

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL Y LA DIALÉCTICA REALIDAD- POSIBILIDAD

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIALÉTICA REALIDADE- POSSIBILIDADE

ASSESSMENT OF PRIMARY EDUCATION AND THE DIALECT REALITY- POSSIBILITY

Maria das Graças Almeida BAPTISTA¹
Valdinélia Virgulino de Souza SILVA²
Genilson José da SILVA³

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 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.

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*

¹ Universidad Federal de Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Profesor Asociado vinculado a la Fundación Departamento de Educación. Líder del Grupo de Estudio e Investigación en Filosofía y Psicología de la Educación - ÁGORA/UFPB. Post-Doutorado en Educación (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1084-4269>. Correo electrónico: mgabaptista2@yahoo.com.br

² Universidad Federal de Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Profesor Asociado vinculado a la Fundación Departamento de Educación. Líder del Grupo de Estudio e Investigación en Filosofía y Psicología de la Educación - ÁGORA/UFPB. Post-Doutorado en Educación (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1084-4269>. Correo electrónico: mgabaptista2@yahoo.com.br

³ Universidad Federal de Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Profesor Asociado vinculado a la Fundación Departamento de Educación. Líder del Grupo de Estudio e Investigación en Filosofía y Psicología de la Educación - ÁGORA/UFPB. Post-Doutorado en Educación (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1084-4269>. Correo electrónico: mgabaptista2@yahoo.com.br

objetivo de comprender 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.

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.

Introducción

Las construcciones históricas sobre la Educación Infantil estuvieron marcadas por varias concepciones a lo largo del tiempo. Pero fue a partir del siglo 19 que hubo cambios más significativos, especialmente con la aparición de nuevas concepciones sobre la infancia y los niños y esto en el contexto social y escolar. Estos avances, según Kuhlmann Jr. (2000), se debieron a transformaciones desencadenadas, por un lado, por la urbanización y expansión del capitalismo y, por otro lado, por los avances de las teorías sobre la infancia.

En Brasil, observamos que la educación de los niños de 0 a 5 años de edad estaba vinculada a dos propósitos, ahora como una herramienta de cuidado y custodia, o como una estrategia para prevenir el fracaso escolar, la preparación para la escuela primaria o incluso su anticipación. En el período de 1930, con las teorías pedagógicas para la Educación de la Primera Infancia difundidas por la Nueva Escuela, se esbozó un contexto conflictivo entre los intelectuales renovadores, que abogaban por el aprendizaje centrado en las actividades de

aprender haciendo, y los católicos conservadores, que habían tenido el monopolio de la educación desde el período jesuita.

Esta correlación de fuerzas despertó posteriormente, a partir de la década de 1970, una lucha organizada de los movimientos sociales, especialmente por parte de las mujeres trabajadoras, que reclamaban el derecho del niño a una educación de calidad, y que las guarderías debían cuidar de sus hijos mientras realizaban actividades laborales. A pesar de los logros alcanzados con estas luchas, la Educación Infantil continuó con una concepción cuidadora, escasas políticas públicas educativas y legislación para sistematizar la distribución de los recursos, la formación docente y una práctica pedagógica y evaluativa que apoyara el aprendizaje y garantizara la calidad del trabajo pedagógico.

En este contexto, el debate sobre la necesidad de una evaluación en la Educación Infantil se definió más lentamente que en otros niveles de educación. Según Kramer (2006, p. 26-28), la evaluación del aprendizaje en educación infantil es un concepto muy reciente, cuyas premisas impregnan pedagogías tradicionales, nuevas y tecnicistas, por lo tanto, se configuró con características de estas tres pedagogías, respectivamente: a veces una evaluación de clasificación, a veces el niño fue evaluado en su subjetividad a través de la autoevaluación, y a veces los estudiantes fueron evaluados a partir de pruebas de inteligencia aplicadas a los niños.

Tras la Ley de Directrices y Bases (LDB/1996), se instituyó una nueva mirada para la Educación Infantil, y se estableció que la evaluación debía basarse en la observación y a través de conceptos que valoraran los aspectos cognitivos, psicomotores y afectivos del niño. Los avances en Educación Infantil son innegables desde la institución de la LDB y, posteriormente, desde otros documentos que guían las prácticas en esta etapa de la educación, así como el desarrollo de teorías específicas para la primera infancia. Sin embargo, persisten numerosos desafíos, comprometiendo tanto el acceso a este nivel educativo como su constitución como una de las etapas del proceso educativo. Lo que se percibe es que actualmente, en Brasil, todavía hay un gran tabú y varias discusiones sobre los objetivos de la evaluación en la Educación Infantil.

En este sentido, es importante hacer algunas preguntas sobre el tema: ¿Se basan los maestros de educación infantil en qué elementos teóricos evaluar el aprendizaje de los niños? ¿Qué instrumentos utilizan en este proceso?

