

# EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO, PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E LINGUAGEM: APONTAMENTOS A PARTIR DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

*Early Childhood Education, Formation, Socialization Process  
and Language: Observations Based on School Assessment*

RENATA PROVETTI WEFFORT ALMEIDA\*

[renataweffort@gmail.com](mailto:renataweffort@gmail.com)

Recebido em: 29 de agosto de 2014

Aprovado em: 20 de outubro de 2014

## RESUMO

O presente artigo refere-se aos processos de socialização e linguagem na educação infantil, com base nos apontamentos das avaliações escolares. Em linhas gerais, a conclusão é a de que, tendencialmente, a relação entre avaliação e Educação Infantil expressa uma perspectiva padronizada e pré-determinada do desenvolvimento das crianças, em detrimento da possibilidade de experiências que visem à reflexão e à formação.

*Palavras-chave:* educação infantil, avaliação escolar, formação, linguagem.

## ABSTRACT

The present paper refers to the processes of socialization and language in early childhood education, based on some observations focused on school assessment. In general, the conclusion of this research was that the relationship between assessment and early childhood education tends to express a standardized and pre-determined perspective of children development, rather than the possibility of experiences which aim at reflection and training.

*Key words:* early childhood education, school assessment, training, language.

---

\* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo / Brasil.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação escolarizada para crianças pequenas constitui uma questão social quase inquestionável, visto que frequentar a escola, no período da primeira infância, tornou-se algo natural na grande maioria das sociedades. Historicamente, a criação de instituições pré-escolares no Brasil é resultante de fenômenos sociais e econômicos, como a industrialização e urbanização. Data do início do período da República o surgimento de creches e escolas maternas, destinadas ao atendimento de filhos de operários, com uma função, prioritariamente, assistencialista<sup>1</sup>.

Do ponto de vista teórico, “ao longo da história sempre se encontram teóricos que se interessam pela formação das crianças em idade pré-escolar”<sup>2</sup>. Isto porque, resguardadas as diferentes perspectivas teóricas, há um consenso de que a educação na infância é essencial para a formação humana. A importância de tal educação foi sustentada por diversas correntes teóricas, como a de Rousseau, por exemplo.

De acordo com a perspectiva da teoria crítica, Adorno defende a ideia da formação da criança como fundamental para o processo de formação do indivíduo. O conceito de formação está presente em muitos escritos seus, mas destaca-se o texto *Teoria de la seudocultura*, quando é definida a formação como apropriação subjetiva da cultura. Em suas palavras, “[...] la formación no es otra cosa que la cultura por su apropiación subjetiva”<sup>3</sup>. Além disso, uma vez que a cultura é uma mediação entre a sociedade e a formação, ressalta que, sob a sociedade capitalista, a formação do indivíduo foi convertida em valor – sua apropriação resulta em *pseudoformação*, ou seja, uma formação falsa, por se caracterizar como um simulacro dos reais objetivos e finalidade da formação.

A pseudoformação, portanto, constitui-se por meio de mecanismos legitimados pela irracionalidade presente na sociedade capitalista, que se objetiva, inclusive, nas práticas e relações estabelecidas na escola, a partir do momento que ela abandona seu potencial emancipatório para ensinar, ainda que não intencionalmente, aos alunos, a nunca questionar as injustiças da sociedade, o medo e frieza. A expe-

<sup>1</sup> Para um maior aprofundamento sobre a história da pré-escola em São Paulo, consulte-se KISHIMOTO (1988).

<sup>2</sup> Tizuko Morchida KISHIMOTO, “Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior”. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n. 68, págs. 61-79. [[<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300004>], [consulta: 23 de agosto de 2013]

<sup>3</sup> Theodor ADORNO, “Teoria de la seudocultura”, en Theodor ADORNO y Max HORKHEIMER, *Sociología*. Madrid: Taurus Ediciones, 1966, pág.176.

riência do indivíduo, mediada pela sociedade capitalista, implica a coisificação que dita suas escolhas – seus desejos não são espontâneos, mas são externos, determinados pela lógica dessa sociedade.

Considerando o exposto, as ideias apresentadas neste artigo decorrem das reflexões e achados de pesquisa de doutorado<sup>4</sup>, cujo objetivo consiste na análise da relação entre a formação da criança e a avaliação escolar, no que concerne ao processo de socialização e linguagem que, embora sejam tratados separadamente para fins de análises, são aspectos indissociáveis e fundamentais na formação dos indivíduos.

O texto está organizado em três tópicos: em primeiro lugar, discute-se a socialização das crianças na escola; depois se discute a ideia da linguagem como mediadora entre a criança e a cultura; por fim, o terceiro tópico situa a discussão sobre a avaliação escolar na Educação Infantil e a função da Psicologia do desenvolvimento no processo avaliativo.

## 2 FORMAÇÃO E PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considera-se que, sob a sociedade administrada, a socialização é influenciada também pelos meios da indústria cultural, baseada em relações difusas e genéricas, estandardizadas pela racionalidade técnica e pela identificação direta com a repetição mecânica e adesão às pressões do sistema. Se, no decorrer do processo civilizatório, a cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários bem como os costumes bárbaros, a cultura industrializada dá algo mais: ela ensina e infunde a condição em que a vida desumana pode ser tolerada<sup>5</sup>.

