

AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO FOCO NO DESENVOLVIMENTO ÀS NARRATIVAS DE VIDA COTIDIANA COM AS CRIANÇAS

EVALUATION IN THE CONTEXT OF CHILDHOOD EDUCATION: FROM THE FOCUS ON DEVELOPMENT TO NARRATIVES OF EVERYDAY LIFE WITH CHILDREN

Altino José Martins Filho 1
Simone Ribeiro 2

Resumo: O objetivo do texto é analisar uma proposta de avaliação na educação infantil, tomando como perspectiva a avaliação de contexto. O objetivo central será apresentar a avaliação de contexto como alternativa às práticas avaliativas arraigadas à mera promoção ou preparação para etapas subsequentes, ou mesmo, como foco no desenvolvimento das crianças, deixando escapar as narrativas mais sublimes expressas e vividas pelas crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa no campo da formação de professores, com instrumentos de observação e análise bibliográfica. Para tanto, propõe-se pensar a temática da avaliação na educação infantil como uma ação epistemológica, metodológica e política que possibilite às crianças o máximo desenvolvimento de suas potencialidades e possibilidades, para usufruir efetivamente de seus direitos, com qualidade e em meio a um espaço democrático e de produção livre das culturas infantis.

Palavras-chave: Avaliação de Contexto. Educação Infantil. Minúcias da Docência.

Abstract: The purpose of the text is to analyze an evaluation proposal in early childhood education, taking the contextual assessment as a perspective. The central objective will be to present context assessment as an alternative to assessment practices rooted in the mere promotion or preparation for subsequent stages, or even focusing on the development of children, letting out the most sublime narratives expressed and experienced by children. It is a qualitative and interpretative research in the field of teacher education, with instruments of observation and bibliographic analysis. To this end, it is proposed to think of the theme of evaluation in early childhood education as an epistemological, methodological and political action that enables children to fully develop their potential and possibilities, to effectively enjoy their rights, with quality and in the midst of a space democracy and production of children's cultures.

Keywords: Context Evaluation. Child education. Minutiae of Teaching.

Historiador (UFSC); Pedagogo (UNINOVE); Especialista em História Social (UDESC); Mestre em Educação e Infância (UFSC); Doutor em Educação (UFRGS) com ênfase em Estudos sobre Infâncias. Estágio de doutoramento na UMINHO/Portugal. Pós-Doutor UDESC/PPGE/PNPD/CAPES vinculado ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente/NAPE. Professor titular de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Professor Colaborador do PPGE/UDESC/FAED. E-mail: altinojosemartins@gmail.com

Pedagoga. Especialista em Educação Infantil. Professora Titular de Educação Infantil na Rede Municipal de Gaspar – Santa Catarina. E-mail: simoneribi@yahoo.com.br

Introdução

O Contexto da Educação Infantil como Lugar de Vida

Este artigo abordará algumas reflexões críticas e analíticas sobre os processos de avaliação das crianças na Educação Infantil. Nossa pretensão é trazer argumentos com base em uma experiência que toma como referência a concepção de “avaliação de contexto” (Bondioli, 2013; Martins Filho & Castro, 2018). Para tanto, partimos da compreensão de creche como lugar de vida e não um lugar de “ensinar coisas o tempo todo para as crianças”, para então, pensar e realizar a sua educação em um contexto de vida coletiva.

Nesse viés, não pretendemos plantar uma concepção negativa ao ato de ensinar, mas evidenciar e alimentar uma noção em defesa da especificidade da educação infantil, especialmente para explicitar o que consideramos um projeto educacional e pedagógico com crianças de zero a seis anos em contexto de vida coletiva. Perseguimos um marco teórico e metodológico que persiste na construção e consolidação de uma Pedagogia da Infância ou mais estritamente falando, uma Pedagogia da Educação Infantil que se diferencia de concepções canônicas e cartesianas, que estão pautadas compulsoriamente em noções que acreditam que as crianças somente aprendem quando o adulto as ensinam algo, afirmações presentes nos discursos das professoras e professores, também, fortemente impregnadas em práticas docentes com características escolarizantes, as quais se fixam somente na dimensão cognitivista e desenvolvimentista da formação das crianças (Faria, 1993, Rocha, 1999, Barbosa, 2001, Martins Filho, 2015; 2020).

A compreensão da educação infantil como um lugar de vida, lugar onde as crianças produzem suas narrativas sublimes, seu viver a infância, pretende trazer alguns elementos de quebra para noções que historicamente colocam força nos processos educativos como transmissores de conhecimento e organizados em disciplinas tradicionais (matemática, geografia, história, ciências) e que no segmento da Educação Infantil, ainda, aparecem ligadas as datas comemorativas ou em conteúdos escolares em forma de ensino de conceitos deslocados do contexto social, cultural e econômico das crianças.

