

VI Semana Internacional de Pedagogia

“Pedagogia em MovimentUS: Aproximações entre Universidade e Sociedade”



II Encontro Estadual de Educação em Prisões de Alagoas
I Seminário de Educação em Prisões de Alagoas

“Educação de pessoas em privação de liberdade: Embates, Políticas Públicas e Práticas Educacionais”

De 10 a 14 de Dezembro de 2018 - Campus A. C. Simões/UFAL - Maceió/AL - Brasil

ISSN: 1981 – 3031

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO COMO DIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Adriana Jeronimo da Silva Araújo¹
 adriljeronimo@yahoo.com.br

Carolina Nozella Gama (orientadora)²
 carolina.gama@cedu.ufal.br

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir problemáticas significativas que envolvem a prática pedagógica na educação infantil, em especial, o planejamento e a avaliação, por meio das contribuições da pedagogia histórico-crítica. Questões que transitam especificamente no avanço de uma educação emancipatória, que possibilite às crianças um amplo desenvolvimento afetivo-cognitivo, social e cultural. O referido artigo se desenvolveu a partir dos estudos realizados durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC – Ciclo – 2017/2018), intitulado “Problemáticas significativas da prática pedagógica: o planejamento e avaliação à luz da pedagogia histórico-crítica”. A metodologia utilizada para o mesmo compreende na revisão bibliográfica, para isto foram examinados os seguintes textos: Laranzetti (2016); Martins (2016); Pasqualini e Silva (2016); Marsiglia e Martins (2016); Marsiglia e Saviani (2017). Concebemos o planejamento como componente fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, é nele que se definem conteúdos, estratégias e metodologias de ensino que objetivem práticas significativas para a educação infantil. Já a concepção de avaliação a qual nos referimos neste trabalho, se situa em uma avaliação escolar formativa, contínua e processual. Caracterizamos a mesma não como um momento fragmentado do ensino e da aprendizagem, mas como parte fundamental da prática pedagógica realizada pelo professor. Nesse sentido, planejamento e a avaliação são processos relacionados e complementares, potencialmente desenvolventes. Porém, não é qualquer tipo de planejamento e avaliação que contribui com o processo formativo das crianças. Afinal, à luz da pedagogia histórico-crítica, que defende o papel da escola como fundamental nos processos de desenvolvimento do ser humano, considera-se necessário ter clareza dos objetivos, conteúdos, procedimentos didático-pedagógicos, recursos, que são colocados em movimento considerando-se as crianças sujeitos da prática pedagógica nas suas necessidades e possibilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Prática pedagógica. Planejamento.

1 INTRODUÇÃO

¹Graduanda em Pedagogia da UFAL – E-mail. adriljeronimo@yahoo.com.br

²Professora do Centro de Educação da UFAL – E-mail. carolina.gama@cedu.ufal.br

O presente artigo objetiva discutir problemáticas significativas que envolvem a prática pedagógica na educação infantil, em especial, o planejamento e a avaliação, por meio das contribuições da pedagogia histórico-crítica. Questões que transitam especificamente no avanço de uma educação emancipatória, que possibilite às crianças um amplo desenvolvimento afetivo-cognitivo, social e cultural.

Conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil vai de 0 aos 5 anos de idade, período crucial no processo de desenvolvimento humano. Desse modo, concebemos esse estudo relevante ao que toca as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nas instituições de educação infantil, especialmente no que se refere ao planejamento e à avaliação, vez que a educação escolar cumpre papel importante na humanização dos sujeitos.

Esse artigo se desenvolveu a partir dos estudos realizados durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC – Ciclo – 2017/2018), intitulado “Problemáticas significativas da prática pedagógica: o planejamento e avaliação à luz da pedagogia histórico-crítica”. As etapas do plano de trabalho individual desenvolvido compreenderam: 1) Estudo e fichamento dos textos que embasam a pedagogia histórico-crítica, em especial, aqueles que discutem a prática pedagógica na Educação Infantil; 2) Levantamento, sistematização, seleção e estudo da produção do conhecimento sobre a avaliação e seu lugar na prática pedagógica e 3) Elaboração dos relatórios parcial e final de pesquisa, bem como de textos para socialização em eventos científicos e periódicos da área.

