

PAINEL

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação na
Escola Pública/UFF

Infâncias e processos de escolarização

Claudia de O. Fernandes (UNIRIO/GEPAC)¹
coff@uol.com.br

Laisa Bello Hermelino (UFF/ GEPAP)²
laisabello@yahoo.com.br

Introdução

O trabalho discute a relação entre as infâncias e os processos de escolarização. A condição infantil contemporânea é vista a partir das epistemologias das infâncias (BAQUIRO, 2012) e problematiza-se os processos de escolarização relacionados especialmente aos tempos, espaços e produção de conhecimentos escolares, da escola Moderna Ocidental em contradição com a condição infantil contemporânea na América Latina. Na primeira seção do texto, apresenta-se uma análise a partir da história de construção da Escola Moderna e dos estudos decoloniais na relação com a construção dessa escola tradicional, tal qual a conhecemos. Considera-se que a história da organização escolar não se deu de forma linear e evolutiva e que o caráter não linear da história da educação se faz importante para situar a história dos sistemas escolares e dos processos de escolarização, entendendo-os como produtos culturais, sociais e até mesmo econômicos e políticos da cada época (FERNANDES, 2010). Parte-se da hipótese de que o contexto de universalização da infância nos séculos XIX e XX marca profundamente a organização da escola com seus ritos e rotinas, suas formas de organização dos tempos e espaços, do currículo e as relações entre adultos e crianças. Argumenta-se que a escola desenvolveu mecanismos e formas de governar a infância que passaram a fazer parte de sua cultura. Na segunda seção do trabalho, ao problematizarmos as infâncias e as crianças sul americanas contemporâneas, como produtoras de cultura que, tanto são governadas como governam, arriscamos dizer que a escola e seus processos de escolarização e seus rituais e relações continuam marcados por uma concepção de infância ocidental e Moderna, o que pode gerar cotidianos conflituosos e ambíguos para as crianças e

¹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo/UNIRIO. Doutora em Educação; professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO (PPGEDU/UNIRIO); coordenadora do GEPAC/CNPq; atualmente fazendo pós-doutorado no GEPAP/UFF.

² Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação na Escola Pública/UFF. Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Estudos do Cotidiano da Educação Popular. Professora da educação infantil.

professoras(es). Em seguida, na terceira seção, questiona-se a concepção de infância que norteou a construção dessa escola e as contradições, dilemas e tensões que permeiam o cotidiano da educação infantil a partir de alguns dados de campo, de uma turma de educação infantil com crianças de 3 e 4 anos. Para a realização da pesquisa, questionam-se práticas que enxergam as crianças através da falta e não de suas capacidades e reconhecem-se os saberes dos sujeitos da infância para conhecer melhor a infância ou as infâncias. O que elas nos dizem e nos ensinam sobre os processos de escolarização? Quais os desafios da professora pesquisadora que reconhece o *outro criança* como sujeito e como parceiro em sua tarefa de ensinar? Utilizando o paradigma indiciário (GINSBURG, 2012) busca-se nos detalhes, nas minúcias que acontecem no dia a dia, pistas que ajudem a compreender o espaço e o tempo escolar, levando em consideração que muito nos passa despercebido. Concordando com Bakhtin, podemos ver apenas algumas coisas, outras nos fogem da visão, da nossa percepção, e podemos considerar que as crianças conseguem ver muitas coisas que nos escapam, as crianças funcionam como o excedente de visão, deixando pistas em suas falas, suas relações cotidianas, suas opiniões e reflexões sobre as tarefas e solicitações escolares.

A Escola e a Infância Modernas

Concordamos com Enguita (1989) que a história da organização escolar não se deu de forma linear e evolutiva. A Escola Moderna não se deu como um *continuum* das “escolas”, “academias”, “pedagogos” da Grécia. Essa não linearidade da história da educação nos permite compreender os processos de escolarização como produtos culturais, sociais, econômicos e políticos da cada época.

Vamos tratar nesse texto, a escolarização como um processo social, que produz aprendizagem, que é intencional, com pessoal educacional distinto (professores), material educacional (livros-textos) e instalações (escolas) distintos (HAMILTON, 1992).

Foi no decorrer dos séculos XVIII e XIX que a escola passou a ser utilizada como um espaço/tempo de formação de uma subjetividade disciplinada para o trabalho na sociedade industrial capitalista. A escola com a estrutura de classes seriadas impôs tempo e espaço homogêneos, cujas crianças precisavam obedecer: fazer tudo ao mesmo tempo, da mesma forma, nos mesmos lugares. Segundo Fernandes (2010), para Hamilton (1992), em meados do século XIX nos EUA, os processos de escolarização se relacionavam a uma forma de ensino de classe conhecida como ‘recitação’. Na ‘recitação’ de classe ‘simultânea’ os alunos eram

agrupados dentro de estruturas hierárquicas da escola ‘seriada’ ou ‘unificada’. Isso determinou certa didática e dinâmica em sala de aula, na qual as crianças eram vistas como iguais, com tempos e ritmos de aprendizagens iguais podendo realizar as atividades sempre da mesma forma, no mesmo espaço e tempo.

Outros nomes foram atribuídos a essa escola, como Escola Mútua, referindo-se aos métodos mútuo e simultâneo de exposição do conteúdo. Tanto o método da recitação quanto o simultâneo organizam o tempo e do espaço da sala de aula a partir de uma lógica que ousamos dizer que vai marcar profundamente as formas de organização da escola e de seus processos e dinâmica curricular.

Essa organização, cuja função é reguladora da ordem, da modelação das crianças – *infans* – os *sem palavra*, que serão introduzidas ao mundo da linguagem na escola, mas não para serem ouvidas ou para falar, e sim para dizer apenas aquilo que interessa ao adulto que seja dito, o resto é *bobagem de criança*. Esse poder disciplinar e regulador também impregna as noções de espaço e tempo escolares. O tempo transforma-se num tempo monocrônico, ou seja, a realização de uma atividade de cada vez, numa progressão linear. Observamos na escola atual, em especial na educação infantil, a organização das rotinas diárias, cuja prática, torna-se, às vezes, para muitas escolas, a razão de ser da escolarização. Ouvimos frequentemente que as crianças precisam da rotina para lhes dar segurança e construir a noção de tempo. Não negamos essa proposição, entretanto entendemos a necessidade de desnaturalização de tal prática como o centro de um processo de formação junto às crianças, assim como outras práticas tão corriqueiras e naturais com as crianças, quanto à circulação das crianças pelos espaços, como uma forma de regulação, dominação e desconfiança. Quantos espaços outros, as crianças frequentam e dominam? Seja nas periferias, nas favelas, nos grandes centros e nas áreas rurais?

Para Gallo (2010, p.117) “nossas teorias educativas não fazem relé, não revezam com a prática, na medida em que não ouvem as crianças. Talvez, se ouvissem, pudéssemos, de fato, construir uma escola na diferença e não a escola da serialidade e da reprodução.”

Tão forte foi a influência dessa concepção de escola, quanto a concepção de infância em Phillipe Ariés, cuja obra foi fortemente estudada educadores no Brasil, quase que exclusivamente. Podemos dizer que nos cursos de formação de professores da educação infantil e nos trabalhos sobre infância, a referência à Ariés tornou-se quase obrigatória. Sem desmerecer a obra e sem desqualificá-la, temos outras publicações sobre crianças e as infâncias que nos permitem compreender melhor os processos, em especial nos contextos da América Latina e do Brasil.

Concordamos com Kohan (2014, s/p) que, para

o pensamento filosófico educacional da tradição que chamamos Ocidental (...) educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores.

Tais concepções de escolarização, criança e infância marcam profundamente a escola, instituindo uma lógica para a ordenação dos tempos e espaços escolares, para os conteúdos e seus tratamentos didáticos, como também suas respectivas práticas avaliativas e as relações entre crianças e adultos nos processos pedagógicos, todos eles constituintes da cultura escolar.

Podemos entender a cultura escolar a partir das normas, rotinas e ritos próprios da escola enquanto instituição social, como um elemento estruturante do cotidiano de adultos e crianças que nela se encontram, expressando seu modo de agir, de relacionarem-se, seus hábitos, crenças, valores; cultura inscrita nas rotinas, ritmos e ritos, na linguagem, no imaginário. As formas como adultos relacionam-se com as crianças e essas com os adultos trazem as marcas da ideia soberana ocidental de que as crianças são seres universais, sem particularidades, inconclusos, “projetos de gente”, num vir a ser que está posto nas mãos dos adultos, esses sim produtores de cultura e sujeitos de suas histórias. A ideia de infância como um projeto da Modernidade, como um esforço civilizatório do ocidente europeu para proteger as crianças através da família e da escola foi também conformado nas sociedades coloniais, como o Brasil e, dessa forma, marca profundamente nossa escola. Essa concepção de criança e infância relaciona-se de forma direta com uma escola cujos processos de escolarização não consideram ouvir as crianças, perguntá-las sobre o que já sabem, o que desejam aprender. Quando isso acontece, ainda é em forma de projetos e não fazendo parte do currículo formal, ou então passa a ser alguma experiência exótica que precisa ser estudada. Porém, e ainda bem, existem práticas realizadas por *professoras-pesquisadoras*, reflexivas, estudiosas, que têm uma experiência profissional e de vida que as faz ver as crianças e as infâncias de outra forma. Essa outra forma de ver as crianças e de compreender a infância está presente, e nem tão recentemente assim, em estudos e obras que anunciam uma epistemologia das infâncias, no

plural, buscando outros marcos analíticos, partindo do pressuposto que os saberes modernos sobre a infância são insuficientes para se compreender as crianças do mundo contemporâneo e responder aos desafios de suas condições atuais, em especial, as crianças da América Latina (BAQUIRO, 2012).

Alguns marcos colaboraram para uma nova concepção de infância, como a Declaração Universal dos Direitos das Crianças ainda em 1959 e, no Brasil, nos anos 90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outros. Entretanto, considerando a cultura como concretizada a partir de nossas crenças e valores, pretendemos nesse texto, trabalhar com a ideia de que ainda somos marcados e nossa escola também, por concepções universais e limitadas acerca das crianças e suas infâncias.

As infâncias contemporâneas e a escola da contemporaneidade

No tempo atual, muitas transformações aconteceram e vem acontecendo nos planos, político, econômico, social, cultural. Não é objeto desse trabalho, discutir tais mudanças, mas tentaremos pensar as crianças e as infâncias nesse contexto de mudanças e, em especial, as crianças e infâncias da América Latina e do Brasil.