Es en este escenario que surge el presente trabajo, desarrollado en los años 2018 y 2020, cuya investigación tuvo como objetivo comprender la concepción de los docentes sobre el proceso de evaluación del aprendizaje en Educación Infantil en los Centros de Referencia de Educación Infantil (CREI) de la red municipal de João Pessoa-PB.

La investigación empírica fue desarrollada en tres CREI en la ciudad de João Pessoa/PB. Considerando el compromiso ético asumido en esta investigación, no divulgaremos los nombres de estas instituciones, utilizaremos la nomenclatura, CREI A, CREI B y CREI C. En relación con los sujetos de investigación, seleccionamos seis profesores⁴ preescolar, dos de los cuales son de cada unidad. La elección de los profesores fue aleatoria, de acuerdo con el interés expresado en participar en la investigación. Con el fin de salvaguardar la identidad de los docentes, determinamos símbolos alfanuméricos para identificarlos, presentándose como: P1, P2, P3, P4, P5 y P6. En relación con la educación, P2, P3, P5 y P6 tienen una licenciatura en Pedagogía, P1 está estudiando Pedagogía, mientras que P4 tiene el curso Pedagógico. En cuanto a la experiencia en Educación Infantil, P1, P2, P5 y P6 tienen entre 10 y 20 años de práctica, P3 tiene 3 años, mientras que P4 lleva 32 años enseñando. Sobre el bono de trabajo, todos fueron contratados como proveedores de servicios, en un régimen semanal de 40 horas.

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 observación semiestructurada y observación participante.

En relación con el camino teórico-metodológico, remitimos nuestro enfoque al enfoque del materialismo histórico y dialéctico, que propone una comprensión historiadora y problematizadora del tema estudiado, situado en la práctica y relación social del hombre en una realidad dada y como un fenómeno de una totalidad (LESSA; TONET, 2011). Tomar este enfoque como base implica considerar una comprensión del fenómeno a una comprensión sistematizada, es decir, la evaluación se expresa primero en la apariencia, caótica, y, posteriormente, a través de un análisis teórico, definimos su esencia en la práctica docente (TRIVIÑOS, 1987). En cuanto al método de interpretación y análisis de los informes de los profesores, utilizamos la hermenéutica crítica en Gamboa (1998).

De esta manera, presentamos las categorías marxistas realidad y posibilidad, como un apoyo para comprender cómo se configura la realidad empírica de la evaluación en educación infantil en João Pessoa, basada en dos enfoques teóricos, la Pedagogía de la Infancia, basada en La Sociología de la Infancia y la Nueva Pedagogía, y la Pedagogía Histórico-Crítica, basada en el materialismo histórico y dialéctico y la psicología histórico-cultural. En este trabajo, señalamos que, en la práctica pedagógica, ambos todavía están en el campo de la posibilidad.

⁴ En esta investigación, todos los participantes son mujeres, por lo tanto, en el curso del trabajo mencionaremos a la maestra, en la mujer.

La evaluación en Educación Infantil en João Pessoa: una realidad

La realidad implica contradicciones que se configuran en la práctica, si las condiciones históricas, culturales y sociales así lo permiten. Para Cury (1986, p. 30-31), la realidad no es sólo "la que ya ha sido", sino que puede incorporar elementos de lo que está ocurriendo. "Tampoco es solo el 'todavía no', aunque sin este elemento lo real se vuelve superable". La realidad, en el movimiento que es intrínseco a ella, es exactamente "la tensión dialéctica siempre lo superable de lo ya sido y lo aún no". La tensión entre estas dos dimensiones permite el surgimiento e implementación de lo nuevo, porque penetra en el proceso, de principio a fin, en el desarrollo de todos los fenómenos.

Esto significa que los fenómenos tienen un carácter incompleto y este movimiento es lo que determina si la realidad se pone o es "el movimiento de la posibilidad" (CHEPTULIN, 1982, p. 340). En el caso de la evaluación en la concepción docente en el CREI, la realidad está en movimiento y este movimiento busca captar una posibilidad de cambio que no se desarrolle de forma aislada. Situar solo la evaluación en sí misma sería un análisis superficial y fragmentado, estaríamos restringidos solo a la aparición de este fenómeno, sin percibir las condiciones que lo constituyen, como las condiciones políticas y pedagógicas, las políticas educativas, las relaciones laborales precarias y el proceso de formación docente. Por lo tanto, detrás de este proceso hay una serie de cuestiones conmovedoras, consensuadas y contradictorias.

La propuesta pedagógica y el proceso de evaluación en Educación Infantil en CREI en João Pessoa están dirigidos por documentos educativos oficiales nacionales y municipales. En aspectos generales, la LDB (1996), Referencias del Currículo Nacional para la Educación de la Primera Infancia (RCNEI/1998), las Directrices curriculares nacionales para la educación de la primera infancia (DCNEI/2009) y la Base Curricular Común Nacional (BNCC/2017). Estos documentos nacionales guían los lineamientos municipales para la Educación Infantil, por mencionar, el Manual de Lineamientos Pedagógicos (MOP/2018) y el Plan de Acción (2017).

