

AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO INCOMPREENSÍVEL

TOMÉ, Marta Fresneda¹

RESUMO

Este artigo discute os usos da avaliação na educação infantil brasileira. Inicialmente, situa a evolução conceitual da avaliação. Em seguida, apresenta como a avaliação vem, historicamente, sendo utilizada por organismos internacionais para influenciar as políticas sociais dessa área. Com isso, o objetivo deste trabalho constituiu-se em oferecer subsídios aos educadores para a reflexão quanto às contribuições da avaliação para a qualidade em educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Política Educacional. Avaliação Educacional.

ABSTRACT

This article argues the uses of evaluation in early childhood education in Brazil. Initially, it points out the conceptual evolution of the evaluation. Then it shows how the evaluation is, historically, being used by international organizations to influence the social policies of this area. Thus, the objective of this work was designed to provide grants to teachers for reflection about the contributions of evaluation for quality early childhood education.

Keywords: Child Education. Educational Policy. Educational Evaluation.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em dezembro de 1996, estabeleceu, na seção referente à educação infantil, no art. 31, que "(...) a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental". Apesar disso, existem práticas no país que demonstram uma compreensão equivocada do conceito de avaliação. Algumas delas constituem-se no hábito de professores conferirem notas, conceitos, estrelas, carinhas ou corações às produções das crianças conforme o seu julgamento.

Este texto tem o objetivo de discutir a relação entre avaliação e educação infantil no Brasil, a partir da perspectiva Histórico-Crítica, e contribuir para instrumentalizar os educadores desse nível da educação básica no debate quanto à qualidade da educação oferecida nessas instituições.

¹ Psicóloga, Mestre em Psicologia Social, Doutora em Educação, Membro/Pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) e docente do curso de psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde (FASU) mantida pela Associação Cultural e Educacional de Garça (ACEG). E-mail para contato: martaftome@yahoo.com.br.



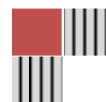
1 A evolução da concepção de avaliação no século XX

A investigação sobre a conceituação de avaliação instigou os cientistas do século XX, por considerarem-na um instrumento importante para a evolução do conhecimento. Penna Firme (1994) sistematizou essa evolução e apontou para a existência de pelo menos quatro gerações de evolução conceitual.

A primeira associou o conceito de avaliação ao de medida. Essa foi uma fase que produziu intensamente nas décadas de 1920 e 1930, pois a preocupação em medir o rendimento escolar fez com que inúmeros instrumentos ou testes fossem elaborados. Neste sentido, o papel do avaliador era eminentemente técnico, ou seja, cabia a ele classificar os alunos para determinar seu progresso.

A segunda geração teve especial contribuição de Tyler (1934 apud PENNA FIRME, 1994), cuja preocupação central era a definição do objeto avaliação. Nas décadas de 1930 e 1940, principalmente, as revisões curriculares, impulsionadas pelo novo contexto histórico-social pós Primeira Guerra Mundial, solicitavam instrumentos de avaliação que não se focassem exclusivamente no desempenho dos estudantes, mas que mostrassem, ainda, a eficiência dos novos equipamentos educacionais. A preocupação central dos pesquisadores dessa geração foi ampliar o entendimento do conceito de avaliação, com a proposta de obter dados norteadores a partir dos objetivos sugeridos nos programas. A avaliação continuou a ter enfoque técnico, porém não mais dirigido apenas à mensuração, mas à descrição de critérios e padrões para avaliar a eficiência de programas educacionais.

A terceira geração, da mesma maneira que a segunda, desenvolveu-se em decorrência das limitações das fases anteriores. Muitos cientistas declaravam que não era possível apontar claramente os propósitos de um programa educacional até que ele não estivesse concluído. Isso inviabilizava a avaliação centrada em objetivos proposta até então. Outro problema era que um curso não poderia esperar até o seu término para somente então ser avaliado. A avaliação deveria ocorrer antes para que correções fossem possíveis durante o processo. Tais questões conduziram às produções de Stake e Scriven (1967 apud PENNA FIRME, 1994), que defendiam a ideia de que a avaliação não poderia prescindir de julgamento. Assim, o papel do avaliador nas décadas de 1950 até 1980, principalmente, deixou de ser o de técnico para ser o de juiz, com a preocupação



centrada na subjetividade, no mérito e na relevância para a formação de um juízo de valor (EISNER, 1979 apud PENNA FIRME, 1994).