Partimos do pressuposto que essas mudanças que ocorrem ao longo das gerações³ representam um conjunto significativo de modificações nas vidas das crianças. As transformações derivadas (i) da globalização, entendida aqui como um fenômeno complexo (CANDAU, 2012), e todas as questões que advém dela; (ii) da revolução e o amplo acesso aos meios digitais, à *internet*; (iii) as mudanças nas relações familiares, fazendo novas composições; (iv) os territórios e espaços geográficos dos quais as crianças hoje participam, e em especial, as crianças das periferias urbanas, estudantes das escolas públicas; incitam-nos a repensar as concepções de criança e de infância a que até então compreendíamos. Hoje, pensamos em uma criança produtora de culturas; sujeito de direitos; consumidora (para o bem e para o mal) de bens de consumo, de bens culturais; sujeitos de opinião sobre o mundo dos adultos; sobre a vida ordinária e até mesmo sobre as políticas que as afetam.

Pensamos as crianças mais do que apenas seres em evolução ou indivíduos sujeitos a etapas de desenvolvimento. Tais concepções limitam-se a uma possibilidade de entender as

³ Trabalhamos com a noção de geração expressa em BAQUIRO (2012, p.80) que trabalha com a ideia de analisar as gerações em suas especificidades temporais e espaciais desde duas perspectivas: uma relacionada ao plano das condições sociais (étnico, território e classe social) e outra relacionada ao plano da cultura, compreendida como o conjunto de atributos simbólicos e ideológicos apropriados pelos indivíduos ou grupos.

crianças, desde um ponto de vista psicológico, mas partimos dos aportes dos estudos culturais, sociais e da educação.

Dessa forma, adotamos o conceito de infâncias contemporâneas (BAQUIRO, 2012), cujo aporte nos estudos decoloniais, nos permite avançar na ideia de que a condição infantil contemporânea está associada a um conjunto de modos de ser e existir do tempo presente, das gerações atuais que possuem novos referentes simbólicos e materiais.

Ousamos afirmar que, para as novas gerações, a escola atualmente não é mais o lugar da segurança, da proteção e da verdade, como já o foi. Ao considerarmos o mundo contemporâneo e as mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais e até mesmo parentais, as alterações nos espaços-territórios, nas periferias das cidades as quais as crianças habitam, observamos que as experiências infantis são mediadas por novas subjetividades presentes no mundo da rua, do mercado, da comunicação, concretizadas pelas mídias sociais, pelas situações de risco e violência a que ficam expostas, pelo apelo das marcas famosas de roupas, equipamentos eletrônicos e tantas outras coisas. Desde esse ponto de vista, e não considerando como nocivas essas novas experiências, apontamos a necessidade de superação da naturalização da escola e da família como os únicos cenários possíveis das crianças construírem suas vidas e realizarem aprendizagens significativas. Há muito escrevemos que as crianças aprendem apesar dos adultos, professores, escolas. Que muitas aprendizagens são realizadas fora da escola que as desconsidera.

Nesse sentido, como pensar a relação hoje entre a escola e seus processos de escolarização e as crianças e as infâncias diversas? Como pensar a escola como uma proposta que prime por considerar a heterogeneidade e as diferenças e não a homogeneidade e a uniformização das ações, pessoas, conhecimentos, interesses?

Parece-nos um grande e interessante desafio a ser enfrentado. Compreendemos que a pesquisa exerce uma função não só, por parte da produção do conhecimento, como também social e política capaz de auxiliar no desvendamento de práticas já naturalizadas no interior das escolas, salas de aula e nas relações sociais e pedagógicas.

As pistas infantis sobre os processos de escolarização

Nessa seção, apresentamos algumas reflexões acerca das pistas e indícios que as crianças nos trazem sobre seu cotidiano na escola, ou seja, suas percepções sobre os processos de escolarização vividos.

Os dados apresentados são bastante iniciais e fazem parte de pesquisa realizada em uma classe de crianças entre dois a quatro anos de idade de uma escola pública federal do Rio de Janeiro. A pesquisa com o cotidiano procura compreender o que as crianças nos revelam sobre aspectos fundantes do dia a dia da e na escola: as atividades, a organização dos tempos e espaços, as relações entre os sujeitos e com os conhecimentos. Com o apoio do paradigma indiciário de Ginsburg (2012), os indícios são percebidos ao longo dos dias vivenciados entre a *professorapesquisadora* e as crianças. As falas e ações são reveladoras dos potenciais que as crianças têm para aprender, para nos surpreender e nos ensinar.

Situamos o cotidiano como um espaço e um tempo de construção de movimentos, não linear e imprevisível. Nele se envolvem histórias de vidas, relações, afetos, tensões, etc. Entender um pouco desse cotidiano significa entender também as “artes de fazer e dizer” de seus praticantes. Aprender com as artes de fazer que os sujeitos do cotidiano utilizam em suas relações. Conceitos trazidos por Certeau e que Oliveira exemplifica:

Estas “artes de fazer” dos praticantes, os usos e táticas que se desenvolvem cotidianamente são inscritas e delimitadas pelas redes de relações de forças entre o forte e o fraco que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas “ações”. O trabalho de pesquisa nos/dos/com os cotidianos pretende captar essas artes de fazer, essas operações realizadas nas escolas, por professores e alunos nos usos ‘astuciosos’ e clandestinos que fazem dos produtos e regras que lhes são impostos, buscando, com isso, ampliar a visibilidade dessas ações cotidianas e compreendê-las em sua originalidade, bem como em suas ‘regras’ próprias de desenvolvimento.

(OLIVEIRA, 2008, P.56)

As artes de fazer das crianças estão sempre nos surpreendendo, pois muitas vezes não acreditamos que elas são capazes de fazer o que fazem e de dizer o que dizem; as subestimamos, talvez embebidos numa velha concepção de infância como um tempo não presente e destituído de produções e significados. Essas artes de fazer também nos permitem pensar a constituição dos sujeitos do cotidiano, que são marcados pela estruturas sociais, pelas ações dos sujeitos e pela complexidade das relações humanas, como afirma Pereira:

Acreditamos que a pesquisa do cotidiano escolar infantil nos permitirá pensar a constituição do sujeito na dialética dos processos objetivos e subjetivos da vida cotidiana, o que exige recuperar o caráter dialético e

complexo das relações humanas e conceber o sujeito como possuidor de uma condição histórico- cultural, pois em cada momento histórico, as relações sociais e as formas de produzir conhecimentos e sentido para a vida se modificam, uma vez que a ação dos sujeitos encontra-se em constante movimento.

Portanto, entendemos que pesquisar o cotidiano escolar infantil é um desafio que se instaura, à medida que nos propomos a compreender como crianças e professor@s se constituem e quais estratégias, táticas e usos desenvolvem no seu fazer educativo.

(PEREIRA, 2010, p.69)

Refletir sobre as experiências vividas faz com que a *professorapesquisadora* encontre pistas de como compreender o cotidiano escolar através das relações tecidas com as crianças, reconhecendo os saberes dos sujeitos da infância a fim de conhecer melhor as infâncias.

Nessa investigação, procuramos perceber as infâncias a partir das aprendizagens que podemos fazer a partir dos cotidianos da educação infantil. As crianças aprendem, mas também ensinam. Sendo as crianças, os sujeitos primordiais da educação infantil, é extremamente necessário conhecê-las. Como afirmam Graue e Walsh é prioritário saber mais sobre as crianças. É preciso que conheçamos as infâncias que fazem parte de nossa sala de aula.

Receamos que o mundo esteja a tornar-se um lugar mais hostil para as crianças e que a sociedade em que vivemos não saiba o suficiente acerca das crianças nem se mostre interessada em saber o suficiente para as ajudar a negociarem nesse mundo. Uma sociedade que evita saber mais acerca das suas crianças tomou uma péssima decisão sobre suas prioridades.

(GRAUE e WALSH apud MELRO, 2013, P.18)

Trazemos para esse trabalho, uma situação vivida em sala de aula. Após um período de greve, uma das meninas da classe, filha de um dos integrantes do sindicato, explicou à professora o motivo de sua falta à escola: “*É que a presidenta não pagou meu pai e aí a creche fechou*”. De uma maneira muito simples e segura, aquela criança de três anos explicou a greve. Quando comunicamos a seu pai sobre sua resposta, ele nos disse que conversava com ela sobre a greve.

Quando ouvimos as crianças estamos aprendendo, aprendendo com elas sobre elas, aprendemos com essa menina que aos três anos não é cedo para se falar sobre os direitos e sobre as políticas que as afetam diretamente. Costumamos subestimar as crianças.

Outra situação trazida pelos dados iniciais refere-se a como, a partir da reflexão da professora, aprendemos com as crianças e, se disponíveis, modificamos ou deixamos de lado, uma prática ou atividade planejada e que pode ter sido considerada como muito interessante ou importante, por parte da professora.

Transcrevemos abaixo, um relato e reflexão do caderno de campo:

Ao refletir sobre a aula encontro pistas que podem me auxiliar na próxima, que podem me ajudar a entender meus alunos, como, por exemplo, uma das crianças da minha sala que fica fascinada toda vez que encontra um inseto no pátio e logo atrai as demais crianças e todas ficam por muito tempo observando o animal.



Achando que a agradaria, toda vez que eu encontrava um inseto morto, eu o levava para eles observarem e eles não davam a mínima atenção. O que planejava para eles não os interessava. Passei a observar melhor o momento em que eles achavam os insetos: eram momentos de brincadeiras e eles corriam para visualizar o bicho em movimento, subindo na árvore, voando, entrando nos buracos. O interesse vinha das crianças e não era imposto por algo trazido pela professora. Nesse caso, um planejamento com as crianças faz muita diferença.

Essa mesma criança, que parava de brincar para ficar por longos minutos observando um inseto e que conseguia a atenção das demais, não ficava nem um minuto ouvindo uma história em nossa roda. Isso tem que ser pensado pela escola: despertar interesses nas crianças e conseguir perceber o que é insignificante para ela, perceber que o desejo de aprender dela pode ser diferente do que, nós professoras, preparamos para ensinar e quando isso acontece a aula tem que ser diferente do planejado.

Quantas atividades maçantes obrigamos os nossos alunos a realizar, pois ao planejarmos partimos de nossas lógicas, sem refletir sobre como foi o dia anterior, o que agradou, o que despertou interesse em nossas crianças. Por isso que ao pesquisar também aprendo como ensinar. (Caderno de campo, março de 2014)

A partir da situação acima, concordamos que, com diferentes pontos de vista sobre as experiências que acontecem, existem diferentes aprendizagens envolvendo adultos e crianças. Nessa relação de alteridade, ouvir as crianças, procurar entendê-las, é primordial para que se possa aprender com elas.

Sobre essa relação de aprendizagem Lolás nos informa que:

Para que se possa tratar o outro enquanto Outro no ensinar, e não como mero recipiente de uma instrução de conteúdos a serviço do poder no momento, é necessário, por um lado, que o ensinar seja propriamente, ao mesmo tempo, um aprender por parte do outro enquanto Outro; e, na medida em que isso acontece, quem ensina, ao mesmo tempo se torna, devém Outro graças à vizinhança em que está junto ao outro Outro: é a circularidade do dar e receber do ensinar-aprender.

