

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DAS CRIANÇAS NOS PROCESSOS AVALIATIVOS

EVALUATION IN CHILD EDUCATION: THE CHILDREN'S ROLE IN EVALUATION PROCESSES

Adilson de Angelo 1

Resumo: Esse texto visa contribuir com o debate da Educação Infantil como espaço e tempo de acolhimento da criança, sujeito histórico e de direitos que se desenvolve no encontro com o outro e com os contextos culturais nos quais se insere. As reflexões tecidas debruçam-se sobre a análise da documentação oficial nacional, para identificar como se expressa, no currículo na Educação Infantil, a participação das crianças nas questões que tocam especificamente a avaliação das suas aprendizagens e conquistas, percebendo o lugar que as mesmas ocupam nestes processos. Foi possível identificar algumas tensões no interior dos próprios documentos sobre a questão da concepção e dos procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças e o enfraquecimento de um posicionamento curricular que defende, incondicionalmente, a participação das crianças nos processos que se vinculam à sua educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação e participação infantil. Currículo.

Abstract: This text aims to contribute to the debate on Early Childhood Education as space and time for childcare, considering the child as a historical subject with rights and who develops himself/herself in the contact with the other and with the cultural contexts in which he/she is inserted. The reflections focus on the analysis of the official national documentation, in order to identify how children's participation is expressed in the curriculum in Early Childhood Education, regarding the issues that specifically deal with the assessment of their learning and achievements, and the place they occupy in these processes. It was possible to identify some tensions in the documents themselves on the question of the design and procedures for assessing the pedagogical work and the children's achievements; and also the weakening of a curricular position that unconditionally defends the participation of children in the processes that are linked to his/her education.

Keywords: Child Education. Child Evaluation and Participation. Curriculum.

“Por onde anda a Educação Infantil?”

Essa indagação foi-nos apresentada por Ana Beatriz Cerisara (1999), decorrentes de suas reflexões sobre o panorama da Educação Infantil no contexto brasileiro. Tal indagação somava-se, à época, às discussões mais ampliadas sobre os direitos das crianças, a eficácia dos serviços a elas destinados e a intensidade dos estudos e debates sobre as experiências pedagógicas. Seguiu, portanto, na esteira dos diálogos com as questões suscitadas em documentos oficiais, e também na continuidade do debate sobre a educação em creches e pré-escolas como dever do Estado e como direito social das crianças pequenas.

Foi também em torno de questionamentos como esse que diferentes atores se mobilizaram no processo de elucidação das concepções de infância, criança e educação, defendendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em espaços institucionais não domésticos de creches e pré-escolas, que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos, na sua condição de sujeito histórico e de direitos. Sujeito, portanto, dotado de potencialidades e percebido em sua concretude histórica como alguém que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009; ROCHA, 2010).

A consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de caráter mandatário, fixada na sua primeira versão em 1999 e na sua revisão e atualização em 2009, foi importante no sentido de reunir as conquistas no campo da política, da produção científica, da prática pedagógica e da vigilância dos movimentos sociais (BRASIL, 1999; BRASIL, 2009). Confirmando algumas questões já asseguradas em documentos anteriores¹, as DCNEI propõem o entendimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em espaços institucionais não domésticos de creches e pré-escolas, que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. Toma por definição a criança na sua condição de sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, se constrói e é construído em sua identidade pessoal e coletiva. Sendo produzida na e sendo produtora de cultura, à criança se confere, portanto, a condição de sujeito dotado de potencialidades e percebido em sua concretude histórica como alguém que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Ao longo de todo esse processo, o campo da Educação Infantil tem mobilizado diferentes atores no processo de elucidação das concepções de infância, criança, educação e cuidado, assim como das formas em que se darão as práticas pedagógicas de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Os conhecimentos produzidos sobre a educação das crianças pequenas assinalam contundentemente a marcada importância da relação que se estabelece entre educação e cuidado, como principal marca desta etapa de educação. Portanto, a Educação Infantil constitui-se *locus* da totalidade dos direitos da criança, não os reduzindo “somente” ao direito à educação. Poderá mesmo dizer-se, com propriedade, que o direito à educação em Educação Infantil só se concretiza na exata medida em que nos contextos educativos são mobilizados todos os outros direitos da criança, nomeadamente, os direitos de proteção da sua integridade física e psicológica, o direito a brincar, o direito à saúde, o direito de ser informada, o direito a ter voz, o direito de participar ativamente em todos os aspectos relevantes da vida coletiva na creche e pré-escola. (CERISARA, 1999; SARMENTO, 2015)

No movimento de se questionar *que Educação Infantil, para qual criança?*, podemos dizer que inaugurar outra imagem social da criança significa dar vazão às formas alternativas de se endereçar a Educação Infantil, considerando que já não bastam somente as dimensões

¹ No contexto brasileiro, a efetivação do direito da criança pequena à educação (consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989) dialoga com as conquistas expressas na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – quando pensamos na infância mais alargada – e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - 1999/2009) –, quando tratamos da especificidade educativa da pequena infância. Somam-se a esse diálogo as discussões mais ampliadas sobre os direitos das crianças, a eficácia dos serviços a elas destinados e a intensidade dos estudos e debates que nos informam das experiências que se vão desenhando em espaços coletivos de educação e cuidado da criança pequena.