En EL CREI, los maestros usan un formulario de evaluación del Diario de Clase para registrar la frecuencia y monitorear el aprendizaje de los niños. En este documento, se pone a disposición una hoja para la información de cada estudiante, en el lado de la hoja, reservada para la información personal, la frecuencia y las habilidades del niño que necesitan desarrollar durante el año escolar. En este documento, el profesor debe seguir el siguiente título: Competencia en Construcción (CEC); Presenta dificultad (AD); Competencia Construida (CC). En el reverso de la hoja, el registro descriptivo sobre el "Diagnóstico Inicial", que se refiere al

nivel de desarrollo del niño a su llegada al CREI. Además de estos aspectos, los maestros deben hacer un breve informe bimestral sobre cada niño, señalando sobre "el desarrollo psicológico, social, físico y pedagógico del niño" (JOÃO PESSOA, 2018).

En este sentido, al inicio del año escolar, los maestros deben hacer un diagnóstico de cómo llegó cada niño a la institución. Según los maestros, este diagnóstico ocurre en promedio 30 días después de la llegada al CREI, que va de niño a niño. Sobre el propósito de esta evaluación inicial, P2 afirma: "tenemos el diagnóstico inicial para saber cómo llegó el niño, si llegó con problemas de salud, con problemas de salud física, mental, emocional, todo esto lo ponemos en el diagnóstico inicial". P1 señala que en este primer momento "es nada difícil, hay un alumno que no come, no duerme, hasta que nos acostumbramos, entonces hacemos este diagnóstico inicial". Por otro lado, P4 señala: "Evalúo desde el momento en que llegan a la escuela hasta la hora de irse".

Observamos que en los informes de P1 y P2 hay un diagnóstico centrado en temas de salud, centrándose en la atención y adaptación a la rutina de CREI. Se observa que no apuntan a actividades, juegos o juegos dirigidos a evaluar situaciones específicas como el aprendizaje, la coordinación motora, etc. Por lo tanto, el diagnóstico se basa en el comportamiento espontáneo del niño. Por otro lado, P4 cita que evalúa, sin embargo, no presenta qué aspectos evalúa en este primer diagnóstico.

Consultada si, además de este diagnóstico inicial, hacen una evaluación diagnóstica durante el curso escolar, una de las docentes respondió que hizo un diagnóstico, pero no especificó cómo se realizó: "Lo hago a través de esta evaluación, aunque ya lo dije, observando en una fecha del día a día" (P1). Outras professoras confundem a avaliação diagnóstica com um instrumento avaliativo usado ao final de um processo: "No, no eso, porque en CREI es más lo lúdico, no podemos tener evaluación burda tipo escuela, esto no es, la guardería es diferente, están en esa fase de jugar, de saber" (P2). En este mismo sentido, P5 dice: "Cada vez que llegamos a un aula tenemos que evaluar al niño, ahora tenemos que saber evaluar también, no sirve de nada que llegues y digas así: voy a hacer una actividad y evaluaré al niño para esta actividad".

Luckesi (2000) es uno de los opositores a la evaluación diagnóstica. Para él, la función primordial de la evaluación, en cualquier nivel de la enseñanza, implica dos procesos articulados e inseparables: diagnosticar y decidir. Para el autor, no es posible tomar una decisión sin un diagnóstico, y un diagnóstico sin una decisión es un proceso fallido, sin éxito para la práctica pedagógica. En este sentido, el primer paso de la acción evaluativa es el proceso de diagnóstico, que consta de dos momentos: el primero es el hallazgo, este ofrece la base material

para la segunda parte del acto de diagnóstico. El segundo momento, la calificación del objeto de la evaluación, asigna una cualidad, positiva o negativa, al objeto evaluado. Esta calificación no tiene lugar en el vacío, se establece a partir de un determinado estándar, criterio de calidad que hemos establecido para este objeto.

En aspectos generales, podemos analizar que los docentes destacan la importancia del diagnóstico inicial en sus prácticas evaluativas, sin embargo, no presentan cómo realizan este diagnóstico y qué acciones desarrollan a partir del mismo. Otro aspecto importante que debe ayudar a los maestros en la evaluación es la observación atenta de los niños.

Según Kramer (1999, p. 96), la evaluación en Educación Infantil debe realizarse sobre la base de "observaciones y registros sistemáticos realizados por los maestros de las actividades de los niños". La BNCC también señala que "el monitoreo del aprendizaje y el desarrollo se lleva a cabo a través de la observación de la trayectoria de cada niño y de todo el grupo: sus logros, avances, posibilidades y aprendizaje" (BRASIL, 2017).

Algunos maestros señalan que se basan en la observación para evaluar el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Sin embargo, ¿qué aspectos están considerando los docentes cuando dicen que evalúan a través de la observación?

