

UFF – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONFLUÊNCIA: COTIDIANO ESCOLAR
ORIENTADORA: MARIA TERESA ESTEBAN.

Múltiplas tramas de encontros e desencontros de saberes dos sujeitos no espaço da creche

Por

Heloisa Josiele Santos Carreiro

Niterói - RJ

- Julho de 2005 -

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

HELOISA JOSIELE SANTOS CARREIRO

*Múltiplas tramas de encontros e desencontros de saberes
dos sujeitos no espaço da creche*

Dissertação apresentada como
requisito parcial para obtenção de
grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Esteban

Niterói - RJ

2005

HELOISA JOSIELE SANTOS CARREIRO

*Múltiplas tramas de encontros e desencontros de saberes
dos sujeitos no espaço da creche*

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
Fluminense, como requisito parcial
para a obtenção de Grau de Mestre.
Área de concentração: Cotidiano
Escolar.

Aprovada em julho de 2005.

Banca Examinadora:

Prof^ª Dr^ª Maria Teresa Esteban – Orientadora.
UFF – Universidade Federal Fluminense.

Prof^ª Dr^ª Maria Tereza Goudard.
UERJ/ São Gonçalo – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Prof^ª Dr^ª Regina Leite Garcia.
UFF – Universidade Federal Fluminense.

Prof^ª Dr^ª Marisol Barenco de Mello.
UFF – Universidade Federal Fluminense.

RESUMO

Este trabalho se desenvolve no cotidiano de uma creche que vivencia um período de transição do sistema de administração comunitária apoiada pela Secretaria de Programas Sociais (SEPROS) para o sistema administrativo da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Petrópolis (SMEEP). Neste contexto, a pesquisa faz um recorte sobre e como se desenvolve o processo de construção dos instrumentos de avaliação por parte das educadoras, e que reflexões são possíveis fazer a partir dele. Esta ação revelou um conjunto de “contatos fronteiriços” que os sujeitos inseridos na discussão proposta produzem e nos quais se envolvem no ato de construção destes registros avaliativos sobre as crianças da creche. O trabalho coloca em discussão as percepções de criança, de conhecimento e de mundo que as educadoras revelam fazer uso. Investiga também outras práticas e percepções existentes e que são produzidas no cotidiano da creche, a partir da reflexão cotidiana e coletiva sobre os instrumentos de avaliação usados pelas próprias educadoras.

ABSTRACT

The present work unfolds in a kindergarten quotidian which is living a transition period from a community system of administration based on the Secretary of Social Programs (SEPROS) to the administrative system of the municipal Secretary of Education and Sports of Petrópolis (SMEEP). In this context, the research makes an approach about how it is developing the construction process of the evaluation instruments by the educators and what kind of reflects may be possible to do about them. This action showed a whole of "boundary contacts" that the subjects involved in the discussion proposed are producing and in which they are involving within the act of construction of these evaluations registers about the kindergarten's children. The present work states a discussion about the perceptions of child, knowledge and world that the educators revealed as which they are using. It also investigates about another practices and perceptions existing in the kindergarten quotidian produced from quotidian and collective reflections about the evaluation instruments used by the same educators.

Agradecimentos:

