

Usos e abusos do discurso da importância da avaliação

Uses and abuses of the importance of evaluation speech

Usos y abusos del discurso de la importancia de la evaluación

Silvia Lapa Lobo¹

Eliete Jussara Nogueira¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i46.1093>

Resumo: A avaliação no contexto escolar representa um dispositivo de poder, independente de seus instrumentos e ou discursos que apontam para melhoria de ensino, eficiência, entre outros argumentos, ainda assim, a avaliação em especial na educação infantil é uma forma de controle. Este artigo apresenta a defesa de uma educação infantil sem vigiar e sem punir, a favor do resgate da liberdade de ter experiências singulares na infância. Para tanto, apresenta uma pesquisa em documentos das diretrizes para as escolas municipais de Sorocaba, SP, em que implantaram, em 2008, uma ficha de avaliação na educação infantil em concordância a um Programa de Gestão de Excelência. Foram envolvidos nesse programa, diretores de escola, equipe gestora para treinar e estabelecer as metas e instrumento de avaliação dos alunos, crianças. Os resultados dessa análise confrontam o discurso empresarial com o cotidiano escolar, e apontam para um desvio de função da escola, que deveria oportunizar experiências e apoiar a criança nas suas descobertas, para o controle e estabelecimento de metas que as rotulam e controlam.

Palavras-chave: avaliação; cotidiano escolar; Educação Infantil.

Abstract: The evaluation in the school context represents a device of power, independent of its instruments and or speeches that point to improvement of teaching, efficiency, among other arguments, yet, the evaluation especially in the education of children is a form of control. This article presents the defense of a child education without vigilance and without punishment, in agree of the rescue of the freedom to have singular experiences in childhood. In order to do so, it presents a survey on the guidelines for municipal schools in Sorocaba, SP, in which they implemented in 2008, an evaluation form in early childhood education in accordance with an Excellence Management Program. They were involved in this program, school directors, management team to train and establish the goals and instrument of evaluation of students, children. The results of this analysis confronts business discourse with daily school life, and points to a deviation from school function, which should provide experiences and support the child in his discoveries, for the control and establishment of goals that labels and controls them.

Key words: evaluation; daily school; Child Education.

Resumen: La evaluación en el contexto escolar representa un dispositivo de poder, independiente de sus instrumentos y/o discursos que apuntan a la mejora de la enseñanza, la eficiencia, entre otros argumentos, pero la evaluación en especial en la educación infantil es una forma de control. Este

¹ Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba, São Paulo, Brasil.

artículo presenta la defensa de una educación infantil sin vigilar y sin castigar, a favor del rescate de la libertad de tener experiencias singulares en la infancia. Para ello, presenta una investigación en documentos de las directrices para las escuelas municipales de Sorocaba, SP, en que implantaron en 2008, una ficha de evaluación en la educación infantil e en concordancia a un Programa de Gestión de Excelencia. En este programa, directores de escuela, equipo de gestión para entrenar y establecer las metas y instrumento de evaluación de los estudiantes, niños. Los resultados de este análisis se enfrenta el discurso empresarial con el cotidiano escolar, y apunta a un desvío de función de la escuela, que debería oportunizar experiencias y apoyar al niño en sus descubrimientos, para el control y establecimiento de metas que las rotula y controla.

Palabras clave: evaluación; cotidiano escolar; Educación Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (Michel Foucault)

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa maior de doutorado, a qual buscou pensar a avaliação no contexto da educação infantil, diferente dos usos e abusos de fichas avaliativas e ou relatórios que descrevem a criança de forma estática, entre tópicos estipulados por adultos do que seria um desenvolvimento adequado, os quais desconsideram a educação como processo, movimento contínuo para a alteridade e singularidade. Em um estudo sobre documentos e diretrizes para a educação infantil da cidade de Sorocaba, Lobo (2016) apresenta em sua tese entrelaçada a própria história, o percurso de ações no cotidiano escolar com relação à avaliação de crianças. O presente artigo pretende refletir sobre o discurso da importância da avaliação como concepção de criança como projeto de futuro, precisando, para isso, da vigilância e avaliação constante realizada por um adulto- desde o seu nascimento.