A metodologia utilizada para esta pesquisa consistiu na revisão bibliográfica, que conforme aponta Severino (2007, p.134) tais “[...] se definem pelas naturezas dos temas em que os trabalhos se situam. Tratando-se de trabalhos no âmbito da reflexão teórica, tais documentos são basicamente textos: livros, artigos etc”.

Para o referido estudo foram examinados os seguintes trabalhos: Laranzetti (2016); Martins (2016); Pasqualini e Silva (2016); Marsiglia e Martins (2016); Marsiglia e Saviani (2017).

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO

Saviani (1999) entende a educação escolar como um mecanismo de luta e de extrema importância para o enfrentamento da seletividade, da discriminação e do rebaixamento do ensino, em especial, ao que se refere a educação dos sujeitos das camadas populares. Nesta perspectiva, a escola deve garantir principalmente a estes sujeitos mencionados um ensino de qualidade que os assegurem garantias efetivas de desenvolvimento humano, ou seja, que não haja divisão de saber para as diferentes classes. Mas, garantias de um saber planejado, sistematizado e intencional, um movimento que supere a desigualdade para a igualdade. “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 1999, p.42).

Saviani (2011) explica que a educação está inteiramente ligada ao processo de trabalho, isso significa dizer que a mesma é um processo inerente ao ser humano, um processo que diz respeito ao trabalho não material. Trabalho este, que está significativamente atrelado as ideias, valores, símbolos, conceitos entre outros. Uma concepção de educação que visa segundo o autor, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, propiciar aos envolvidos nesse processo, novas formas de atingir este fim.

Para o autor a teoria pedagógica histórico-crítica tem esse papel fundamental de distinguir o que é essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório do ensino escolar, Ou seja, não é qualquer atividade que deverá ser desenvolvida na sala de aula e na escola como um todo, mas conhecimentos que sejam úteis ao trabalho pedagógico realizado pelo professor.

Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2011, p.13).

Para Pasqualini e Silva (2016) a concepção de educação infantil a partir da pedagogia histórico-crítica está ligada ao conceito de educar e cuidar. Concepção que visa não só o cuidado com a alimentação ou a proteção das crianças, mas com uma forma planejada de realizar atividades em que a criança aprenda um conteúdo

específico. Isto é, a educação infantil é entendida a partir dessa concepção pedagógica como um instrumento de desenvolvimento cognitivo, cultural, social entre outros, isto, permite dizer que o trabalho do professor nessa etapa de ensino deve ser desenvolvido por um profissional da educação apto exclusivamente para este fim. Conforme Arce (2007, p.570 apud PASQUALINI e SILVA, 2016, p.570):

Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação como ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc. Ou seja, o professor cria na criança sua “segunda natureza”, é o parteiro do seu nascimento para o mundo social.

Saviani (2011) destaca que a materialidade da prática pedagógica está situada em uma posição em que encontra a teoria como seu fundamento estrutural, mas revela ao mesmo tempo que esta teoria citada não se desenvolve unicamente só, mas deve estar e vir acompanhada diretamente da prática. Ou seja, é um processo inverso que implica estudo e condições para que de fato a prática pedagógica se realize com verdade e finalidade na sala de aula.

O autor menciona três grandes desafios para a realização da prática pedagógica o primeiro se refere a ausência de um sistema de educação, que diz respeito as condições precárias que repercutem a teoria e dificultam, portanto, o avanço da mesma nesse sistema educacional. O segundo desafio liga-se a situação de uma prática que incorpora organizacionalmente determinados ingredientes teóricos. E o terceiro desafio é o da descontinuidade, ou seja, as práticas e iniciativas em educação estão significativamente sendo descontinuadas, o que impossibilita um resultado que provoque e assegure uma transformação do ensino e das práticas pedagógicas, pois segundo o mesmo a continuidade é ponto central da educação.

O tema relativo aos desafios postos para a pedagogia histórico-crítica pode ser tratado de diferentes maneiras. Quando falamos numa corrente pedagógica, normalmente pensamos na teoria, ou seja, na teoria da educação que essa corrente desenvolve e elabora, o que nos leva a pensar a teoria em termos da sua consistência lógica e em termos do seu potencial, quer dizer, de sua força, do seu influxo em direção à prática pedagógica (SAVIANI, 2011, p. 89).