(LOLAS, 2010, p. 189)

A pesquisa de campo está apenas iniciando, mas indicia que só será possível pensarmos uma nova escola e uma nova maneira de nos relacionarmos nela e a partir dela, caso estejamos desencarnados de nossas velhas concepções.

Algumas considerações finais

A nossa escola contemporânea se construiu a partir de uma concepção de criança e de infância dos séculos XVIII e XIX. Partimos do pressuposto de que tal gênese cria um descompasso dessa Escola Moderna com as infâncias contemporâneas.

Os processos de escolarização que as crianças passam na educação infantil, ainda marcados por tais concepções, geram o tratamento do conhecimento, dos tempos e espaços na escola, desconectados das experiências infantis, em especial das crianças do centro e da periferia urbana, cujas vivências sociais e culturais, produzem subjetividades para além da subjetividade pedagógica produzida na e pela escola.

Concordamos com Baquiro (2012, p.84) quando nos provoca a considerar uma epistemologia das infâncias, posto que

la condición infantil está atravesada por experiências y mecanismos que le permiten al sujeto ordenar el mundo a partir de la construcción de gramáticas propias y, deste modo, participar em los acontecimientos que allí se producen.

Como reorganizar tempos e espaços, desnaturalizar processos de escolarização tão arraigados e fundantes da cultura escolar, considerando uma epistemologia das infâncias que fundamente e propicie mudanças significativas em relação à educação das crianças? Fica-nos o desafio!

E, para encerrar o texto, deixamos uma afirmação de Deleuze feita em 1972, a partir de uma conversa entre ele e Foucault, publicada com o título de *Os Intelectuais e o Poder*:

Se as crianças conseguissem fazer entender seus protestos em um maternal, ou mesmo simplesmente suas questões, isso bastaria para causar uma explosão no conjunto do sistema de ensino. (DELEUZE apud GALLO, 2010, p.119)

Referências Bibliográficas

BAQUIRO, J.C.A. (2012) Condición infantil contemporânea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogia y Saberes*, nº 37, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp.73-87.

CANDAU, V. (2012) Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. (org.) *Didática crítica intercultural – aproximações*. Rio de Janeiro, Vozes, pp. 19-54.

ENGUIITA, M F. (1989) *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre, Artes Médicas.

FERNANDES, C.O. (2010). A Necessária superação da dicotomia no debate séries - ciclos na escola obrigatória. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, pp.881-894.

GALLO, Sílvio.(2010) Infância e Poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (org.). *Devir-criança da filosofia – Infância da Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, pp.109-122.

GINZBURG, Carlo. (2012) Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo Mito, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras, p. 143-179, 2ª edição, 5ª reimpressão.

HAMILTON, D. (1992) Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.6, p.33-52.

KOHAN, Walter Omar. *A infância da educação: o conceito devir-criança*. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>. Acesso em 01/08/2014.

LOLAS, Ricardo Espinoza. (2010) *O acontecimento de “ensinar-aprender” o outro no e para o Outro*. In KOHAN, Walter Omar. *Devir criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

MELRO, Renata dos Santos. (2013) *Percursos de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?* 138f. *Dissertação de mestrado*. UERJ/ Faculdade de formação de professores de São Gonçalo.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (2008) *Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação*. In ALVES, Nilda; Oliveira, Inês Barbosa de. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas- Sobre redes de saberes*. 3ª edição. Petrópolis: DP et Alii.

PEREIRA, Reginaldo Santos. (2010) *Pesquisa do cotidiano da escola infantil*. In CAMPOS, Gleisy; LIMA, Lilian. *Por dentro da educação infantil: a criança em foco*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

PROFESSORASPESQUISADORAS: PRÁTICAS E (DES)APRENDIZAGENS COM O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro, UFF

Fabiana Eckhardt, UFF

**GEPAEP/UFF (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação
na Escola Pública)**

dilcelenecordeiro@gmail.com

fa.eckhardt@gmail.com

O presente texto se move em direção àqueles que, uma vez imersos no cotidiano da educação das infâncias, foram por ele tomados numa atitude de inquietação que mobiliza agir e pensar na construção de respostas possíveis (não únicas) para os desafios ali evidenciados: sejam professoras⁴, coordenadoras pedagógicas, supervisoras, pesquisadoras acadêmicas, sejam produtores de política pública para a formação docente. Pessoas comprometidas com a escola pública que atende às crianças das classes populares e que não se cansam de buscar alternativas para o seu sucesso na escola e na vida.

A pesquisa⁵ da qual deriva o trabalho foi realizada durante o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense durante o período de 2010-2012 e teve como foco problematizar o processo de formação da *professorapesquisadora*. Dada a complexidade do processo em questão foi preciso assumir a perspectiva teórico-epistemológica da *pesquisa com o cotidiano* e tomar como referência os estudos desenvolvidos por Certeau (2011), Garcia (1998), Esteban (2003). O estudo realizado buscou pistas em cinco monografias produzidas entre os anos de 1995 e 2003 por alunas (professoras que atuavam no cotidiano da educação das infâncias) das cinco primeiras turmas do Curso de Especialização em Alfabetização das Crianças Classes Populares oferecido pelo GRUPALFA - Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares (UFF).

Com a leitura das monografias, buscava-se ouvir o que as professoras diziam (por escrito) sobre seu(s) processo(s) de formação. O que foi possível perceber é que as cinco professoras tomam a própria prática como objeto de estudo e fazem-se sujeitos da pesquisa: tornam-se *professorapesquisadoras* - postura ousada que investiga seus próprios saberes e

⁴ O uso proposital do feminino ao longo do texto deve-se ao desejo de dar visibilidade a um dado bastante significativo e particular da docência: mulheres são maioria na educação das infâncias. Professores sintam-se acolhidos no uso do feminino.

⁵ A pesquisa completa tem como título A (trans)formação da *professorapesquisadora*. Ver bibliografia.

fazeres produzidos no cotidiano escolar, ao invés de, simplesmente, aplicar em sala de aula a teoria sistematizada por um pesquisador autorizado, e apresentar seus resultados. Elas entendem a sala de aula como *espaçotempo* de formação pois percebem que os seus saberes são insuficientes para lidar com os desafios que o cotidiano apresenta. Abrem mão de suas verdades. Rejeitam a ideia única, singular de infância, aluno e aprendizagem (*noción prototípica del proyecto de la modernidade*), segundo Baquiro (2012, p.74) e forjam a mudança para conceitos plurais: infâncias, alunos e aprendizagens.

O texto apresentará (des)aprendizagens de cinco das *professoraspesquisadoras* ao mesmo tempo em que discutirá o processo de formação destas professoras tomando como elementos indissociáveis desse processo a pesquisa e a docência. O texto tenta um movimento em que prática e teoria dialoguem durante todo o espaço (do papel) e o tempo (ao longo do texto).

Pesquisa e docência: processos formativos

Tentando outra forma de pesquisa, temos visto crescer a investigação *com* a professora, na qual buscamos ouvir a voz das professoras e seus dizeres, num movimento dialético e dialógico no qual, pesquisadas e pesquisadora, são sujeito. Nesse sentido, a professora é sujeito de sua formação, não é objeto da ação de outrem. A investigação *com* a professora reconhece-a como legítima possuidora de direito de dizer a sua palavra. Nessa outra direção, foi desenhada a pesquisa: procurando discutir e tentar compreender o processo de formação da *professorapesquisadora* a partir do que dizem, através da escrita, as professoras.

Ao optar pela escrita não convencional – *professorapesquisadora* – há pelo menos duas implicações: A primeira diz respeito à necessidade de se romper com a dicotomia entre a figura da pesquisadora que, para uma certa epistemologia, é quem faz a pesquisa e teoriza, e a figura da professora que, ainda segundo o modelo hegemônico, é quem aplica a pesquisa ou a prática dela resultante. Romper “as barreiras entre quem faz pesquisa e quem aplica a pesquisa...” (GARCIA, 2003, p.20). Considerar a professora como sujeito capaz de refletir e teorizar sobre sua prática, reconhecendo a escola como *espaçotempo* do cotidiano que para alguns é só o comum, o natural, o mesmo, embora desafiador, complexo, híbrido, em permanente construção, desconstrução e reconstrução, exigindo constante *ação/reflexão/ação*. Compreender o cotidiano da sala de aula como um encontro infinito de histórias individuais que se complementam, se embatem e se fundam, considerá-lo um espaço de possibilidades

não determinadas. Aceitar a sua complexidade, o que nos distancia do pensamento tradicional científico, e ainda dominante, que considera a existência de um método que possa ensinar tudo a todos, como já pretendeu Comenius no século XVI.

A segunda implicação da opção pela escrita *professorapesquisadora* refere-se à ideia de pensar a formação docente reconhecendo que a pesquisa é constituinte da docência e que “não há pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p.29), o que gera a necessidade de inverter as lógicas que regem a construção de propostas de formação inicial e/ou continuada de professoras em que, convencionalmente, primeiro apresentam o *embasamento teórico* para depois chegar à prática através de estágios ou outras formas de aproximação. Quando “a prática é o ponto de partida” (Esteban e Zaccur, 2002, 21) emergem outras questões.

Ao problematizar o processo de formação da *professorapesquisadora*, esta pesquisa lidou com o *complexo*. Quando utilizamos a “(...) palavra 'complexo' não estamos dando uma explicação, mas sim assinalando uma dificuldade para explicar” (MORIN,1996). O complexo é compreendido quando nos damos conta das incertezas. Da existência e da permanência delas. Aceitar as incertezas é um movimento que nos permite ir rompendo com um pensamento de respostas simplistas, dicotômicas, buscando categorizações e classificações, no qual, o que não é classificável dentro dos critérios estabelecidos, foge ao padrão da “normalidade”, torna-se excluído. Esse pensamento é o que se apresenta como conhecimento objetivo, científico e universal, e por isso mesmo naturaliza o processo de exclusão de tudo o que se distancia dele. E como resistiu até hoje, a todos os movimentos de ruptura, não sem sequelas, é o pensamento dominante, que podemos denominar também de eurocentrismo.

“ O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (QUIJANO, 2010, p.86), ou seja, é o pensamento que nos formou e continua nos formando, por isso, tão difícil é fugir às amarras daquilo que nos parece tão natural, neutralizando, por vezes, nossas tentativas de burlar as regras deste sistema.

Lander (2005) nos apresenta duas origens históricas distintas, mas que imbricadas potencializam a naturalização do pensamento eurocêntrico como a única forma de pensar, porque a melhor e, portanto, inquestionável. A primeira, as separações do mundo “real”, e as formas como o conhecimento vai sendo construído sobre as bases desse processo de sucessivas separações. A segunda é a forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder, especialmente as relações coloniais/imperiais de poder constitutivas do mundo moderno. De acordo com Lander (idem, p.9), “com o colonialismo inicia-se ‘a

constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória' (MIGNOLO,1995) e 'do imaginário' (QUIJANO, 1992)''.