Los maestros P3 y P5 señalan que la observación debe ocurrir en un momento alto del día a día para que puedan identificar las fragilidades del niño. Por otro lado, el discurso de algunos docentes señala que la observación está más dirigida a temas de comportamiento y salud, y a aspectos de la atención. Podemos observar esta situación en el discurso de P1: "Los veo jugar, comer, si no tan golpeados, estas cosas así". Como señala P4: "Observo, porque un problema, una discapacidad en un niño si no observamos mucho no sabrá que tiene [...]. Detectamos aquí problemas de autismo, oftalmológicos, personal familiar, que nadie escapa de los problemas en la familia".

La observación con fines pedagógicos debe ser utilizada de manera continua, intencional y seguida por el registro, de modo que la información resultante de las notas ayude al trabajo del maestro, con miras a mejorar el aprendizaje de los niños.

Además de la observación, cuando preguntamos a los profesores sobre qué instrumentos evaluativos utilizaban en su práctica, la mayoría dudó, no sabía qué era, pero cuando se les explicó, destacaron que utilizan los siguientes instrumentos: P1, P4 y P5 apuntaban solo "la forma del diario de clase"; la "observación visual" fue mencionada por P2 y P3; y el "borrador del libro" fue destacado por P6.

Se observa que los maestros utilizan algunos instrumentos evaluativos en sus prácticas, sin embargo, vale la pena mencionar que los documentos oficiales guían que, además de la

observación, es necesario dar seguimiento a los niños a través de "diversos registros, realizados en diferentes momentos tanto por maestros como por niños (como informes, portafolios, fotografías, dibujos y textos) [...]" (BRASIL, 2017. p. 35). Además de estos instrumentos, Kramer (1999, p. 96-97) destaca que es importante que las unidades preescolares mantengan el "dossier de memoria". Estos archivos ayudan a registrar la memoria del trabajo del equipo y los avances de cada niño, proporcionando un material de consulta esencial para la propuesta pedagógica de la escuela y el maestro.

Sobre los instrumentos, Luckesi (2000) afirma que, para ser correctos, deberían llamarse "instrumentos de recopilación de datos para la evaluación". El instrumento en sí no evalúa, pero proporciona datos sobre el rendimiento del niño. Este desempeño puede ser calificado, apoyando una toma de decisiones sobre qué hacer a partir de esa evaluación. Así, los instrumentos de evaluación en el Preescolar deben ser utilizados como herramientas pedagógicas que permitan al docente tener una guía de la evolución y/o fragilidades de cada niño.

La limitación del profesorado en relación con el conocimiento de conceptos específicos sobre evaluación, como los instrumentos evaluativos, puede estar relacionada tanto con la formación inicial en los cursos de pregrado como con la falta de sistematización de contenidos en la educación continua, incluso por parte de la red educativa municipal, como lo describe P2: "En la formación hay más textos, pero estas teorías en la práctica son más difíciles. En la práctica me baso en mi experiencia". A su vez, P4 señala: "No me baso como autor, no recuerdo autor, me baso solo en mi experiencia, todo está dentro de mi experiencia, [...]". Siguiendo el mismo entendimiento, P3 afirma: "No recuerdo ningún autor o documento, evalúo más en función de mi experiencia".

Los docentes constituyen su práctica pedagógica y evaluativa basada, especialmente, en sus propias experiencias vividas en la escuela, aunque existen fragmentos teóricos que impregnan sus prácticas. Con esto, no queremos menospreciar en absoluto los conocimientos desarrollados en la práctica de los docentes, pero la falta de conocimiento de una base teórica y conceptual para guiar el trabajo pedagógico empobrece la práctica pedagógica, ya que la educación escolar debe ser una acción intencional y responsable del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Sin esto, el proceso de educación escolar del niño se ve comprometido.

Por lo tanto, en la realidad del CREI, la evaluación en Educación Infantil es una amalgama, no se explica en la práctica docente y no se define teóricamente, sin embargo, hay un camino trazado, aunque confuso en los discursos de los docentes. En términos generales, los profesores están cerca de una comprensión de la evaluación basada en la observación del

comportamiento espontáneo del niño, basada en el sentido común y dirigida principalmente a la disciplina, la salud, la higiene y los sentidos del cuidado.

Esta realidad es el resultado de una concepción de la educación históricamente constituida en Brasil. Los maestros reconocen la necesidad de tener un modelo de evaluación del aprendizaje más objetivo para monitorear el desarrollo del niño pequeño. Sin embargo, existen dificultades relacionadas con la formación y la sistematización teórico-práctica que hacen inviables los cambios en la concepción de los docentes.

La posibilidad de evaluación en la Educación Infantil hoy

Según Cheptulin (1982, p. 340), la posibilidad es una "realidad potencial" que puede producirse, manifestarse o convertirse en realidad cuando existen ciertas condiciones. Así, conocer algunas posibilidades puede "interferir en el curso objetivo de los acontecimientos y crear las condiciones requeridas, acelerar o frenar su transformación en realidad".