De acordo com Kohan (2007) ao seguir a concepção de criança como “projeto da sociedade adulta do futuro”, as ações no cotidiano escolar se transformam em ‘técnicas do eu’ (ROSE, 1998, p. 43) para governar e disciplinar a vida da criança, esse estrangeiro habitante de um mundo que nós, os adultos, desconhecemos e, por isso, nos amedronta. “Creio que o ponto não é o de como evitar que a criança se torne um adulto, o que, de um modo ou de outro, acontece, mas de deixar de conceber a infância como projeto da sociedade adulta do futuro” (CHIAPPERINI, 2007, p. 29).

O projeto para o futuro inclui: “Acompanhar o aluno e o seu desenvolvimento integral, com um olhar sensível e reflexivo sobre a criança” (HOFFMANN, 2012);

“acompanhar seu desenvolvimento global”; “capaz de ser um cidadão crítico e participativo na sociedade”. Outro ponto de apoio do discurso sobre a importância da Avaliação Mediadora na Educação Infantil apresenta como as ideias sobre as coisas são construídas, adotadas e seguidas sem grandes reflexões na e para a Educação Infantil. Tal discurso já naturalizado e repetidamente enfatizado nos documentos analisados como importante para “acompanhar, orientar, regular e redirecionar todo o processo do desenvolvimento do aluno como um todo”; “avaliar para educar”; “acompanhar o desenvolvimento”, em uma concepção de escola “onde ocorre a primeira fase do desenvolvimento infantil” e de um aluno “sujeito aprendiz e educando”; “estudante como sujeito de respeito, consciente de seus direitos e deveres e que tenha acesso a todas as oportunidades que a vida social possa oferecer, assim como defende Hoffmann, que se projeta e espelha nas contribuições das teorias construtivista e sociointeracionista, definidas aqui como a psicologia do desenvolvimento humano.

Jussara Hoffmann (2012), em seu discurso teórico, adotado como referencial da base teórica do documento Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba 2016-, enfatiza que:

Na questão pedagógica, as teorias construtivistas e sociointeracionista de conhecimento, nas últimas décadas do século XX, provocaram nos educadores um repensar sobre o processo de aprendizagem dos bebês e crianças pequenas, o que repercutiu fortemente nas propostas educativas. (HOFFMANN, 2012, p. 35).

Há que se concordar com o discurso acima apresentado, pois alterou-se o foco da prática pedagógica do ensino para a aprendizagem, impacto descrito por Nogueira-Ramírez (2011, p. 15) como “[...] uma passagem histórica: a passagem do privilégio da instrução ou do ensino para a aprendizagem.” Tais teorias mobilizaram, e ainda mobilizam, reformas no ensino e transformações na visão que se tinha de educação, influenciando o olhar sobre aquela que objetiva, ou pelo menos deveria, a prática pedagógica: A Criança. E, é em nome dessa criança e da construção de seu conhecimento e desenvolvimento, que a teoria da psicologia do desenvolvimento ocupa então – até os dias atuais – papel central nos discursos da Educação Infantil. Porém seu uso abusivo levou educadores a um olhar avaliativo, com metas para a criança atingir visando o futuro, o projeto de sociedade idealizada por adultos.

Conhecer como uma criança, desde pequena, adquire maturidade e se desenvolve; por quais processos passam o seu corpo e sua mente; como ela se constitui em um sujeito capaz de interagir e participar em seu meio passou, então, ser a nova abordagem pedagógica, um verdadeiro marco para e na educação de crianças.

No caso mais amplo das reformas educacionais e curriculares, não são apenas saberes pouco codificados que são deslocados e substituídos. A centralidade de uma pedagogia como a construtivista, representada como a verdade científica sobre a criança e a educação, funciona para desacreditar, desautorizar e deslegitimar outras formas de descrição, análise e intervenção educacionais. (SILVA, 1998, p. 13).

O professor precisa saber – e sua formação está objetivada nisso – o que leva uma criança a vir a ser adulta, que papel e contribuições a escola, a família e a sociedade desempenham para que esse cidadão venha a ser um sujeito transformador da sua realidade, bem como da realidade da população; possuidor de espírito crítico e inovador. Ao pensar sobre isso, encontramos nesse discurso a concepção de criança, infância, como projeto de futuro, mas diante de uma concepção de adulto forjada por um sistema capitalista que vê no adulto o trabalhador, ou seja, o discurso desenvolvimentista poderia objetivar um adulto feliz, mas o fim do processo objetiva um adulto útil.

