

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIALÉTICA REALIDADE-  
POSSIBILIDADE**

***LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL Y LA DIALÉCTICA REALIDAD-  
POSIBILIDAD***

***ASSESSMENT OF PRIMARY EDUCATION AND THE DIALECT REALITY-  
POSSIBILITY***

Maria das Graças Almeida BAPTISTA<sup>1</sup>  
Valdinélia Virgulino de Souza SILVA<sup>2</sup>  
Genilson José da SILVA<sup>3</sup>

**RESUMO:** A Educação Infantil tem sido historicamente marcada por diversas concepções de ensino e, conseqüentemente, de avaliação. No caso da avaliação, ainda há diversas discussões em torno dos objetivos e mesmo da necessidade de uma avaliação na Educação Infantil. É nesse sentido que desenvolvemos a presente pesquisa, entre os anos de 2018 e 2020, com o objetivo de compreender a concepção docente acerca do processo de avaliação na Educação Infantil na rede municipal de João Pessoa/PB. O estudo foi desenvolvido em uma perspectiva qualitativa, tendo como metodologia o materialismo histórico e dialético. Os resultados possibilitam apontar que, enquanto reflexo de uma realidade histórica, a avaliação na Educação Infantil em João Pessoa tem se configurado de forma fragmentada. Assim como sinalizam que a Pedagogia da Infância, que embasa os discursos teóricos acadêmicos e os documentos da Educação Infantil nos CREI em João Pessoa, e a avaliação que baseia a Pedagogia Histórico-Crítica, são perspectivas que ainda se encontram no campo da possibilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil. Avaliação. Realidade-possibilidade.

**RESUMEN:** *La educación infantil ha estado históricamente marcada por diferentes concepciones de la enseñanza y, en consecuencia, de la evaluación. En el caso de la evaluación, aún existen varias discusiones en torno a los objetivos e incluso la necesidad de una evaluación en Educación Infantil. Es en este sentido que desarrollamos esta investigación, entre los años 2018 y 2020, con el objetivo de comprender la concepción docente sobre el proceso de evaluación en Educación Infantil en la red municipal de João Pessoa/PB. El estudio se*

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Professora Associada vinculada ao Departamento de Fundamentação da Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação – ÁGORA/UFPB. Pós-Doutorado em Educação (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1084-4269>. E-mail: [mgabaptista2@yahoo.com.br](mailto:mgabaptista2@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Professora substituta vinculada ao Departamento de Educação Básica. Pesquisadora do Grupo ÁGORA/UFPB. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9684-0933>. E-mail: [val\\_nelha@hotmail.com](mailto:val_nelha@hotmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Professor substituto vinculada ao Departamento de Educação Básica. Pesquisador do Grupo de ÁGORA/UFPB. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0983-7029>. E-mail: [genilsonjos27@gmail.com](mailto:genilsonjos27@gmail.com)

*desarrolló desde una perspectiva cualitativa, utilizando como metodología el materialismo histórico y dialéctico. Los resultados permiten señalar que, como reflejo de una realidad histórica, la evaluación en Educación Infantil en João Pessoa se ha configurado de manera fragmentada. Así como señalan que la Pedagogía de la Infancia, que sustenta los discursos y documentos teóricos académicos sobre Educación Infantil en el CREI en João Pessoa y la valoración que fundamenta la Pedagogía Histórico-Crítica son perspectivas que aún están en el campo de posibilidad.*

**PALABRAS CLAVE:** *Educación infantil. Evaluación. Realidad-posibilidad.*

**ABSTRACT:** *The Child Education has been historically marked with several conceptions of teaching and, consequently, of evaluation. Referring to the evaluation, there is still several discussions around the objectives and as well the necessity of some evaluation in the Child Education. Based on that, the present research was developed between the years of 2018 and 2020, with the goal of comprehending the conception of the faculty of the process of assessment in the Primary Education of the Municipal System of João Pessoa/PB. The study was developed based on a qualitative perspective, and had as methodology, the materialism, history and dialect. The results point out, referring to the reflex of a historical reality, the evaluation in the Child Education in João Pessoa, which is configured as a fragmented way. As they signal that Childhood Pedagogy, which bases the academic theoretical speeches and the papers of Child Education in CREI in João Pessoa, and the evaluation which bases Historical-Critical Pedagogy are the perspectives that have still been in the field of possibility.*

**KEYWORDS:** *Primary education. Assessment. Reality-possibility.*

## **Introdução**

As construções históricas sobre Educação Infantil foram marcadas por diversas concepções ao longo do tempo. Mas foi a partir do século XIX que houve mudanças mais expressivas, especialmente com o surgimento de novas concepções acerca da infância e da criança e desta no contexto social e escolar. Esses avanços, segundo Kuhlmann Jr. (2000), foram decorrentes de transformações desencadeadas, por um lado, pela urbanização e expansão do capitalismo e, por outro lado, pelos avanços das teorias sobre a infância.