Para Cury (1986, p. 31), la realidad incompleta hace que la contradicción implique el descubrimiento de tendencias latentes en la realidad y que constituyen la mediación entre lo posible y su realización. Sin embargo, "la posibilidad existente en el movimiento de las cosas, es decir, la posibilidad de lo nuevo, de lo que aún no es, pero puede ser, inmanente en lo que es". Y al abrazar toda la realidad, esta nueva posibilidad, concebida de manera dialéctica, está al mismo tiempo en el ser humano y en las relaciones que mantiene con el mundo y con otros hombres.

En este trabajo, señalamos que la evaluación basada en dos enfoques teóricos, Pedagogía de la Infancia y Pedagogía Histórico-Crítica, aún no constituyen una realidad en la práctica pedagógica en el CREI actual, sino que están en el campo de la posibilidad, dadas las incompletas y contradicciones en la base material de la sociedad que se reflejan en la realidad empírica de la Educación Infantil: la primera como una posibilidad real abstracta y la segunda como una posibilidad formal.

La Pedagogía de la Infancia ha sido presentada en Brasil como una corriente pedagógica que entiende al niño como activo y protagonista del propio proceso educativo escolar. Esta concepción se basa en los principios teóricos y pedagógicos de la escuela activa en Dewey y Piaget, pilares de la Nueva Escuela, y en la Sociología de la Infancia. Este enfoque asume que la relación pedagógica ocurre horizontalmente. El propósito de este campo se centra en el niño pequeño, en la defensa de su papel y en la comprensión del niño como productor de cultura.

La nueva Pedagogía, como uno de los referentes de la Educación Infantil, esbozó prácticas que valoran el protagonismo y la espontaneidad del niño en el proceso educativo. Con respecto a la evaluación, la escuela nueva no desarrolló un modelo particularmente para la Educación Infantil, ya que hubo una crítica al uso de la evaluación en esta etapa educativa. Sin embargo, sus supuestos asumieron, según Vasconcelos (2000, p. 71), una evaluación que consistía en analizar las capacidades individuales de los estudiantes para sacar conclusiones de sus propias experiencias, en la que "proponía la autoevaluación como la gran salida". Esta narrativa se reflejó en las prácticas evaluativas de la Educación Infantil, ya que esta teoría aboga por una evaluación subjetiva basada en la espontaneidad, la curiosidad y la visión del estudiante sobre su propio desarrollo y aprendizaje.

En línea con la pedagogía activa, La Pedagogía de la Infancia defiende la ruptura de lazos con el modelo escolar de atención educativa y propone reagrupar la enseñanza en segundo plano, y el aprendizaje se configuraría como un faro de práctica pedagógica. En esta perspectiva, el aprendizaje se produciría a partir de una construcción autónoma y gradual del niño. Otro aspecto sería el aprendizaje a través de juegos. Esta visión queda demostrada en los estudios de Kishimoto (2007, p. 270), que aboga por "una revolución de la educación a través de la construcción de pedagogías para la infancia que valoren los juegos y narrativas infantiles".

En los informes de los maestros de CREI, observamos que algunos supuestos de educación activa forman parte de sus discursos. Por ejemplo, P2 afirma: "En CREI aprenden a jugar, en lo lúdico. [...]". En la misma línea, P4 afirma: "Sabes que el juego hoy en día es lo importante en la educación de la primera infancia". P5 también afirma que "en la rutina todos los días haremos actividad que fue elegida en el plan de clase, que es la actividad del día en el cuaderno, luego tiene una actividad lúdica". También es común encontrar en el discurso de los maestros que "el niño tiene que construir su propio conocimiento" (P3). En este mismo sentido, P6 afirma: "No quiero llegar a los niños y hablar es así, quiero que ella construya su conocimiento [...]". Los otros maestros afirman que los niños aprenden "de sus experiencias" (P1); "el niño es el protagonista" (P2); "hoy quieren que los niños hagan todo por su cuenta, lo que están construyendo" (P4); "No estoy trabajando para alfabetizar al niño, están siendo alfabetizados naturalmente" (P5).

Lo que se percibe es que, aunque no citan nominalmente, los profesores señalan elementos de las pedagogías activas. Sin embargo, sus discursos se presentan de manera contradictoria y fragmentada, ya que dicen que usan la ludicidad y que los niños aprenden a jugar, pero señalan que hay un momento para hacer "actividades en el cuaderno". Finalmente, los juegos se desvinculan del proceso de aprendizaje, teniendo los momentos de juego y los

momentos de "hacer las pequeñas tareas". Argumentan que "el niño aprende jugando", pero se reparten con el momento de jugar y el momento de aprender.

Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, notamos que se da de manera desarticulada con la base teórica, incluso la propia Pedagogía de la Infancia que avala los discursos de los docentes parece confusa y abstracta. Así, aunque señalan que no quieren que prevalezca una metodología centrada en las clases expositivas, no pueden desarrollar su práctica a partir de teorías activas. Duarte (2001) llama "moda educativa" a la comprensión superficial y acrítica de algunos temas o conceptos "de moda", lo que denota una falta de claridad sobre la línea teórico-metodológica que guía su práctica, convirtiéndolos en sumas rehenes de un discurso basado en conceptos estereotipados y vacíos.

