# COSTURAS E DESCOSTURAS NO COTIDIANO: EDUCAÇÃO INFANTIL, AVALIAÇÃO E CURRÍCULO

Wallace Santana da Silva Universidade Federal Fluminense

Resumo

A intenção deste estudo foi problematizar os processos pedagógicos e avaliativos, considerando as bases teóricas-epistemológicas e práticas que circunscrevem o fazer *pedagógicoavaliativo* na educação infantil. Acreditando e apostando nas concepções da pesquisa experienciada *com* o cotidiano, o presente estudo se desenhou a partir das questões que emergiram com um grupo de 23 crianças inseridas na educação infantil em uma escola pública municipal no estado do Rio de Janeiro. Tendo o professor como pesquisador da sua própria prática, problematizamos e refletimos acerca das concepções de criança e de avaliação que estão colocadas no cotidiano da educação infantil.

Palavras Chaves: Educação Infantil, Avaliação, Cotidiano.

Introdução

*Apagaram tudo Pintaram tudo de cinza*

*Só ficou no muro tristeza e tinta fresca Nós que passamos apressados*

*Pelas ruas da cidade Merecemos ler as letras e as palavras de gentileza Por isso eu pergunto a você no mundo*

*Se é mais inteligente o livro ou a sabedoria*

*O mundo é uma escola A vida é um circo*

*"Amor" palavra que liberta*

*Já dizia o profeta*

Ao ouvir a música do Profeta Gentileza, na voz da cantora Marisa Monte, minhas memórias me levam a pensar sobre os espaço da educação infantil e os processos que neles acontecem, problematizando os limites, as possibilidades e os retrocessos que enfrentamos, cotidianamente, com as crianças, suas múltiplas linguagens e os seus saberes que são potencializados ou silenciados nos processos pedagógicos. A infância enquanto experiência e como possibilidade de criação, recriação e transformação

nos convida a pensar que os processos educativos se constituem como *inéditos viáveis*

como nos propõe Freire (2002).

Cabe destacar que essa mesma música me faz perceber que apesar das opressões e silenciamentos causados nas cidades, nos encontros entre os sujeitos e nos espaços que são experienciados por eles, há possibilidades de uma leitura inédita e viável, uma forma de perceber o mundo que nos permite ler e pronunciar palavras outras como movimento de resistência e subversão aos processos hegemônicos e de subalternização que, historicamente, atravessam a vida de crianças e suas infâncias.

Subverter é um convite para professores, crianças e mulheres que foram e são marcados por uma sociedade opressora e que ainda se mantém com os resquícios da modernidade/colonialidade. É na busca por pequenas (grandes) subversões cotidianas na educação infantil que a avaliação enquanto ação investigativa (Esteban, 2003) que se articula ao processo pedagógico, nos possibilita repensar as escolhas e os caminhos que trilhamos com as crianças.

As propostas pedagógicas são concretizadas nas relações construídas com as crianças das classes populares, com os conhecimentos, no cotidiano. No encontro com as crianças e suas múltiplas possibilidades de viver suas infâncias, nos deparamos com a esperança e com os limites no que toca às experiências, às aprendizagens e aos processos avaliativos. É nesse sentido que o olhar avaliativo, como nos aponta Hoffmann (2012), nos ajuda a compreender a espontaneidade dos momentos experienciados, as suas potências, as relações construídas e fortalecidas com as crianças, para que consigamos, na solidariedade, na cooperação, tecer uma educação libertadora. Como a avaliação pode nos ajudar no processo de *liberta-ação* das crianças das classes populares?