No Brasil, observamos que a educação para crianças de 0 a 5 anos esteve atrelada a duas finalidades, ora como ferramenta de caráter assistencialista e custódia, ora como estratégia de prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação. No período de 1930, com as teorias pedagógicas para a Educação Infantil sendo difundidas pela Escola Nova, delineou-se um contexto conflituoso entre os intelectuais renovadores, que defendiam a aprendizagem centralizada nas atividades do aprender fazendo, e os católicos conservadores, que detinham o monopólio da educação desde o período jesuítico.

Essa correlação de forças despertou, posteriormente, a partir da década de 1970, uma luta organizada dos movimentos sociais, especialmente pelas mulheres trabalhadoras, que reclamavam o direito da criança à educação de qualidade, e que as creches deveriam cuidar de seus filhos enquanto desempenhavam as atividades laborais. Apesar das conquistas alcançadas com essas lutas, a Educação Infantil continuou com uma concepção assistencialista, escassa de políticas públicas educacionais e de uma legislação para sistematizar a distribuição de recursos, a formação de professores e uma prática pedagógica e avaliativa que subsidiasse a aprendizagem e garantisse a qualidade do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, o debate em torno da necessidade de uma avaliação na Educação Infantil foi se definindo mais lentamente do que nos demais níveis de ensino. De acordo com Kramer (2006, p. 26-28), a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é um conceito muito recente, cujas premissas perpassam as pedagogias tradicional, nova e tecnicista, sendo assim, configurou-se com características dessas três pedagogias, respectivamente: ora uma avaliação classificatória, ora a criança era avaliada na sua subjetividade através da autoavaliação, e ora os alunos eram avaliados a partir de testes de inteligência aplicados às crianças.

Após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), foi instituído um novo olhar para a Educação Infantil, ficando estabelecido que a avaliação deveria ser pautada na observação e através de conceitos que valorizassem os aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos da criança. São inegáveis os avanços na Educação Infantil a partir da instituição da LDB e, posteriormente, de outros documentos norteadores de práticas nessa etapa da educação, bem como o desenvolvimento de teorias específicas para a primeira infância. No entanto, inúmeros desafios persistem, comprometendo tanto o acesso a esse nível educacional quanto a sua constituição enquanto uma das etapas do processo educacional. O que se percebe é que atualmente, no Brasil, ainda há um grande tabu e diversas discussões em torno dos objetivos da avaliação na Educação Infantil.

Nesse sentido, cabe fazermos alguns questionamentos em torno da temática: As professoras da Educação Infantil se baseiam em que elementos teóricos para avaliar a aprendizagem das crianças? Que instrumentos utilizam nesse processo?

É nesse cenário que surge o presente trabalho, desenvolvido nos anos de 2018 e 2020, cuja pesquisa teve como objetivo compreender a concepção das docentes acerca do processo de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil nos Centros de Referência da Educação Infantil (CREI) da rede municipal de João Pessoa-PB.

A pesquisa empírica foi desenvolvida em três CREI na cidade de João Pessoa/PB. Considerando o compromisso ético assumido nessa pesquisa, não divulgaremos o nome destas instituições, utilizaremos a nomenclatura, CREI A, CREI B e CREI C. Em relação aos sujeitos da pesquisa, selecionamos seis professoras<sup>4</sup> da Pré-escola, sendo duas de cada unidade. A escolha das professoras foi aleatória, conforme o interesse expresso em participar da pesquisa. Com intuito de resguardar a identidade das docentes, determinamos símbolos alfanuméricos para identificá-las, sendo apresentadas como: P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Em relação à formação, P2, P3, P5 e P6 possuem graduação em Pedagogia, P1 está cursando Pedagogia, enquanto P4 possui o curso Pedagógico. Quanto à experiência na Educação Infantil, P1, P2, P5 e P6 possuem entre 10 e 20 anos de prática, P3 tem 3 anos, enquanto P4 leciona há 32 anos. Sobre o vínculo trabalhista, todas foram contratadas como prestadoras de serviço, em regime de 40 horas semanais.

O presente estudo desenvolveu-se em uma abordagem qualitativa. Para a produção das informações coletadas junto aos sujeitos utilizamos como instrumentos da pesquisa a entrevista semiestruturada e a observação participante.

Em relação ao caminho teórico-metodológico, referenciamos nossa abordagem no enfoque do materialismo histórico e dialético, que propõe uma compreensão historicizadora e problematizadora da temática estudada, situada na prática e na relação social dos homens em uma dada realidade e enquanto fenômeno de uma totalidade (LESSA; TONET, 2011). Tomar como base esse enfoque implica considerar partimos de uma compreensão do fenômeno para uma compreensão sistematizada, ou seja, a avaliação se expressa primeiro na aparência, caótica, e, posteriormente, através de uma análise teórica, definimos sua essência na prática de ensino (TRIVIÑOS, 1987). Em relação ao método de interpretação e análise dos relatos das docentes, utilizamos a hermenêutica crítica em Gamboa (1998).