Essa construção eurocêntrica que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade a partir da sua experiência, tornando-a o referencial universal de maneira quase natural, transforma as outras formas de conhecimento em arcaicas e primitivas. Destacando como uma de suas características a polarização, colocando os diferentes em polos opostos: o conhecimento válido porque racional (cumpre os critérios de validação científica) e o conhecimento não-racional, mítico (quando não se enquadra nos critérios de validação científica); os civilizados e os bárbaros; nós e os outros, marcando o menosprezo pelo diferente.

Nessa concepção, a professora é o sujeito diferente do pesquisador. O diferente é aquele que não confirma um referencial ditado como o único válido. Não há problema na constatação de diferenças. *“Parafraseando Todorov, lo complicado es elevar, unilateralmente, a la categoría de superiores, a parámetro último de comparación, los valores de la sociedad a la que yo pertenezco y a partir de allí escalafonar hacia abajo.”* (SANTOS-HERCEG, 2010,p.87). O outro do modelo eurocêntrico não encontra possibilidade de ascender na hierarquia; o fato de ser o outro, já o desqualifica, já o coloca em situação de inferioridade.

A dicotomia civilização/barbárie não tem deixado de estar presente, ela se renova a cada dia nas escolas, quando em nossa prática reforçamos a colonialidade do saber. Sendo assim, para pensar a formação de professoras subvertendo essa lógica consideramos as contribuições dos estudos pós coloniais, compreendendo a escola e a sala de aula como campos de embates políticos, culturais e epistemológicos. E isso se faz necessário quando se tem como meta das mais importantes a se cumprir, a luta pela educação básica, pública e de qualidade.

Ao olhar o cotidiano da escola e nela perceber a presença de inúmeras crianças que não “aprendem”, ao menos duas perguntas podem ser feitas: não aprendem porque não são capazes de aprender? Ou, não aprendem porque suas professoras não são capazes de ensiná-las? Essa é a dicotomia imposta pelo pensamento hegemônico.

Mas outras perguntas são possíveis: Será que as crianças não aprendem porque não se enquadram dentro dos limites do pensamento único e universal? E suas professoras não são capazes de ensiná-las porque foi imposto um padrão estabelecido como ideal, o da “simplicidade”, do mais simples ao mais complexo, do menor para o maior?

Ao se perguntarem, as *professoraspesquisadoras* criam fissuras no modelo

hegemônico de pensar a escola pública como lugar de produção do fracasso, de pensar a professora como responsável por este fracasso e de pensar as crianças como vítimas passivas desse cruel processo de exclusão social. Na tentativa de buscar respostas para suas indagações as *professoras-pesquisadoras* criam astuciosamente suas práticas pedagógicas.

A intenção aqui é dar visibilidade a essas “práticas cotidianas, astúcias, táticas” (CERTEAU, 2011) produzidas coletivamente por professoras e alunos/alunas na escola, enquanto lutam por uma sociedade mais democrática, mais solidária, mais humana. *Práticas ordinárias* que vão compondo o processo de formação da *professorapesquisadora*, enquanto exerce a docência e pesquisa.

A aproximação com Certeau não acontece por acaso. Enquanto sua pesquisa nasce “de uma interrogação sobre as operações dos usuários, supostamente entregues à passividade e à disciplina” (2011, p.37), se interessa pelo fazer dos homens ordinários e revela que “ para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante do seu objeto” (2011, p. 35), esta pesquisa também teve seus desafios: investigar as operações/táticas/práticas das professoras em seu processo de formação.

Práticas pedagógicas: táticas das *professoras-pesquisadoras*

Supostamente, as professoras são vistas dentro da organização social do trabalho como técnicas, isto é, aquelas que, tendo recebido formação específica, são capazes de executar eficientemente uma determinada ação, nesse caso, ensinar, conforme orientação recebida, não cabendo então nenhum de tipo de criação, de construção de modos de fazer.

Eu estava com muito medo,... medo de fazer alguma coisa errada e dar um nó na cabeça das crianças e elas ficarem burras. Infantilidade da minha parte. O primeiro dia que eu enfrentei as crianças, foi muito engraçado. Acho que o meu olhar foi tão diferente para eles que não era eu quem fazia as perguntas. Eles que faziam as perguntas para mim. Acho que eles perceberam isto... Eles quiseram me conhecer... (RAMOS, 2001,p. 66)

Esse é o relato da professora Suzana⁶ que parece contrariar a lógica descrita anteriormente. Se fosse verdade a ideia de que a professora é apenas uma técnica, alguém que executa o que previamente foi pensado, planejado e testado, sentimentos como medo,

⁶ Suzana é uma das professoras entrevistadas por Angela durante sua pesquisa que resultou na monografia “*Sou professora de 1ª a 4ª série e não professora alfabetizadora – algumas questões sobre o tornar-se professora alfabetizadora*”. Esta é uma das cinco monografias que compõem a pesquisa: A (trans)formação da *professorapesquisadora*.

ansiedade, dúvida não fariam parte de seu cotidiano. E já que fazem, é preciso correr o risco de buscar compreender o processo de formação das professoras numa perspectiva mais complexa, que responda menos e interroge mais, que reduza menos e provoque mais.

Um dos grandes desafios de quem pesquisa é definir a metodologia a ser utilizada. Este é também o desafio da professora que lida com as infâncias. De modo mais convencional, o pesquisador, objetivamente, delimita o objeto de pesquisa, isto é, *o que se busca* e, então, define *como* se busca a fim de garantir a neutralidade. Se não definimos *a priori* o que buscamos, não podemos definir previamente como buscamos.

Quando optamos por uma pesquisa com o cotidiano, o desafio se complexifica. Os métodos de pesquisa descritos e, por isso, já conhecidos não dão conta do que encontramos. Durante a caça/pesquisa, detectamos pistas que, segundo Certeau, nos permitem encontrar

uma criatividade oculta num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma “maneira própria” de caminhar pela floresta dos produtos impostos... maneira de caminhar, que pertence aliás às “maneiras de fazer. (CERTEAU, 2011, p. 35).

Nessa *caça não autorizada*, a aventura é, conhecendo alguns procedimentos metodológicos e utilizando-os quando diante da necessidade, ir compondo um modo próprio de fazer pesquisar, uma fabricação astuciosa, dispersa.

Não é diferente com a professora. Stella, Glória, Denise, Lilian e Angela, *professoras/pesquisadoras*, autoras das cinco monografias que são *lôcus* da pesquisa citada, revelam os desafios que enfrentam quando diante do cotidiano. Riscos no papel, risos nos lábios, olhos nos olhos, mãos e pés que não param. Diários, cadernos, mochilas e armários. Ao invés da resposta, o silêncio da dúvida; no lugar da presença, a presença da ausência... Ao lidar com o cotidiano, as professoras revelam medo e criticidade, ansiedade e liberdade.

Eu já estava um tempo parada, me formei em 84 e quando comecei a lecionar [88], comecei da estaca zero, mesmo. Não me lembrava de absolutamente nada do que tinham ensinado no Normal, também, não é novidade para ninguém. A gente não aprende absolutamente nada no Normal que seja de prática na vida real. Então, quando eu comecei a trabalhar, comecei no que chamava assim num princípio de uma coisa alternativa, numa coisa nova. A diretora fazia questão de dar uma orientação pra gente. Utilizava-se o livro didático, mas a gente sempre buscava utilizar aulas passeio, tirar as crianças de dentro da sala de aula, de fazer a integração entre as várias turmas, fazer ‘tour’ na ilha, trabalhar Ciências utilizando a paisagem, enfim, o que Paquetá proporcionava... (RAMOS, 2001, 61)

Invertendo a lógica, com seu relato, Suzana depõe contra a passividade de professora que apenas usa o que lhe é oferecido. Ela cria sua docência, seus *modos de fazer*. Recebe

ajuda de pessoas mais experientes (a diretora) e também das crianças (seus alunos). Suzana denuncia: “A gente não aprende nada no Normal que seja de prática na vida real.” Seu relato desestabiliza a ideia de que o curso forma. Suzana revela: “Comecei no que chamava assim num princípio de uma coisa alternativa, uma coisa nova.” Há produção, não apenas reprodução. Cada consumo é, mesmo que silenciosamente, fabricação, produção, poética, arte, combinação de operações.

Em todas as cinco monografias, encontramos as narrativas das professoras sobre seus processos de formação. Certeau nos ajuda a compreendê-las como “uma maneira de fazer textual com seus procedimentos e táticas próprios.” (2011, p.141). As escritas trazem em si uma lógica que está investida de um modo de fazer que é também modo de pensar. É preciso ler/caçar através de vestígios, pistas, que não foram necessariamente plantados ou deixados propositalmente, para descobrir as táticas dessas *professoras-pesquisadoras*.

A professora Lilian⁷ produz seu texto monográfico como quem conta uma história, pedindo ajuda da personagem da literatura infantil *Alice* para mostrar o que teceu enquanto esteve em pesquisa sobre as transformações pelas quais ela e seus alunos passaram enquanto atravessavam portões:

Era uma vez um lindo Jardim de Infância que ficava localizado num bosque cheio de verde... Um dia eu fui estudar lá.
Lembro do cheiro das árvores, das bugigangas e maquiagem velha, da areia molhada, do perfume da professora, da pequena casa de bonecas que existia dentro do pátio, do canto dos pássaros, da luminosidade verde das manhãs, da massinha, da sala escura de piano, onde havia uma grossa cortina empoeirada. Lembro do cheiro quente de tempero que vinha da cozinha e de algo branco, quem sabe doce, que a minha professora comia.
Lembro-me que ela era feia e gorda, mas muito bonita para mim, na época.
Lembro do recreio... [...]
Sempre que eu ficava no pátio do Jardim, pintando ou brincando, meu olhar era atraído para um portão, que marca minhas lembranças desses tempos de infância. Era um portão laranja, que foi aberto no muro interno que separava as escolas: o Jardim, onde eu estava e a Escola para onde em breve, eu iria. Pelos buracos provocados pela ferrugem nós, às vezes, olhávamos o que acontecia do outro lado. Nós sabíamos que lá era cheio de crianças maiores do que nós. Isto para mim não era novidade, coisa boa ou ruim. Era um mistério...
Essa fronteira e essa passagem me fizeram estar atenta enquanto professora para discutir desejos, descobertas, decepções e saudades das crianças que atravessam portões como eu. (GARCIA, 2003)

7

As aventuras de uma Professora-Alice no País da Pesquisa & As aventuras de Alunos-alice no País da Escola – este é o título da monografia produzida pela professora Lilian Simões Garcia sob a orientação da Dr. Carmem Lúcia Vidal Pérez.