Essa referência é hegemônica no campo da educação que acontece em espaços coletivos, mesmo que não seja possível e aceitável um professor de bebês, por exemplo, construir sua prática educativa “dando aulas” para eles em uma instituição educativa. Assim, a criança, não é meramente um “aluno” ou “cliente” de uma “sala de aula”, para nós o/a professor/a irá exercer uma docência diferenciada nos contextos de vida coletiva na educação infantil. Tais afirmações em nosso ponto de vista tornam-se fundamentais para pensar a formação docente, o currículo, o planejamento e a avaliação na Educação Infantil.

Enfatizamos a importância de estreitar a relação entre o pensamento e a ação (para pensar e fazer a prática docente transformadora), pois, a partir do momento em que não podemos mais pensar as coisas como eram pensadas e realizadas anteriormente, a transformação se faz acontecer (Freire, 1998). Hoje, com todos os aspectos construídos e ressaltados pela Pedagogia da Infância, não é possível continuar concordando que estar com crianças em contexto coletivos significa “ensinar coisas o tempo inteiro às crianças”, como se as mesmas fossem um conjunto de negativos à serem preenchidos. Estas práticas exacerbadas de ensinar coisas às crianças constituem, por isso, uma lente privilegiada para apreender mudanças nos processos de aprendizagem da pequena infância nos contextos de creches e pré-escolas, especialmente no que diz respeito às relações das professoras e professores com as crianças. Tais espaços como lugar de viver uma vida coletiva, das crianças e com as crianças, é alimentador de um espaço socialmente instituído para a socialização da pequena infância.

A construção da profissão professor e professora de educação infantil, precisa contemplar uma aprendizagem para as professoras e professores, que localiza-se, especialmente, no olhar que reconhece o tempo da infância como um tempo de direitos de ser criança. Pensar e afirmar a instituição como lugar de vida, necessariamente é preciso olhar para o tempo, os tempos das crianças, tempos concebidos e organizados a partir da força de desejo delas, em uma perspectiva de um tempo de viver a infância,

[...] variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. [...] que nos inscreve em construção de sentidos em nossa existência e é também o tempo, que desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer. (Barbosa, 2013, p. 215)

Para nós, essa maneira de educação, no qual o conteúdo está fragmentado da forma de aprender, não permite a criança assumir sua condição de sujeito, protagonista e ator social, também hierarquiza as relações e o próprio conhecimento, que nega o que consideramos imprescindíveis para a formação humana envolvente e des envolvente, que não podem, sob nenhum pretexto, serem minimizados. A esse respeito, reforçamos que pensar o contexto da educação infantil, não pode restringir-se a mera transmissão, memorização ou transposição de conteúdos disciplinares, mas uma verdadeira transformação da instituição como lugar de vida, ou seja, em um lugar desejável pela criança e pelas professoras e professores, onde ambos não vão apenas preparar-se para a vida, mas para vivê-la efetivamente.

Um lugar onde as relações são construídas nas premissas de que a subjetividade e a afetividade estejam presentes como o prelúdio aos mecanismos de comunicação entre os envolvidos, o que caracteriza a constituição de vida em espaços humanizados e ou de convivência, onde a criança possa sentir-se como parte que agrega e não apenas recebe, consome... Todo ser traz em si a potencialidade de ser capaz, de amar e ser amado, é inerente ao ser humano esta troca ou comunicação, o que não significa ao adulto não ser o “profissional”, mas sim, o fio condutor que conduz intencionalmente o “sentido humano” desta vida coletiva junto às crianças. Ambos trazem consigo um repertório, uma história com jeitos, trejeitos e trajetórias, que nas relações se entrelaçam e se misturam, se descobrem e se encobrem mutuamente, uma simples forma de existência humana, surge um grupo social aliado à espaços e tempos em que a natureza se faça presente em diálogo com estes e a criança. Aqui passa-se a nutrir as narrativas sublimes das crianças, que são em grande parte as suas produções culturais, seus repertórios culturais nas transformações e experiências múltiplas.

Não queremos aqui criar uma visão “romântica” nem “naturalista” ou “essencialista” da vida coletiva nas instituições educacionais, mas trazer questionamentos e reflexões de que é possível interligar o fazer-fazendo da docência e a formalidade desta etapa da educação, constituída de Leis e de políticas públicas com o viver em comunidade e de forma humana comum e plena.

Nos Processos de Avaliação na Educação Infantil, onde está a Criança?