- ✓ Em especial, às *crianças* com as quais tive contato nesta minha trajetória de tornar-me professora, por tudo que me ensinaram, pelas histórias que juntos construímos. Permitiram que eu invadisse suas vidas e, em contrapartida, também invadiram a minha, contaminando-me com sua infância, com suas maneiras de ser criança e me dando a chance de, com elas, voltar a experimentar o quanto é gostoso ser “gente pequena”, que ousa pensar o mundo ao contrário, questionar as “verdades científicas” e formular conhecimentos interessantíssimos nas suas brincadeiras cotidianas.
- ✓ Às *crianças da Creche São Francisco de Assis – Alto da derrubada*, nomeada recentemente pela Secretaria de Educação como: Centro de Educação Infantil São Francisco de Assis. Por tudo que vivenciamos e que juntos aprendemos. Crianças que transbordam a minha vida para além do “espaço profissional”, pois constantemente familiares e amigos me dizem: *Pare de pensar um pouco nesta creche! Vamos falar de outra coisa sem ser crianças!* – Como se isso fosse possível para mim! Aquele espaço e aqueles sujeitos parecem transpirar por meus poros. Em parte, é o que faz meu coração pulsar. São elas que me dão força para o desenvolvimento do meu trabalho intelectual. Obrigada pelo tanto que contribuíram com este trabalho de pesquisa.
- ✓ À *Maria Teresa Esteban*, minha professora e orientadora. Uma pessoa muito especial que vem a cada dia se evidenciando *ser uma grande amiga*. Por tudo que me ensinou, pelos livros que me emprestou, pela paciência que teve aos “contratempos” que a vida me impôs e por sua disposição em me ajudar a ultrapassá-los. Pela *rigidez e preocupação com a produção de um trabalho sério e de qualidade*, pelas questões infinitesimais que sempre colocou em meus textos. Pelos conhecimentos que compartilhou comigo, que me ajudaram a evidenciar meus desconhecimentos (*conhecimentos ingênuos*), a trabalhar com meus ainda não saberes e me movimentar para que alguns deles viessem a se tornar saberes. Reconheço que muitos ainda estão processo, porque não dei conta de tudo. Penso que, talvez, em seu trabalho de orientação, não esperava que eu resolvesse tudo, mas que eu me tornasse consciente de que muitos saberes se fazem presentes em mim como professora-pesquisadora. Por *nunca ter deixado me sentir sozinha* nesta jornada, pois sempre conseguia um tempo para me orientar individualmente em sua agenda tão “apertada”.
- ✓ Às educadoras da Creche: *Grazielle, Alvair (Tia Vavá), Márcia, Milena, Patrícia, Shirley, Margareth, Rosimere, Cláudia e Rosângela*. Todas que por lá “passaram” e que por lá estão, decidindo ficar um pouquinho mais, pelo tanto que contribuíram para que esta pesquisa acontecesse. Pelos diálogos – encontros e desencontros de idéias e concepções – que construímos cotidianamente, pois eles me revelaram que efetivamente pesquisar com o cotidiano da creche (escola) é se envolver numa rede/ trama de complexidade.
- ✓ À *Prefeitura Municipal de Petrópolis*, pelo espaço e oportunidade de pesquisar. Em especial, ao professor *Jelcy*, Secretário de Educação na época em que esta pesquisa se

iniciou; à amiga *Sandra*, pelo seu comprometimento com a questão da educação infantil, em particular, com as creches. À atual Secretária de Educação, senhora *Sumara* e à Diretora do Departamento de Educação, senhora *Mônica*.

- ✓ À minha mãe *Silvia Santos*, pelo tanto que batalhou para que cada um de seus filhos freqüentasse a escola. Lembro-me das prestações que ela fazia (que duravam quase um ano) para comprar o nosso material escolar; que ela mesma fazia questão de encapar, para que nós levássemos tudo completinho para a escola no primeiro dia de aula, conforme solicitavam/solicitam nas listas de material escolar.
- ✓ Às minhas irmãs *Cláudia e Maraisa*, pela nossa infância pobre e feliz, por nossas desavenças e consensos na infância e juventude. Pelo incentivo que sempre me deram em continuar estudando sempre. Em memória de meus Irmãos *Eduardo e José Carlos*, infâncias interrompidas por um deslizamento de terra no ano de 1978. Em virtude deste “acontecimento” só tive a oportunidade de conhecê-los por fotos e pelas narrativas de minha falecida avó *Iracema*, de minha mãe e de minhas tias e tios (*Dália, Jerry, Silvio, Vera e Sérgio*), que me contaram sobre suas aventuras de criança.
- ✓ Ao *Cláudio, meu companheiro* de todas as horas. Porque sempre me incentivou a “correr atrás” dos meus sonhos. Pelas vezes que entendeu e/ou aturou meus momentos de concentração nos estudos; minhas recusas de ir a determinados lugares; pela tolerância com meus livros e papéis espalhados pela cama, enquanto ele queria descansar. Outras vezes, enquanto ele dormia, eu o incomodava, empurrando seu corpo que, pelas mexidas inconscientes, se punha sobre meus livros e meus papéis. Tudo isso acontecendo porque não tenho um espaço “propício ao estudo”: moramos num quarto, cozinha e banheiro com mais três pessoas. Muito obrigada por sua paciência.
- ✓ À *dona Léa e ao senhor André* que me acolheram em sua casa e que, de certo modo, compreenderam e respeitaram minha necessidade de “confinamento” para estudar e escrever, por não ter podido, neste “período de estudo”, alongar algumas conversas, por mais interessantes que fossem.
- ✓ À *amiga Luciene, a seu esposo Amarildo e a seus filhos* e, também, à *dona Celeste*, que sempre, com muita boa vontade e paciência, atendiam meus pedidos de socorro de múltiplas formas. Como sempre, feitos de última hora.
- ✓ Ao *Padre Paulinho*, hoje *Dom Paulo Francisco Machado* - bispo auxiliar de Juiz de Fora, que sempre me incentivou a estudar e tanto me ajudou nos contratempos da vida, no período da graduação em Pedagogia. Homem que compreende que o lugar de “jovem” é na escola ou na universidade, estudando e não “batendo papo” do lado de fora, todas as noites, no pátio da Igreja. Muito obrigada pelo valor que ajudou a dar ao ato de conhecer, de estudar, de investigar, de pensar – no reconhecimento de que é sempre possível saber mais e/ou melhor, aquilo que “já sabemos” e buscar conhecer o que ainda não sabemos.
- ✓ À amiga *Marisol* que tantas vezes me acolheu em sua casa me incentivando a fazer o mestrado. Por sua generosidade em relação aos seus conhecimentos, pois sempre me dava um texto para ler; estudando comigo, tirando minhas dúvidas e me apresentando