Nesse caminho, apresentamos as categorias marxistas realidade e possibilidade, como suporte para entendermos como se configura a realidade empírica da avaliação na Educação Infantil em João Pessoa, tomando como base duas abordagens teóricas, a Pedagogia da Infância, embasada na Sociologia da Infância e na Pedagogia Nova, e a Pedagogia Histórico-Crítica, embasada no materialismo histórico e dialético e na Psicologia Histórico-Cultural. Nesse trabalho, sinalizamos que, na prática pedagógica, ambas se encontram, ainda, no campo da possibilidade.

---

<sup>4</sup> Nessa pesquisa, todas as participantes são do sexo feminino, portanto, no decorrer do trabalho faremos menção à professora, no feminino.

## **A avaliação na Educação Infantil em João Pessoa: uma realidade**

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

Isso significa dizer que os fenômenos têm um caráter de inacabamento e esse movimento é o que determina se a realidade está posta ou é “o movimento da possibilidade” (CHEPTULIN, 1982, p. 340). No caso da avaliação na concepção docente nos CREI, a realidade está em movimento e este movimento procura captar uma possibilidade de mudança que não se desenvolve isoladamente. Situar apenas a avaliação em si seria uma análise superficial e fragmentada, estaríamos restritos apenas à aparência deste fenômeno, sem percebermos os condicionantes que a constituem, como, por exemplo, os condicionantes políticos e pedagógicos, as políticas educacionais, as relações de trabalho precarizadas e o processo de formação das docentes. Portanto, na retaguarda deste processo há uma série de questões em movimento, consensuais e contraditórias.

A proposta pedagógica e o processo de avaliação na Educação Infantil nos CREI em João Pessoa estão direcionados pelos documentos educacionais oficiais nacionais e municipais. Nos aspectos gerais, a LDB (1996), Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI/1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI/2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). Esses documentos nacionais orientam as diretrizes municipais para a Educação Infantil, a citar, o Manual de Orientações Pedagógicas (MOP/2018) e o Plano de Ação (2017).

Nos CREI, as professoras usam uma ficha avaliativa do Diário de Classe para registrar a frequência e acompanhar a aprendizagem das crianças. Nesse documento, é disponibilizado uma folha para as informações de cada aluno, no lado da folha, reservado às informações pessoais da criança, à frequência e às competências que elas necessitam construir no decorrer do ano letivo. Neste documento, a professora deve seguir a seguinte legenda: Competência em Construção (CEC); Apresenta Dificuldade (AD); Competência Construída (CC). No verso da folha, o registro descritivo sobre o “Diagnóstico Inicial”, que se refere ao nível de

desenvolvimento da criança ao chegar no CREI. Além desses aspectos, as docentes devem fazer um breve relatório bimestral sobre cada criança, apontando sobre “desenvolvimento psicológico, social, físico e pedagógico da criança” (JOÃO PESSOA, 2018).

Nesse sentido, no início do ano letivo as professoras devem fazer um diagnóstico de como cada criança chegou à instituição. Segundo as docentes, esse diagnóstico ocorre em média 30 dias após a chegada no CREI, variando de criança para criança. Sobre a finalidade dessa avaliação inicial, P2 afirma: “temos o diagnóstico inicial para saber como a criança chegou, se chegou com saúde, com problemas de saúde física, mental, emocional, tudo isso a gente bota no diagnóstico inicial”. A P1 destaca que nesse primeiro momento “é difícil em tudo, tem aluno que não come, não dorme, até se acostumar, aí a gente faz esse diagnóstico inicial”. Por outro lado, P4 destaca: “Avalio desde a hora que eles chegam na escola até a hora de ir embora”.

Observamos que nos relatos de P1 e P2 há um diagnóstico voltado para questões de saúde, focando principalmente no cuidar e na adaptação à rotina do CREI. Nota-se que elas não apontam atividades, brincadeiras ou jogos direcionados para avaliar situações específicas como aprendizagem, coordenação motora etc. Sendo assim, o diagnóstico baseia-se no comportamento espontâneo da criança. Por outro lado, P4 cita que avalia, no entanto, não apresenta que aspectos avalia nesse primeiro diagnóstico.

Questionadas se, além desse diagnóstico inicial, fazem avaliação diagnóstica no decorrer do ano letivo, uma das docentes respondeu que fazia um diagnóstico, mas não especificou como era realizado: “Faço através dessa avaliação mesmo que eu já falei, observando no dia a dia” (P1). Outras professoras confundem a avaliação diagnóstica com um instrumento avaliativo usado ao final de um processo: “Não, isso aí não, porque no CREI é mais o lúdico, a gente não pode ter avaliação grosseira tipo escola, isso não, creche é diferente, eles estão naquela fase de brincar, de conhecer” (P2). Nesse mesmo sentido, P5 afirma: “Qualquer momento que a gente chega em uma sala de aula a gente tem que avaliar a criança, agora tem que saber avaliar também, não adianta você chegar e dizer assim: eu vou fazer uma atividade e vou avaliar a criança por essa atividade”.