Parece-me que existe uma pluralidade de conceitos e práticas “inovadoras” na educação infantil, mas que no cerce do processo e das concepções ainda há importantes pontos a serem interrogadas, como é o caso da avaliação que tem sido reduzida aos registros, a burocratização e a “documentação pedagógica”, apenas como instrumento para evidenciar o trabalho pedagógico. As DCNEI (Brasil, 2010) propõem que existam múltiplos registros e documentação no que toca ao acompanhamento do desenvolvimento

das crianças, considerando as interações, as aprendizagens e as diferentes situações do cotidiano, mas apesar das diretrizes apontarem esses caminhos, é possível perceber que na educação infantil ainda há uma forte presença de uma avaliação que é pautada na classificação e no controle dos corpos e dos saberes das crianças.

# Cotidiano e (in)certezas: tecituras entre educação infantil, infâncias e avaliação

Assumir a perspectiva da pesquisa com o cotidiano é uma escolha que *éticapolíticaestética[[1]](#footnote-1)* que fazemos ao compreender a complexidade do cotidiano e as relações que vão se tecendo no *espaçotempo* da escola, acreditando que “há modos de fazer e criar conhecimentos nos cotidianos, diferentes daqueles aprendidos, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência” (Alves, 2008, p. 15). Pesquisar *com* o cotidiano nos possibilita *pensarfazer* uma pesquisa outra, onde a defesa do diálogo com os sujeitos que estão implicados na escola seja premissa no processo de problematizar e buscar possíveis caminhos para as questões que nem sempre estão visíveis, mas que atravessam as nossas práticas pedagógicas, como indica Esteban (2003).

*Mergulhando com todos os sentidos* no cotidiano, me colocando à disposição para refletir e escutar, apresento um evento que ocorreu com a chegada de Mariana[[2]](#footnote-2). O ato de avaliar me desloca para duvidar das minhas certezas que emergem nas relações cotidianas.

Março de 2024. São 7:30 da manhã de um dia ensolarado. As crianças chegam aos poucos, como de costume. Enquanto uns brincam de montar suas torres, um grupo de meninas está desenhando. Um terceiro grupo está manuseando a massinha e cortando com a tesoura. A secretária chega na porta da sala e diz: temos mais uma criança para a sua turma, amanhã ela vem. Durante a nossa roda de conversa, falamos sobre a nova colega e pensamos em como receberíamos. O grupo fez um cartaz com vários desenhos e eu escrevi “Seja-bem vinda, Mariana”. Esperávamos ansiosos pela chega da Mariana. As crianças já estavam falando das brincadeiras que iam fazer e dos espaços que ia mostrar para ela. Uma nova manhã, Mariana chegou. Não falou com ninguém, não ouvimos sua voz; não quis brincar e nem conversar. Ficou quieta, sentada na cadeira. Não quis sentar na roda e não demonstrou nenhuma

reação quando viu o cartaz. Preciso ficar atento à essa menina. Será que ela precisa ser encaminhada aos especialistas? (Caderno de registros, 2024).

O ato avaliativo se constitui a partir das concepções de mundo, de criança e de educação que me atravessam enquanto professor. O primeiro contato com Mariana me provocou a pensar sobre as minhas expectativas em relação à chegada de uma nova criança no grupo. O que esperamos das crianças quando elas chegam em uma sala nova, em um grupo que ela não conhece? O registro como possibilidade de autorreflexão e de problematização me permitiu acessar às minhas concepções que são atravessadas pelo *adultocentrismo* e também pela visão hegemônica que ainda temos das crianças e de suas formas de ser e estar no mundo/com o mundo.

É nesse sentido que (Esteban, 1997, p.34) aponta que: “a avaliação é um dos caminhos que a professora pode se desfazer da sua visão *adultocêntrica* de mundo e do processo de ensino/aprendizagem. Agora, avaliar implica a tentativa de penetrar no mundo do outro, segundo seus códigos e seu ritmo”. Penetrar no mundo do outro é estar aberto para o diálogo, colocando no jogo das relações, nossas concepções pré-estabelecidas e as nossas certezas que estão cristalizadas, mas que a todo momento são denunciadas e subvertidas pelas crianças. A avaliação numa perspectiva investigativa (Esteban, 2001), nos permite acompanhar, indagar e tentar ampliar as aprendizagens, as relações e os conhecimentos das crianças, olhando para a organização do trabalho pedagógico e para o que almejamos enquanto educadores.