importantes autores que eu deveria ter conhecido na Pedagogia. Também ao professor *Helajel*, um intelectual da Física que se interessa pelo pensamento e construção de conhecimento das crianças pequenas (educação infantil). Homem extremamente generoso no que se refere a auxiliar o aluno a crescer, também, sempre me incentivando a fazer mestrado. Pela paciência com que leu meus escritos e pelas críticas que tanto me fizeram crescer.

- ✓ Aos professores do mestrado em educação na UFF: *Regina Leite Garcia, Edwiges Zaccur, Joanir Gomes, Carmen Perez, João Batista Bastos e Teresa Esteban* que, no espaço da orientação coletiva e em disciplinas “isoladas”, tanto contribuíram com o meu trabalho, fazendo-me refletir que ser pesquisadora do cotidiano é não fazer uso de receitas prontas, mas que é preciso aprender a construir a própria receita. Como o cotidiano se opõe a modelos prontos e se constitui na complexidade, na singularidade, então, cada pesquisa é única e os caminhos, trilhas e desvios só cabem a ela. Dessa forma, não pode ser entendida e/ou usada como modelo, apenas como exemplo de um olhar possível sobre uma questão.
- ✓ Às colegas do mestrado: *Izabel, Silvina, Luciana, João Batista, Júlia e Márcio* que cuidadosamente leram meus textos e deram tantas contribuições. Pelos momentos de desabafos que fazíamos uns com os outros sobre os nossos conhecimentos e desconhecimentos, nossos acordos e desacordos com as normas estabelecidas no movimento do espaço acadêmico que, por vezes, se desencontrava com nossas expectativas. Um agradecimento especial à amiga *Júlia* que mesmo tão “atolada” com suas tarefas, sempre se colocou à disposição carinhosamente e criteriosamente em me ajudar na correção dos meus textos. Muito obrigada a todas e todos.
- ✓ Àqueles amigos que surgem/ se fazem no caminhar da vida e que vêm ao encontro de nossas necessidades, como presentes de Deus: *Reinaldo*, sua esposa *Fernanda e seus filhos, Margarida e Maria Luiza*, pessoas que, nesta fase final de fechamento do trabalho, compartilharam comigo suas experiências e esta sensação angustiante do “será que vou dar conta?” que parece tomar conta da gente.
- ✓ A *Deus* que, nos momentos de angústia, sempre colocou alguém no meu caminho e me deu forças para “correr atrás” de alguém que pudesse me ajudar. Pela certeza de que sua presença sempre esteve e está a se manifestar em minha vida, mesmo que eu não a perceba.
- ✓ À *CAPES*, que financiou parte desta pesquisa, o meu muito obrigado.