Em face da pseudoformação promovida pela indústria, Adorno defende uma formação política, destacando a relevância da educação na primeira infância – tanto em âmbito escolar, quanto na esfera familiar – como fundamental para a formação do indivíduo. Em decorrência disso, a escola de Educação Infantil assume importância central no processo de formação dos indivíduos, considerando que os processos de socialização, na sociedade contemporânea, distinguem-se dos realizados em sociedades pretéritas, nas quais à família conferia-se a socialização primária

<sup>4</sup> Renata Provetti Weffort ALMEIDA, *Formação da criança, um estudo sobre a avaliação na Educação Infantil*, Tese de Doutorado, São Paulo, Programa de Educação, História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 28 de janeiro de 2014.

<sup>5</sup> Max HORKHEIMER y Theodor ADORNO, “A indústria cultural: O iluminismo como mistificação de massa”, em Luiz Costa Lima, *Teoria da cultura de massa*, São Paulo: Paz e Terra, 2011, pág. 220.

das crianças e apenas posteriormente, eram ampliados para grupos sociais secundários, como a igreja e a escola.

As instituições culturais contemporâneas, sobretudo a escola, assumem as mediações previamente realizadas, principalmente, pelas famílias, na medida em que há profundas modificações nas relações familiares da sociedade de massas, devido a influências decisivas, sobremaneira advindas das transformações econômicas, ocasionadas pelo desenvolvimento industrial e da conseqüente submissão dos indivíduos ao processo produtivo, tais como a entrada da mulher no mercado de trabalho e o enfraquecimento do pai, devido ao desemprego ou das longas jornadas de trabalho. Desse modo, a autoridade paterna enfraquece-se no todo social e a escola passa a ser uma das instituições que assume o papel de autoridade para a criança, fundamental na formação de indivíduos autônomos.

Quando Adorno defende que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”<sup>6</sup>, trata-se de uma educação que permita a formação para a autonomia, para a autorreflexão que possibilite a resistência diante das tendências sociais autoritárias predominantes e o reconhecimento consciente dos mecanismos que tornam as pessoas capazes de aderir, de forma heterônoma, à violência e ao preconceito, em suma, à irracionalidade do todo social.

Essa afirmação define a importância da escola de Educação Infantil na socialização das crianças, por meio da qual o indivíduo se constitui. Dessa perspectiva, é fundamental que as escolas propiciem experiências por intermédio das quais as crianças não só possam conviver com o diferente, cooperar, expor seus pontos de vista e refletir sobre as diversas situações com que se defrontam, como também aprendam, paulatinamente, a se colocar no lugar do outro, em situações que se apresentam na realidade, como conflitos, ou em situações de disputa, como as que surgem no faz-de-conta, com conteúdos da fantasia e da imaginação, em manifestações espontâneas.

O processo de socialização também envolve a aquisição de novos conhecimentos e padrões sociais exigidos para todos os indivíduos de uma sociedade, bem como de outros padrões e normas de conduta que se constituem por meio do exercício de papéis sociais específicos, tais como o de aluno e de professor.

O professor tem fundamental importância nesse processo, visto que, conforme anteriormente apontado, desempenha funções relativas à socialização primária, an-

---

<sup>6</sup> Theodor ADORNO, *Educação e Emancipação*, São Paulo: Paz e Terra, 2006, pág. 119.

tes realizadas pela família. Sua atuação mediadora das situações vividas pelas crianças, como uma figura de autoridade, possibilita, por suas ações, a incorporação, por parte das crianças, de hábitos e condutas favoráveis ao convívio social — sem abandonar a transmissão do conhecimento —, exercendo, nas palavras de Adorno, uma autoridade esclarecida:

“Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, contrário ao de que a perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais “dão uma palmada” na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de uma autoridade que contribui para a desbarbarização”<sup>7</sup>.

Ainda sobre o processo de socialização, as posições de Freud e Adorno são convergentes à medida que defendem a necessidade da adaptação dos indivíduos aos mecanismos sociais para uma vida em sociedade. Contudo, Adorno faz uma ressalva sobre os riscos de uma educação voltada unicamente para a adaptação:

“A educação seria ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além do *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a realidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela”<sup>8</sup>.

A ambiguidade entre a educação para a experiência e para a realidade deve ser considerada nos termos das experiências vividas na Educação Infantil, pois, se direcionada unicamente para a adaptação, a escola — por meio de ações que visam ao controle, ao ajustamento e à disciplina — abandonará o seu potencial emancipatório, de formação para a autonomia. O contrário também é verdadeiro: a criança deve aprender o que é aceito para viver em sociedade, a controlar seus desejos imediatos. Contudo, observa-se que a noção de instrução e de preparo para a vida adulta — em detrimento da valorização da Educação Infantil como uma etapa com finalidades próprias e dissociadas dos anos posteriores da escola e da vida adulta —

<sup>7</sup> Theodor ADORNO, *Educação e Emancipação*, op.cit., pág. 167.