A ênfase dada nos documentos analisados – mais enfaticamente nas Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba – bem como na teoria construída por Hoffmann, é a de que quem trabalha com Educação Infantil tem que conhecer essas teorias do desenvolvimento biológico, afetivo e social pelos quais passa a criança, para assim poder bem avaliar esse desenvolvimento na direção de que ela venha a tornar-se um adulto útil.

Efeitos desse discurso, pensamento e atitude dos adultos em relação às crianças, também foi sinalizado por Andreoli (2003), em sua obra, intitulada: do lado das crianças: os perigos que rodeiam as crianças dos nossos dias, ao afirmar que “Resquícios dessa atitude podem-se encontrar ainda hoje não só no pensamento popular, pelo qual as crianças são amiúde consideradas bichinhos que ainda não fazem uso da razão, mas também em representantes do mundo científico” (ANDREOLI, 2003, p. 22).

Quem é, então, esse Ser Humano Criança que habita o mundo adulto hoje – sob o olhar dos teóricos pós-críticos em educação- e quais são os possíveis efeitos dessa concepção para a sua educação?

Quando se pergunta o que é uma criança a um adulto, este terá uma resposta de imediato, e quase todas baseiam-se na ausência, no encantamento, tempo onde tudo é pura felicidade, ou, até mesmo, na fase das imprudências. Nos documentos analisados, a criança “é”. E, sob outro olhar, agora foucaultiano, de Marcio Danelon

(2015), a criança é uma novidade instaurada a cada nascimento entre nós, os adultos. No entanto a novidade desse nascimento causa uma reviravolta no mundo adulto pelo fato de ser – o mundo da criança bem como sua vida, considerada uma novidade carregada de surpresas.

A sociedade também impõe padrões e formas de conduta para essa criança, ao direcionar sua vida – seu crescimento e desenvolvimento – instituindo programas de atendimento na saúde, lazer e principalmente na educação familiar, religiosa e escolar. Nascer, ser registrado, vacinado, ir para a escola e, de preferência – é o esperado – ser o melhor, mais saudável e bem comportado, formar-se, ter um bom emprego, consumir de forma consciente, votar, servir o exército, praticar esportes, falar vários idiomas, casar, ter filhos e viver uma velhice saudável e independente, esperando a morte boa é o ciclo da (vida) morte imposto ao ser humano ocidental, pós-industrial, desde o seu nascimento.

A escola – local onde passamos mais de vinte anos – desde a tenra idade – a partir de 4 meses para alguns- é o ambiente mais “apropriado” para os corpos serem governados e moldados para atingirmos os “excelentes resultados” – esperados e determinados pelos adultos – nessa vida que caminha para a única certeza que temos dentro de todas essas expectativas impostas, qual seja, a morte. Todos nós, adultos ou ainda crianças, vamos morrer, depois de sermos transformados no “ser massa”.

A massa é um produto desta ordem, mas é, ao mesmo tempo, o déspota da contemporaneidade. Vaidoso e severo defensor da média, da consciência comum, o déspota luta para abortar ou enfraquecer todo e qualquer espírito singular que exceda a ‘vida sadia e produtiva’ dos homens pequenos. (HARA, 2012, p. 139).

A criança, ao nascer, é uma novidade carregada de incertezas, e isso pode ame-drontar a nós os adultos, assim como a morte porque o nascimento de uma criança bem como a morte trazem incertezas. Essa novidade incerta se liga diretamente ao fato de desconhecermos – não há como pré-ver ou antes-ver – o que essa criança será, sugerindo, então, o governmento de suas vidas, para que um número pequeno – se possível – escape ao futuro brilhante almejado e delineado pelos adultos.

A cada infante o mundo se renova numa nova possibilidade de organização. O que o infante fará do mundo? Como receberá os valores, as ideologias, os padrões de normalidade já instituídos? E o que ela fará com isso? A cada infância o mundo assume infinitas novas possibilidades de ser mundo. Esse é o perigo que toda infância carrega para o nosso mundo centrado. (DANELON, 2015, p. 217).

Além de se apresentar como novidade, a criança e seu mundo representa, também, o desconhecido, o estrangeiro para o vasto universo adulto. E, por não conhecermos absolutamente nada sobre o mundo em que elas habitam, projetamos e antecipamos – tentamos – no mundo infantil o mundo adulto, desde o vestuário, perpassando pelos desejos, anseios, sentimentos e comportamentos, já que desconhecemos e não investigamos o mundo particular, bem como o tempo e o que é, realmente, viver o tempo de Ser Criança. Ess e mundo não desperta interesse já que a criança virá a ser adulto quanto mais rápido possível.