SUMÁRIO:

TRAMA I: Estudando o contexto no qual a pesquisa se desenvolverá.	
I.I- Introdução.....	10
I.II- Minha história escolar: possibilidades de gestação de uma pesquisa com o cotidiano.....	12
I.III- Um breve histórico sobre as creches no município de Petrópolis.....	26
I.IV- Nosso espaço e sua complexidade.....	30
I.V- Movimentos cotidianos de um espaço chamado creche.....	40
I.VI- Um lugar de passagem.....	51
TRAMA II: Investigando alguns conhecimentos e desconhecimentos discursivos.	
II.I- Um processo de conhecimento e autoconhecimento.....	63
II.II- Os discursos clandestinos sobrevivem no espaço da creche.....	88
II.III- Produzindo táticas e crenças: recurso de sobrevivência no espaço da creche.....	101
TRAMA III: Percebendo as práticas avaliativas que estão em jogo.	
III.I- As práticas possíveis, a partir de um instrumento de registro da avaliação das crianças: os relatórios descritivos.....	106
III.II- Reflexões sobre os usos dos instrumentos de registro sobre a avaliação das crianças realizadas pelas educadoras.....	114
III.III- Pensando alto: produzindo sons e ruídos sobre instrumentos de registro de avaliação das ações cotidianas.....	121
III.IV- As percepções que emergem dos registros de avaliação das educadoras.....	125
TRAMA IV: Refletindo sobre os olhares que a avaliação pode produzir.	
IV.I- A “teoria dos pequenos” e as reflexões das educadoras.....	152
IV.II- Pensando um trabalho de avaliação na perspectiva de erro e verdade de Morin.....	166
TRAMA V: A pesquisadora também vivencia o “autoconhecimento”.	
V.I- O pesquisador no lugar de fronteira.....	172
V.II- Compreendendo a existência das reticências.....	188
V.III- Bibliografia.....	191

TRAMA: I – Entendendo o contexto no qual a pesquisa se desenvolve.

I.I- Introdução.

Este trabalho de pesquisa se desenvolve em uma creche que se insere no sistema municipal de ensino e traz como proposta de investigação buscar compreender como as educadoras desta creche – muitas sem formação específica para trabalhar com a educação infantil - produzem seus registros de avaliação sobre as crianças com as quais trabalham e convivem cotidianamente.

Minha imersão no cotidiano desta creche me permite acompanhar os movimentos múltiplos feitos pelos sujeitos nela envolvidos e o processo da própria creche em sua produção cotidiana. Movimentos complexos que revelam como se desenvolvem os processos de avaliação, julgamento, exame, valoração, reflexão... Processos que não acontecem somente quando a educadora realiza o registro da avaliação das educadoras, pois que seus registros – no papel – vão sendo entrelaçados nestas “tramas avaliativas cotidianas”, que se estruturam e se produzem nas relações entre os sujeitos.

Assim, o envolvimento com este cotidiano me permite perceber a “rede de complexidade” na qual me envolvo, especialmente pela dificuldade que encontrava cotidianamente na busca de “alfabetizar-me” como pesquisadora. Constantemente reconheço que não consigo “reger bem esta orquestra”, pela multiplicidade de instrumentos e de sujeitos, percebo que a música que pressupunha cantar produzia desafinações que provocam estranhos ruídos, às vezes, curiosos que me movimentam como pesquisadora a investigar: de onde vêm? Como se produzem? O que querem comunicar? O que é possível fazer com eles?

Buscando respostas, me encontro com novas perguntas, muitas vezes trazidas pelas novas companheiras que chegam à creche, outras vezes pela investigação que realizo em torno das questões que o cotidiano da creche e da própria pesquisa me instigam a investigar.

As educadoras mudam constantemente no espaço da creche, o que evidencia aquele espaço como um lugar de passagem. Novo trabalho para a pesquisadora que está se alfabetizando, neste processo de ser investigadora com o cotidiano: além da dificuldade em

“reger a orquestra”, preciso aprender a produzir uma canção – uma pesquisa – que consiga dialogar também com estes sujeitos, instrumentistas que estão de passagem.