Lilian investiga as transformações pelas quais passam os alunos que deixam a pré-escola e iniciam o ensino fundamental. Ela descobre que a questão que move sua pesquisa tem uma raiz em sua história de vida. Enquanto criança, aluna da pré-escola, gostava de olhar pelos buracos provocados pela ferrugem e, sem medo do novo, descobrir o que há além dos portões. A formação da *professorapesquisadora* Lilian não pode ser planificada numa linha do tempo onde o marco zero seja a experiência que ela narrou, mas podemos perceber os ecos, as marcas, as (trans)formações produzidas por suas memórias. Estar atenta às passagens; descobrir brechas por onde possa ver além do que está óbvio; não temer ou julgar o que está oculto: estas são algumas pistas que descobrimos no texto da professora Lilian.

Com a professora Denise⁸, que vai abrindo seus textos (capítulos) com poesias por ela produzidas, outros modos de fazer pesquisa e fazer-se docente:

E agora, professora? Para onde?

E agora, Professora?
A cartilha acabou (acabou?)
O Supervisor sumiu,
A estatística camuflou.
E agora, Professora/
E agora, você?
Você que é sem voz
Que segue a fala do outro
Você que “andava na linha”
Era “exemplar”, protesta?
E agora, Professora?
Está sem cartilha,
Está sem discurso pronto,
Está sem o “pensador-planejador”.
Já não pode só executar,
Já não pode só copiar,
Repetir, já não pode,
E agora, Professora?
E agora?
Se você duvidasse,
Se você indagasse,
Se você questionasse,
Se você desconfiasse,
Se você se indignasse...
É preciso, senão
Você morre, Professora...
Como Professora, você morre.

⁸ Denise Cruz Candido da Silva produziu a seguinte monografia: *Nem mocinhas, nem vilãs: professoras-pesquisadoras*. Segundo ela, é um *rascunho de pensamento a respeito das tentativas de tomada da palavra de professoras que atuam em uma Escola Pública do Município do Rio de Janeiro*.

Sozinha (será?)
Tateando as sombras
Sem ver as luzes, sem ter a voz
Sem o manual-guia
Sem a fala do instrutor
Você marcha, Professora...
Professora...
Para onde?

Texto elaborado a partir do poema de Carlos Drummond de Andrade *E agora, José?*
(SILVA, 2003, p. 34)

Desconfiar, duvidar, indagar, indignar-se: esses são os modos próprios de viver a docência enquanto pesquisa anunciados por Denise. Mobilizada pela indignação que experimentou ao ouvir que a escola pública havia morrido e que as assassinas eram as professoras, que sequer conseguiam alfabetizar seus alunos, ela se lança a mostrar as táticas das professoras para abandonar os manuais (cartilhas), deixar de ouvir a voz dos instrutores (SUPERvisores) e construir possibilidades de fazer-pensar-fazer o seu trabalho, compreendendo-vendo seus alunos como crianças capazes de aprender.

Eu gosto de trabalhar com alfabetização, porque é momento da criação... Você vê a criança criando um universo dela que ela tem através da fala mas que ela vai poder demonstrar através do registro... Ali dentro daquele papel vai ter aquilo que ela estava vendo... aquilo que ela está sentindo. [...] No dia anterior, a criança estava ali... naquela coisa ... juntando as letrinhas... no dia seguinte: 'Tia, eu já sei ler!' 'Tia, minha mãe alugou um filme e eu consegui ler a legenda'. (RAMOS, 2001, p.71)

Stella⁹ enquanto *professorapesquisadora* se coloca diante de antiga querela: teoria X prática. Ela resolve o impasse sem abrir mão da teoria e sem submeter a prática aos rígidos modelos que imobilizam as professoras e, por vezes, condenam os alunos que a ela não se submetem a uma situação de constrangimento – reprovação – sem direito a recurso.

Buscando possibilidades, Stella abre mão de modelos seguros, oferecidos pela perspectiva pedagógica tecnicista, porque acredita no potencial criativo das crianças que muitas vezes fracassam na leitura e na escrita quando estas se limitam ao enquadramento de um método. Ela não abre mão do que sobra – alunos que não aprendem. Com eles, se forma. Investe na construção da autonomia, sua e de seus alunos. Esta é uma pista valiosa para quem pesquisa com o cotidiano.

... ao pensarmos sobre teoria e prática na alfabetização, não podemos nos restringir

⁹ Pequenas histórias e reflexões de uma professora alfabetizadora é a monografia produzida pela professora Stella Maris Moura de Macedo.

à perspectiva mecanicista, onde através dos ‘métodos’ utilizados, tentamos enquadrar o processo de escrita e leitura numa mesma forma, esperando que os indivíduos leiam e escrevam os mesmos textos, continuando assim, a reproduzir o sistema, sem pensar muito sobre o que vivem, a serviço de quem vivem e o que representam para a sociedade.

Desejo ser leitora e pesquisadora. Anseio pela autoria de uma prática coerente com as questões que vinha refletindo. Investigo possibilidades...

... todos são indivíduos potencialmente competentes e podem estabelecer um vínculo positivo com o conhecimento, com a cultura, com a autonomia da própria autoria, com a construção de sua história de leitura e conhecimento. (MACEDO, 1997, p. 5)

Desafiada pelo movimento de tornar-se professora do Curso Normal, Glória¹⁰ decide investigar sobre o processo de formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Em sua empreitada, descobre que a escola pode ser um lugar de (trans)formação para alunos e professoras, lugar de (des)construção, de (des)aprendizagem. Quando percebeu que seu fazer estava impregnado de uma lógica linear e simplificadora que a impedia de lidar com as diferenças, com o adverso, com as singulares situações tecidas no cotidiano de uma sala de aula, precisou enfrentar a complexidade que envolvia sua ação docente e a aprendizagem de seus alunos. Compreendeu que para além do aspecto técnico, há outros aspectos a considerar: social, econômico, político, cultural – todos imbricados no processo de formação.

Hoje entendo que os processos de formação perpassam a nossa existência de mulheres e professoras através das muitas representações que circulam em nossos inconscientes, possibilitando-nos reconstruir permanentemente nossa prática pedagógica e intervir de modo mais criativo, consciente e crítico na história de nossos alunos, desde que estejamos num constante movimento de busca e investigação. (SOUZA, 1999, p.52)

Essa é uma pista a ser considerada: a pesquisa com o cotidiano implica considerar relações conflituosas produzidas por uma rede de tensões ente os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. Não há fios soltos...

Alves (1998, 2010) nos ajuda a compreender que a formação de professoras se dá em rede e num movimento *prácticateoriaprática* atravessado pelas experiências, compreensões e saberes que desenvolvemos ao longo de nossa trajetória, mesmo antes de entrarmos num curso de formação de professores. O *espaçotempo* de formação de uma professora está para além dos processos formais de formação.

¹⁰ Glória Maria Anselmo de Souza elabora a monografia *Formação de professoras alfabetizadoras – Do individual ao coletivo, da reflexão à ação, uma prática que se constrói*.

(Des)aprendizagens

Muitas aprendizagens... muitas descobertas... muitas perguntas... muitas desaprendizagens – narraram Glória, Stella, Denise, Angela e Lilian.

Eu acho que aquilo que eu faço não é ruim, mas não é o melhor... O grande 'barato' da gente contar aquilo que a gente faz, aquilo que a gente pensa, é a oportunidade e a certeza de que alguém vai ler e se alguém se interessar por aquilo que está lendo, ele vai entrar em contato com você (RAMOS, 2001,72)

Ao investigar suas próprias práticas, seus modos de fazer, as *professoraspesquisadoras* buscam tornar a sala de aula – o coletivo, e para isso cada aluno e suas relações - inteligível, compreensível a si mesmas. O desafio é dos que podemos adjetivar de complexo. E enfrentá-lo exige o virar do avesso, o avesso das práticas, o avesso dos modos de ver, dos modos de fazer, dos modos de ser e estar no mundo – o avesso crítico insuspeitável.

Nessa busca por compreender o mundo que nos habita porque nele habitamos, seja ele micro (a sala de aula, a pesquisa) seja macro (o sistema político, econômico, social que impõe a tal ordem vigente), o diálogo com Catherine Walsh nos ajuda a pensar acerca da colonialidade que se mantém apesar de findo o colonialismo em países como o Brasil, por exemplo. A colonialidade – “ *el lado oculto de la modernidade, lo que articula desde la conquista los patrones de poder desde la raza, el saber, el ser y la naturaleza de acordo com las necesidades del capital* ”(Walsh, 2007, p.104) - subsiste através de estratégias como a legitimação de um saber, de uma forma de fazer, de um modo de dizer, que reunidos legitimam um modo de ser e classifica como errados, e inadequados, todos os demais.

É com a modernidade que a colonialidade se funda e se espalha como elemento constituinte da sociedade, onde há padrões claros e objetivos, neutros inclusive, porque comprovados cientificamente, de classificação social, o que justificou a dominação de uma raça sobre as outras. O produto desse processo: subalternidade, perda de identidade, silenciamento. Mas essa é apenas uma versão da história. Felizmente, sabemos que no avesso dessa ordem – modernidade/colonialidade – muitas outras se forjaram. E essas são outras histórias dos negros, dos índios, dos latino-americanos, das classes populares que precisam ser contadas por nós mesmos.

Ainda como parte daquele processo, o beneficiamento de uma elite implica colocar todos os que dela se distinguem num lugar subalterno, isto é, no lugar da diferença. Os modos outros - de fazer, pensar, dizer, conhecer - têm lugar menor na hierarquia produzida e mantida neste sistema perverso. Isso se dá no social e abrange todas as esferas da existência social, o

que inclui as relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

O movimento da *professorapesquisadora* é tentar compreender o avesso dessa ordem. Isto é, os demais processos de produção de conhecimento que são invisibilizados pelo sistema hegemônico e que, no tensionamento com a ordem vigente, conquistam seu espaço, sua voz, seus direitos através da luta coletiva, de movimentos de resistência e reexistência.

Como resultado desse movimento, desse processo formativo de investigação de suas próprias práticas, as *professoraspesquisadoras* (des)aprendem.

Desaprendem a crer na existência de um único *saberfazer* absoluto, onipotente, porque validado cientificamente, testado e aprovado na prática, sem que seja necessária a reflexão sobre ele. Saberes. Fazeres. No plural, nunca no singular. Infâncias e não infância. É o que se pode ver no cotidiano escolar quando se rompe teórico-epistemologicamente com a colonialidade do saber e se lança à construção de uma escola mais democrática.