<sup>8</sup> Theodor ADORNO, *Educação e Emancipação*, op.cit., pág. 143.

prevalece ao longo da história da escolarização moderna e assume seus contornos com base em diferentes ideias. A esse respeito, considere-se a posição de Kant:

“A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos”<sup>9</sup>.

Embora considere essa afirmação um pouco exagerada, o autor defende a disciplina escolar, no processo educativo, como meio para o indivíduo adquirir autonomia, a partir de valores morais, estéticos e intelectuais; Durkheim defende-a como elemento central na vida escolar nos seguintes termos:

“Na escola existe todo um sistema de regras que determina a conduta da criança. Ela deve comparecer à classe com regularidade, num horário estabelecido, mantendo uma postura adequada; enquanto permanece na sala de aula, não pode perturbar a ordem; deve aprender as lições, fazer os deveres de casa com dedicação etc. Há um grande número de obrigações às quais a criança deve submeter-se. O conjunto dessas obrigações é o que chamamos de disciplina escolar”<sup>10</sup>.

A disciplina escolar para Durkheim consiste, portanto, no cumprimento das obrigações escolares e, por isso, ela é fundamental para a vida em sociedade. Os dois autores, cada um ao seu modo, defendem a educação como adaptação.

Considera-se neste estudo que a disciplina – dentro de limites éticos, que visa ao exercício de desenvolver a capacidade de atenção, de realização e de esforço – seja em relação ao objeto do conhecimento (ou no treino de habilidades específicas), importante no processo de formação do indivíduo, sem que isso implique a negação da experiência formativa e do papel ativo que ele precisa exercer a fim de desenvolver a sua consciência e autorreflexão.

Entretanto, a escola moderna, tendencialmente, faz uso da disciplina sob diferentes manifestações, como mecanismo de ajustamento e controle. Conforme foi discutido por Narodowski, no processo histórico de constituição da instituição escolar moderna, “já se advinha a presença de um componente institucional que iria

<sup>9</sup> Immanuel KANT, *Sobre a Pedagogia*, Piracicaba: Editora Unimep, 2006, pág. 149.

<sup>10</sup> Émile DURKHEIM, *A Educação Moral*, Vozes: Petrópolis, 2008, pág. 149.

fundamentar o tratamento adequado que os adultos deveriam ter para que a criança permanecesse na escola: a disciplina, ponto central na estruturação da pedagogia moderna”<sup>11</sup>.

Nesse sentido, a sociedade objetiva-se no processo avaliativo na escola na medida em que transparecem, por intermédio do julgamento realizado pelos professores, os comportamentos idealmente aceitos pela escola e pela sociedade, o que pode resultar em pareceres preconceituosos sobre as crianças. De acordo com Crochík:

“Os motivos que nos dão, quando somos crianças, para respeitarmos, admirarmos e gostarmos de adultos ou para termos determinados comportamentos, em geral, são externos às pessoas; dizem respeito à boa educação, à convivência. Mas, se os adultos, sobretudo as autoridades, estimulam que determinados comportamentos devem ser valorizados, outros, em contrapartida, nos ensinam — direta ou indiretamente — que devemos desprezar. Uns e outros são apreciados ou depreciados independentemente da experiência. Assim, a idealização positiva ou negativa permeia as relações entre os indivíduos. Grosso modo, são reações preconceituosas: dada a obrigatoriedade de aceitação e de não aceitação, mesmo o afeto que incluem não é verdadeiro”<sup>12</sup>.

O autor faz uma distinção entre idealização e identificação, ressaltando que, embora a primeira também esteja presente na segunda, identificamo-nos com alguém de acordo com nossos desejos que, por sua vez, também são mediados pelas expectativas incorporadas pelos adultos:

“A identificação com as próximas, no entanto, permite a experiência que combate a idealização: os outros não são quem nós gostaríamos que fossem e nós não somos obrigados a ser o que os outros querem, e nisso há um tanto de liberdade”<sup>13</sup>.

Com base nas ponderações acima, admite-se que esse outro com quem a criança se identifica pode ser tanto seus pares que com ela convivem diariamente, como também o outro, criado pela sua própria imaginação. Note-se que, em ambos os casos, eles fazem parte da experiência da criança.

<sup>11</sup> Mariano NARODOWSKI, *Infância e Poder - A conformação da Pedagogia Moderna*, Tese de Doutorado, Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1993, pág. 149.

<sup>12</sup> José Leon CROCHÍK, “Preconceito e Inclusão”, *WebMosaica. Revista do instituto cultural judaico Marc Chagall*, n.1, v. 3, 2011, pág. 34.

<sup>13</sup> José Leon CROCHÍK, “Preconceito e Inclusão”, op. cit., pág. 34.

Pesquisas atuais tem demonstrado o quanto os mecanismos de controle e disciplina, como tempo de espera, fila e cabeças deitadas sobre a mesa em sala escura, ainda se fazem presentes nas escolas de Educação Infantil. As escolas infantis parecem insistir em atividades desinteressantes ou até mesmo exaustivas, em que a tentativa de controle e ajustamento prevalece.