Para Danelon (2015), bem como para esse outro olhar sobre a criança em desenvolvimento para o vir a ser adulto, por não sabermos o que é e, nem tampouco o que ela será, a criança e sua infância pode ser tudo aquilo que menos queremos que seja, desconstruindo, assim, nosso cerceamento social e geográfico. Por isso, “cada criança que nasce é um problema. E um problema de grande monta com o qual os adultos devem lidar” (DANELON, 2015, p. 218).

O que fazer com esse problema chamado infância? É isso que a educação tem que resolver. E é tão somente por esse problema que a educação existe. Instaure-se no campo da batalha a máquina de guerra da educação. Não somente a da educação, mas também a máquina de guerra da ciência, a máquina de guerra da religião, a máquina de guerra da política e a da economia. A cada infância que surge com o nascimento é preciso usar a máquina de guerra para apreendê-la, para construir um saber sobre a infância- e definir o que ela é-, determinar suas necessidades – e definir o que ela será. A cada nascimento usamos a máquina de guerra para torná-la um igual a nós, uma identidade, eliminando, assim sua estrangeiridade e sua novidade. (DANELON, 2015, p. 218).

Governar suas vidas seria, então, a melhor forma de eliminar tal novidade. Governar, sob olhar foucaultiano, seria, segundo Danelon (2015, p. 218), o ato de “[...] submeter a criança a um processo formativo, a um processo educativo que deverá formar um corpo disciplinado [...]” e, a escola, desde a Educação Infantil – que se apoia em teorias do vir a ser- é o melhor lugar onde esse disciplinamento ocorrerá de forma mais contundente, efetiva e em larga escala.

Esse paradigma de pensar o desenvolvimento da criança (fragmentada e definida por sua idade e período de escolarização) e não A Criança, na Educação Infantil- que existe, segundo Kohan, porque crianças nascem todos os dias- pode ser des(coberto).

Muitas teorias e práticas argumentativas já abdicaram em parte da imagem da criança entendida como um adulto em miniatura ou da educação enten-

didática como preparação para o futuro, mas parece que escapar dessa lógica da formação no campo educativo ainda é uma empreitada muito difícil. Fala-se muito em cidadania e democracia: na escola formamos cidadãos solidários e democráticos – isto é, como nós gostaríamos de ser, mas não somos. Penso que pode ser interessante tentar dar à infância outro lugar que não aquele que a instituiu como aquilo que deve ser formado pelos adultos. (KOHAN, 2007, p. 30).

Normas a serem seguidas no ato de dar aula e exigidas dos alunos e alunas, por meio do “disciplinamento dos corpos” (FOUCAULT, 1987) era o que imperava em tempos passados, século XX, no cotidiano escolar para alunos e professores. Planejar um conteúdo e depois cobrá-lo faz parte da escola em geral, porém por muito tempo a educação infantil não se orientou para conteúdos e sim para socialização, ainda sim, disciplinando corpos. Com mudança de foco para conteúdo que prepare o aluno criança para a vida, ou para o futuro, ou para o trabalho, a educação infantil recorre à avaliação como forma de “alinhar”, disciplinar as crianças para as “metas” estabelecidas.

2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENTRE DISCURSOS E INSTRUMENTOS

Para Haydt (2001, p. 7), “avaliar é julgar a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores (ou) interpretar dados qualitativos e quantitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo como base padrões ou critérios”. A avaliação na escola, com todos os rituais de instrumentos e premiações, está relacionada com o poder do professor sobre o aluno, com a possibilidade de controlar, dominar e ameaçar o mais fraco pela insegurança e ou pelo medo.

[...] E há, também, educadores e gestores de sistemas de ensino que veem nos dados coletados por meio de testes, questionários ou registros de observação, indicações seguras e precisas para a programação de atividades, oferta de estímulos e incidência pontual sobre itens que estariam precisando de maior atenção. (DIDONET, 2009, p. 2).

As escolas municipais de Educação de Infantil de Sorocaba, infelizmente, não escapam a essa captura-governo; moldagem-disciplinamento; forma(atação). Essa afirmação foi construída a partir da análise realizada dos discursos apresentados nos documentos, em especial nas Diretrizes para documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba sobre as concepções de criança, escola, e, principalmente pela importância dada a avaliação na Educação Infantil.