ativas e participativas das crianças nas rotinas diárias das creches e pré-escolas, mas as dimensões políticas e de cidadania que a participação infantil nas instituições educativas implica. (Dhalberg, Moss e Pence, 2003)

Currículo e participação infantil

Confirmando algumas questões já asseguradas em documentos anteriores, as DCNEI propõem o entendimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em espaços institucionais não domésticos de creches e pré-escolas, que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. Toma por definição a criança na sua condição de sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, se constrói e é construído em sua identidade pessoal e coletiva. Sendo produzida na e sendo produtora de cultura, à criança se confere, portanto, a condição de sujeito dotado de potencialidades e percebido em sua concretude histórica como alguém que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Este encaminhamento pressupõe alguns movimentos de ruptura com políticas e práticas pedagógicas que historicamente tomaram a criança como objeto de tutela, que precisa ser conduzida, governada, ajuizada, vigiada pelos adultos, estes, sim, os únicos detentores dos saberes, com poder de governar os tempos e de determinar as possibilidades de ser criança (BATISTA, 1998).

É preciso levar em conta que o processo de intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos, exige considerar as crianças como ponto de partida e de chegada, inseridas, como não poderia deixar de ser, no âmbito de uma infância determinada (ROCHA, 2010). Ou seja, orienta-se à elaboração de vivências educacionais-pedagógicas que tornem possíveis às crianças a apropriação de elementos significativos de sua cultura, a par e passo com a apropriação ou a construção de novos conhecimentos, sendo necessária a observação das ações infantis, individuais e coletivas, acolhendo suas perguntas e suas respostas, buscando compreender o significado de sua conduta.

Exige-se, portanto, a garantia do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças a partir da diversificação das experiências próximas e cotidianas, “em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos” (ROCHA, 2010, p. 13).

Como poderíamos, então, pensar a questão do currículo na Educação Infantil levando em conta todas as questões anteriormente apresentadas? Que sentido se tem conferido a esse termo nos saberes e fazeres da Educação Infantil no contexto em que nos encontramos? Aqui, somos desafiados a assumir o que orientam as DCNEI:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 19)

Como se faz notar, apregoa-se a vivência de práticas *com* as crianças que se efetivam nas relações sociais que elas estabelecem com os seus pares e também com os adultos, e que integram a construção de suas identidades. Daí decorre a exigência de que as vivências que se efetivam no cotidiano da Educação Infantil sejam conferidas de intencionalidade pedagógica, responsabilmente planejadas e frequentemente avaliadas. Exigência que se estende também à concepção de currículo como um conjunto de práticas que possam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural his-

toricamente construído.

Nas suas experiências de aprendizagem, as crianças precisam ser reconhecidas e desafiadas em suas possibilidades criativas. É necessário que se tenha sempre em conta que há todo um mundo que se descortina e se apresenta a elas repleto de perguntas. Nas suas especificidades e interesses singulares, em busca de respostas, elaboram hipóteses e sentidos pessoais sobre si mesmas, sobre as coisas e sobre o mundo.

Pensar na problematização ou na elaboração de conceitos em Educação Infantil não significa defender um currículo pautado no mero ensino de conteúdos, na perspectiva da escolarização. Aliás, somos contundentemente informados pelas DCNEI (art. 11) da necessidade de rompimento com essa perspectiva de “antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 12). Trata-se de pensar “como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 2).

A mais completa tradução desta diretriz só será plenamente possível mediante um posicionamento político e pedagógico acerca do currículo para a Educação Infantil que possa provocar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem as crianças (na interação entre elas, com os adultos e com o mundo) a se expressarem e a se comunicarem nas diferentes linguagens. Que possibilite a emergência da criança como sujeito do direito à criação e organização de pensamentos e ideias, ao desejo de conviver, brincar e trabalhar em grupo, à possibilidade de mediar e resolver problemas e conflitos, ao acesso e à apropriação dos saberes historicamente construídos pela humanidade e que circulem em nossa sociedade.

Participação infantil e avaliação

Na tarefa de se pensar as ações e metas no que tange a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, ficam algumas questões: como endereçar práticas que respeitem os direitos das crianças, sobretudo no que tange à sua participação efetiva no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação dos cotidianos educativos? Como se efetivam os processos avaliativos das crianças, no que se refere ao seu desenvolvimento e a sua aprendizagem? Que lugar elas são desafiadas a ocupar nos processos que refletem sobre suas aprendizagens e conquistas?

A construção de possíveis respostas a estas questões requer que se leve em conta que, conforme as realidades nos informam, as instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças. Também é preciso considerar a feitura de um discurso que aponta à direção de como se deve pensar a prática para e com e as crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos. Direitos de participação, inclusive!