Os padrões de conduta internalizados pelos indivíduos, por meio da disciplina, podem ser positivos no processo de formação dos indivíduos. Os mecanismos de coerção e de integração presentes em sociedades totalitárias<sup>14</sup>, porém, desenvolvem a submissão, a obediência e o medo. Portanto, a escola, como expressão da sociedade, por intermédio das políticas educacionais, dos sistemas de ensino e das relações que ali se estabelecem, opera no sentido de conformar seus alunos, de acordo com os ditames da sociedade.

### 3 FORMAÇÃO E LINGUAGEM COMO MEDIAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E A CULTURA

A linguagem constitui-se em um elemento fundamental como mediação entre o indivíduo e a cultura. Por meio da linguagem, o indivíduo apreende os elementos da cultura, desenvolve sua capacidade de abstração e de formulação dos conceitos.

Apesar disso, a linguagem assume um caráter ambíguo pela mediação e pelo imediatismo que assume na sociedade capitalista. Conforme foi discutido por Marcuse, no texto *O fechamento do universo da locução*<sup>15</sup>, a sociedade cria diversos recursos que têm por finalidade a manipulação e o controle dos indivíduos, dentre os quais o empobrecimento da linguagem. A linguagem perde sua capacidade de mediação, à medida que a locução assume características unidimensionais:

“Os elementos de autonomia, descoberta, demonstração e crítica recuam diante da designação, asserção e imitação. Elementos mágicos, autoritários e rituais invadem a palavra e a linguagem. A locução é privada das mediações que são as etapas do processo de cognição e avaliação cognitiva. Os conceitos que compreendem os fatos, e desse modo transcendem estes, estão perdendo sua repre-

<sup>14</sup> De acordo com a perspectiva adotada neste estudo, utiliza-se o termo *sociedade totalitária*, pois, de acordo com Marcuse “em virtude do modo pelo qual organizou a sua base tecnológica, a sociedade industrial tende a tornar-se totalitária. Pois, “totalitária” não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não-terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos” (Herbert MARCUSE, *A ideologia da sociedade Industrial – O homem unidimensional*, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, pág. 24).

<sup>15</sup> Herbert MARCUSE, *A ideologia da sociedade Industrial – O homem unidimensional*, op. cit, pág. 24.



sentação linguística autêntica. Sem tais mediações, a linguagem tende a expressar e a promover a identificação imediata da razão e do fato, da verdade e da verdade estabelecida, da essência e da existência, da coisa e da sua função”<sup>16</sup>.

Essa função imediata da linguagem reduz, ou impossibilita, a capacidade de reflexão, de abstração e de observação dos fatos por diferentes perspectivas, decorrente do empobrecimento da experiência. Adorno, em debate registrado na coletânea *Educação e Emancipação*, sob o título “Educação - Pra quê?, em que discute os objetivos educacionais e a relação entre a teoria e a prática, ressalta que,

“[...] seria preciso estudar o que as crianças não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão”<sup>17</sup>.

O autor se refere à dificuldade da realização objetiva no âmbito de algumas experiências, como a apreciação da música, utilizada por ele como exemplo. Nesse sentido, deve haver o espaço para o espontâneo, ao mesmo tempo em que se desenvolve a consciência, definida como,

“[...] o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências”<sup>18</sup>.

Desse modo, a realização de atividades, por meio de situações que permitam a reflexão acerca da realidade, é profícua para o desenvolvimento da autoconsciência. Destaca-se a espontaneidade como condição para a possibilidade de realização de experiências, nos termos de Giovinazzo Jr:

“O que se quer dizer é que a experiência está ligada à espontaneidade. Esta é a possibilidade dos indivíduos lidarem livremente com o mundo a sua volta, que inclui a natureza, a sociedade e os outros indivíduos. Sendo assim, o conceito de experiência com o qual se está lidando aqui supõe atividade e reflexão. A espontaneidade é o momento em que, condicionado por certas limitações sociais, o indivíduo busca ir além do que lhe é oferecido pela existência concreta. Nesses termos, viver experiências implica em, mesmo concebendo aquilo que existe

<sup>16</sup> Theodor ADORNO, *Educação e Emancipação*, op.cit., pág. 93.

<sup>17</sup> Idem, pág. 146.

<sup>18</sup> Idem, pág. 151.

a partir de pressupostos, pré-conceitos ou impressões iniciais, não ficar aprisionado a eles. Experimentar é “mergulhar” na objetividade para constituir-se como sujeito”<sup>19</sup>.

É importante destacar que a noção de experiência aqui tratada está diretamente relacionada à emancipação. Concordando com Adorno, uma educação que vise à emancipação deve ir além da mera adaptação. Se, conforme citado anteriormente, é desde a infância que o indivíduo inicia o processo de formação de uma consciência crítica perante as diversas situações desiguais e desumanas pertencentes à sociedade de base totalitária, então a criança deve viver momentos de livre escolha, de opiniões compartilhadas, do exercício de colocar-se no lugar do outro, de criar, de experimentar e de imaginar.

Ao ser questionado sobre a importância da imaginação para a realização de experiências, Adorno conclui:

“Todas as iniciativas da chamada reforma educacional realista, por exemplo, de Montessori, no fundo eram hostis em relação à imaginação. Elas conduzem a uma aridez e até mesmo a um emburrecimento a que precisamos nos opor sem que, por outro lado – tudo é complicado – caiamos nas mentirosas ficções de uma tia dos contos da carochinha”<sup>20</sup>.