Desaprendem a dicotomia teoria x prática que por tanto tempo cerceia o fazer acadêmico e, como consequência, em muitos casos, o fazer pedagógico no cotidiano escolar. Com esse rompimento há de se recriar as bases que sustentam as relações entre universidade e escola, entre pesquisadora e professora, entre a professora e as crianças e dar mais espaço para experiências formativas que podem propiciar a compreensão de que “teoria e prática fazem parte do mesmo processo” (GARCIA, 2003).

Desaprendem a concepção da seleção natural das crianças: umas nasceram para aprender, mas nem todas. Firmam o compromisso político com a crença de que todos somos capazes de aprender, não as mesmas coisas, nem do mesmo modo, nem ao mesmo tempo. Trata-se de compromisso político porque não há posicionamento neutro e cada professora traz em si sua concepção de aprendizagem. No cotidiano escolar, junto às crianças e demais professoras, a *professorapesquisadora* experimenta o seu lugar como lugar de tensão entre *saber-poder* e de repensar coletivamente um outro *saberfazer* pedagógico.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. (2010) “A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, oct./dec..

_____. (1998) *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A,.

BAQUIRO, Juan Carlos Amador. (2012) “Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias”, In: *Pedagogia y Saberes*. Número 37. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Colômbia.

CERTEAU, Michel de. (2011) *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.

ESTEBAN, Maria Teresa. (2003) *Dilemas para uma pesquisa com o cotidiano*. In: GARCIA, R. L. (Org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. ZACCUR, Edwiges (Orgs). (2002) *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A.

FREIRE, Paulo. (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GARCIA, R. L. (Org.) (2003) *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (1998) *Saber/saberes. A dúvida como método*. Rio de Janeiro. (mimeogr.)

LANDER, Edgardo. (2005) *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos*. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf

MACEDO, Stella Maris Moura de. (1997) *Pequenas histórias e reflexões de uma professora alfabetizadora*. Niterói: UFF. (monografia)

MORIN, Edgard. (1996) *Epistemologia da complexidade*. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

QUIJANO, Aníbal. (2010) *Colonialidade do poder e classificação social*. IN: SANTOS, B.S. e Meneses, M.P. (Orgs) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

SANTOS -HERCEG, José. (2010) *Conflicto de Representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. Chile: FCE.

RAMOS, Angela Maria Parreiras. (2001) *Sou professora de 1ª a 4ª série e não professora alfabetizadora. Algumas questões sobre o tornar-se professora alfabetizadora*. Niterói: UFF (monografia).

RESENDE, Dilcelene Quintanilha de. (2012) *A (trans)formação da professorapesquisadora*. Niterói: UFF. (dissertação)

SILVA, Denise Cruz Candido da. (2003) *Nem mocinha, nem vilãs: professoras-pesquisadoras*. Niterói: UFF. (monografia)

SOUZA, Glória Maria Anselmo de. (1999) *Formação de professoras alfabetizadoras. Do individual ao coletivo, da reflexão à ação, uma prática que se constrói*. Niterói, UFF: (monografia).

WALSH, Catherine. (2007) *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones em torno a las epistemologias decoloniales*. In: *Nómadas*. Universidade Central – Colômbia:, nº 26.

INFÂNCIAS E AVALIAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA: DESAFIOS COTIDIANOS DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

**Bruna de Souza Fabricante Pina¹¹ / GEPAEP
brunadesouzafabri@gmail.com
Virgínia Louzada¹² / GEPAEP
virginalouzadarj@gmail.com**

Para início de conversa...

O presente trabalho objetiva socializar algumas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem e as infâncias. Para tanto, recorreremos às nossas inquietações e aos nossos estudos para pensarmos como o avaliar se materializa no cotidiano da educação infantil, na modalidade pré-escola, buscando compreender as concepções de infância que fundamentam tais propostas.

Desta maneira, iniciamos o nosso texto fazendo um breve panorama acerca da infância, compreendendo a mesma como uma categoria social que se articula com as pluralidades sociais e culturais. No entanto, com o processo de subalternização a que fomos submetidos, fruto da colonização moderno-europeia sofrida pelos povos da América do Sul, nos deparamos com a criação e defesa de um conceito universal, pautado na lógica eurocêntrica de infância.

Partindo de uma episteme do sul, propomos pensar em *infâncias*, como conceito plural que legitima os diferentes modos de ser e estar infantis. Dialogamos com Kohan, a partir de um giro epistemológico que nos desafia a olhar as crianças a partir do que elas têm; de entendê-las não como o *in-fans* moderno, o sem fala, mas como a possibilidade, a afirmação e a potência.

Defendemos que o cotidiano da educação infantil precisa oferecer experiências para as crianças, tendo o trabalho pedagógico realizado com esta faixa etária referendado em diferentes linguagens, que respeitem suas vivências e lhes proporcionem descobertas que estão para além da preparação ou antecipação do processo de alfabetização. Neste sentido, Sarmiento nos convida a compreender essa construção social que é a infância, feita por

¹¹ Mestre em Educação pelo vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Curso de Mestrado Acadêmico: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Assessora Pedagógica da Coordenação da Educação Infantil- Prefeitura Municipal de Itaboraí.

¹² Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Estudos do Cotidiano da Educação Popular. Professora do Instituto Benjamin Constant.

sujeitos historicamente situados e definida a partir dos limites etários arbitrários que são impostos às crianças, de representações sociais, crenças, dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria instituída a partir da modernidade.

Concomitantemente, nos propomos a (re) pensar a avaliação na educação infantil a partir do trabalho pedagógico realizado na pré-escola, onde encontramos a possibilidade de refletir sobre as concepções de infância e de educação que são propostas para esta faixa etária. No que diz respeito à avaliação, encontramos em Esteban (1993) e Hoffman (1991) a afirmação da necessidade de reconstrução do significado da pré-escola e de suas práticas avaliativas. Um novo olhar que se fundamente em outras concepções de criança, de desenvolvimento e dos caminhos por ela percorridos em suas aprendizagens. Destacamos que não pretendemos responder as questões ora apresentadas, mas, objetivamos, principalmente problematizá-las, para tentar compreender as questões que atravessam as infâncias, a educação infantil e as nossas práticas, especialmente as propostas avaliativas do/no cotidiano da pré-escola.

Infâncias e avaliação: desafios cotidianos.

Ao longo do tempo, parecia natural conceber como sinônimos os conceitos de infância e criança; no entanto, suas definições nos apresentam categorias diferentes. Segundo Sarmiento e Pinto (1997), as crianças existem desde sempre, enquanto a infância foi uma construção social a se (re) modelar historicamente.

Sarmiento (1997), a partir da Sociologia da infância¹³, nos ajuda a entender que a infância é uma **construção social**¹⁴ feita por sujeitos historicamente situados e definida a partir dos limites etários arbitrários que são impostos às crianças, de representações sociais, crenças, dispositivos de socialização e controle que a instituíram como esta categoria social própria desde os séculos XII e XIII. É (...) *uma categoria social constituída por actores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas (...)*¹⁵ e (...) *e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos*¹⁶.

¹³ (...) *ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância.* Sarmiento, 2009: 19.

¹⁴ 1997: 11.

¹⁵ 1997: 20.

¹⁶ Idem.

Deste modo, podemos compreender a infância como categoria social a se definir para além de aspectos biológicos, uma vez que está imersa em contextos sócio-culturais. Esta imersão é o que possibilita a infância se constituir como uma categoria geracional com suas particularidades.

Por outro lado, a criança é considerada como sujeito dessa categoria historicamente construída. E por ser fruto de um discurso hegemônico que garante a infância um caráter menorizado, estes sujeitos vêm sendo, ao longo da história, compreendidos como menores.

Contudo, a necessidade e as mudanças de compreensão da categoria infância e do sujeito criança apontam para uma nova possibilidade: a estruturação de instituições educativas que atendem e reconhecem as potencialidades e as particularidades da infância e das crianças, onde sejam desenvolvidas uma avaliação sob nosso ponto de vista mais coerente da aprendizagem, que ao invés de classificar os sujeitos e seus saberes, proponha um novo olhar para as propostas de aprender/ensinar¹⁷.

No entanto, ao discutirmos as infâncias, recaímos em um equívoco construído ao longo da história - entendê-las como conceito universal. Como é sabido, não podemos imaginar esta infância única, sem história e sem influências sócio-culturais. Talvez, esta compreensão seja fruto do processo de subalternização a que fomos submetidos.

Portanto, a ideia de uma infância única e imutável vem sendo desconstruída quando se compreende a interferência das variáveis sociais, econômicas e culturais na representação e no comportamento dessas infâncias. Dessa maneira, quando são levados em consideração estes aspectos, passamos a defender essas infâncias em sua pluralidade.

Derivado do termo *infant*, cujo significado é *sem linguagem, aquele que não fala, mas que é falado*, tal concepção demonstra os caminhos pelos quais a infância tem andado, ou seja, seu trilhar histórico é marcado pela “menorização” desses sujeitos. Dessa maneira, historicamente, as crianças, os sujeitos da infância foram considerados como seres imperfeitos, como pequenos animais. Assim, essa concepção muitas vezes influencia no modo de se pensar as propostas educativas para as infâncias.

Neste sentido, o trabalho com a educação infantil, nos parece, ainda está muito atrelado à concepção de pré-escola que prepara para o momento posterior, que é o ensino fundamental. Afirmamos que está pautado na homogeneização, uma vez que parte do pressuposto de haver um padrão universal de criança, de desenvolvimento e de aprendizagem, considerado como o correto e a tentativa de submeter todos e todas ao padrão – e corrigir os

¹⁷ Consideramos que o ensino esteja subordinado à aprendizagem e não o contrário.

desvios. Na intenção de silenciar a pluralidade da infância, encontramos propostas que visam engessar as crianças em um padrão único e universal, que se encaixe aos moldes europeus.

Para Quijano (2010), o eurocentrismo não é apenas a perspectiva cognitiva exclusiva dos europeus ou dos dominantes do capitalismo mundial, mas também daqueles educados sobre a sua hegemonia. Desde a modernidade¹⁸ foi afirmada a ideia de que a Europa era preexistente a esse padrão de poder e, que nessa qualidade, os europeus eram o nível mais avançado em um caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim uma concepção única de humanidade, a partir das diferenças entre conquistadores e conquistados, baseada na ideia de raça (e de uma suposta estrutura biológica que colocava alguns em situação de natural inferioridade em relação aos outros), sendo essa ideia o elemento fundacional das relações de dominação que a conquista exigia. Tal premissa produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços.