Nessa perspectiva, avaliação deve ser tomada como ferramenta de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças, sem violentar os direitos infantis (ALVES, 2011). Ela deve perpassar todo o contexto de aprendizagem, tornando possível uma reflexão sobre as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individual e coletivamente, a forma como o profissional docente respondeu às manifestações, às interações e aos agrupamentos das crianças, o material oferecido e o espaço e o tempo garantido para a realização das atividades.

Ainda tomando como referência as DCNEI, é importante recordar que, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a avaliação na Educação Infantil deverá ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Assim se expressa tal diretriz:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades,

das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 22).

Como se pode observar, as diretrizes acima descritas não fazem alusão à participação das crianças nos processos avaliativos, muito embora oriente a “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças”.

Verifica-se, portanto, nos documentos oficiais, o enfraquecimento da participação das crianças nos processos que se vinculam à sua educação como um direito. A defesa dos direitos das crianças de serem consultadas e ouvidas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião, e o direito de tomarem decisões em realidades que lhes dizem respeito diretamente, perde eminente força quando se trata das questões da avaliação.

Ter-se-ia diluído a ideia da criança como sujeito de direito à participação? Perpetua-se, então, ideia de que a avaliação não pode se construir como espaço democrático?

Fica a sensação de que a defesa da criança como sujeito de participação nas estratégias da ação pedagógica fica relegada somente ao planejamento da ação docente. Romper com concepções e práticas de avaliação inadequadas de “verificação da aprendizagem” com vistas à “promoção ou a retenção” das crianças na Educação Infantil pressupõe adotar como princípio educativo, nas creches e pré-escolas, a construção de outros olhares e de outras escutas em relação às crianças. Significa tomá-las “como ator ativo e criativo, como um sujeito e cidadão de potenciais, direitos e responsabilidades, com sua própria inclinação e poder para aprender, investigar e se desenvolver como ser humano em uma relação ativa com outras pessoas” (MOSS, 2002, p. 243). Uma criança que pode ser parte ativa no processo de criação de conhecimento, que em interação com o mundo ao redor é também ativa na construção, na criação de si mesma, de sua personalidade e de seus talentos; uma criança que se constitui protagonista “sobre o seu próprio processo de aprendizagem e tendo o direito de interpretar o mundo” (Id. ib.).

As reflexões advindas da consolidação da Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 2001, 2010; CERISARA, 2004) tem-se mostrado fundamentais na defesa de que é possível a construção de práticas pedagógicas menos centradas nos pontos de vista dos adultos, uma vez que legítima a voz das crianças, além de considerá-las sujeitos de suas práticas.

Ou seja, a Educação Infantil como um espaço e um tempo que valha por si mesmo, que tenha seu foco nas relações pedagógicas, no cuidar e educar e no direito das crianças, considerando-as como atores sociais. Um espaço e um tempo [...] para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos, que se responsabilizam por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes ajudem a acreditar em si mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa (CERISARA, 2004).

Então... (!?)

É importante se ter em conta que os processos que envolvem a avaliação das crianças presentes nas instituições de Educação Infantil estão em constante movimento, tendo como elementos estruturais a observação, o planejamento, o registro, a análise avaliativa e a sua partilha e o replanejamento das ações educativas propostas. Ponderando a dimensão polis-

sêmica que a palavra “avaliação” pode ter, não se pode perder de vista neste estudo que nos processos pedagógicos, incluindo aí os avaliativos, não há neutralidade, pois as escolhas feitas estarão sempre vinculadas às trajetórias humano-profissionais, a posicionamentos políticos e pedagógicos.

Sobre a possibilidade de participação infantil nos contextos educativos, incluindo aí os seus processos de planejamento, execução e avaliação das diferentes vivências, temos consciência de que este movimento não se apresenta como “uma mera estratégia pedagógica nem um modismo”, mas advinda de “uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características” (SARMENTO, TOMÁS, SOARES, 2007, p. 197).

Ouvir as crianças no interior das instituições é uma condição para a garantia dos direitos infantis e para um diálogo justo, de compartilhamento do poder (MOSS, 2002). Considerar a criança como ator social, permitir que sua voz se faça ouvir é condição fundamental para a conhecermos e compreendermos como se constituem e se organizam estas apreensões, construções e significações, ao mesmo tempo em que passamos a percebê-la para além de nossas certezas pré-estabelecidas configuradas em uma lógica adulta.

Referências

BATISTA, Rosa. **A rotina do dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 abr. 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infanti?**. In: Revista Eletrônica PERSPECTNA. Florianópolis, n. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999, p. 11-22.

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan (2003). **Qualidade na Educação da Primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre. Artes Médicas.

DE ANGELO, Adilson. **Educação Infantil e currículo: contribuições freirianas ao debate**. In: *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 113-125, 2012.

MOSS, Peter. **Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

ROCHA, E. A. C. **Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil** In: *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação.* – Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora Ltda., 2010. P. 12.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Políticas públicas e participação infantil**. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 2. Porto: Edições Afrontamento Lda.2007. p.183-206

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança**. In ARAÚJO, Vânia Carvalho de (Org.). *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: Edufes, 2015.