Saviani (2011) aponta que para a continuidade do desenvolvimento do ensino e da prática pedagógica em si, deverá haver tempo hábil e adequado por parte do professor para que a concretude do trabalho educativo se realize de maneira apropriada. De acordo com o autor o trabalho educativo se refere ao saber que interessa diretamente à educação escolar, ou seja, um trabalho pautado no ensino e na aprendizagem, porém como o mesmo destaca não poderá ser um ensino desenvolvido a partir de qualquer conteúdo, mas de saberes específicos que tomam como referência um ensino sistematizado, intencional e produzido historicamente pela humanidade.

O autor ressalta a importância do trabalho pedagógico na educação escolar, pois isso poderá refletir significativamente na defesa da escola e especificamente da organização dos conhecimentos que serão vislumbrados a partir de um trabalho pautado na importância da escola para o desenvolvimento do ser humano.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.13).

Apesar do planejamento e da avaliação serem realizados em momentos diferentes e estarem conceituados cada um com suas particularidades, ainda assim, estão articulados e relacionados efetivamente com o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula. O que torna esse processo ainda mais significativo para a educação.

Marsiglia e Saviani (2017) destacam que o desenvolvimento efetivo e o desenvolvimento eminente da criança deverão conduzir o trabalho didático observando sua forma e conteúdo, conteúdos que segundo os autores se referem aos elementos culturais que precisam serem apropriados pela criança, mas de maneira planejada e adequada. Nesse sentido, Marsiglia e Saviani (2017) apontam que “a relação entre forma e conteúdo, tomadas como categorias dialéticas, exige tratamento dinâmico e intervencional, que possibilite saltos qualitativos do desenvolvimento”.

Marsiglia e Saviani (2017), explica que não é necessário uma aula ou uma sequência de aulas para se discutir questões que dizem respeito acerca da ausência do domínio da escrita, pois o professor é responsável em não perder de vista em sua prática pedagógica a função de selecionar Marsiglia e Saviani (2017, p.8), “determinados conteúdos, recursos, procedimentos e estratégias de avaliação, já considerou esses elementos em seu planejamento, guiando assim a sua execução”.

A seleção e organização do conteúdo escolar e sua forma estão relacionados ao destinatário (Martins, 2013b), que determina o grau de complexidade do conteúdo e condiciona a forma de realização do trabalho didático. É por essa razão que autores como Duarte (2013), Martins (2013b) e o próprio Saviani (2013) tem alertado para o fato de que não existe “a” forma de organização do trabalho didático na pedagogia histórico-crítica e menos ainda que essa forma sejam sequências de atividades contidas em planejamentos de ensino para a prática social, outras para a problematização, outras para a instrumentalização e assim por diante. A proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica parte da prática social e retorna a ela de forma enriquecida; vai da síntese à análise pela mediação da análise, sendo que esse processo não é linear, estanque e/ou compartimentalizado, justamente por apoiar-se filosoficamente numa base lógica de cunho dialético-materialista (MARSIGLIA e SAVIANI, 2017, p.4).

Nesse sentido, o planejamento com base na pedagogia histórico-crítica como enfatiza Marsiglia e Saviani (2017), não é resultado de procedimentos compartimentalizados ou de momentos pontuais, ao contrário o planejamento desenvolvido a partir dessa teoria pedagógica visa a seleção de conteúdos que objetivem destacar o que é válido ou não para o processo de ensino e aprendizagem, compreendem a problematização, a instrumentalização entre outros como elementos essenciais para o processo de humanização dos sujeitos.

No que diz respeito à concepção de currículo, encontramos nas reflexões de Lazaretti (2016) o currículo entendido como um instrumento fundamental na educação escolar, um instrumento que deverá direcionar e sinalizar as atividades nucleares que deverão ser desenvolvidas para a promoção do desenvolvimento educativo, ou seja, o mesmo visa orientar, conduzir e organizar o trabalho pedagógico, conduzindo não só o professor a refletir sobre este, mas a desenvolver mecanismos de aprendizagens significativas e adequadas à criança. Lazaretti (2016, p.166) “o currículo é sempre relacionado aos conteúdos de ensino que se articulam a objetivos e metodologias adequadas para promover a transmissão-apropriação

dos saberes escolares, por meio da intervenção pedagógica sistemática e intencional”.