A natureza aliada aos outros espaços construídos e ou organizados constitui os insumos necessários para que a criança tenha esta vida, ou seja, crescer em ambiente com as possibilidades de envolver-se e desenvolver-se por experiências que as permitam criar, inventar, transformar e vivenciar suas múltiplas linguagens entorno das brincadeiras e do fluxo das relações sociais. É neste contexto que queremos problematizar para o sentido de vida nas instituições educacionais, as quais pensam a avaliação das crianças, encaixando-as na condição de “alunos”, crianças imbuídas em práticas pedagógicas conteudistas, desenvolvimentistas e consumistas em currículos engessados e prescritivos. Questionamos: Onde está a criança? A sua voz? Suas expressões ou hipóteses? Suas brincadeira? Suas relações sociais? Suas narrativas sublimes? Sem falar em outras questões sociais que são simplesmente ignoradas.

Se perguntássemos para a criança como ela gostaria de passar seu dia? Ou como seria ou deveria ser organizada a instituição para ela? Certamente iríamos nos surpreender com as respostas. E por que não perguntar? Quantas contribuições preciosas as crianças poderiam nos sinalizar! Precisamos nos desafiar a sair da “zona de conforto”, nos colocar em diálogo e pensar que este ser com tão pouco tempo de vida precisa ser tomado pelo seu próprio mérito. A instituição educativa, como lugar, espaço e tempo para a criança viver sua infância precisa

ser generoso com suas sublimes narrativas, que ela sinta-se livre e receba os cuidados e a educação sem que sejam colocadas expectativas ao seu ser, sentir e agir no seu mundo com os adultos (propriamente dos adultos), um mundo adultocêntrico e fixado no que os adultos querem/desejam para as crianças. Seria um caminho para uma avaliação de contexto no promover um encontro mais humano com a infância das crianças. Seria necessário, urgente e emergente, problematizar: Onde está a criança no processo de avaliação?

Os processos de avaliação o que criticamos se resume à passagem de “conteúdos” em uma estrutura autoritária e formalizada, no qual se desconsidera as vontades, aspirações, anseios, pulsões, interesses e expectativas dos sujeitos em suas singularidades, heterogeneidades e idiosincrasias; e que incorpore as contribuições das crianças. Tal intento rompe com a perspectiva de uma pedagogia tradicional e conservadora, formal e transmissiva, que tem suas bases calcadas numa criança individualizada, isolada, descontextualizada e padronizada, que a vê como objeto de intervenção e inculcação de conceitos, julgamentos e valores estéreis.

As instituições educativas concebidas como lugar de vida, trazem e defendem enfaticamente tais instituições com uma reformulação e redefinição de pensar e fazer a educação, apostando em uma perspectiva mais ampla que contemple a formação integral das crianças. Estas ideias não estão atreladas apenas a um estilo de educação, mas sim, trazem em seu bojo uma concepção, que pretende se tornar forte e central quando discutimos os processos de avaliação. Este precisa se tornar um núcleo estrutural no processo de avaliação na e da educação infantil.

Infância e Criança duas Categorias para Além da Abordagem Desenvolvimentista: Pensar diferente para Fazer os Processos de Avaliação Diferentes

Pensar os processos de avaliação na educação infantil é pensar a própria prática pedagógica e educacional, a qual em nossa concepção se alicerça por meio da observação, do registro, do planejamento e da avaliação de contexto; os quais compõem a documentação pedagógica e são compreendidos como ferramentas da ação docente, inscreve-se igualmente, sobre o desafio em compreender o tempo da infância e as suas mais variadas formas de expressão nos tempos e espaços dos contextos de creche e pré-escola. As formas de expressão preenchem as diversas linguagens humanas que nas crianças se revelam com força por meio do corpo, do choro, do olhar, do gesto, do riso, da afetividade, da brincadeira e das interações meios pelos quais as crianças reiteradamente se comunicam e produzem suas múltiplas linguagens.

Torna-se essencial focar e centrar na criança o pensar e agir pedagógicos, materializados em formas de ação das professoras, relações sociais entre pares, concepções e significados da educação interligados a um conjunto de posições filosóficas, ideológicas, políticas, culturais e pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos contextos educativos. Com base nessa premissa, evidenciamos que a descentralização do pensar e agir pedagógicos das professoras para a criança, talvez seja insuficiente, principalmente, se não estiver inserida em uma luta à ampliação dos processos em que as crianças possuem liberdades para viver suas infâncias, isto para nós está interligado à melhoria da qualidade educacional e fazem parte do processo de avaliação contínua e reflexivamente situado na visão crítica desses processos. No cerne desse pensamento, a luta é pelo direito da criança em viver suas infâncias. Uma infância plena e voltada para o desenvolvimento máximo da socialização, da construção permanente da personalidade, da ampliação dos processos de humanização de todas as crianças, sem qualquer tipo de distinção entre elas.