Luckesi (2000) é um dos propositores da avaliação diagnóstica. Para ele, a função precípua da avaliação, em qualquer nível de ensino, implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Para o autor, não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo falido, sem sucesso para a prática pedagógica. Nesse sentido, o primeiro passo da ação avaliativa é o processo de diagnosticar, que se constitui em dois momentos: o primeiro é a constatação, esta oferece a base material para a segunda parte do ato de diagnosticar. O segundo momento, a qualificação do objeto da



avaliação, atribui uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado. Essa qualificação não se dá no vazio, é estabelecida a partir de um determinado padrão, critério de qualidade que estabelecemos para este objeto.

Em aspectos gerais, podemos analisar que as docentes destacam a importância do diagnóstico inicial nas suas práticas avaliativas, no entanto, não apresentam como realizam esse diagnóstico e quais ações desenvolvem a partir dele. Outro aspecto importante que deve auxiliar as docentes na avaliação é a observação atenta das crianças.

Para Kramer (1999, p. 96), a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer a partir de “observações e registros sistemáticos feitos pelas professoras das atividades das crianças”. A BNCC também aponta que “o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dá-se pela observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BRASIL, 2017).

Algumas professoras destacam que se apoiam na observação para avaliar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Entretanto, que aspectos estão sendo considerados pelas professoras quando dizem que avaliam através da observação?

As docentes P3 e P5 apontam que a observação deve ocorrer no dia a dia para que possam identificar as fragilidades da criança. Por outro lado, o discurso de algumas docentes aponta que a observação está mais direcionada às questões comportamentais, de saúde, e a aspectos do cuidar. Podemos observar essa situação no discurso de P1: “observo eles brincando, comendo, se não tão batendo, essas coisas assim”. Enquanto P4 destaca: “Observo, porque um problema, uma deficiência numa criança se a gente não observar muito não vai saber que tem [...]. A gente detecta aqui problemas de autismo, oftalmológico, pessoal relacionado à família, que ninguém foge de problemas na família”.

A observação com finalidade pedagógica deve ser utilizada de modo contínuo, intencional, e seguida de registro, para que as informações decorrentes das anotações auxiliem o trabalho da professora, com vistas a melhorar a aprendizagem das crianças.

Além da observação, quando perguntamos às docentes sobre quais instrumentos avaliativos usavam em sua prática, a maioria hesitou, não sabiam do que se tratava, mas quando explicitado, destacaram que usam os seguintes instrumentos: P1, P4 e P5 apontaram apenas “a ficha do diário de classe”; “a observação visual” foi citada por P2 e P3; e “caderno de rascunho” foi destacado pela P6.

Observa-se que as professoras usam alguns instrumentos avaliativos em suas práticas, entretanto, vale ressaltar que os documentos oficiais orientam que, além da observação, é necessário fazer o acompanhamento das crianças por meio de “diversos registros, feitos em

diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos) [...]” (BRASIL, 2017. p. 35). Além desses instrumentos, Kramer (1999, p. 96-97) destaca que é importante que as unidades pré-escolares mantenham o “dossiê de memória”. Esses arquivos ajudam a registrar a memória do trabalho da equipe e os avanços de cada criança, oferecendo um material de consulta essencial para a proposta pedagógica da escola e do professor.

Sobre os instrumentos, Luckesi (2000), afirma que, para serem corretos, deveriam ser chamados “instrumentos de coleta de dados para a avaliação”. O instrumento em si não avalia, mas oferece dados sobre o desempenho da criança. Esse desempenho pode ser qualificado, subsidiando uma tomada de decisão sobre o que fazer a partir dessa avaliação. Sendo assim, os instrumentos avaliativos na Pré-escola devem ser usados como ferramentas pedagógicas que possibilitem à professora ter um norteamento da evolução e/ou fragilidades de cada criança.

A limitação das docentes em relação ao conhecimento de conceitos específicos sobre a avaliação, como os instrumentos avaliativos, pode estar relacionada tanto à formação inicial nos Cursos de Licenciatura como também à falta de sistematização de conteúdos na formação continuada, inclusive por parte da rede municipal de ensino, como descreve P2: “Nas formações é mais textos, mas essas teorias, na prática é mais difícil. Na prática me baseio é na minha experiência mesmo”. Por sua vez, P4 destaca: “Eu não me baseio em autor, não me lembro de autor, me baseio só na minha experiência, tudo é dentro da minha experiência, [...]”. Seguindo o mesmo entendimento, P3 afirma: “Eu não lembro de nenhum autor ou documento, avalio mais baseado na minha experiência”.