Em consonância com pensamento de educação mercadoriana, a Fundação Pitágoras vendeu para a Secretaria de Educação do Município de Sorocaba um programa com o título de Programa de Gestão de Excelência, no ano de 2008, era um curso pensado e desenhado para empresas e adaptado para as escolas, numa tentativa de, nas palavras de Cruz (2010, p. 4), “alinhar economia e educação em prol dos objetivos da produtividade”.

Ancorado em um modelo de produção tipicamente empresarial, o “Programa de Gestão de Excelência” (PGE) examinava, por meio de processos de avaliação de desempenho, elaborados e controlados pela liderança da escola, como os envolvidos no processo de aprendizagem lidavam com as diretrizes e expectativas elencadas pelo programa e, também, como a liderança direcionava as metas de inovação aos professores, alunos, funcionários e familiares. O referido Programa enfatizava, entre outros valores fundamentais, a gestão por fatos e dados, propondo a criação de instrumentos de avaliação de todos os segmentos da escola, incluindo o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de quatro meses a seis anos de idade, afirmando que a educação centrada na aprendizagem; a liderança visionária; o melhoramento contínuo; a valorização de professores, funcionários e parceiros; a busca por inovações; a visão sistêmica; o foco no futuro e nos resultados; a responsabilidade pública e cidadania; a agilidade e na criação de valores, são os elementos fundantes sobre os quais se assenta o sistema de gestão integrado, enfatizando, as melhores práticas de instituições escolares em seu alto desempenho. O Programa afirmava também que esses valores só impactariam o desempenho se fossem praticados sistematicamente, mediante processos desenvolvidos com esse fim, e continuamente melhorados.

No dia a dia da escola, o objetivo do Programa consistia em que as escolas usassem a avaliação como um instrumento de controle da qualidade, ensejando um estatuto de racionalidade legítima, reconhecido por toda a comunidade escolar. Então, avaliar era a ênfase do PGE e, nesse contexto da avaliação como medida para alcançar a qualidade da educação, instrumentos foram pensados, criados e implantados, na Rede Municipal de Sorocaba, a partir do ano de 2009. A Educação Infantil, também foi incluída nesse procedimento, e o instrumento que mediria o que os professores ensinavam, bem como o que os alunos aprendiam, era uma ficha de avaliação, denominada de Ficha de Avaliação do Desenvolvimento e da Aprendizagem (FADA).

A FADA chega como “ferramenta” para a Educação Infantil, nas escolas municipais de Sorocaba, no ano de 2009, após ter sido idealizada e articulada, no contexto do PGE. Essa “ferramenta” foi tema de discussão entre os diretores das escolas; planejada nos horários de trabalho pedagógico coletivo entre os professores, sob a liderança dos diretores e orientadores pedagógicos e criada pelos supervisores e gestores escolares, na Secretaria Municipal da Educação. Como podemos entender pelas etapas, houve um processo “democrático”, na sua elaboração, porém em momento algum se questionou sua necessidade e ou importância para a educação da criança entre zero e cinco anos de idade, ou até em ouvir a opinião das professoras que estão no cotidiano com as crianças, e quais as consequências desse procedimento junto aos pais e se geraria comparações, entre outras possibilidades que poderiam ser pensadas. Porém o discurso com palavras: “qualidade”, “eficiência”, “controle”, “melhorias na educação”, cria uma nuvem de fumaça não permitindo enxergar o que isto pode provocar na formação intelectual e emocional das crianças.

Acreditava-se ser possível, a partir desse instrumento de avaliação, ter o controle das ações dos professores em relação ao que estavam ensinando, bem como sobre o quanto os alunos estavam aprendendo, crença essa defendida no PGE. Embora muitos gestores escolares criticassem o PGE, este se mostrou eficaz nos seus objetivos, com amparo da política, e dos procedimentos de treinamento que envolveram os diretores da escola, estes foram multiplicadores para implantação de uma gestão empresarial no ambiente escolar.