O que tem refletido em uma ruptura conceptual com a visão universal e etapista na definição do ser criança e do desenvolvimento infantil, sendo esta apregoada desde o século XIX, predominantemente pelos campos da Medicina e Psicologia Desenvolvimentista. As concepções contemporâneas de infância, criança e educação contrárias a esta tradição, vem caracterizando por meio de um movimento científico-acadêmico, a construção de uma perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar (Faria, 1993, Rocha, 1999). Tal perspectiva é composta principalmente por contribuições teórico-metodológicas advindas da Sociologia da Infância,

Pedagogia da Infância, Psicologia, Antropologia da Criança e Filosofia (Martins Filho, 2020). Por sua vez, vem dando corpus a um paradigma específico no interesse de conhecer as múltiplas facetas e determinações (Rocha, 1999) das diversas infâncias, referenciando as crianças como seres concretos e contextualizados (Sarmiento, 1997). Apresentamos como alternativa estudos de orientação histórico-cultural, o que implica considerar a infância como construção social e as crianças sujeitos sociais e produtores de culturas. Esta renovação conceptual sobre a categoria infância, alerta para temas ainda controversos, como por exemplo, as produções das culturas infantis e as formas de socialização das próprias crianças. Sendo assim, ressaltamos que é nova, entre nós, a preocupação em ouvir as vozes, os modos de vida, as peculiaridades específicas e os tipos de infância(s) possíveis diante dos diversos contextos sociais e educacionais. Assumir tal premissa nos permite adentrar no debate à emergência da temática da infância e de sua educação em um ponto de vista diverso – crianças diferentes, infâncias diferentes, formação humana, cultural e intelectual diversificada, expectativas das crianças em relação ao seu desenvolvimento diferenciadas, concepções e práticas de professores de educação infantil diferenciadas e processos de socialização também diversos – questões presentes no âmbito científico-acadêmico, que mesmo com toda a força que tem ganhado na contemporaneidade, precisa ser ampliada e aprofundada.

Nossas inferências teórico-metodológicas alertam para a problematização de que uma coisa é promover a participação das crianças nos processos que dizem respeito a elas – e aí incluímos o pensar e agir pedagógicos das professoras –, outra coisa é responsabilizar as crianças por decisões pertinentes a esses processos. Esta é a costura científico-acadêmica que estamos sustentando em nossas pesquisas, que se ampliam para pensar os processos de avaliação na educação infantil. Esta perspectiva supera as disparidades de poder entre adultos e crianças nas pesquisas no campo da educação infantil. Tangenciar os conteúdos das falas das crianças – talvez seja um exercício fecundo para qualificar a geometria de vida das crianças.

Temos participado veementemente de processos educativos em contextos das instituições, onde tomamos estes espaços como observatório vivo para nossas inferências. Das observações registradas, pouco a pouco, foi denunciando aos nossos olhos uma visão adultocêntrica de criança pequena que a caracterizava predominantemente de um ponto de vista negativo ou com visões fortes de controle e pensamentos cristalizados que reforçam nas crianças tudo que lhes faltam. Observou-se com certa cautela, que muitas das relações sociais são estabelecidas para corrigir os comportamentos considerados imaturos das crianças, em um processo de socialização e ensino, no qual o adulto impunha um controle corporal e mental, além de conterem e limitarem os movimentos em uma atmosfera de disciplinamento, especialmente no sentido de cumprir e obedecer a regras, cerceando o movimento corporal tão peculiar as crianças pequenas.

A mudança está, então, no posicionamento das professoras ao escreverem as avaliações descritivas das crianças, no reconhecer e avivar o seu estatuto e papel social que, longe de precisar corresponder a uma definição de atributos e competências em relação as expectativas e as padronizações de ser e estar no mundo dos adultos, formas e conteúdos que insistentemente querem transpor às crianças simetricamente.

Trazemos uma leitura e escritura (Freire, 1998) dos mundos sociais das crianças, das relações de pares, da produção livre das culturas infantis, dos modos de ser criança quando estão entre elas, algo que se torna mais complexo para as professoras ao elaborarem os pareceres de avaliação, pois entrarão em linha de conta com outros aspectos simultaneamente contrastantes e, frequentemente, contra hegemônicos aos que são traduzidos nos discursos das professoras em expressões como “ausência de regras”, “ausência de limites”, “ausência de autoridade”, “falta de concentração”, configurando aquilo que parece ser a demissão da orientação normativa dos adultos em face do sujeito criança, e, portanto, uma certa negação das forças de desejos das mesmas.