Diante destes desconhecimentos, destes ainda não saberes da pesquisadora, vou conhecendo outros “pesquisadores” mais experientes que me ajudam algumas vezes; outras, complicavam ainda mais, de modo que não consigo encontrar respostas que atendam as minhas expectativas. Pesquisando e estudando, encontrei autores e trabalhos que me ajudaram a dialogar com a pesquisa e com meus desconhecimentos. Boaventura Santos (2003) me ensinou que *todo conhecimento é autoconhecimento*, o que só me foi possível perceber com auxílio do *paradigma indiciário* (Ginzburg, 1989). Foi preciso pensar o cotidiano a partir do *paradigma da complexidade* (Morin, 2003) e com este autor foi possível fortalecer o entendimento do *erro* como possibilidade de compreender conhecimentos, como revelam os trabalhos de Esteban (2001) que procura saberes nos *erros das crianças*; perguntando-se: o que sabe quem erra? Revelando uma *perspectiva da avaliação como instrumento de conhecimentos e desconhecimentos* das crianças e das educadoras. Foi indispensável ir percebendo que *táticas* (Certeau, 1994) estes sujeitos da pesquisa fazem uso cotidianamente para realizar as práticas que a creche propõe ou institui como necessárias. Os múltiplos trabalhos e pesquisas que Garcia vem organizando junto com outros pesquisadores, também foram importantes para que eu conseguisse me aproximar desta complexa relação que é pesquisar com o cotidiano escolar das classes populares. Outro trabalho fundamental para compreender um pouco dos movimentos que se faziam presentes na creche foi a perspectiva do *lugar de fronteira* (Bhabha, 2003) no qual todos os sujeitos da creche, especialmente eu – pesquisadora –, tecem seus fazeres e saberes.

Entre os envolvidos de modo mais imediato com a pesquisa, pude reconhecer: as educadoras, os responsáveis pelas crianças, a comunidade onde a creche se localiza, a pesquisadora e a SMEEP (Secretaria de Educação e Esportes de Petrópolis). São sujeitos enredados não só pela avaliação que se produz no cotidiano da creche, mas também pelas múltiplas formas com as quais cada um destes sujeitos se envolviam com a questão do processo de construção dos instrumentos de avaliação.

Assim, este trabalho de pesquisa foi se construindo por muitos encontros e desencontros; tramas e caminhos desconhecidos; avanços e retrocessos.... Foi

constantemente desafiado à construção de um espaço de reflexão para as educadoras da creche, que nem sempre se contaminavam pelas propostas de caminhos que a pesquisa se propunha a investigar e/ou desvendar. Respeitar a opção do outro – da educadora –, que nem sempre se dispõe a cantar “a mesma canção”, foi uma aprendizagem importante para a pesquisadora: perceber que a diferença se estruturava, sustentada por uma lógica argumentativa com seus motivos e contra-motivos, que eu tentava compreender e aceitar. Algumas educadoras revelavam ou davam-me pistas de que compreendiam a proposta da pesquisa como algo desimportante, outras consideravam importante, na sua prática cotidiana, o que foi importantíssimo para as redefinições realizadas durante o desenvolvimento do trabalho. Constantemente, perguntava-me e pergunto-me se eu soube efetivamente expressar o valor e as possibilidades das reflexões que a pesquisa parecia proporcionar ou se realmente era uma questão de opção das educadoras não interagir com as questões da pesquisa. Talvez as duas coisas acontecessem e outras que não pude perceber... Deste modo, a pesquisa possibilitou-me a compreensão de que o processo de sua realização era também para mim um processo contínuo de *autoconhecimento*.

I.II- Minha história escolar: possibilidades de gestação de uma pesquisa com o cotidiano da escola.