Dessa perspectiva, não se trata de uma formação escolar nos âmbitos do espontaneísmo, mas de uma formação que possibilite a tomada de consciência, o espaço para o espontâneo e para a imaginação. Vigotsky apresenta uma perspectiva convergente no livro *La imaginación y el arte en la infancia*, sobre a importância central do trabalho pedagógico na criação e abertura de espaços para a participação das crianças na cultura. Defende a ampliação da experiência da criança como base para sua atividade criadora, baseada na imaginação:

“De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle base suficientemente solida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más conside-

<sup>19</sup> Antônio Carlos GIOVINAZZO JR., “Educação das novas gerações: experiência obstruída e Conformação moral”, *Anais da 35ª Reunião anual da Anped*, (2012), págs. 1-15.

<sup>20</sup> Theodor ADORNO, *Educação e Emancipação*, op.cit., pág. 151.

nable y productiva será, la igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación”<sup>21</sup>.

Para o autor, a imaginação é uma atividade humana que se apoia na experiência e é afetada pela cultura e pela linguagem, carregando marcas da forma racional de pensar, que são historicamente elaboradas. Por sua vez, Walter Benjamin, em suas reflexões sobre a criança e a cultura, aponta para a atividade lúdica como propícia para a realização de experiências. Defende, por exemplo, a ideia de que as crianças construam seus próprios brinquedos, pois é por meio da imaginação e do uso da linguagem simbólica que a criança experimenta outros papéis.

Essa alternância de papéis vividos pela criança, por meio da imaginação e da linguagem simbólica, é de fundamental importância para a constituição de si mesmo, pois também lhe permite experimentar outras possibilidades de ser, o que “fortalece a individuação e a sociedade”<sup>22</sup>. Portanto, as experiências anteriores são fundamentais para o processo criativo. Reafirma-se, assim, o caráter social da experiência. Retomando as ideias de Vygotsky, a atividade criadora se apoia na experiência, portanto, quanto mais rica é a experiência, mais rica é a sua imaginação e, conseqüentemente, a apropriação dos elementos da cultura.

Entretanto, para que as experiências vividas pelos indivíduos possam ser expressas, é preciso que o vocabulário seja amplo: “quanto mais uma cultura permite a seus indivíduos se expressarem, mais esses se diferenciam”<sup>23</sup>. Ainda nas palavras do autor, na nossa cultura, “apesar de ter um acervo linguístico considerável, o restringe ao que pode ser entendido por muitos, reduzindo também a possibilidade de enunciar experiências e, portanto, diferenciar indivíduos”<sup>24</sup>.

Todo indivíduo se constitui no decorrer de seu processo de socialização e a individuação é o objetivo da formação. Nesse sentido, as experiências vividas são determinantes para, de um lado, o indivíduo refletir consistentemente os padrões da sociedade, o medo, a angústia e a dominação ou, ao contrário, ser livre e autônomo. Sobre a noção de autonomia, sua realização somente seria possível em uma sociedade justa e livre. A escola, apesar de expressar o todo social, potencialmente pode propiciar a realização de experiências formativas, se não abrir mão do seu papel, que é o de ensinar mediante a ampliação das possibilidades de experiência da criança.

<sup>21</sup> L. S. VIGOTSKY, *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid: AKAL, 2003, pág. 1.

<sup>22</sup> José Leon CROCHÍK, “Preconceito e Inclusão”, op. cit., pág. 34.

<sup>23</sup> José Leon CROCHÍK, “Preconceito e Inclusão”, op. cit., pág. 34.

<sup>24</sup> Idem, pág. 40.

Na etapa da Educação Infantil, as atividades devem priorizar o desenvolvimento da linguagem por meio do uso de vocabulário rico, de contato sistemático com situações que não só envolvam o fazer artístico e a apreciação estética, a leitura de imagens, a audição de contos e músicas, a possibilidade de se identificar com personagens e recriá-los a partir das experiências vividas e das especificidades de cada um, como também possam partilhar situações de estranhamento e curiosidade perante o existente. As capacidades e habilidades devem ser estimuladas e nunca negligenciadas com atividades que pouco delas exigem, no que concerne à atividade criadora ou ao manejo das técnicas.

#### 4 AVALIAÇÃO ESCOLAR E PRINCÍPIO DO DESEMPENHO

Quando a escola avalia uma criança, não o faz somente em relação ao que ela apresenta, mas também ao programa pedagógico, ao sistema de ensino e às intervenções realizadas pelo professor. Dessa maneira, a avaliação pode ter a função de melhorar o processo de aprendizagem das crianças, os programas e a própria atuação do professor – o que pode contribuir para a realização de uma Educação Infantil de qualidade. Além disso, a avaliação escolar é expressão de uma relação peculiar estabelecida na escola em que se deve considerar, de acordo com Candido,

“[...] as resultantes sociais da coexistência de adultos e imaturos: aqueles exercem um conjunto de pressões que atendem mais aos interesses da organização social do que aos interesses destes, e estes reagem ao seu modo, procurando dar expressão à sua sociabilidade própria”<sup>25</sup>.