Fixando-nos no pensamento pedagógico e educacional que vai muito além de focar no desenvolvimento ou instigando uma forma de romper com a noção de “ensinar coisas o tempo todo às crianças”, trazemos o conceito de avaliação de contexto, pois percebemos que muitas das relações das professoras com as crianças, traduzem uma maneira de ser adultocentrada,

que em muitas vezes reforçava ou inibia as expressões espontâneas e as manifestações peculiares das próprias crianças. Sendo assim, muitos dos desejos e das necessidades das crianças, ora são vigiadas e reprimidas, ora são incentivadas, porém, seguem quase sempre uma lógica adultocêntrica. Como diria Plaisance (2004) uma socialização marcada unicamente pela ação do adulto. Trazer a discussão das categorias infância e criança para reconfigurar os processos de avaliação das crianças, parece-nos pertinente, especialmente quando se quer adentrar em um processo avaliativo que ultrapassa a visão tradicional de avaliação e embarcar no conceito de avaliação de contexto, desenvolvido por Bondioli (2013).

Avaliação de Contexto no Contexto da Educação Infantil: Olhar para o “como é feito” para fazer de outro jeito o “que se faz”

Nas últimas décadas, no cenário nacional, diferentes pesquisadores têm se debruçado a discutir a avaliação voltada à educação das crianças de 0 a 6 anos, por diferentes perspectivas teóricas (Hoffman, 1996, Martins Filho e Castro, 2018). O processo de avaliação na educação infantil se compõe na triangulação entre planejar, observar, registrar e avaliar. Tal processo tem denominado, no campo teórico e metodológico, de “Documentação Pedagógica”. O que parece estar em causa quando eclodem tensões e conflitos acerca da avaliação das crianças não é apenas o confronto entre noções de processos de socialização e aprendizagem, especialmente ligados a visões hegemônicas de ensino como transmissão, ou ensino eivado de valores e juízos morais, mas também para onde e de onde extravasam diferentes concepções do que é ser criança e do que é viver a infância no contexto educativo, do que é e/ou deve ser o trabalho pedagógico e educacional.

Temos claro a importância de desmistificar a ideia de que a avaliação é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que a sua função é comparar sujeitos e processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização; ou determinar a promoção ou retenção das crianças em seus processos de aprendizagem e ensinagem.

A avaliação de contexto se caracteriza diferentemente das demais modalidades avaliativas por não se dirigir aos sujeitos individualmente (crianças, professores, demais profissionais). Ao contrário, como afirmam Bondioli e Ferrari (2004) se dirige à realidade particular e aos sujeitos institucionais pertencentes aquele contexto educativo, levando em consideração os níveis organizativos da sala de referência (planejamento, organização espacial e temporal, rotinas, oferta de elementos, brinquedos e etc.), da instituição em um todo (regimentos, Projeto Político Pedagógico, relatórios, memoriais, etc.) à legislação municipal, estadual e nacional.

A perspectiva da avaliação de contexto visa, sobretudo, buscar a garantia da qualidade do interior das instituições de educação infantil, possibilitando reflexões a partir das experiências pedagógicas realizadas nos contextos educativos, particularmente. Por essa proposta de avaliar e refletir as práticas educacionais e pedagógicas, pode-se encontrar pontos de partida que subsidiem a condução formativa dos profissionais (professores, auxiliares de sala, coordenação pedagógica e direção) elevando as condições individuais e coletivas na compreensão das necessidades de mudanças e aprofundamentos acerca do que cotidianamente acontece nos espaços formais de educação.

A concretização da avaliação de contexto na educação infantil sugere além do aprofundamento das temáticas emergidas da prática pedagógica, na relação direta com as crianças, sujeitos principais do processo educativo, a promoção de uma “consciência pedagógica” (Bondioli, 2004; 2007) nos/as professores/as, na busca de práticas que garantam um *standard* de qualidade. Significa dizer que a avaliação precisa estar vinculada aos demais processos educativos, o planejar, observar, registrar e documentar, como recursos que representam a materialização dos procedimentos propiciando condições para uma avaliação voltada ao percurso, ao decorrer dos encaminhamentos dados diariamente por cada professora e ou grupo de profissionais da educação infantil. Nesse sentido, o objetivo central da avaliação de contexto, não é o resultado final, mas o processo pedagógico, vivenciado cotidianamente em uma rede relacional, com diferentes sujeitos que compõem os espaços da educação infantil, a saber, crianças, profissionais com diferentes funções, família e comunidade.