As professoras constituem sua prática pedagógica e avaliativa com base, especialmente, em suas próprias experiências vivenciadas na escola, muito embora existam fragmentos teóricos permeando as suas práticas. Com isso, não queremos desmerecer os conhecimentos desenvolvidos na prática das professoras, em absoluto, mas o desconhecimento de uma base teórica e conceitual para orientar o trabalho pedagógico empobrece a prática pedagógica, visto que a educação escolar deve ser uma ação intencional e responsável pela aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Sem isso, o processo de formação escolar da criança fica comprometido.

Portanto, na realidade dos CREI, a avaliação na Educação Infantil é uma amálgama, não está explicitada na prática docente e nem definida teoricamente, no entanto, há um caminho traçado, embora confuso nos discursos das professoras. Em termos gerais, as professoras se mostram próximas de um entendimento de avaliação pautado na observação do comportamento



espontaneísta da criança, com base em senso comum e direcionado principalmente a questões disciplinares, de saúde, de higiene e às noções do cuidar.

Essa realidade é resultante de uma concepção de educação constituída historicamente no Brasil. As docentes reconhecem a necessidade de ter um modelo de avaliação da aprendizagem mais objetivo para acompanhar o desenvolvimento da criança pequena. No entanto, há dificuldades atreladas à formação e à sistematização teórico/prática que inviabilizam mudanças na concepção das docentes.

### **A possibilidade da avaliação na Educação Infantil na atualidade**

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

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

Nesse trabalho, apontamos que a avaliação com base em duas abordagens teóricas, Pedagogia da Infância e a Pedagogia Histórico-Crítica, ainda não constituem uma realidade na prática pedagógica nos CREI na atualidade, mas estão no campo da possibilidade, diante do inacabamento e das contradições na base material da sociedade que refletem na realidade empírica da Educação Infantil: a primeira enquanto possibilidade real abstrata e a segunda como possibilidade formal.

A Pedagogia da Infância tem se apresentado no Brasil como uma corrente pedagógica que entende a criança como ativa e protagonista do próprio processo de formação escolar. Essa concepção está amparada nos princípios teóricos e pedagógicos da escola ativa em Dewey e Piaget, pilares da Escola Nova, e na Sociologia da Infância. Tal abordagem presume que a relação pedagógica ocorra na horizontalidade. O intuito desse campo está focalizado na criança pequena, na defesa do seu protagonismo e na compreensão da criança como produtora de cultura.

A Pedagogia nova, enquanto uma das referências para a Educação Infantil, delineou práticas que valorizam o protagonismo e espontaneidade da criança no processo educativo. No que se refere à avaliação, o escolanovismo não desenvolveu um modelo particularmente para a Educação Infantil, pois havia uma crítica à utilização da avaliação nesta etapa educacional. No entanto, os seus pressupostos presumiam, de acordo com Vasconcelos (2000, p. 71), uma avaliação que consistia na análise das capacidades individuais dos educandos em tirar conclusões de suas próprias experiências, na qual “propunha a autoavaliação como a grande saída”. Esta narrativa se refletiu nas práticas avaliativas da Educação Infantil, visto que essa teoria preconiza uma avaliação subjetiva e com base na espontaneidade, na curiosidade, e na visão do aluno sobre o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Em consonância com a pedagogia ativa, a Pedagogia da Infância defende o rompimento dos laços com o modelo escolar de atendimento educacional e propõe relocar o ensino em segundo plano, e a aprendizagem se configuraria como elemento balizador da prática pedagógica. Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorreria a partir de uma construção autônoma e gradativa da criança. Outro aspecto seria o aprender por meio de brincadeiras. Esse olhar é demonstrado nos estudos de Kishimoto (2007, p. 270), que defende “uma revolução da educação pela construção de pedagogias para infância que valorizem os jogos e as narrativas infantis”.

Nos relatos das professoras dos CREI, observamos que alguns pressupostos da educação ativa fazem parte dos seus discursos. Por exemplo, P2 afirma: “No CREI eles vão aprendendo brincando, no lúdico. [...]”. Nessa mesma linha, P4 afirma: “Você sabe que o lúdico hoje é o importante na educação infantil”. A P5 também afirma que “na rotina todos os dias vamos fazer atividade que foi escolhida no plano de aulas, que é atividade do dia no caderno, depois tem uma atividade lúdica”. Também é comum encontrar na fala das docentes que “a criança tem que construir seu próprio conhecimento” (P3). Nesse mesmo sentido, P6 afirma: “Eu não quero chegar para as crianças e falar é assim, eu quero que ela construa o seu conhecimento [...]”. As outras professoras afirmam que as crianças aprendem “a partir de suas experiências” (P1); “a criança é protagonista” (P2); “hoje eles querem que as crianças façam tudo sozinhas, que elas vão construindo” (P4); “não estou trabalhando para alfabetizar a criança, elas estão sendo alfabetizadas naturalmente” (P5).