A partir dessa perspectiva, as atividades nucleares que deverão compor o currículo da Educação Infantil, deve ter por exemplo, eixos que representem a oralidade, a leitura, os números a brincadeira entre outros. Eixos que proporcionem aprendizagens e signifiquem novas experiências. Entretanto, esses exemplos mencionados devem levar em consideração: faixa etária, tempo, espaço e logicamente as especificidades dessa etapa de ensino explicitada. “Toda relação da criança com o mundo é mediatizada pelo conhecimento, que visa aprimorar, enriquecer e possibilitar a compreensão da realidade social” (LAZARETTI, 2016, p. 166). Desse modo, introduzir esses conhecimentos essenciais na formação da criança é uma forma de promover uma educação infantil pautada no desenvolvimento humano, uma educação formativa, emancipatória e autônoma.

Martins (2016) analisa por meio dos seus estudos que a criança ao nascer, já traz consigo um aparato biológico e dentro desse aparato a linguagem é constituída como uma função psiquicamente humana. Contudo, apesar de ser uma função extremamente importante, isso não se dá de modo natural, mas é resultado das relações realizadas a partir do convívio social com outros sujeitos. Desse modo, a autora afirma que “a relação da criança com a linguagem supõe uma relação com o outro, no caso da educação infantil, é o professor que representa esse outro por meio da língua que apresenta às crianças” (MARTINS, 2016, p. 179).

A autora destaca que o eixo da oralidade é fundamentalmente importante para ampliar o repertório da criança da educação infantil, é nessa etapa de ensino que o educador possibilita o desenvolvimento da linguagem da mesma propiciando momentos ricos e altamente significativos. Para Martins (2016, p. 184):

O educador deve aproveitar os momentos do banho, troca de fraldas e roupas, alimentação; acalento no dormir, no despertar, nas situações de agitação, entre outras, para falar diretamente com o bebê. Por meio da fala, as coisas do mundo são apresentadas ao bebê que, gradativamente, se apropria não apenas do universo do discurso, mas também de seus significados, o que promove a capacidade da fala e a aquisição da língua materna.

Para Pasqualini e Silva (2016), a educação infantil têm importantes especificidades na condução do trabalho pedagógico, como por exemplo: a supervisão e auxílio dos adultos nas múltiplas atividades que são oferecidas as crianças. Atividades como amarrar o tênis, prender o cabelo, lavar e enxugar as mãos etc. “Essa é uma dimensão imprescindível do trabalho do professor de educação infantil: oferecer proteção, apoio, auxílio, enfim cuidar” (PASQUALINI e SILVA, 2016, p. 567).

Entretanto, as autoras apontam que o ato de cuidar não está separado do ato de educar, mas estes são componentes indissociáveis da educação infantil. Desse modo, as autoras enfatizam que o planejamento desse trabalho deve ser realizado com clareza, cuidar de que forma? E cuidar para quê?

De acordo com Marsiglia e Martins (2016) o planejamento na educação infantil deve ser praticado conforme as necessidades dessa etapa de ensino, respeitando a faixa etária e o desenvolvimento das crianças. Ou seja, o planejamento na educação infantil deve ser realizado com clareza de ideias e com uma teoria pedagógica que objetive o planejamento como um elemento central na definição dos conhecimentos que serão ofertados a estas crianças, seguindo o que é fundamental e necessário para o avanço das mesmas.

Além disto, as autoras analisam que a avaliação é um instrumento importante para a identificação das aprendizagens da criança, no entanto a avaliação não poderá restringir-se apenas a um único instrumento, mas sua ampliação deverá ser essencial para acompanhar os avanços e as necessidades das crianças, tendo em vista seu desenvolvimento.

[...] avaliação na educação infantil ocorre a todo tempo, à medida que o professor acompanha as conquistas da criança, o êxito na realização das ações propostas e/ou as dificuldades que ainda enfrentem para tanto, condicionando-se sobretudo pela acuidade perceptiva e atencional com a qual o adulto se relaciona com ela. Assim mais uma vez, destaca-se qualidade do vínculo professor-aluno, dado que reafirma o ato educativo como ato intersubjetivo, que se efetiva entre a criança e adulto – que dela não pode estar apartado, ainda que fisicamente próximo (MARSIGLIA e MARTINS, 2016, p. 581).