Na esteira desse debate, também se evidencia a necessidade de aprender a registrar o

contexto baseado no planejamento pedagógico ora proposto. Dos registros realizados, resultado de um olhar atento ao que e como é vivenciado o cotidiano, pelos bebês, crianças pequeninhas e crianças maiores, no qual se torna possível conhecer as descobertas e experiências delas no contexto de vida da instituição. A atenção e as observações se direcionam aos fazeres educacionais e pedagógicos, das situações planejadas, trazendo contribuições reflexivas a posteriores replanejamentos.

Nesse interim, se define fundamentalmente o papel de professores/as e profissionais que atuam diretamente com as crianças e se instrumentalizam na realização de propostas de continuidade das experiências, para crianças e adultos. Assim como, o papel da coordenação pedagógica assume importância em problematizar, tencionar e acompanhar o interior dos grupos de trabalho, como forma de estimular e favorecer a capacidade de projeção, intelectualização e execução do coletivo de dado contexto educativo.

O prolongamento das experiências vivenciadas pelas crianças se estabelece atravessado pelo tempo, um tempo mais flexível e sintonizado aos desejos e necessidades delas, aspecto no qual precisa romper com a lógica de um tempo adultocêntrico. Precisa sincronizar com o tempo da infância visando condições suficientes para os bebês e crianças pequenas viverem suas infâncias, marcadas por interações e brincadeiras.

A avaliação de contexto favorece que a organização educacional e pedagógica da instituição e de cada espaço que a compõe, seja assumido por um tempo e por uma espacialidade capaz de potencializar a vida no percurso cotidiano dos sujeitos, que semanalmente somam horas de permanência nesses contextos coletivos de educação infantil. Desse modo, essa perspectiva de avaliação, pode ainda contribuir para se “compreender o cotidiano para além da obviedade, da arbitrariedade e da obscuridade que o esvazia de sua complexidade, quando o necessário seria viabilizar a afirmação da sua singularidade no entretecer de sua diversidade-pedagógica”. (Martins Filho, 2020, p. 46). Essa dimensão da avaliação de contexto reverbera, além de uma posição epistemológica, uma posição política naquilo que visa as máximas possibilidades das crianças vivenciarem seus direitos, em um espaço de educação democrático, por isso de qualidade. É requisito para a participação efetiva das crianças, no que concerne “a importância contemporânea das práticas democráticas para instituições de educação infantil que tenham suas vozes escutadas com afeto e efetividade e seus dizeres traduzidos em práticas que correspondam aos seus interesses”. (Moss, 2009, p. 420).

Assumir as crianças de 0 a 5 anos como sujeitos, nos quais as práticas educacionais e pedagógicas devem partir do que elas indicam, significa considerá-las como atores sociais (Sarmiento, 1997; Martins Filho e Prado, 2011). Para tanto, eis a importância de atentarmos aos modos como elas nos comunicam o que desejam e o que a elas é relevante. De acordo com Savio (2011) é por meio da linguagem, da comunicação que as crianças terão seu direito à participação garantida. Importante destacar que, quando nos referimos à linguagem, a premissa principal não é a palavra, mas uma multiplicidade de enunciações que revelam seus quererem em olhares, gestos, balbucios, silêncios e movimentos (Rocha, 1999; Martins Filho e Delgado, 2013).

A observação à brincadeira é caminho profícuo para a apreensão do que estão revelando as crianças, desde que são bebês. Ou seja, observar a evolução do sistema simbólico nas crianças quando ainda são muito pequenas, possibilita perceber como gradualmente as crianças vão complexificando seus processos brincantes e constituindo caminhos para cada vez mais revelar na relação entre o real e o simbólico o que desejam manifestar (Savio, 2011, p. 22).

Quando problematizamos a cotidianidade da educação infantil por meio da avaliação de contexto, estamos assumindo coletivamente a autoria e a responsabilidade pelas potências e lacunas que são identificadas em cada espaço de educação formal. Nessa direção, as dificuldades encontradas não estão endereçadas a nenhum profissional especificamente e menos ainda às crianças, que historicamente foram vistas como sujeitos do *vir a ser*. Diferentemente de considerar as crianças pela ausência, elas são assumidas como sujeitos que balizam a nossa organização pedagógica, o pensar e o fazer com elas, de modo a ser pleno de sentidos às suas especificidades etárias e às idiosincrasias de cada menino e menina ali presente.

Entendemos que essa concepção de avaliação favorece a ampliação de conhecimentos dos profissionais da educação infantil, contribuindo na superação de lacunas na formação inicial e possibilitando maior aprofundamento teórico dialogicamente relacionado à prática vivenciada. Uma vez que, a avaliação de contexto, propõe conhecer minuciosamente as particularidades de cada instituição, assumindo o próprio contexto como *locus* de aprendizagem para todos que são partícipes dessa realidade profissional. Esse processo permite que os diferentes sujeitos institucionais dialoguem entre si e coloquem suas próprias práticas em discussão.