O que se percebe é que, embora não cite nominalmente, as professoras apontam elementos das pedagogias ativas. Entretanto, seus discursos são apresentados de forma contraditória e fragmentada, posto que dizem utilizar a ludicidade e que as crianças aprendem brincando, mas ressaltam haver o momento para fazer “atividades no caderno”. Enfim, as

brincadeiras estão desvinculadas do processo de aprendizagem, tendo os momentos do brincar e os momentos de “fazer as tarefinhas”. Defendem que “a criança aprende brincando”, mas separam o momento do brincar e o momento de aprender.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e avaliação, percebemos que ocorre de forma desarticulada com a base teórica, mesmo a própria Pedagogia da Infância que endossa os discursos das docentes aparece confusa e abstrata. Assim, apesar de apontarem que não querem que prevaleça uma metodologia centrada em aulas expositivas, não conseguem desenvolver sua prática baseada em teorias ativas. Duarte (2001) denomina “modismo educacional” à compreensão superficial e acrítica acerca de alguns assuntos ou conceitos “em moda”, que denota falta de clareza acerca da linha teórica-metodológica que orienta a sua prática, tornando-as reféns de um discurso baseado em conceitos estereotipados e esvaziados.

Para Baptista (2012, p. 224), “a educação ativa no Brasil é uma possibilidade! Significa dizer que ela não se tornou uma realidade” não pôde manifestar-se na concepção e na prática das professoras porque não estavam postas as “condições correspondentes”. Nesse cenário, embora a fala das docentes faça referência à Pedagogia da Infância, essa teoria ainda não se tornou uma realidade na prática pedagógica nos CREI. Ainda não há um caminho delineado, posto que “a possibilidade transforma-se em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas” (CHEPTULIN, 1982, p. 341). Sendo assim, os processos de ensino-aprendizagem e avaliação com base na Pedagogia da Infância configuram-se, hoje, como uma *possibilidade*.

Por outro lado, em países capitalistas democráticos, como é o caso do Brasil, uma avaliação que tenha por base a pedagogia ativa é uma *possibilidade real*, porque “decorre das ligações e das relações necessárias próprias a essa sociedade capitalista e democrática, condicionada pelas leis internas do funcionamento e do desenvolvimento da formação capitalista” (CHEPTULIN, 1982, p. 341).

A Pedagogia da Infância fundamenta alguns documentos na Educação Infantil, os quais direcionam as propostas de ensino (ou ausência dele), aprendizagem e as práticas avaliativas para as crianças pequenas. Por essa razão, além de ser uma teoria discutida no âmbito acadêmico, sua propagação dos discursos e nas práticas pré-escolares oferecem subsídio para uma realidade em adaptação.

Assim, é possível afirmar que a Pedagogia da Infância e seus pressupostos avaliativos são uma *possibilidade real abstrata*, pois, de acordo com Cheptulin (1982, p. 341), “a possibilidade abstrata é uma possibilidade, cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias”. Isso significa dizer que, apesar de real, as condições necessárias à

realização da possibilidade não puderam ser reunidas de forma que os pressupostos dessa pedagogia pudessem realizar-se na prática pedagógica da pré-escola.

Afirmar que a avaliação com base na Pedagogia da Infância no município de João Pessoa é uma *possibilidade real abstrata*, e não uma realidade, significa dizer que, para as docentes, há dificuldades em compreender como ocorre a prática pedagógica nessa teoria. Alguns fatores que impedem a avaliação subjetiva, com base em pedagogias ativas, tornar-se uma realidade, estão alicerçados na formação docente fragilizada, condições de trabalho precarizadas, carga horária de 40 horas semanais e instabilidade do emprego, visto que todas as 6 docentes da pesquisa são prestadoras de serviço. Esses, dentre outros fatores, dificultam reflexões teórico-práticas que, através de estudos e pesquisas, possibilitem o enfrentamento de contradições históricas e uma prática avaliativa teoricamente embasada e com objetivos claros.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), ancorada no materialismo histórico-dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, tem se apresentado como uma alternativa teórico/metodológica para a Educação Infantil. Essa concepção crítica sobre a educação se contrapõe a alguns fundamentos da Pedagogia da Infância, como, por exemplo, a defesa de uma concepção anti-escolar. Arce (2004, p. 160) aponta que nessa perspectiva ativa “[...] o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação”. Nesse cenário, em lugar do professor ensinando, “são colocadas [...] relações de escuta e reciprocidade, pois o professor não mais dirige, ele segue: segue a criança, seus desejos, interesses e necessidades”.