Conforme Luria (2006, p.143 apud MARSIGLIA e SAVIANI, 2017, p.5) a alfabetização começa muito antes da criança frequentar a escola, muito antes até

mesmo da posse do lápis, esse processo se dá a partir da linguagem oral, está incorporada à linguagem escrita. Entretanto, segundo os autores, essa linguagem não é representada pela própria criança ainda, mas pelos adultos que verbalizam e representam essa linguagem por meio da denominação de objetos. Martins e Marsiglia (2015, p. 43 apud MARSIGLIA e SAVIANI, 2017, p.6) destacam que "... os objetos dados à captação sensorial conquistam a possibilidade de representação sob a forma de palavras".

Agora passaremos a discutir um pouco mais acerca do planejamento e da avaliação na educação infantil, problematizando aspectos importantes que dizem respeito às práticas pedagógicas que são desenvolvidas e realizadas a partir de conhecimentos que mobilizem uma educação emancipadora.

2.1 O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejamento é componente fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, é nele que se definem conteúdos, estratégias e metodologias de ensino que objetivem práticas significativas para a educação infantil. "Cada objetivo traçado em um planejamento deve considerar o sujeito a quem se destina aquele conteúdo, o desenvolvimento conquistado por ele até então e as peculiaridades de sua faixa etária" (MARSIGLIA e MARTINS, 2016, p. 579).

Dessa maneira, o professor deverá planejar sua prática pedagógica pautado em conhecimentos que mobilizem as crianças da educação infantil a interrogar, escutar, perceber determinados objetos a sua volta, sentir cheiros, descobrir cores, ampliar o seu repertório vocabular, desenvolver a oralidade entre tantos outros aspectos. Nesse sentido, cabe ao professor assumir um planejamento voltado ao desenvolvimento iminente da criança.

Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum (MARSIGLIA e MARTINS, 2016, p. 577).

Em outras palavras, o planejamento pedagógico voltado à educação infantil deverá estar em consonância com um currículo que objetive ampliar o repertório cultural das crianças, o que perpassa pela apropriação dos conhecimentos artísticos filosóficos e científicos. Tal planejamento quando realizado de forma sistemática e intencional proporciona aos professores a discussão no âmbito da reflexão teórica. Reflexão tendo em vista a promoção do desenvolvimento dos sujeitos em suas máximas possibilidades, dentro das condições históricas atuais.

Para Marsiglia e Martins (2016) o planejamento objetiva-se especificamente a algo, ou seja, o professor deverá ter clareza do que pretende ensinar. Como por exemplo: onde, porque, quando, como e quem. Marsiglia e Martins (2016, p. 579) apresentam:

Os conteúdos devem se voltar ao mais elevado desenvolvimento do sujeito, sendo a escola o espaço institucionalizado para a socialização do saber humano, traduzido em saber escolar, que deve ser transmitido nas formas mais adequadas à sua apropriação. Para tanto, é fundamental conhecer quem educamos e dominar os conhecimentos teóricos necessários à organização de uma prática pedagógica consistente e humanizadora.

A partir de um planejamento estruturado e com uma sequência de atividades, o ensino da língua portuguesa, por exemplo, na educação infantil poderá ser produzido com base em temáticas que envolvam a comunicação e outras formas de linguagens. Linguagens que não objetivem apenas uma fala da criança ou episódios esporádicos, mas formas linguísticas que representem situações variadas e cotidianas da mesma. Linguagens que segundo Martins (2016, p.179) simbolizam essas situações. Exemplos:

Linguagem situacional: essa linguagem é perfeitamente, compreendida pelas pessoas envolvidas na conversa, mas não pelos que se encontra à margem da situação. Ex-Aí tinha um carro...; Tinha um menino...

Linguagem contextual: essa linguagem descreve a situação com detalhes suficientes para que o relato seja bem claro, sendo compreendido até pelas pessoas não envolvidas na conversa. Ex-relato ao companheiro informando as regras de um jogo detalhadamente.