A avaliação de contexto vem sendo assumida, por pesquisadores e profissionais da educação, como resistência que contraria o que é convencional e hegemônico no campo da educação infantil, especialmente no sentido da recusa de estereótipos sobre as crianças e de aspectos generalistas do seu desenvolvimento, socialização e aprendizagem. Mas não só, rompe também com a ideia de responsabilizar individualmente professores/as e demais profissionais da área por não conseguirem efetivar uma prática pedagógica diferenciada que corresponda às reais necessidades das crianças. Essa perspectiva avaliativa propõe a observação e discussão da realidade histórica, social e cultural desses/as profissionais, considera a trajetória de vida e formativa de cada um/a e busca identificar potencialidades que, coletivamente, possam ser fortalecidas, resultando em novas definições para a cotidianidade na educação infantil.

Considerações Para um Recomeço nos Estudos sobre Avaliação na Educação Infantil

Acreditamos que seja fundamental ao docente, conhecer cada criança com quem convive, mas que este se desprenda de conceitos que o colocam como aquele que define como, quando e onde, ou seja, estas práticas que acompanham a docência deste muito tempo. Certamente há professores/as que nunca falaram para as crianças, por exemplo, sobre sua família, seus gostos ou “*robos*”, mas reúnem as crianças maiores para “a hora da novidade”, ou que todos falem “o que fizeram no fim de semana”, sendo que certamente nem todas as crianças gostariam de falar, se expor ou contar algo. Contudo, a criança também necessita conhecer este adulto que passará a maior parte do seu dia com ela, então torna-se necessário que se promova este se conhecer, mostrar-se, falar sobre si, abrir-se e despir-se das amarras de ser aquele que tem que conduzir tudo, deixar-se levar por esta relação com a criança de modo que juntos construam uma relação aberta e se conheçam. Um diálogo que contemple as múltiplas linguagens, o olhar, o corpo, o toque, a fala, o riso, o choro, as inúmeras expressões corporais que a criança tão potente, capaz e atenta percebe em nós adultos, pois se pararmos para ouvi-las vamos nos surpreender com o que elas conseguem ver em nós para além das aparências e, então, porque não considerar e dar a devida importância aos seus modos de ser e agir.

Para isto se fez necessário, como defende Bondia (2002):

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; requer parar para sentir, sentir mais devagar, demorar –se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Seria então o início de uma vida juntos em comunidade. Trata-se de promover diálogos se colocando na condição de igualdade, uma troca entre pares, que permita a ela sentir-se assim, que aconteçam espontaneamente no cotidiano, em diferentes lugares e de diferentes formas. A criança como ser social e histórico precisa deste respeito, que não se refere a olhar para ela como alguém que veio para a Instituição para ser ensinada. Está ali por uma questão social e precisa ser e estar como alguém que tem muito a contribuir, a mostrar sobre si e sua subjetividade, tem uma vida que precisa ser considerada do ponto de vista da sociologia, pe-

dagogia, antropologia, traz consigo um repertório cultural, mesmo que com três ou quatro meses de vida, já possui uma carga de produções culturais, que precisam ser consideradas, ser conhecidas e servir de pontos de reflexão para o docente, pois este olhar permite que este possa iniciar uma relação com significados para ambos, passa a compreender os mecanismos de comunicação que esta criança utiliza e, assim, criam seus próprios meios de comunicação, mas que não causa uma ruptura entre a vida dela em seu núcleo familiar e a instituição no sentido de liberdade de expressão. Neste caso a instituição passa a ser a extensão do convívio, onde ela não tenha que se portar diferentemente porque na instituição há regras impostas, há hora para isso ou para aquilo. Ela precisa ser ela e encontrar neste espaço um pouco dela e para ela viver. O que ocorre são novas relações, descobertas e experiências que lhe trarão outros modos de brincar e de estar no mundo. Acreditamos que estes vínculos construídos entre todos os envolvidos permitem ações pedagógicas que realmente irão ao encontro do ser criança.

O docente então é aquele que reflete sobre o que vive com as crianças, reconhece na criança sua singularidade e pluralidade ao mesmo tempo, que este olhar torna-se o eixo norteador para as práticas pedagógicas e a elaboração dos processos de avaliação na educação infantil.