A PHC apresenta fundamentos para o ensino na Educação Infantil que tenha por base um caráter científico, intencional e que possibilite a apropriação do patrimônio humano-genérico e o desenvolvimento psíquico da criança. Esse entendimento não implica inibir a espontaneidade da criança pequena, mas fomentar um trabalho pedagógico direcionado pelo professor, enquanto agente condutor do conhecimento humano que norteia a espontaneidade da criança a um saber sistematizado.

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

Para a PHC, o educador que atua junto à criança de zero a cinco anos, não pode ser apenas alguém que estimula e acompanha o desenvolvimento infantil, mas sim aquele que dirige o processo educativo. O papel do professor deve ser ampliar as compreensões cognitivas das crianças a partir de um contexto que tenha significado real para elas. Esse processo vai além de uma construção individual e deve ser construído no coletivo.

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

Para Lunt (1997), nas práticas escolares, tem se desenvolvido uma avaliação estática, impossibilitando uma relação entre professor e aluno. Para superação desse método avaliativo ela sugere uma avaliação dinâmica com base na perspectiva vigotskiana. A ação do professor na ZDP possibilita uma relação dinâmica mais prospectiva do que retrospectiva. Nesse sentido, a avaliação dinâmica envolve

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

Com esta análise, os procedimentos da avaliação dinâmica envolvem uma exploração interacional dos processos de ensino-aprendizagem e das dimensões cognitivas da criança. Para isso, é necessário que a atividade colaborativa do professor se desenvolva na ZDP. Sendo assim, “a avaliação que enfoca apenas o nível real de rendimento ou de desenvolvimento de uma criança, é incompleta e oferece apenas um quadro parcial”. Para obter um quadro completo, a avaliação deve ocorrer também no segundo nível e o foco concentra-se no processo, avaliando o que a criança consegue realizar com a ajuda do outro, o professor ou colegas mais desenvolvidos (LUNT, 1997, p. 238).

Notemos que a PHC e seus pressupostos teóricos sinalizam no sentido de uma prática colaborativa em sua concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, e avaliação. O que percebemos é que as práticas avaliativas na Educação Infantil nos CREI em João Pessoa não seguem as concepções propostas pela PHC e pela teoria vigotskiana, pois nas práticas

pedagógicas não há uma ação interventiva, uma decisão sobre o que os docentes devem fazer com os dados coletados a partir de um diagnóstico, apenas reforçam o que a criança já sabe e não projetam novas metas a serem alcançadas.

Duarte (2001, p. 19), aponta que, nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 1980, a PHC vem se delineando com consistentes fundamentos teórico-metodológicos, mas tem havido dificuldades de executar seus fundamentos no âmbito da prática educativa. O enfrentamento e a superação dessas lacunas se colocam como desafio aos pesquisadores em educação nas vertentes Histórico-Crítica e Histórico-Cultural. Apesar dessa concepção crítica ter desenvolvido fundamentos no campo teórico, nas práticas escolares a concepção da avaliação dinâmica ainda não traçou percursos concretos e, especialmente na Educação Infantil, ainda é apresentada como uma *possibilidade*.

Parafrazeando Baptista (2012), apontamos que se nem os princípios teóricos e práticos da Pedagogia da Infância, mesmo fundamentando os documentos educacionais voltados para a Educação Infantil, se consolidaram na concepção e na prática das professoras, porque não estão postas as condições necessárias à sua realização, o que dizer dos ideais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, cujos fundamentos teóricos e metodológicos baseiam-se nos princípios do materialismo histórico e dialético?

A avaliação com base na PHC caracteriza-se como uma *possibilidade formal*, pois a mudança “não decorre da natureza interna da sociedade capitalista, não é necessariamente condicionado pelas leis de seu funcionamento e de seu desenvolvimento, mas depende de todo tipo de circunstâncias, isto é, da contingência” (CHEPTULIN, 1982, p. 341). Para a possibilidade formal, esse ou aquele fenômeno “é tanto possível quanto impossível, porque a lógica da contingência é tal que ela (a contingência) pode produzir-se ou não” (CHEPTULIN, 1982, p. 341).

Portanto, “por não reunirem as condições necessárias (objetivas e subjetivas) [...], os ideais de uma educação crítica ainda não foram possíveis de se realizar no contexto educacional brasileiro” (BAPTISTA, 2012, p. 227), ao menos como teoria hegemônica, ficando, portanto, mais restrita a determinados círculos acadêmicos e práticas isoladas.

De acordo com Cheptulin (1982, p. 342), a importância da *possibilidade formal* para a atividade prática dos homens é fraca, “porque a atividade prática baseia-se inteiramente nas ligações e relações que se repetem e se produzem necessariamente em condições determinadas, isto é, sobre possibilidades reais”. Logo, para que a possibilidade formal se torne realidade, “a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento” (CHEPTULIN, 1982, p. 343). Nesse sentido, uma proposta crítica, como a expressa pela PHC,



contraria as relações sociais de produção e o Estado burguês, visto que propõe justamente uma transformação social.