Na década de 1990 uma nova geração conceitual de avaliação emergiu. Essa geração fundamentou-se na necessidade de superar os conflitos da pluralidade de valores que influenciam o juízo e superar as falhas de participação dos envolvidos no processo avaliativo. Firme (1994) mostrou que a característica principal dessa conceituação é a negociação,

[...] onde o consenso é buscado entre pessoas de valores diferentes, respeitando-se os dissensos identificados. Nessa perspectiva, quanto maior a participação na escolha das preocupações, das questões avaliativas e dos métodos, e na interpretação dos resultados, maior é o nível de negociações e mais aguçada é a capacidade de responder aos interessados no processo e no objeto da avaliação [...] (PENNA FIRME, 1994, p. 09).

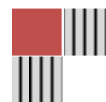
Guba e Lincoln (1989), citados por Penna Firme (1994), defenderam que a conceituação de quarta geração constituiu-se em um processo interativo, negociado, fundamentado no paradigma construtivista.

2 A avaliação e as políticas públicas para a educação infantil

A educação infantil, da maneira como está estruturada, é o resultado do embate entre as políticas públicas de centro-esquerda, propostas por organizações de financiamento internacionais e as reivindicações de mães trabalhadoras, profissionais da educação e movimentos sociais, que tiveram significativa atuação na Constituinte de 1988 (KRAMER, 2006).

Rosemberg (2001), ao analisar esse embate, explicou que a educação infantil consolidou-se como um novo campo de prática social, que se apoia em três tipos de fundamentos: a intuição, os valores e o conhecimento científico.

A intuição é um fundamento que vem da prática sistematizada, ela se constitui em uma das principais bases de ação na educação infantil brasileira, haja vista o grande número de profissionais que atuam nesse campo e não usufruíram de uma formação profissional específica inicial ou continuada. Esses profissionais não são apenas os professores, também temos nesse grupo: técnicos, gestores, assessores e políticos. Spodek (1982), citado por Rosemberg (2001), explicou que esse fundamento é insuficiente, pois ele não é generalizável e nem passível de exame crítico, o que se



constitui em problema sério quando pensamos em políticas para espaços coletivos e públicos.

O segundo fundamento essencial constituiu-se nos valores individuais e sociais, isso significa que qualquer proposta de educação e cuidado deve ser orientada por parâmetros do que é bom e desejável. Os valores são plurais, nem sempre consensuais, por isso, para se tornarem ações/políticas passam por um processo que pode ser de negociação, de convencimento ou de imposição. O campo da educação infantil tem assumido, principalmente, valores em nome do “maior interesse da criança”, o que, na maioria das vezes, é preciso provar, visto que esses valores são ditados pelos homens ricos e instruídos, que desqualificam os valores diferentes dos deles.

O terceiro fundamento caracterizou-se pelo conhecimento decorrente das pesquisas e teorias científicas. Esse saber diferencia-se dos outros por oferecer uma interpretação da realidade que não é imposta, mas provada. No entanto, esse fundamento não pode ser considerado em momento algum neutro ou apolítico. Apesar de seus limites, a ciência é um instrumento valioso na formulação e avaliação de políticas sociais, o qual deve ser utilizado para a negociação entre os atores envolvidos e não como mecanismo de silenciamento (ROSEMBERG, 2001).

A avaliação abarca o ato de julgar. Hadji (1994) alertou que o ato de julgar envolve um juízo de valor e isso significa realizar uma ruptura entre o “real” e o “idealizado”. Para isso, faz-se necessário uma escolha. A opção de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco e a Unicef, tem sido a econômica em detrimento da social.

Nesse contexto, a função política da avaliação educacional tornou-se objeto dos estudos de pesquisadores brasileiros desde a década de 1970. Ana Maria Saul, Carlos Cipriano Luckesi, Magda Soares, Pedro Demo, Thereza Penna Firme, Menga Lüdke são alguns desses estudiosos. Há consenso entre eles de que “[...] são os determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa explícita e acaba legitimando esta função [...]” e não o caminho inverso como vem ocorrendo no país (SOUSA, 1990, p. 166).