Termos como *espanhol*, *português* e, posteriormente, *europeu*, que até o momento indicavam procedência geográfica, passaram a adquirir, em relação às novas identidades, uma conotação racial. As relações sociais desenhadas a partir dessa relação de dominação se estruturaram em hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, através de classificações que diferenciavam a população mundial em inferiores e superiores, irracionais e racionais, europeus e não europeus. Neste sentido, foi elaborada uma racionalidade que dava conta das necessidades do capitalismo. A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, nos ajuda a entender por que os europeus foram levados a sentirem-se naturalmente superiores a todos os demais povos do mundo¹⁹. E, principalmente, a entender esse padrão que se pretende universal e que atravessa/constitui as relações sociais e especificamente, as escolares, não existe; na verdade, ele é caucasiano, masculino, heterossexual, europeu, judaico-cristão, e desconsidera (ou subconsidera) outros grupos que não se encaixam nesse perfil, como mulheres, diferentes etnias, orientações sexuais e religiões.

Entendemos que esta lógica tão perversa, que invisibiliza, apaga e oculta outras epistemes ainda é a balizadora do trabalho pedagógico realizado cotidianamente nas escolas

¹⁸ Ainda para Quijano (2010), a modernidade se organiza a partir da configuração de novas identidades sociais da colonialidade (índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços) e as geoculturas do colonialismo, como América, Ásia, Extremos Oriente, Próximo Oriente, Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois) e as relações intersubjetivas em que se fundiram as experiências do colonialismo e da colonialidade a partir das necessidades do capitalismo, configurando, desta forma, relações de dominação sob a hegemonia eurocentrada.

¹⁹ Memmi (2007: 108) acrescenta que, neste caso, o fato sociológico é nomeado como biológico, ou melhor, metafísico. O colonizador diz que essa relação de dominação pertence a essência do colonizado. Desta forma, a relação colonial torna-se uma categoria definitiva. *Ela é o que é porque eles são o que são, e nem um nem outro jamais mudará.*

da educação básica. Inicia-se na educação infantil e perpetua-se nos demais anos de escolaridade, através da naturalização da exclusão daqueles e daquelas que não atingem o esperado pela escola/sociedade em relação à sua aprendizagem, comportamento, enfim seus modos de ser e estar no mundo²⁰. Se formos olhar para o processo de colonização a que fomos submetidos, em que os povos indígenas, além de serem dizimados, tiveram a sua história apagada, na valorização da cultura europeia como modelo “civilizatório” e no menosprezo a cultura africana, podemos entender esta herança que nos constitui enquanto povo, e vai silenciando outras epistemes e subalternizando os sujeitos e saberes. Ainda é muito recorrente ouvir alguns professores (as) continuarem a se referir a esta etapa da educação básica como “jardim da infância”, expressão que explicita a concepção de aprendizagem deles e delas, de que é necessário “cultivar” na criança, numa perspectiva linear e evolutiva de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao se pensar em um padrão universal, automaticamente se exclui quem é considerado diferente deste padrão. Outras infâncias vão vivendo um processo de silenciamento e, mais ainda, de desvalorização ou despotência, inclusive com a naturalização de um discurso que afirma a diferença como sinônimo de deficiência. Logo, se a criança não aprende, é por sua inteira responsabilidade, não pela incapacidade de a escola incorporar outras lógicas ao trabalho pedagógico realizado cotidianamente com elas. O problema está na criança, pelas justificativas que aqueles e aquelas que trabalham há muitos anos na escola podem enumerar: não aprende porque é pobre, porque não dispõe de capital cultural, porque tem dificuldade de aprendizagem, porque a família é desestruturada, porque tem algum problema (é doente)...

Pensando nestas questões, encontramos em Esteban (1993) uma importante interlocutora para pensar os processos avaliativos preconizados na pré-escola a partir da imagem dos jogos de encaixe, muito utilizados nesta modalidade da educação infantil. A autora argumenta que, na medida em que a pré-escola vai ensinando à criança a realizar corretamente os encaixes, vai lhe ensinando a se encaixar na realidade escolar, levando a criança a se adequar aos modelos que lhes são apresentados, sendo a avaliação o espaço privilegiado para este processo.

Assim como nos jogos de encaixe os tabuleiros contêm as indicações sobre as peças que devem ser usadas, seu tamanho, forma, espessura, entre outros aspectos, a avaliação se torna a ferramenta utilizada pela escola para que as crianças aprendam a se conformar aos

²⁰ Talvez a face mais perversa desta lógica seja justamente que estas crianças atingem o que é socialmente esperado para elas, ou seja, a manutenção da desigualdade social e subalternidade sob a falsa afirmação de que lhes são oferecidas as mesmas oportunidades que as demais.

padrões predeterminados de desenvolvimento, de aprendizagem e de conteúdos desejáveis para crianças nesta faixa etária. A criança deve ser avaliada em função de padrões, *moldada até que se encaixe perfeitamente, sem resistências*²¹, de maneira vagarosa, de tal forma que tenha obtido os contornos escolares quando estiver na etapa mais significativa, o ensino fundamental²².

Esteban (idem) nos alerta para uma frequente dicotomia que podemos encontrar em relação à escola e a pré-escola nos ambientes escolares: diferentemente da escola, a pré-escola não possui conteúdos a ensinar ou tampouco tem programas a cumprir. Sua ação está voltada para o desenvolvimento de *habilidades e atitudes*²³ mais voltadas para a aprendizagem das crianças através da brincadeira. Na pré-escola se brinca e na escola se aprende. As atividades propostas e os materiais utilizados estão pautados na premissa de que a pré-escola prepara a criança para a futura aprendizagem que acontecerá na escola. Uma vez que não há qualquer discussão conceitual sobre a ludicidade e a criação e que o papel da pré-escola se resume a desenvolver hábitos, atitudes, habilidades e comportamentos necessários à sua vida escolar, ambas acabam perdendo seu sentido original.

Por conta disto, é dada uma ênfase a atividades que levem a criança à prontidão e à maturidade para aprendizagem da leitura e da escrita, tendo a avaliação um papel central neste contexto, que é a de observar se há um desvio no padrão estabelecido, buscando meios para corrigi-la e redirecioná-la, caso haja necessidade. Ela tem o objetivo de verificar o que a criança aprendeu em relação ao que foi previamente determinado *como definidor de um desenvolvimento desejável*²⁴.

As atividades de pré-escola são planejadas e avaliadas em função de aprendizagem posteriores que a criança deverá adquirir, do que será indispensável desenvolver de acordo com os padrões escolares. O processo que ela vive nesta etapa da educação básica deixa de ter importância, pois seu valor se reflete ao que possibilitará no futuro. *Todo conhecimento construído e revelado pelas crianças é desconsiderado e reduzido, a fim de ser submetido a um padrão capaz de compará-las e hierarquizá-las*²⁵.

Sem questionar o modelo utilizado e a sua intencionalidade, a avaliação é utilizada para verificar os conhecimentos e habilidades atingidos e selecionar *os que sabem* e os que

²¹ Esteban, 1993: 22

²² A autora descreve esta etapa como escola de 1º grau, nomenclatura alterada pela LDB nº 9.394/96.

²³ Grifo da autora.

²⁴ Esteban, 1993: 24.

²⁵ Idem, p. 27.

*não sabem*²⁶. Neste contexto, a criança aprende a reconhecer seus limites e possibilidades a partir da comparação a um modelo externo, sem entender como ou por que se constrói o erro. Em função de um modelo ideal, a professora seleciona os “maduros” e “imatuross” a partir de estágios de desenvolvimento, anunciando o futuro escolar da criança, uma vez que se acredita que as crianças que adquirem “prontidão” segundo o padrão escolar terão melhores condições de aprendizagem do que aquelas que se mostram “imaturas”. Quanto mais adaptada a criança estiver ao modelo, mais próxima estará da “maturidade” desejada.

Dando continuidade à discussão sobre os processos avaliativos na pré-escola, Hoffmann (1991) ressalta que observação/reflexão são práticas essenciais ao trabalho pedagógico realizado com esta faixa etária. A autora questiona o julgamento do valor de determinados resultados alcançados pela criança ao término de períodos de trabalho, pois acredita que nesta faixa etária os princípios avaliativos não devem estar balizados na avaliação classificatória (em uma observação que, em linhas gerais refere-se a modelos pré-estabelecidos pelo adulto a respeito de comportamento por ele esperados). Afirma que, pelo contrário, a avaliação na pré-escola precisa confiar nas possibilidades próprias das crianças, negando a determinação de comportamentos esperados, pensando a avaliação a partir da valorização das crianças em suas manifestações.

Em linhas gerais, os registros avaliativos utilizados nesta etapa da educação básica (majoritariamente os relatórios) acabam por se restringir em apresentar os resultados aos pais, com observações esporádicas e superficiais do (a) professor (a), muitas vezes incluindo aspectos de difícil compreensão ou de apreciação subjetiva, privilegiando um registro apenas endereçado aos pais. Por conta disto, considera que a ação avaliativa na pré-escola precisa considerar a criança como razão fundamental desta prática, exigindo do educador a consciência de que toda e qualquer ação educativa precisa ter por base uma intenção.

Continuando este diálogo, Hoffman entende que o *fundamento de uma proposta de avaliação para a pré-escola é a disponibilidade real do adulto frente às crianças*²⁷, o que pressupõe ação e reflexão constantes por parte do (a) professor (a) e a oportunização de vivências enriquecedoras, para ajudá-las a descobrir o mundo e ampliar as suas possibilidades, observando-as em suas brincadeiras e refletindo sobre o significado e a importância de suas manifestações.

²⁶ Grifo da autora.

²⁷ Idem, p. 98.

Neste contexto, a autora reitera que a ação avaliativa possibilita ao *educador se distanciar definitivamente do modelo de avaliação do ensino regular*²⁸, e se aproximar de uma perspectiva de avaliação mais próxima das aprendizagens das crianças, a partir de *um clima sem tensões e limitações*²⁹. Hoffmann ainda propõe repensar, inclusive, os significados dos registros de avaliação (ou relatórios), tendo como objetivo o exercício de reflexão sobre cada criança em particular.

Concordando com Esteban (1993), acredita que a denúncia de uma pré-escola construída sob a ótica de preparar a criança para as aprendizagens futuras pode se tornar o anúncio para outras formas de organização escolar, a partir da valorização do processo de construção de conhecimentos construídos pelas crianças e do seu papel educativo, não preparatório.

O grande desafio que se coloca diante de nós, a partir dos trabalhos de Esteban e Hoffman, é pensar a infância a partir de outra epistemologia. Kohan (2007) propõe pensar a infância a partir da lógica da presença, de *outras afirmações além da negação de não ser adultícia*³⁰, de olhá-la a partir dela mesma. Ainda para o autor (idem), o mais apropriado é a utilizar a referência das infâncias, das afirmações singulares e plurais.

A partir de uma perspectiva descolonial, de um olhar a partir do Sul, torna-se mais do que necessário pensar estas infâncias pela presença, de olhá-las por elas mesmas. Ao nosso ver, isto demanda de nós um compromisso ético e político e um giro epistemológico, pois significa olhá-las a partir do que elas têm; de entendê-las (...) *como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade*³¹ (grifos do autor). A concepção de educação infantil como uma escola preparatória para o processo de alfabetização caminha lado a lado com a concepção que entende as diferenças que as crianças apresentam são deficiências e (re) produz sobre elas o discurso colonizador, que olha o (a) outro (a) a partir da ausência: do que ele (a) não sabe, do que não consegue, do que não é, sempre tendo como parâmetro um padrão universal de criança.