Martins (2016) explica que essas linguagens mencionadas acima corroboram para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento da oralidade. Isto

porque, a linguagem é uma das formas de comunicação que os seres humanos utilizam para se relacionar, relações que se caracterizam em práticas sociais. Práticas estas que poderão ser apresentadas por meio de enunciados escritos e orais, isso a depender da situação. Marsiglia e Saviani (2017, p.6) enfatizam que “é preciso denominar (linguagem), atribuir significado (pensamento), atentar e memorizar voluntariamente e tudo isso exige comportamentos não naturais, que precisam ser direcionados”.

Nessa nova relação com a linguagem, objetiva-se não apenas a função de comunicação, mas a aquisição de novos meios e formas linguísticas. Para tanto, o ensino sistematizado deve iniciar-se na Educação Infantil, visto que, a criança ao ingressar na escola traz consigo conhecimentos linguísticos vivenciados na vida cotidiana. No entanto, para que a linguagem se desenvolva, é imprescindível a intervenção pedagógica na Área da Língua Portuguesa, durante essa faixa etária que vai do 0 aos 5 anos, cuja trajetória da fala, apresenta-se inicialmente pouco organizada e de forma situacional, passando para a fala contextualizada, culminando na linguagem articulada e ativa, como meio de planejamento e regulação de sua conduta (MARTINS, 2016, p. 179).

Entretanto, para um planejamento articulado com esses tipos de conhecimentos abordados, o currículo da instituição de educação infantil deverá realizar escolhas e aprofundar reflexões que permitam a garantia das aprendizagens das crianças de forma intencional e objetiva. Para Laranzetti (2016), a pedagogia histórico-crítica caracteriza o currículo como um conjunto de atividades nucleares da escola. Porém, salienta que não é qualquer atividade ou projeto, mas atividades que promovam um trabalho educativo pensado e proposital. Isto é, um trabalho pautado em critérios de escolha, possibilidades e de experiências relevantes para o ensino na educação infantil, um ensino planejado e sistemático.

A elaboração de um currículo pode iluminar o trabalho pedagógico, orientar e organizar as ações docentes no cotidiano escolar. O currículo expressa unidade entre os princípios de orientação e os princípios de execução, entre o planejamento e a ação, entre teoria e prática. Essa unidade deve nortear todo o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil. O currículo é um guia, um instrumento útil e necessário para direcionar a prática pedagógica. Por esta função, não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais muitas vezes distantes da realidade das salas de aula, nem listar programas conteúdos desarticulados com fim nele mesmo (LARANZETTI, 2016, p. 168-169).

Desse modo, entendemos o currículo escolar como orientador de práticas pedagógicas que permitem a ampliação de conhecimentos, a interação com a realidade social e o desenvolvimento da própria formação docente.

2.2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação a qual defendemos neste trabalho, se situa em uma avaliação escolar formativa, contínua e processual. Caracterizamos a mesma não como um momento fragmentado do ensino e da aprendizagem, mas como parte fundamental da prática pedagógica realizada pelo professor. De acordo com a LDB/96 no art. 31 e inciso I – a avaliação se dará da seguinte forma: “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Cabe ressaltar, entretanto, que para contribuir com a conquista da autonomia, as ações de cuidado não podem ser realizadas de qualquer forma. Quando se trata do cuidado realizado por um profissional da educação, suas ações não devem pautar-se em condutas espontâneas como pode ocorrer com os cuidados prestados por outros adultos, em que não há, por parte do adulto, um conhecimento científico sobre o conteúdo do desenvolvimento infantil. O profissional da educação deve orientar-se pelo domínio das formas de ação que favorecerão o avanço do desenvolvimento em seus múltiplos aspectos, e por uma intencionalidade, ou seja, deve desenvolver uma ação intencionalmente voltada para o desenvolvimento das capacidades que se quer desenvolver na criança em cada ato de cuidado (PASQUALINI e SILVA, 2016, p. 569).

A avaliação escolar, de forma mais genérica é entendida por muitos, apenas como um momento esporádico e pontual da prática pedagógica. A mesma é debatida constantemente por educadores e instituições escolares que objetivam a avaliação como um ponto de mensuração de um trabalho final. Tal avaliação é compreendida por apreciar e conceituar meramente resultados que indiquem as aprendizagens de um determinado conteúdo desconsiderando à totalidade do processo formativo da criança.