O texto *A Estrutura da Escola* de Antonio Candido, do qual foi extraída a citação acima, permanece atual, visto que as questões apresentadas por ele sobre a estrutura da escola ainda não foram superadas. No movimento histórico da escola, os modos de organização e práticas escolares sofreram um processo de naturalização, constituindo uma forma escolar que, apesar das continuidades e rupturas ao longo do processo de consolidação da escola moderna, continuam presentes. Pelo próprio processo de naturalização, em que seus elementos tornam-se quase inquestionáveis, a escola já não procura esconder aquilo que se propõe a fazer. Por esse motivo, os documentos produzidos pela escola trazem à tona, com muita

---

<sup>25</sup> Antonio CANDIDO, “A estrutura da escola”, em Luiz PEREIRA y Marialice FORACCHI (orgs.), *Educação e Sociedade – Leituras de Sociologia da Educação*, Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1973, pág. 110.

nitidez e com contornos fortes, o modo de como a própria escola tem operado para promover o controle e ajustamento de seus alunos.

A avaliação escolar, na Educação Infantil, pode ser compreendida nos termos da racionalidade tecnológica, vinculada ao *princípio do desempenho*. No livro *Eros e Civilização*<sup>26</sup>, Marcuse apresenta uma análise da teoria de Freud, com base na sociedade de base totalitária. Para Freud, a repressão é inevitável para o processo civilizatório; o indivíduo deve ajustar-se, de acordo com o princípio da realidade. Entretanto, Marcuse ressalta que, sob os domínios de uma sociedade em que prevalece a ideologia da racionalidade tecnológica, as exigências devem atender a modos específicos de dominação – que, conseqüentemente, culminará em mais repressão para o indivíduo. Considerando uma sociedade, cujas bases estão assentadas em uma racionalidade irracional, não basta ao indivíduo agir de acordo com o princípio da realidade, mas proceder de acordo com o princípio do desempenho. De acordo com Marcuse

“O princípio do desempenho, que é o de uma sociedade aquisitiva e antagônica no processo de constante expansão, pressupõe um longo desenvolvimento durante o qual a dominação foi crescentemente racionalizada: o controle sobre o trabalho social reproduz agora a sociedade em uma escala ampliada e sob condições progressivas. Durante uma considerável parte dessa evolução, os interesses de dominação e os interesses do todo coincidem: a utilização lucrativa do sistema produtivo satisfaz às necessidades e faculdades dos indivíduos”<sup>27</sup>.

Sob as determinações dos padrões dominantes, os indivíduos são levados a aceitar seus ditames e demandas. O desempenho individual, na sociedade regida pela indústria, é medido por padrões externos ao indivíduo e dizem respeito a tarefas predeterminadas. O indivíduo é eficiente quando seu desempenho atende as demandas do aparato<sup>28</sup> e sua liberdade “está confinada a seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou”<sup>29</sup>.

O indivíduo é despido de sua individualidade pela racionalidade sob a qual vive. O processo de dominação impõe comportamentos padronizados e ele renun-

<sup>26</sup> Herbert MARCUSE, *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*, LTC: Rio de Janeiro, 2010.

<sup>27</sup> Herbert MARCUSE, “A arte na sociedade unidimensional”, em *Teoria da cultura de massa*, São Paulo: Paz e Terra, 2011, pág. 58.

<sup>28</sup> O termo “aparato designa as instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação social dominante” (Herbert MARCUSE, “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna”, em *Tecnologia, guerra e fascismo*, trad. Maria Cristina Vidal Borba, São Paulo: Unesp, 1999, pág. 77).

<sup>29</sup> Idem, pág. 78.

cia a sua liberdade, ajustando-se ao aparato. Vale observar que o ajustamento não é só compulsório, é também consentido e cooptado, pois a autoconservação e a angústia parecem ser as leis que organizam a sociedade capitalista, baseada nas motivações materiais.

Além disso, “quanto mais racionalmente o indivíduo se comporta e quanto mais devotadamente se ocupa de seu trabalho racionalizado, tanto mais sucumbe aos aspectos frustrantes desta racionalidade”<sup>30</sup>. Por meio desse mecanismo, ocorre o aumento do desenvolvimento econômico e tecnológico, em nome do progresso social, culminando em uma sociedade mais desigual, em que o indivíduo torna-se fator da tecnologia e se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Esse processo de alienação à dominação resulta em mais repressão para o indivíduo, em diminuição da capacidade de reflexão e, em decorrência, em possibilidades reduzidas de uma formação para a autonomia. Consequentemente, o indivíduo é levado a renunciar de sua liberdade e conformar-se ao existente, consciente ou inconscientemente.

As escolas incorporam, tendencialmente, as exigências do princípio do desempenho, uma vez que cumprem determinadas finalidades, tributárias dos interesses da sociedade em que está inserida. A professora valoriza os comportamentos de obediência e aceite das regras, bem como espera um resultado idêntico das atividades de trabalho: o mais semelhante possível ao que ela própria havia produzido.

Observa-se, nas avaliações, que a espontaneidade é um aspecto avaliado positivamente, mas dentro dos limites do que é esperado como espontâneo. Nesse caso, não é possível ser espontâneo, mas agir de acordo com uma “espontaneidade consentida”.