Atualmente, compreende-se que para aperfeiçoar o conceito de avaliação educacional é preciso entender as macroestruturas determinantes de uma realidade juntamente com a atuação dos atores sociais que a constroem. Nesse sentido,



(...) é tão importante avaliar como o sistema educacional condiciona a qualidade do ensino oferecido nas escolas, quanto analisar como os educadores constroem, no seu cotidiano, a partir de suas representações, de suas atuações, de suas relações, o nível de ensino que os alunos irão receber (SOUSA, 1990, p. 167).

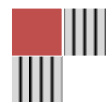
Rosemberg (2001) alertou que, devido ao contexto sócio-histórico de exclusão na construção da educação infantil no país, seus profissionais, mães/pais trabalhadores e crianças encontram-se em desvantagem na negociação para reivindicarem o atendimento que necessitam e almejam. Assim, a autora sugeriu um modelo de avaliação educacional que poderia auxiliar esse processo. Esse modelo questiona os objetivos orientam os projetos e programas de educação infantil no país, ou seja, indaga se seus objetivos atendem aos interesses e necessidades dos atores sociais particularmente envolvidos (professores, pais e crianças)? E esses atores concordam com tais objetivos? Esse tipo de avaliação educacional possivelmente redimensionaria os objetivos das políticas para a educação infantil e contribuiria para uma educação de mais qualidade?

Porém, o que é qualidade em educação infantil? Moss (2002), pesquisador renomado na Europa na área da educação infantil, definiu esse conceito como aquele que incorpora valores e crenças da modernidade. Isso é, por meio dele acredita-se que há um padrão objetivo universal, que pode ser mensurado e avaliado por especialistas embasados em um conhecimento inquestionável. Por isso é tão perigoso procurarmos padrões de qualidade sem olhar para os atores que fazem a educação infantil. O autor sugere, então, o conceito de “criar significado”, que em oposição ao de qualidade:

(...) pressupõe que o significado do trabalho pedagógico, e seu valor, estão sempre sujeitos a diferentes interpretações. Existe sempre um julgamento de valor e o julgamento é sempre contestável. Criar significado, portanto, é antes de tudo uma questão de construir e aprofundar o entendimento do trabalho pedagógico em uma instituição infantil – tornar significativo o que está acontecendo (MOSS, 2002, p. 24).

Desse modo, quando se pensa nas políticas públicas para o ensino infantil, é importante questionar quais os significados que permeiam esse campo. Mas como conhecer os significados da educação infantil em um país que vivencia mudanças constantes em suas políticas para a educação?

Essas mudanças nos rumos das políticas públicas, em geral, são provocadas mais por interesses econômicos do que sociais. Em nosso país, constitui-se prática comum a mudança e a imposição de novas políticas para a educação infantil toda vez que o poder executivo municipal é eleito. Não raras vezes essas novas políticas desconsideram todo o trabalho que vinha sendo feito sem qualquer avaliação de sua



validade, desconsiderando, principalmente, o pensar e o fazer dos profissionais desse campo.

Para que as instituições de educação infantil tornarem-se reais unidades de mudanças é necessário o investimento em formação inicial e contínua de seus profissionais, sem isso essas instituições continuarão aceitando passivamente as reformas que são impostas. Gerando, na verdade, reformas que não mudam nada e, ainda, destroem iniciativas que vinham trazendo melhorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação constitui-se em uma disciplina essencial para o aperfeiçoamento do atendimento da infância brasileira. No entanto, ela é mal compreendida pela maioria dos profissionais que atuam nesta área. Essa incompreensão conduz a usos equivocados do conceito, o que gera, na maioria das vezes, descrença e até mesmo uma visão negativa.

A avaliação somente trará contribuições à educação infantil quando ela for entendida como parte integrante do processo de aperfeiçoamento desse atendimento por seus atores (pais, crianças, professores, comunidade, políticos, técnicos e gestores). Enquanto isso não ocorrer, ela continuará sendo apenas as estrelas que a professora coloca no trabalho do seu aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. In: SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997, p. 163-88.
- HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, out. 2006, p. 797-818. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-25.
- PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, jan/mar 1994, p. 5-12.
- ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPAE, n. 16, jan/abr 2001, p. 19-26.
- SOUSA, C. P. **Estudo sobre o significado da avaliação do rendimento escolar**. Doutorado em Educação. São Paulo: PUC, 1990.