Protagonizada em formato de ficha descritiva, a FADA apresentava, em sua estrutura, itens distribuídos em oito metas de aprendizagem a serem observadas pelos professores e atingidas por seus alunos, como exemplo o quadro abaixo:

Metas	Descrição
1	Identificar e nomear o próprio nome, Reconhecer todas as letras do alfabeto, Reconhecer outros nomes (colegas/professores), Diferenciar alguns gêneros textuais, por meio de apoio gráfico visual, e Realizar pseudoleitura.
2	Escrevesse o próprio nome, Representasse situações por meio do desenho, Fosse pré-silábico, Silábico sem valor, Silábico com valor, Silábico alfabético, e por fim, Alfabético.
3	Relata fatos participando da roda da conversa, Ouve e faz reconto de histórias com sequência dos fatos; Tem interesse em participar de jogos simbólicos, Expressa e verbaliza seus sentimentos (com clareza), Utiliza tesoura/cola (com habilidade) Realiza atividades motoras adequadas a faixa etária.
4	Resolve situações e desafios no dia a dia, Interessa-se por jogos e brincadeiras que envolvam raciocínio, Lê e interpreta informações expressas por imagens (tabelas e gráficos por meio de materiais concretos), Estabelece sequência lógica, Descreve a posição de um objeto tendo como referência o próprio corpo, Reconhece semelhanças, diferenças e faz comparações (cor/ forma/ tamanho e espessura).
5	Utiliza instrumentos de medida convencionais e não convencionais, Registra pequenas quantidades de forma convencional, Utiliza noções de cálculo mental para resolver problemas, Conhece formas geométricas básicas, Conhece e representa formas tridimensionais, Identificando dias da semana e mês; É capaz de marcar o tempo por meio de calendário, Entende diferentes representações de quantidade.
6	Brinca com outras crianças, Respeita regras de convivências, Atitudes de respeito e preservação ao meio ambiente, Coopera com os colegas na realização das tarefas, Realiza atividades de higiene pessoal .
7	Interessa por recursos midiáticos (rádio, computador, lousa digital etc.).
8	Lidera brincadeiras, Demonstra interesse, motivação, curiosidade, criatividade, e Percebe-se como ser único, tem autoimagem.

Ao final dos campos destinados aos itens das metas, havia outro que deveria ser preenchido com o total de habilidades alcançadas por aluno. Para chegar a esse total, era necessário que o professor marcasse um “X” na linha designada na legenda do instrumento: Zero- significando que a criança não atingiu; Um- para em processo; e dois- para quando a criança atingiu o esperado. Zero, um e dois pontuam o desenvolvimento e aprendizagem da criança, chegando a uma soma final. Havia também, na ficha, espaço próprio para observações e encaminhamentos, além das assinaturas do professor, orientador, e do responsável. Vale ressaltar que a assinatura do orientador era substituída ou dividida com o diretor. Após os professores receberem uma série de treinamentos direcionados ao preenchimento da ficha, a FADA passou a ser a grande protagonista da escola e do trabalho docente, exigindo tempo, muito tempo, para seu preenchimento. Caberia ao professor transformar as observações e impressões sobre cada aluno – 34 no mínimo – em dados, recorrendo às lembranças diárias acumuladas, assumindo um comportamento de avaliador detalhista permanente, domesticando e direcionando seu olhar apenas para os itens que o instrumento apontava como importantes.

Após o preenchimento, os professores deveriam encaminhar a ficha ao diretor para ser validada e apresentada aos pais em reunião bimestral. A FADA foi divulgada para as famílias como sendo um retrato real e verdadeiro do aluno, na qual se enfatizava a preocupação da escola com o desenvolvimento de cada aluno, apresentando os itens nos quais ele já havia atingido pleno desenvolvimento ou ainda estava em processo – concepção de avaliação ranqueadora de lideranças e vencedores de um lado e de pessoas a melhorar e perdedoras de outro – dado que para os pais já era visto como algo negativo se o filho não atingiu ainda a aprendizagem desejada, e não como algo próprio do desenvolvimento. O discurso da aprendizagem como processo que respeita o ritmo do aluno estava agora esquecido e ou deturpado.

Alguns autores, como Luckesi (1995, p. 62), acreditam que essa avaliação ao ranquear os resultados “[...] é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”.

O modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar – sob a modalidade da verificação – reifica a aprendizagem, fazendo dela uma ‘coisa’ e não um processo. O momento da aferição do aproveitamento escolar não é o ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está correndo com a qualidade que deveria ter. Neste sentido, a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que

qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se desejam. (LUCKESI, 1995, p. 62).