Para Baptista (2012, p. 224), "¡la educación activa en Brasil es una posibilidad! Significa que no se hizo realidad" no pudo manifestarse en la concepción y práctica de los docentes porque no se pusieron las "condiciones correspondientes". En este escenario, aunque el discurso de los maestros se refiere a la Pedagogía de la Infancia, esta teoría aún no se ha convertido en una realidad en la práctica pedagógica en el CREI. Todavía no hay un camino delineado, ya que "la posibilidad se hace realidad no en ningún momento, sino sólo bajo ciertas condiciones" (CHEPTULIN, 1982, p. 341). Así, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación basados en La Pedagogía de la Infancia son hoy una *posibilidad*.

Por otro lado, en los países capitalistas democráticos, como Brasil, una evaluación basada en la pedagogía activa es una *posibilidad real*, porque "se deriva de los vínculos y relaciones necesarias propias de esta sociedad capitalista y democrática, condicionada por las leyes internas del funcionamiento y desarrollo de la formación capitalista" (CHEPTULIN, 1982, p. 341).

La Pedagogía de la Infancia basa algunos documentos en la Educación Infantil, que orientan las propuestas de enseñanza (o ausencia de ellas), el aprendizaje y las prácticas de evaluación para los niños pequeños. Por esta razón, además de ser una teoría discutida en el ámbito académico, su propagación de discursos y prácticas preescolares ofrecen apoyo a una realidad en adaptación.

Así, es posible afirmar que la Pedagogía de la Infancia y sus supuestos evaluativos son una *posibilidad abstracta real*, porque, según Cheptulin (1982, p. 341), "la posibilidad abstracta es una posibilidad, cuya realización no hay, en la actualidad, condiciones necesarias". Esto significa que, aunque reales, no se podrían cumplir las condiciones necesarias para la realización de la posibilidad para que los presupuestos de esta pedagogía pudieran llevarse a cabo en la práctica pedagógica de preescolar.

Hay que afirmar que la evaluación basada en la Pedagogía de la Infancia en el municipio de João Pessoa es una *possibilidade abstracta real*, y no una realidad, significa decir que, para los maestros, hay dificultades para comprender cómo se produce la práctica pedagógica en esta teoría. Algunos factores que impiden que la evaluación subjetiva, basada en pedagogías activas, se convierta en una realidad, se basan en la formación de docentes debilitados, condiciones de trabajo precarias, carga de trabajo de 40 horas semanales e inestabilidad del empleo, ya que los 6 profesores de la investigación son prestadores de servicios. Estos, entre otros factores, dificultan reflexiones teóricas y prácticas que, a través de estudios e investigaciones, permiten confrontar contradicciones históricas y una práctica evaluativa teóricamente fundamentada y con objetivos claros.

La Pedagogía Histórico-Crítica (PHC), anclada en el materialismo histórico-dialéctico y la psicología histórico-cultural, se ha presentado como una alternativa teórico-metodológica para la Educación Infantil. Esta concepción crítica de la educación se opone a algunos fundamentos de La Pedagogía de la Infancia, como la defensa de una concepción anti escolar. Arce (2004, p. 160) señala que en esta perspectiva activa "[...] el maestro sufre un violento proceso de caracterización errónea, fallando en la enseñanza y reduciendo su interferencia en el aula a una mera participación". En este escenario, en lugar del profesor docente, "se colocan [...] relaciones de escucha y reciprocidad, porque el maestro ya no dirige, sigue: sigue al niño, sus deseos, intereses y necesidades".

La PHC presenta fundamentos para la educación de la primera infancia que se basa en un carácter científico, intencional y que permite la apropiación del patrimonio humano-genérico y el desarrollo psíquico del niño. Esta comprensión no implica inhibir la espontaneidad del niño pequeño, sino fomentar el trabajo pedagógico dirigido por el maestro, como agente guía del conocimiento humano que guía la espontaneidad del niño hacia un conocimiento sistematizado.

Según Vigotski (1998, p. 174), el proceso de educación escolar es cualitativamente diferente del proceso educativo en un sentido amplio. En la escuela, el niño se enfrenta a una tarea particular: "comprender las bases de los estudios científicos, es decir, un sistema de concepciones científicas". Así, los conceptos iniciales que se construyeron a lo largo de su vida en el contexto social, es decir, conceptos espontáneos, ahora se desplazan a un nuevo proceso, a una nueva relación especialmente cognitiva con el mundo, y así, "en este proceso, los conceptos del niño se transforman y su estructura cambia", cualitativamente.

Para PHC, el educador que trabaja con el niño de cero a cinco años no solo puede ser alguien que estimula y monitorea el desarrollo infantil, sino quien dirige el proceso educativo. El papel del maestro debe ser ampliar la comprensión cognitiva de los niños desde un contexto

que tenga un significado real para ellos. Este proceso va más allá de una construcción individual y debe construirse en el colectivo.

