaliação infantil tem como objetivo situar e informar ao educador o estágio de desenvolvimento do aluno, o que irá proporcionar novos direcionamentos no rumo a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada trouxe elucidação sobre a resistência existente acerca da avaliação, uma vez que está vinculada a paradigmas onde o resultado final é entendido como o mais importante, o aluno e todo processo de ensino ficam em segundo plano. Esse modelo de avaliação tornou-se o principal meio de segregação, autoritarismo e controle social, causando tanto sentimento de contrariedade.
A relevância dessa pesquisa foi resgatar e discutir o papel vital do ato de avaliar, principalmente na educação infantil. Assim como uma bússola, a avaliação indica a direção, o caminho para uma aprendizagem que vislumbre as necessidades específicas da infância, reconhecendo as particularidades do