Na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), “A Avaliação é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece continua e sistematicamente por meio de interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.” Seu discurso se objetiva, então, em diagnosticar as necessidades, as dificuldades e os desvios da caminhada escolar, de forma a redefinir as ações pedagógicas para o êxito da construção do saberes pelos alunos. Tal diagnóstico, segundo esse discurso, é feito por todos envolvidos, direta e ou indiretamente no processo pedagógico, segundo e seguindo etapas assim definidas: prognóstica; diagnóstica; classificatória.

Na escola fundamental, as três funções são existentes, sempre dependendo da finalidade e do momento em que se desenvolve o processo ensino aprendizagem, não deixando de ter em mente os princípios básicos que norteiam a avaliação do processo ensino-aprendizagem: a avaliação é um processo contínuo e sistemático; a avaliação é funcional; a avaliação é orientadora; a avaliação é integral. Sob esse paradigma, “É equivoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida” (DEMO, 1994, p. 9).

Como parte da vida cotidiana escolar, algumas professoras na educação infantil de Sorocaba, ao tentar cumprir a tarefa de avaliar as crianças com a FADA, falavam informalmente sobre o trabalho e o tempo excessivo, tempo perdido, utilizado para preencher individualmente as fichas das crianças. As professoras, aquelas que vivem experiências com as crianças no dia a dia, que as conhecem e que sentem suas alegrias e tristezas, não percebiam o sentido da FADA, pois o trabalho docente é mais complexo do que preencher fichas, registros, a vida escolar é dinâmica, é movimento, é acontecimento. Quando as professoras informavam aos pais suas avaliações, as crianças já não eram as mesmas, nessa fase do ciclo da vida os processos de aprender a mundo externo podem acontecer em espaços e tempos singulares, o que dificulta um controle tão rígido como a FADA. Mas essas professoras nunca são ouvidas, ignoradas tal como as crianças sem voz na escola, as professoras também sofrem pelas imposições de administrações sem conhecimento do contexto e ou das crianças.

Na rotina exaustiva e demandante ao ter não menos que 34 alunos (entre zero a cinco anos de idade) para observar, cuidar, educar, avaliar e agora registrar para mostrar, por vezes as professoras não têm tempo para atender suas necessidades

fisiológicas. Ser professora de crianças pequenas é estar atenta a cada comportamento, cada movimento que a criança faça, ou seja, observar, avaliar, agir, interagir é o que as professoras fazem a todo o momento na Educação Infantil (em curtos espaços de tempo), e já planejam para intervir. Para Hermengarda Ludke (2002, p. 96) “[...] estamos, sem nos dar conta, voltando a uma época há longo tempo ultrapassada, quando imperavam os objetivos instrucionais e as taxionomias, e a preparação de avaliadores se fazia sobretudo em pesados movimentos”.

Discursos favoráveis à avaliação na educação infantil como prática mediadora do trabalho docente, ou como instrumento de controle e qualificação do ensino, transformam a educação em mais uma mercadoria dentre outras disponíveis no mercado, pois reduz o que é complexo e singular, a dados numéricos ou outra forma de medição de racionalidade técnica, a avaliação é um dispositivo de poder para normalizar as crianças.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1987, p. 164-5).

Considerar o ser humano criança, como objeto a ser transformado, seria desconsiderar até mesmo as teorias do desenvolvimento, tornando-a, apenas, como afirma Bujes (2001, p. 240), “[...] uma peça chave para a proposição de modelos pedagógicos e definições de orientação curricular [...]”, ou seja, “[...] uma *difusa e obscura expertise*” de concepções liberais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descoberta de que o PGE e a FADA foram criados e articulados em estreita relação com a lógica capitalista, com uma estrutura de mercado bem articulada, pensada e preparada para propagar uma imagem de inovação, qualidade de atendimento, criatividade e autogestão, por meio de *rankings* de avaliação, gerando competitividade, a fim de destacar alguns em detrimento de outros, foi uma triste constatação. Como diz Hara (2012, p. 105), “É necessário certo tipo de inteligência

para nos alegrar com a nossa própria estupidez e flagrar os comichões provocados pelos desejos mesquinhos fabricados pelas máquinas de captura”.