La concepción de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo propuesta por la PHC, anclada en los escritos de Vigotski, presenta elementos importantes para explicar la evaluación del aprendizaje como un proceso continuo y para llevarse a cabo sistemáticamente durante la ejecución de las actividades escolares, en la interacción maestro-conocimiento-niño. Esto significa que, a través de la mediación docente, podemos conocer no solo los procesos de desarrollo y maduración que se han producido hasta ahora, sino también los procesos que aún están madurando.

Para Lunt (1997), en las prácticas escolares, se ha desarrollado una evaluación estática, haciendo imposible una relación entre profesor y alumno. Para superar este método evaluativo, sugiere una evaluación dinámica basada en la perspectiva viguesa. La acción del profesor en la ZDP permite una relación dinámica más prospectiva que retrospectiva. En este sentido, la evaluación dinámica implica

[...] una interacción dinámica entre el examinador y el estudiante (examinado) con más *énfasis en el* proceso que en *el* producto del aprendizaje. Es común a todas las formas de evaluación dinámica, la idea de una evaluación más prospectiva que retrospectiva y el énfasis en una comprensión de cómo *aprende* el niño, más que en *lo* que ya ha aprendido (LUNT, 1997, p. 232, énfasis añadido).

Con este análisis, los procedimientos de evaluación dinámica implican una exploración interaccional de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las dimensiones cognitivas del niño. Para ello, es necesario que la actividad colaborativa del docente se desarrolle en la ZDP. Por lo tanto, "la evaluación que se centra solo en el nivel real de ingresos o desarrollo de un niño es incompleta y ofrece solo una imagen parcial". Para obtener una imagen completa, la evaluación también debe tener lugar en el segundo nivel y el enfoque está en el proceso, evaluando lo que el niño puede lograr con la ayuda del otro, el maestro o colegas más desarrollados (LUNT, 1997, p. 238).

Señalamos que la PHC y sus supuestos teóricos señalan una práctica colaborativa en su concepción de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo, y la evaluación. Lo que notamos es que las prácticas de evaluación en Educación Infantil en CREI en João Pessoa no siguen las concepciones propuestas por la PHC y la teoría. vigotskiana, porque en las prácticas pedagógicas no hay acción intervencionista, una decisión sobre lo que los docentes deben hacer con los datos recogidos de un diagnóstico, solo refuerzan lo que el niño ya sabe y no proyectan nuevas metas a alcanzar.

Duarte (2001, p. 19), señala que, en las últimas décadas, especialmente desde la década de 1980, la PHC se ha ido delineando con fundamentos teóricos y metodológicos consistentes, pero ha habido dificultades para ejecutar sus fundamentos en el campo de la práctica educativa. Hacer frente y superar estas brechas es un desafío para los investigadores en educación en los aspectos Histórico-Crítico e Histórico-Cultural. Aunque esta concepción crítica ha desarrollado fundamentos en el campo teórico, en las prácticas escolares la concepción de la evaluación dinámica aún no ha trazado caminos concretos y, especialmente en la Educación Infantil, todavía se presenta como una *posibilidad*.

Parfraseando Baptista (2012), señalamos que si ni los principios teóricos y prácticos de la Pedagogía Infantil, incluso basando los documentos educativos dirigidos a la Educación Infantil, se consolidaron en la concepción y práctica de los docentes, porque no se ponen las condiciones necesarias para su realización, ¿qué pasa con los ideales de pedagogía histórico-crítica y psicología histórico-cultural, cuyos fundamentos teóricos y metodológicos se basan en los principios del materialismo histórico y dialéctico?

La evaluación basada en la PHC se caracteriza como una *posibilidad formal*, porque el cambio "no resulta de la naturaleza interna de la sociedad capitalista, no está necesariamente condicionado por las leyes de su funcionamiento y su desarrollo, sino que depende de todo tipo de circunstancias, es decir, de la contingencia" (CHEPTULIN, 1982, p. 341). Para la posibilidad formal, tal o cual fenómeno "es tanto como imposible, porque la lógica de la contingencia es tal que (la contingencia) se puede producir o no" (CHEPTULIN, 1982, p. 341).

Por lo tanto, "debido a que no cumplen con las condiciones necesarias (objetivas y subjetivas) [...], los ideales de una educación crítica aún no han sido posibles de llevar a cabo en el contexto educativo brasileño" (BAPTISTA, 2012, p. 227), al menos como teoría hegemónica, siendo, por lo tanto, más restringida a ciertos círculos académicos y prácticas aisladas.

Según Cheptulin (1982, p. 342), la importancia de la *posibilidad formal para la actividad práctica* de los hombres es débil, "porque la actividad práctica se basa enteramente en los vínculos y relaciones que se repiten y necesariamente se producen bajo ciertas condiciones, es decir, en posibilidades reales". Por lo tanto, para que la posibilidad formal se convierta en una realidad, "la formación material que la contiene debe transponer varias etapas de desarrollo" (CHEPTULIN, 1982, p. 343). En este sentido, una propuesta crítica, expresada por la PHC, contradice las relaciones sociales de producción y el estado burgués, ya que propone precisamente una transformación social.