Neste viés o que queremos é trazer uma abordagem sobre a documentação pedagógica que sistematizam este olhar, que concretiza o fazer-fazendo constituído de minúcias de uma vida educacional, um tempo social, que retrata um contexto. Como afirma Martins Filho (2020), o fazer-fazendo da docência faz parte da vida cotidiana na instituição e é impregnado de diferentes minúcias como a própria vida no coletivo da instituição. Na educação infantil as minúcias do cotidiano estão relacionadas ao princípio de cuidado e educação, dimensão norteadora da especificidade desse segmento educacional. Reveladoras, portanto, da complexidade da docência nessa etapa da educação, mas, ainda, não se percebe uma atribuição da importância de que se revestem nesse olhar e perceber a vida cotidiana com as crianças.

Portanto, esta forma de pensar a Educação Infantil não permite que registros tragam análises desenvolvimentistas e de ensinagem e, principalmente, frases como “a criança tem ou teve dificuldade de fazer isso ou aquilo, não se concentra, mesmo sendo instigada”, “Ainda não realiza a representação gráfica do esquema corporal humano”, “Conseguiu desenhar o corpo humano”. “É carinhosa, meiga ou agressiva no sentido afirmativo” e muitas outras frases que querem encaixar as crianças em dispositivos pedagógicos equivocados sobre o que as crianças querem porque precisam para a sua formação. Isso é transpor para o papel aquilo que o adulto espera ou imagina ser o correto, é classificar, é ir em busca de produtos finais, é romper com a Infância e fazer uma aliança com a padronização e homogeneização de sujeitos que são singulares. Isto que não podemos permitir que aconteça mais!!!

Referências

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Introdução**. In: Manual de educação infantil: de zero a três anos. Uma abordagem reflexiva. 9ª ed.. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.77-87.

BONDIOLI, Anna. **Osservazione e negoziazione di significati**: riflessione sul contributo di D. Savio. In: BONDIOLI, Anna. L'osservazione in campo educativo. Quaderni Infanzia. Ed.: Junior s.r.l.. Bergamo, 2007.

Bondioli, A.. **Promuovere dall'interno**. In A. Bondioli, & M. Ferrari, Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia. Bergamo: Quaderni Infanzia. Ed. Junior, 2004.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (Orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 2013. 311p.

BARBOSA, M. C. S. **Fragmentos sobre a rotinização da infância**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 94-113, jan./jun. 2001.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 48p.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **BRASIL.Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal 8.069. Promulgada em 13 de julho de 1990. Porto Alegre: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2000.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Estudos socioantropológicos da infância no Brasil**: caminhos, problematizações e diálogos. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias Prado (Orgs). *Das pesquisas com crianças a complexidade da infância*. Autores Associados: São Paulo. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. 1ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP; SP: Cortez, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil** – um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.

MOSS, Peter. **Introduzindo a política na creche**: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, vol. 20, núm. 3, jul.-set. 2009, pp. 417-436. Instituto de Psicologia. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123733007> Acessado em 28 de agosto de 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 1ª Edição. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

MARTINS FILHO, Altino José e CASTRO, Joselma Salazar. (Orgs.). **Dossiê “Desafios para a Avaliação de Contexto: Brasil e Itália”**. *Pro-Posições*, SP: Editora Unicamp, v.29, n. 2 (87), p. 11-23, mai/ago 2018. Acesso: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/02>

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança Pede Respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. **A vez e a voz das crianças**: uma reflexão sobre as produções culturais na infância. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte/MG. n.61, p.35-45, jan./fev.2005.

MARTINS FILHO, Altino José et. al. **Infância Plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARTINS FILHO, Altino José. **Jeitos de ser criança**: pesquisas com crianças nos trabalhos apresentados na ANPEd de (1999-2009). 32ª. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu. Minas Gerais, out. de 2010.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias Prado (Orgs). **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância**. 1ª Edição. Autores Associados: São Paulo. 2011.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Col (Orgs.). **Dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”**. Pro-Posições, SP: Unicamp, v.24, n. 3 (72), p. 21-113, set/dez 2013. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/02>.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da Educação Infantil. **Saber & Educar**, v. 1, p. 108-117, 2016.

MARTINS FILHO, A. J. LENI V. D. (Orgs) Lugar da Criança na Escola e na Família: a participação e o protagonismo infantil. 1ª Edição. Porto Alegre: **Mediação**, 2018.

MARTINS FILHO, Altino José e MARTINS FILHO, Lourival José. Uma Agenda de Estudos sobre as Crianças e a Experiência de Viver a Infância em um Contexto de Educação Coletiva. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.15, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/59>

ROCHA, Eloisa A. Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. 290p..

SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel. **As crianças e a Infância**: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

Savio, D.. **Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia**: un percorso di valutazione formativa partecipativa nei nidi di Modena. Parma: Edizioni Junior, 2011.

Recebido em 15 de dezembro de 2020.

Aceito em 22 de dezembro de 2020.