Complexidades e dificuldades permeiam o universo da criança e da infância. Então, dar visibilidade e voz, buscar pistas para decifrar e se aproximar do universo único e singular da criança, dar-lhe credibilidade e, ainda, entender como as crianças representam socialmente seu mundo faz-se urgente, necessário e desafiador, para ampliarmos o nosso olhar de pesquisadores e pesquisadoras no contemporâneo. Entretanto outro desafio maior se apresenta quando a criança adentra o universo da Educação Infantil – esse que é infantil apenas no imaginário e ideal do adulto –, que se apresenta, na realidade, nos mesmos moldes da escola fundamental, com seus currículos, avaliações, horários apertados e formatados para a escolarização, perfazendo um dispositivo de poder – “recursos para o bom adestramento” (FOUCAULT, 1987, p. 153) –, no qual os mais diferentes instrumentos são utilizados na escola para avaliar e classificar comportamentos, cujo objetivo fim ainda é a produção de “corpos dóceis”.

Então, o desejo de voltar o olhar para os discursos dos profissionais da Educação Infantil sobre as concepções de criança e avaliação se justificaram por dois incômodos: primeiro, a antecipação da escolarização das crianças em suas infâncias – contrariando o crescimento natural e singular delas –; segundo, a adoção de dispositivos de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem na educação infantil, por entender esses dispositivos como instrumentos padronizados de critérios classificatórios (lista quantitativa) ou não.

Defendemos uma educação infantil sem vigiar e sem punir, portanto sem qualquer tipo de avaliação formal e universal, como um instrumento único para medir, controlar e classificar crianças no ambiente escolar, pois acreditamos na singularidade da criança, e que cada uma tem seu próprio ritmo de aprender e de se relacionar com o conhecimento, anunciamos que a experiência do/no cotidiano escolar infantil seja de liberdade para SER.

Os profissionais da educação, em especial da Educação Infantil, são convidados a pensar sobre suas ações cotidianas: o que as fundamenta, o porquê, como e para que faz o que faz. Ou seja, é preciso construir outras concepções e olhares para as necessidades decorrentes de um mundo globalizado; entender o ser humano, seus agrupamentos sociais e sua maneira de se relacionar com o mundo, bem como estar atento às novas formas de saber produzido academicamente e também no cotidiano escolar.

A avaliação na Educação Infantil é aqui apresentada como um dispositivo de poder na mão do adulto e que – vale reforçar- não tem outra função a não ser a de controlar; moldar; julgar; punir; refugar corpos e mentes desde os anos iniciais. E, esse poder da avaliação só pode acontecer sobre “sujeitos livres” – sujeitos tidos como individuais que têm diante de si um campo de possibilidades no qual diversas condutas, reações e modos de comportamento podem acontecer.

Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) – mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. (FOUCAULT, 1987, p. 244).

Acreditamos que é preciso olhar e refletir sobre a avaliação na Educação Infantil com astúcia, força, coragem, rasgar-se para decidir deixar um lugar que já não nos serve mais, selecionando o que deixar e o que levar nessa nova caminhada. Se não houver desapego ou até mesmo abandono, repetiremos a mesma história.

REFERÊNCIAS

- ANDREOLI, Vitorrino. *Do lado das crianças*. Porto, Portugal: Ambar, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.
- BUJES, Maria Isabel E. *Infância e maquinarias*. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2001.
- CHIAPPERINI, Chiara. Filosofia para crianças. In: KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância – (novos) ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CRUZ, Daniele. Educação Corporativa: a proposta empresarial no discurso e na prática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 337-357, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200016>. Acesso em: 2 out. 2016.
- DANELON, Marcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Aroldo de. *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- DIDONET, Vital. *A avaliação na e da Educação Infantil*. 2009. Disponível em: <www.mpsp.mp.br/.../Educacao/.../Avaliacao%20na%20Educao%20Infantil%20-%2...>. Acesso em: 3 out. 2016.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

- HAYDT, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001 .
- HARA, Tony. *Ensaio sobre a singularidade*. São Paulo: Intermeios; Londrina, PR: Kan, 2012.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância – (novos) ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOBO, Silvia C. L. *Avaliação no cotidiano da Educação Infantil: histórias entrelaçadas e reflexões*. 2016. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba, SP, 2016.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUDKE, Hermengarda A. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Sobre as autoras:

Silvia Lapa Lobo: Pedagoga, Mestrado e Doutorado em educação pela Universidade de Sorocaba-Uniso. **E-mail:** silvalobo1962@hotmail.com

Eliete Jussara Nogueira: Psicóloga, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-Unicamp. Professora titular do programa de pós-graduação em educação da Universidade de Sorocaba-Uniso. **E-mail:** eliete.nogueira@prof.uniso.br

Recebido em abril de 2017

Aprovado para publicação em setembro de 2017