No que diz respeito ao trabalho com língua portuguesa, Martins (2016, p. 187) explica que a linguagem é “[...] instrumento organizador do pensamento e de comunicação”. A autora destaca que cabe ao professor proporcionar meios, estratégias metodológicas e a ampliação de atividades que desenvolvam o

repertório vocabular das crianças da educação infantil, isso através de, cantigas, jogos, recados orais, brincadeiras, entrevistas, assembleias de classe entre outras atividades, utilizando recursos como fantoches, microfones, ilustrações etc.

Martins (2016) aponta que a educação infantil como primeira etapa da educação básica corrobora significativamente para o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade. Menciona ainda que as experiências e os conhecimentos que as crianças trazem do seu convívio social fora da escola são indispensáveis para o avanço das mesmas. Entretanto, as aprendizagens que as crianças trazem do seu cotidiano devem ser ponto de partida da prática pedagógica e não ponto de chegada. Desse modo, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas devem estar articulados com as máximas possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Martins (2016, p. 185) explica que “[...] é no ambiente escolar que a criança adquire novos conhecimentos para além do ambiente familiar, ampliando a comunicação com outros interlocutores, principalmente com seus coetâneos”.

Avaliamos para potencializar ainda mais o que estamos ensinando ou para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. Assim, a avaliação deve deflagrar um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos, nos ajudando a ensinar mais e melhor (MARSIGLIA e MARTINS, 2016, p. 580).

Desse modo, os objetivos na educação infantil devem estar articulados com procedimentos de ensino como mostra o quadro seguinte.

Exemplo de um quadro de planejamento

Conteúdo	Alunos	Objetivo	Recursos	Procedimentos	Avaliação
Vocabulário	2 a 3 anos	Reconhecer palavras denominadoras de objetos, associando às suas funções sociais	Músicas; Histórias.	Cantar associando gestos a palavras; contar histórias utilizando objetos e figuras relacionadas ao conteúdo.	Nomear objetos apresentados e explicar sua função.
	4 a 5 anos	Compreender características	Músicas; Histórias.	Contar partes de histórias e	Pedir à criança que reconte

		da organização lógica da linguagem		músicas conhecidas da criança para ordenação.	histórias e músicas; apresentar excertos de músicas e histórias para que a criança ordene.
--	--	------------------------------------	--	---	--

Fonte: Marsiglia e Martins (2016).

Nesse sentido, a avaliação deverá ser realizada na educação infantil objetivando acompanhar e registrar os avanços da criança e suas necessidades do ponto de vista do desenvolvimento eminente, levando em consideração as suas experiências fora e dentro da escola e sua faixa etária. Uma avaliação que poderá ser realizada de forma lúdica e intencional por meio de músicas e histórias como mostra o quadro acima.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido artigo objetivou discutir problemáticas significativas que envolvem a prática pedagógica na educação infantil, em especial, o planejamento e a avaliação, por meio das contribuições da pedagogia histórico-crítica, conforme anunciado na introdução.

Entendemos o planejamento e a avaliação como processos relacionados e complementares, potencialmente desenvolventes, o que buscamos explicitar ao longo do texto. Porém, não é qualquer tipo de planejamento e avaliação que contribui com o processo formativo das crianças. Afinal, à luz da pedagogia histórico-crítica, que defende o papel da escola como fundamental nos processos de desenvolvimento do ser humano, considera-se necessário ter clareza dos objetivos, conteúdos, procedimentos didático-pedagógicos, recursos, que são colocados em movimento considerando-se as crianças sujeitos da prática pedagógica em suas necessidades e possibilidades.

Avaliar tendo em vista os objetivos elencados no planejamento pedagógico, no sentido de identificar o que a criança já conhece e o que está prestes a conhecer,

orientando a prática pedagógica no sentido de contribuir com esse processo de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1990. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 05 nov. 2018.

LARANZETTI, Lucinéia Maria. Uma palavra sobre o currículo na Educação Infantil. In: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Org.s). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MARTINS, L.M. Língua Portuguesa. In: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Org.s). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PASQUALINI, J. C; SILVA, C. R. Cuidar e Educar na escola de Educação Infantil. In: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Org.s). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MARSIGLIA, A. C. J; MARTINS, L. M. Planejamento pedagógico à luz da pedagogia histórico – crítica. In: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Org.s). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em estudo**, v.22, n.1, p. 3-13, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.