Apesar de um discurso comprometido com a emancipação, historicamente a escola brasileira também tem sido responsável pela subalternização das crianças e jovens das classes populares, compostas em sua maioria por afrodescendentes e habitantes pobres das periferias urbanas. Ao invés de educar para a liberdade e para o respeito às diferenças, a escola prepara seus alunos e alunas para a aceitação de uma histórica subalternidade imposta desde a

²⁸ Hoffmann, 1991: 105.

²⁹ Idem.

³⁰ P. 31.

³¹ Kohan, 2007: 101.

colonização para os (as) que foram trazidos da África como escravos (as) e para os (as) que habitavam as terras “descobertas” pelos europeus. Neste sentido, a escola limita-se ao papel de transmissora do conhecimento historicamente acumulado pelos detentores do poder, portadores estes de uma visão eurocêntrica do conhecimento.

A partir da compreensão dos processos de subalternização a que são submetidos cotidianamente os alunos e alunas das classes populares, somos desafiados a pensar processos avaliativos pautados em premissas diferentes da classificação e hierarquização dos conteúdos escolares e dos sujeitos. Surge a necessidade de utilizar a avaliação como ferramenta para (re) pensar a prática docente e futuros encaminhamentos.

Pensando especificamente no contexto do trabalho pedagógico da educação infantil, em todo o processo de pesquisa e descoberta possível através do trabalho pedagógico com as diferentes linguagens (não apenas a escrita), a avaliação torna-se ferramenta privilegiada para entender os diferentes percursos de aprendizagem percorridos pelas crianças.

Esteban (1993) endossa que a importância da pré-escola para as aprendizagens infantis está muito além de preparar as crianças para a alfabetização. Ao deixar de ser o momento preparatório para a aprendizagem que se dará no ensino fundamental, a pré-escola pode se tornar parte do processo de conhecimento vivido cotidianamente pelas crianças no espaço escolar. Assim como não há preparação para a vida, tampouco há para a aprendizagem. Por conta disto, não cabe pensar o desenvolvimento infantil como um movimento linear, em um conjunto de etapas que se sucedem e são as mesmas para todas as crianças, numa visão que se pretende a-histórica. As crianças nos surpreendem em seus movimentos reais de aprendizagem, a partir de saltos e rupturas, o que não torna possível considerar caminhos previamente traçados e conhecimentos linearmente hierarquizados, comparados e classificados. Sendo assim, a avaliação não se restringe a observar os resultados alcançados pelas crianças e se propõe a entender os caminhos percorridos por eles e elas neste processo.

Neste contexto, a professora, ao invés de selecionar, preocupa-se em entender as lógicas infantis de aprendizagem, procurando dialogar com elas e observar o seu complexo movimento. O processo *aprendizagemensino*³² passa a ser revitalizado pela heterogeneidade, uma vez que a avaliação abandona a tentativa de padronização e homogeneização e abre a possibilidade para a expressão das diferenças. O conhecimento passa a ser mediado pela interação e pela interlocução. A preocupação pelo processo avaliativo não deveria se limitar

³² Alves e Garcia, 1999.

às respostas “certas” ou “erradas”; a criança deveria ser a referência, assim como o processo coletivo vivido em sala de aula.

As respostas das crianças são importantes porque elucidam não apenas seu desenvolvimento já consolidado, mas também os aspectos que ainda estão em construção. A ênfase precisa ser dada no que ela *ainda não sabe*³³, pois este anuncia *espaços potenciais de aprendizagem*³⁴ e desenvolvimentos infantis. O *ainda não saber*³⁵ evidencia a possibilidade de ampliação do conhecimento e isso só é possível quando a criança consegue refletir sobre as aprendizagens que já fez (e seus limites), sentindo permanentemente a necessidade de ampliá-los. Ainda para a autora, para que a criança seja capaz de perceber a transitoriedade do conhecimento, (...) *é imprescindível que a criança não esteja ameaçada pela possibilidade de ser punida por seus possíveis erros e que não se sinta incapaz de acertar*³⁶.

Esteban (idem) propõe outra possibilidade de avaliação, com a função de ser o indicador de caminhos a serem seguidos, a partir da reflexão docente sobre a sua própria prática, assim como ser utilizada para entender os caminhos percorridos pelas aprendizagens infantis. Através da avaliação, buscam-se entender os movimentos, as direções, os conhecimentos já consolidados e os que ainda estão se estruturando. Tarefa nada fácil, nas palavras de Hoffmann: (...) *desenvolver o tema avaliação em educação infantil parece-me uma das mais complexas tarefas a enfrentar*³⁷, principalmente se levarmos em conta que a avaliação evidencia a maneira como a instituição escolar lida com as crianças, que revela as expectativas de uma sociedade em relação a elas, de uma *infância de submissão e de espera do tempo de não ser mais criança*³⁸.

Embora o acesso à escola pública e laica se constitua como parte de um projeto de sociedade que se propõe democrática, através da participação efetiva do cidadão da produção de seus rumos e tomada de decisões, a escolarização não produz imediatamente o exercício democrático da cidadania³⁹; pelo contrário, comumente tem subalternizado os sujeitos, como anteriormente dito; fato este que nos obriga a refletir constantemente sobre os processos instaurados e as relações neles constituídas no projeto moderno de escola, na tentativa de construir de fato uma escola para todos.

³³ Esteban, 1993: 35.

³⁴ Idem.

³⁵ Idem.

³⁶ Idem.

³⁷ Hoffmann, 2009: 7.

³⁸ Idem, p. 108.

³⁹ Esteban, 2006: 73.

Considerações Provisórias

Buscamos, com a escrita deste trabalho, mergulhar em algumas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem e as infâncias, pois assim como Kohan, entendemos que, *aprender é uma tarefa infinita. Aprender é abrir os sentidos ao que carece de ser pensado*⁴⁰. Deste modo, procuramos aprender sempre, porque assim vamos subsidiando nossa formação enquanto professoras-pesquisadoras e como profissionais preocupadas/interessadas pelo estudo das infâncias, bem como das propostas pedagógicas e avaliativas da/na pré-escola.

Além disto, nos esforçamos para cumprir o compromisso de ter as crianças como parceiras na construção do conhecimento, já que: *Não é nada fácil ser criança numa sociedade com tanta desigualdade e pensada pelos adultos para os adultos. (...) A criança é vista muitas vezes como quem ainda não é. Como quem está para ser*⁴¹.

Reconhecendo-as não como um vir a ser e sim como pura potência de aprender e ensinar. Sabemos que historicamente, em virtude do processo de subalternização, a criança é vista muitas vezes como quem ainda não é. Como quem está para ser⁴². No entanto, vimos buscando e lutando para que a infância seja valorizada pelas suas particularidades e potencialidades, ou seja, buscamos que as crianças sejam reconhecidas pelo que são.

Ainda podemos encontrar, no cotidiano das escolas de educação infantil, propostas que desconsideram/invisibilizam as crianças, por sua vez, negam as diferentes infâncias ali representadas. As propostas, a nosso ver, que pretendem preparar as crianças ou quem sabe modelá-las, para que se encaixem em um padrão universal.

Na contramão dessas propostas, nos articulamos ao que propõem Esteban (1993) e Hoffman (1991) quando afirmam ser necessário a (re) construção do significado da pré-escola e de suas práticas avaliativas. Entendemos ainda que a compreensão do que é ser criança e quais são as infâncias, torna-se necessário, para que possamos desenvolver práticas descolonizadoras.

Deste modo, parece-nos ser preciso reconhecer as infâncias não como tempo do não saber, da negação e sim como tempo de pura possibilidade. Segundo Kohan seria *uma outra ideia de infância: a infância já não como idade cronológica, mas como uma possibilidade afirmativa do pensar, como uma gênese de um novo pensar*⁴³. Partindo desta premissa é que

⁴⁰ 2003: 223.

⁴¹ Filho, 2001:49.

⁴² Idem.

⁴³ 2003:18.

acreditamos nas infâncias como espaço/tempo de potencialidade, que precisa ser levado em consideração quando as propostas de educação infantil são planejadas.

Intentamos ao problematizar tais questões possibilitar reflexões sobre a avaliação e suas relações com as concepções de infâncias que têm sido legitimadas no cotidiano dos espaços educativos da pré-escola. Buscamos compreender de que forma a infância é entendida e de que modo esta compreensão se materializa nas práticas cotidianas da/na educação infantil.

Lutamos e acreditamos na pluralidade da infância, nas suas potencialidades. Defendemos que o saber e lógicas infantis precisam estar presentes nas propostas pedagógicas e avaliativas da pré-escola, para que talvez possamos minimizar a desvalorização das infâncias e as práticas subalternadoras.

Enfim, consideramos que esse exercício reflexivo é necessário, para que possamos colocar em questão nossa própria formação, enquanto *professoras da infância*. Desta maneira, não pretendíamos esgotar as questões que foram propostas ao longo do texto e sim refletir sobre as mesmas, o que nos possibilita um (re) pensar acerca da educação e as propostas para as infâncias que temos nas mãos.

Referências Bibliográficas

ALVES, N. e GARCIA, R. L. (1999) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

ESTEBAN, M. T. (1993) *Jogos de encaixe: educar ou formatar a pré-escola?* In: *Revisitando a pré-escola*. GARCIA, R. L. (org). São Paulo: Cortez.

_____. *Sala de Aula: dos lugares fixos aos entrelugares fluidos*. (2006) *Rev. Port. de Educação*, vol.19, nº 2, p.7-20. ISSN 0871-9187.

FILHO, Aristeo Leite. (2001) *Proposições para uma educação infantil cidadã*. In: GARCIA, Regina Leite. FILHO, Aristeo Leite (orgs) *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A.

HOFFMANN, J. (1991) *Avaliação na pré-escola?* In: *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação.

_____. (2009) *Avaliação na pré-escola; um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação.

KOHAN, Walter. (2003) *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2009) Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes,.

_____. (2007) *Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaio de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica,.

MEMMI, A. (2007) *Retrato do colonizado precedido de Retrato de colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

QUIJANO, A. (2010) *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (orgs). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez.

SARMENTO, M. J. (1997) *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: SARMENTO, M. J. e PINTO, M. *As crianças e a infância*. Braga: UNIMINHO.

_____. (2005) *Crianças: educação, culturas e cidadania activa*. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, p. 17- 40,.

_____. (2009) *Sociologia da infância: correntes e confluências*. In: SARMENTO, M. J. e GOUVEA, M. C. S. de (orgs). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.