Como foi bem evidenciado por Herbert Marcuse, no texto *Sobre o caráter afirmativo da cultura*<sup>31</sup>, os ideais iluministas de liberdade, felicidade, igualdade, beleza, entre outros, possuem, na sociedade burguesa, um caráter ideológico. Em outras palavras, a cultura afirmativa possui, como uma de suas principais exigências, a felicidade; no entanto, “a exigência de felicidade contém um tom perigoso em uma ordem que resulta em opressão, carência e sacrifício da maioria”<sup>32</sup>.

As necessidades do indivíduo, as injustiças e contradições sociais são ocultadas por bens culturais que enfatizam a felicidade, o belo e o justo como universais,

<sup>30</sup> Idem, pág. 81.

<sup>31</sup> Herbert MARCUSE, “Sobre o caráter afirmativo da cultura”, em *Cultura e Sociedade*, v.1, São Paulo: Paz e Terra, 2006.

<sup>32</sup> Idem, pág. 100.

mesmo que não se confirmem na realidade, onde o que reina são as aparências e a possibilidade, nos termos usados pelo autor, de uma *alegria organizada*.

É observável que a escola continua enfatizando os padrões valorizados pela sociedade e disseminados pela indústria cultural, desqualificando, assim, os comportamentos que se distanciam do ideal ou da “espontaneidade consentida” por ela própria. Suas condutas e emoções não são reguladas em conformidade com as expectativas que circunscrevem um comportamento considerado socializado, conforme os excertos a seguir:

*É insistente em suas opiniões, deixando muitas vezes de participar de brincadeiras por ser contrariado.* [David - 5 anos]

*É uma aluna tímida, mas tem um bom relacionamento com as crianças.* [Larissa - 5 anos]

*Gabriela mostra-se muito tímida e, quando solicitada a emitir sua opinião sobre algum tema, fala baixo e, muitas vezes, diz: “Eu não sei” ou “Eu não lembro”.* [Gabriela - 4 anos]

Compreendida como uma instituição mediadora entre os indivíduos, a cultura e a sociedade, a escola de Educação Infantil, potencialmente, poderia propiciar uma ruptura com o ideal de criança almejada pela sociedade, baseada na dominação e nas aparências enaltecidas pela cultura afirmativa - em que princípios e virtudes fossem o pano de fundo para expressões subjetivas compartilhadas em grupo, como a amizade e a cooperação, essenciais para combater a frieza e a barbárie. Contudo, o véu do princípio do desempenho reduz temas universais, primordiais no processo formativo, à qualificações inócuas.

## 5 O IMPACTO DA PSICOLOGIA NA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Das denominadas teorias da psicologia do desenvolvimento destaca-se, na educação brasileira, aquela elaborada por Jean Piaget. A penetração das ideias de Jean Piaget no Brasil deve-se à conjunção de vários fatores que emanam dos conceitos intrínsecos a sua teoria e ao contexto histórico, propício à incorporação desses conceitos.

Sass aponta, criticamente, as limitações da teoria de Jean Piaget para a educação escolar. Além dos problemas acerca das interpretações equivocadas dessa teoria, discute seus limites na educação escolar:

“Mesmo admitindo que exageros e incorreções ocorrem – e, lamentavelmente, não só com a teoria piagetiana – deve chamar a atenção dos teóricos e profissionais da Educação que o nome de Jean Piaget surge reiteradamente nas discussões sobre o ensino tanto pelas progressistas, quanto por autores, por assim dizer, conservadores”<sup>33</sup>.

No entanto, o autor não desconsidera a importância da influência da psicologia sobre a educação escolar, mas ressalta que deve haver reflexão sobre seus alcances. Portanto, esse é um conhecimento fundamental para os professores à medida que os auxilia e oferece subsídios preciosos para a prática pedagógica. Contudo, a subordinação quase exclusiva das propostas pedagógicas ao desenvolvimento psicológico gera, como consequência, uma perspectiva homogeneizante da aprendizagem e, em decorrência disso, a padronização das avaliações, baseadas em categorias pré-determinadas e no caráter supostamente natural dos estágios do desenvolvimento psicológico, convertidos em normas prescritivas.

A recíproca relação entre a Psicologia e Educação, com a influência determinante que a primeira exerce sobre a segunda, gera consequências sobre a formação das crianças na Educação Infantil, bem como sobre a avaliação do que lhes ensinam e do que elas aprendem.

Essa influência teve início nas primeiras décadas do século XX, período em que a psicologia passa a determinar as práticas escolares, tornando-se a principal base para a Educação escolar. Naquele período, foram desenvolvidos estudos baseados na psicologia da criança ou, em outras palavras, na descrição das etapas do desenvolvimento cognitivo em torno da psicologia. Propunha-se, desse modo, que a pedagogia tivesse como base o desenvolvimento da criança. Destaca-se, em particular, a influência de Claparède e sua “escola sob medida”. De acordo com o autor, a nova concepção de educação pressupunha a autoeducação da criança. As reformas necessárias nos métodos, sob esse ponto de vista, circunscreviam-se à substituição da obediência passiva pela iniciativa da criança, dos métodos baseados na lógica do adulto por aqueles baseados na psicologia da criança e do trabalho individual pelo coletivo. Além disso, deveriam as reformas enfatizar a importância de se verificar pela prática as ideias defendidas com base no princípio da liberdade, da iniciativa e da atividade espontânea da criança.