O que aprendi e aprendo sendo um *professorpesquisador* é estranhar o que está dado à primeira vista, é buscar nas entrelinhas o que talvez os resultados não conseguem demonstrar, entendendo que é no processo e com ele, que o encontro, as aprendizagens, os encantamentos e o silenciamento também é produzido. O cotidiano é espaço da complexidade. Ao longo dos dias fui observando Mariana se relacionar com os demais colegas e também comigo. Não escutávamos a voz dela, como escrito no caderno de registro, mas ela escolheu não verbalizar, não brincar com os demais colegas; ela preferiu observar para depois agir, interagir e se envolver com o grupo.

As DCNEI defendem que as brincadeiras e as interações são eixos centrais do currículo e que devem promover o conhecimento da criança e do mundo a partir das múltiplas experiências, respeitando os desejos e os ritmos de cada uma. E quando a criança não quer brincar? Nós, adultos, respeitamos esse desejo? O discurso nos parece interessante e necessário, mas o cotidiano nos mostra como respeitar os tempos, os desejos e as necessidades das crianças é um movimento de ruptura de uma epistemologia adultocêntrica, colonizadora e *antidialógica* (Freire, 2002), que abala as nossas estruturas e nos move ao encontro com o outro (idem).

No movimento dialógico, precisamos procurar nas *situações limites, os* possíveis e reai*s* caminhos para problematizar as relações que estão estabelecidas e compreender que como seres inacabados, existe a possibilidade do ser mais (Freire, 2002). É no cotidiano que aprendemos, nos relacionamos, experienciamos o mundo e construímos conhecimentos e investigamos os processos. Como nos lembra Esteban (2003, p.30): “é nesse cotidiano, sempre o mesmo e sempre outro, que avaliamos e que somos avaliadas, e é nele que encontramos marcas que indicam caminhos que devemos ou que devemos percorrer. Marcas ocultas, silenciosas, disfarçadas, mas que estão lá”, como nos mobiliza Esteban (idem).

# Inquietações para continuar a costura

O ato proposto de problematizar os processos pedagógicos e avaliativos, considerando as bases teóricas-epistemológicas e práticas que circunscrevem o fazer *pedagógicoavaliativo* na primeira etapa da educação básica possibilitou compreender que os processos e as relações estabelecidas no cotidiano nos colocam a questão da avaliação ainda mais evidente. Trazer a avaliação enquanto investigação possibilita *pensarfazer* além do aprimoramento de instrumentos, mas nos conduz a romper com uma ação antidialógica e que reduz a potencialidade das crianças e das suas aprendizagens. O ato pedagógico e avaliativo requer um outro olhar e uma outra atitude com as crianças das classes populares, pois problematizar as nossas próprias concepções, práticas e expectativas (alicerçadas na perspectiva do adulto), podem nos aproximar de uma prática pedagógica que favoreça a autonomia da criança e que também se constitua como

libertadora. O que queremos e almejamos frente à uma sociedade desigual, injusta, adultocentrada e que coloca as crianças como sujeitos passivos e incompetentes? Mariana nos convida a pensar em como a diferença que nos constitui é um caminho fértil para repensarmos as nossas relações e olharmos para a avaliação de um outro modo.

# Referencias

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A**, 2008.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. **Brasília: MEC/SEB**, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré- escola. **Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez**, p. 21-36, 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra. **Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**, v. 3, p. 75-86, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. Escola, currículo e avaliação. In: **Escola, currículo e avaliação**. 2003. p. 167-167.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía do oprimido**. 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Mediação, 2012.

1. As palavras aglomeradas evidenciam que as ações não possuem hierarquias e nem tempos estanques. [↑](#footnote-ref-1)
2. É um nome fictício que foi escolhido pela criança. [↑](#footnote-ref-2)