Por lo tanto, la evaluación dinámica y la PHC aún no han sido posibles en las prácticas pedagógicas en João Pessoa, ya que las limitaciones económicas, políticas y pedagógicas no permiten que se convierta en una realidad objetiva. Para que la evaluación tome su función como instrumento dialéctico debe situarse y estar al servicio de una educación preocupada por la transformación y no por la conservación social, es decir, cuando el carácter pedagógico de las escuelas se basa en la praxis.

Consideraciones finales

Las reflexiones desarrolladas a lo largo de esta investigación nos permiten señalar que existe la necesidad de una sistematización sobre la evaluación en Educación Infantil. Por otro lado, el análisis basado en las categorías marxistas, realidad y posibilidad, nos permite entender que las concepciones de los docentes están socialmente constituidas, y se superponen en una realidad histórico-cultural, atravesada por contradicciones y ambigüedades.

Entendemos que los supuestos que guían la evaluación en Educación Infantil se guían por parámetros de pedagogías tradicionales, nuevas y técnicas. Sin embargo, la práctica pedagógica es contradictoria y está en permanente movimiento, dependiendo de varios factores, sociales, culturales e históricos, que, a su vez, determinan con qué supuesto teórico, pedagógico y metodológico se identificará el docente. Así como vale la pena mencionar que ninguna práctica es neutral, por el contrario, siempre se hace referencia a ella en algún principio político y social, y se dirige a ciertos objetivos, incluso si no están explícitamente formulados en las concepciones y prácticas pedagógicas.

Identificamos que la mayoría de los maestros reconocen la necesidad de evaluar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños. Sin embargo, en la rutina diaria de la Educación Infantil, el proceso educativo y, en consecuencia, el concepto de evaluación, no han encontrado propósito en la práctica pedagógica, ya que esta última se relaciona principalmente con el control y la disciplina, como la observación de la salud, los problemas de higiene y las concepciones del cuidado, guiado por concepciones espontánea según las cuales el niño es libre de aprender por sí mismo o en interacción con sus compañeros, que aleja la evaluación de las acciones educativas sistematizadas.

Entendemos que las limitaciones de los docentes para construir su práctica evaluativa se basan en una formación frágil, tanto inicial como continua. El hecho de que los maestros hayan completado su formación durante muchos años también los mantiene alejados de las discusiones actuales sobre la evaluación en educación infantil. Otro factor que podemos

considerar es la relación laboral temporal, además de la sobrecarga de trabajo y los bajos salarios, que son desincentivos para que los docentes realicen sus actividades; además, dificultan que los docentes mantengan una práctica de estudios e investigación.

Por otro lado, la Pedagogía de la Infancia, que sustenta los discursos teóricos académicos y los documentos de Educación Infantil en el CREI en João Pessoa, sigue siendo una *possibilidade abstracta real*, ya que sus supuestos se entienden de manera fragmentada, por lo tanto, no se ponen en práctica. Por lo tanto, los maestros incluso citan elementos de la teoría, pero no saben cómo evaluar en función de sus suposiciones.

La evaluación basada en la Pedagogía Histórico-Crítica, es decir, dinámica, colaborativa, dialéctica, un modelo que defendemos en este estudio se caracteriza como una *possibilidade formal* en la Educación Infantil en João Pessoa. Esta situación se configura en la medida en que encontramos pocos elementos de esta teoría en los discursos de los profesores. Uno de los factores que contribuye a la ignorancia teórica y práctica radica en el hecho de que este enfoque se caracteriza por su sesgo crítico.

Entendemos que este escenario es un reflejo de una realidad histórica, forjada tanto en los enfrentamientos por asegurar el acceso a la Educación Infantil como en la lucha por garantizar la calidad de la educación de los niños pequeños. Sin embargo, este movimiento no es estático y unidireccional, sino dinámico, contradictorio y en constante cambio, por lo tanto, existe la posibilidad, aunque sea esporádico y no dominante, de cambios tanto en la práctica docente como en los métodos evaluativos y en las concepciones de los maestros.

REFERENCIAS

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. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acceso el 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. Disponible en: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acceso: 10 nov. 2018.

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

CHEPTULIN, A. **A dialéctica materialista:** Categorías e leis da dialéctica. 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. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acceso: 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.

Cómo hacer referencia a este artículo

BAPTÍSTA, M. G. A.; SILVA, V. V. S.; SILVA, G. J. La evaluación en educación infantil y la dialéctica realidad -posibilidad. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0920-0937, marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17iesp.1.15819>

Sumisión en: 24/11/2021

Revisiones requeridas en: 19/02/2022

Aprobado en: 28/02/2022

Publicado en: 01/03/2022