---

<sup>33</sup> Odair SASS, *De como a teoria psicológica de Jean Piaget mais atrapalha do que ajuda a resolver os problemas da educação escolar*, São Paulo: Didática, 1992, pág. 216.



A ênfase era dada aos métodos de ensino mais eficazes com o objetivo de detectar como a criança aprende, o que possibilitaria maior assertividade na formulação de propostas pedagógicas. Em outras palavras, um fenômeno de ordem política e social, como é a Educação, passa a ser, prioritariamente, analisado com base na lei evolutiva como principal modelo explicativo.

Apesar da indiscutível contribuição teórica de Claparède para os assuntos escolares, conforme discutido por Sass, em artigo no qual discute a relação entre estatística e educação por meio dos testes psicológicos e educacionais padronizados, “[...] a premissa de adaptação da escola à mentalidade de cada um, adotada como princípio geral, inclusive na educação brasileira, não é mais verdadeira do que a premissa inversa, qual seja: a adequação da mentalidade de cada um à escola”<sup>34</sup>. Ainda, nas palavras do autor,

“[...] o interesse pela psicologia da criança e suas relações com a educação não é em decorrência de um desenvolvimento científico natural motivado estritamente por questões epistemológicas ou metodológicas, antes deve ser associado às exigências de uma sociedade industrial ascendente”<sup>35</sup>.

Assim, o interesse pela psicologia emerge, predominantemente, da necessidade de ajustar os indivíduos às demandas de uma sociedade de base industrial. A concepção de educação e de criança na qual estão pautadas as propostas para a Educação Infantil está a serviço da sociedade capitalista, desprezando o potencial de libertar o indivíduo e produzindo formas de dominação que impedem o esclarecimento e o processo de individuação, em que “o ser é intuído sob o aspecto da manipulação e da administração. Tudo se converte num processo reiterável e substituível [...] a autoconservação tornou-se o princípio constitutivo da ciência”<sup>36</sup>.

O método sobressai-se ao objeto, com ênfase aos procedimentos de comparação e de experimentação. Esse processo refere-se a uma concepção positivista da Ciência que, de forma resumida, organiza o pensamento, de acordo com a progressão do conhecimento dos objetos mais fáceis aos mais complexos. Portanto, a ciência abre mão do seu sentido progressista e provou ser um instrumento de limitação do

<sup>34</sup> Odair SASS, “Equívocos de uma versão ‘histórico-crítica’ da educação brasileira sobre a Psicologia”, em *Revista do programa de estudos pós-graduados em Psicologia da Educação*, São Paulo: EDUC, (1995), pág. 72.

<sup>35</sup> Odair SASS, “Equívocos de uma versão ‘histórico-crítica’ da educação brasileira sobre a Psicologia”, op.cit, pág. 73.

<sup>36</sup> Max HORKHEIMER y Theodor ADORNO, *Dialética do esclarecimento*, Rio de Janeiro Editora Zahar, 2010, pág. 73.

processo científico, reduzindo-se a um mero registro, classificação e generalização de fenômenos.

A Psicologia acabou por se afirmar como uma ciência “explicativa” de problemas que a educação escolar não soube resolver. Sua finalidade primeira – a de dar condições de atuação ao professor – foi reduzida à responsabilização individual dos alunos não plenamente adaptados. Porém, deve-se ressaltar que a relação entre a Pedagogia e a Psicologia, em si, não é danosa; danosa é a instrumentalização que a primeira faz das teorias psicológicas no campo educacional, que acabam reduzindo as práticas pedagógicas às práticas psicológicas. Além disso, a utilização das teorias psicológicas como reguladoras das práticas educacionais desconsidera a experiência do professor nos caminhos e decisões tomados no cotidiano escolar. A fusão arbitrária entre essas áreas torna-se tão imprudente quanto a cisão absoluta entre elas, pois deve-se considerar a dialética e as contradições geradas por essa relação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos discutidos propiciaram o entendimento de que, sob a racionalidade irracional da sociedade vigente, os meios são convertidos em fins e vice-versa. Compreendida nesses termos, a avaliação escolar, de um lado, se preservados os objetivos de oferecer elementos para a reflexão e reorientação das ações escolares, torna-se um instrumento necessário, ou um meio importante para a obtenção de uma educação justa e igualitária; de outro lado, a avaliação, ao invés de subsidiar a prática pedagógica, determina as ações da escola e promove a redução do conhecimento a instrumentos operacionais de aferição da aprendizagem, tornando-se, ela própria, o fim da educação.

Para finalizar, tomar como base os pressupostos teóricos da teoria crítica da sociedade para a análise permite desvendar o que está soterrado, aparentemente resolvido porque naturalizado, o que traz à tona conteúdos, na maioria das vezes, áridos. Mas, há o elemento transcendente e persegui-lo é uma forma de cobrar criticamente o que a sociedade potencialmente pode oferecer, mas que, incansavelmente, nega aos indivíduos.