Portanto, a avaliação dinâmica e a PHC ainda não se tornaram possível nas práticas pedagógicas em João Pessoa, posto que os condicionantes econômicos, políticos e pedagógicos não possibilitam que se transforme em realidade objetiva. Para que a avaliação assuma sua função de instrumento dialético terá de se situar e estar a serviço de uma educação preocupada com a transformação e não com a conservação social, ou seja, quando o caráter pedagógico das escolas estiver fundamentado na práxis.

### **Considerações finais**

As reflexões desenvolvidas ao longo dessa pesquisa nos permitem pontuar que há necessidade de uma sistematização sobre a avaliação na Educação Infantil. Por outro lado, a análise com base nas categorias marxista, realidade e possibilidade, nos permite entender que as concepções das docentes são constituídas socialmente, e estão sobrepostas em uma realidade histórico-cultural, atravessada pelas contradições e ambiguidades.

Entendemos que os pressupostos que orientam a avaliação na Educação Infantil são norteados por parâmetros das pedagogias tradicional, nova e tecnicista. Entretanto, a prática pedagógica é contraditória e está em permanente movimento, dependendo de diversos fatores, sociais, culturais e históricos que, por sua vez, determinam com que pressuposto teórico, pedagógico e metodológico a professora irá se identificar. Assim como vale ressaltar que nenhuma prática é neutra, ao contrário, ela está sempre referenciada em algum princípio político e social, e se volta a certos objetivos, mesmo que não estejam formulados explicitamente nas concepções e práticas pedagógicas.

Identificamos que a maioria das docentes reconhece a necessidade da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas. Entretanto, na rotina diária da Educação Infantil, o processo educativo e, conseqüentemente, o conceito de avaliação, não têm encontrado finalidade na prática pedagógica, uma vez que esta última está relacionada principalmente ao controle e à disciplina, como observar questões de saúde, de higiene e as noções do cuidar, orientadas por concepções espontaneístas segundo as quais a criança está livre para aprender por si própria ou na interação com seus pares, o que distancia a avaliação de ações educativas sistematizadas.

Entendemos que as limitações das docentes para construir sua prática avaliativa estão alicerçadas em uma formação fragilizada, tanto inicial quanto continuada. O fato de as

professoras terem concluído suas formações há muitos anos também as afasta das discussões atuais sobre a avaliação na Educação Infantil. Outro fator que podemos considerar é o vínculo de trabalho temporário, além da sobrecarga de trabalho e a baixa remuneração, que são desestímulos para as docentes realizarem suas atividades; além disso, dificultam que as professoras mantenham uma prática de estudos e pesquisas.

Por outro lado, a Pedagogia da Infância, que embasa os discursos teóricos acadêmicos e os documentos da Educação Infantil nos CREI em João Pessoa, ainda é uma *possibilidade real abstrata*, uma vez que seus pressupostos são compreendidos de forma fragmentada, portanto, não são postos em prática. Logo, as docentes até citam elementos da teoria, mas não sabem como avaliar com base em seus pressupostos.

Já a avaliação com base na Pedagogia Histórico-Crítica, isto é, dinâmica, colaborativa, dialética, modelo que defendemos nesse estudo, se caracteriza como uma *possibilidade formal* na Educação Infantil em João Pessoa. Essa situação se configura na medida em que encontramos poucos elementos desta teoria nas falas das professoras. Um dos fatores que contribui com o desconhecimento teórico e prático reside no fato de que essa abordagem se caracteriza por seu viés crítico.

Compreendemos que esse cenário é o reflexo de uma realidade histórica, forjado tanto nos embates pela garantia do acesso à Educação Infantil como na luta pela garantia da qualidade da educação para as crianças pequenas. No entanto, esse movimento não é estático e unidirecional, mas dinâmico, contraditório e em constante transformação, portanto, há possibilidade, ainda que esporádica e não dominante, de mudanças tanto na prática docente e nos métodos avaliativos como nas concepções das docentes.

## REFERÊNCIAS

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BAPTISTA, M.G.A. **Gramsci e Vigotski**: da educação ativa à educação crítica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

BRASIL. Ministério da educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1-9, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

v. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: Categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

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

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

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

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

JOÃO PESSOA. **Manual de Orientações Pedagógicas**. João Pessoa, 2018.

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

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

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

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

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio On-line**, Porto alegre, ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

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

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

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

### Como referenciar este artigo

BAPTÍSTA, M. G. A.; SILVA, V. V. S.; SILVA, G. J. Avaliação na educação infantil e a dialética realidade-possibilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0920-0937, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15819>

**Submissão**: 24/11/2021

**Revisões requeridas**: 19/02/2022

**Aprovado em**: 28/02/2022

**Publicado em**: 01/03/2022