A avaliação na escola é uma questão que atravessa a minha história de vida. Ainda bem pequena, senti na pele o poder que um processo de avaliação pode ter. Logo que saí da educação infantil, do Colégio Estadual Dom Pedro II, de Petrópolis (cidade onde estudei todo o ensino fundamental e médio), fui para a classe de alfabetização. Trago desse tempo e desse período de passagem algumas lembranças, em especial aquelas relativas às diferenças entre esses dois espaços: a minha querida “pré-escola”, lugar de onde trago doces recordações e a classe de alfabetização, onde as recordações não são tão doces... A pré-escola era o espaço em que sempre sentávamos em grupo, brincar e estudar eram coisas tão entranhadas que nem sentíamos diferença. Lembro-me da brincadeira mais gostosa que fazíamos: deitávamos no chão e íamos nos arrastando por todos os cantos da sala. Lembro-me de estar fazendo essas coisas como se fosse ontem. Lembro-me da turma de

alfabetização, lugar sério e chato, onde não mais era permitido que nos arrastássemos pelo chão, onde quase não era mais permitido brincar.

Todas as vezes em que piso no Pedro II é como se estivesse num túnel do tempo repleto de lembranças boas e ruins. Posso dizer que muitas das lembranças boas se encontram lá, na “minha” pré-escola, lugar de vida e alegria, com novidades todos os dias. Lembro-me daquelas sopas deliciosas que todos os dias eram oferecidas naquele gigantesco refeitório... As lembranças ruins são poucas, no entanto, uma delas foi muito marcante e se situa justamente na passagem da “pré-escola” para a classe de alfabetização, lugares muito diferentes: na sala de alfabetização não tinha mais espaço físico, porque a sala de aula era cheia de carteiras, umas atrás das outras, de modo que não havia um espaçozinho sequer para brincarmos no chão, como era costume. Agora tínhamos de fazer muitas atividades repetitivas em folhas mimeografadas e todos os dias minha irmã tinha de me “tomar as lições” durante a tarde. Era horrível! Quando eu não sabia a lição, minha irmã se irritava e acabava brigando comigo. Minha mãe, ao chegar da fábrica à noite, fazia a mesma coisa que a minha irmã, porém ela se irritava com muito mais facilidade (penso que talvez fosse em função do cansaço do trabalho).

Um dia, chegamos à sala e tia Marlene, a nossa professora, disse que aquele seria um dia de decisões, pois faríamos uma “provinha”. Lembro-me de que havia atividades sobre as vogais e a lição da babá, entre outras. Não me lembro de ter tido dificuldades em realizar as atividades da tal “provinha”. No dia seguinte, entretanto, tia Marlene colocou todos os alunos, com todo o material na mão, em frente ao quadro negro. Ela explicou que a sala seria a partir daquele momento, organizada em seis filas. Na fila número um, sentariam os primeiros/melhores alunos da turma e chamou um grupo de colegas que fariam parte daquela fila; logo em seguida, chamou o segundo e terceiro grupos, que não eram tão bons quanto o primeiro, mas também eram bons alunos; chamou o quarto e quinto grupos, disse que estes alunos estavam em perigo e que era preciso estudar muito mais as lições em casa. Não chegava a minha vez e isso ia me causando uma angústia, tinha medo de ficar sem um lugar na sala... Chamou, enfim, o último grupo, os alunos da fila seis, avisou que estávamos muito fracos e que tomássemos muito cuidado, pois precisávamos estudar muito as lições para não termos que estudar no ano seguinte novamente na classe de alfabetização. Lembro-me até hoje dos alunos da fila seis: *Heloísa, Elizete, Sylvania, Honorato, Dênis,*

Fabiana Ferreira e Roberta. Foi uma vergonha que só Deus sabe! A partir daquele dia, a “turminha” que vinha junto desde o primeiro ano do pré-escolar, nunca mais foi a mesma.

Lembro-me de quando minha mãe, ou minha avó, ia às reuniões na escola, tinha de se sentar no meu lugar. Não sei se elas sabiam por que eu sentava lá, sempre tive medo de que elas soubessem que eu era a aluna fraca da fila seis.

Algumas vezes, quando tia Marlene remontava a fila, alguns de nós até conseguia ir para a fila cinco, mas no fim do ano veio a notícia que todos temíamos: nós, os alunos da fila seis, estávamos retidos. Com isso, perdi a bicicleta que ganharia no Natal, os amigos que se foram e nunca mais voltaram e ainda tive de estudar mais um ano com a tia Marlene, que, por um mistério, era a professora de que as mães mais gostavam. Daquele nosso pequeno grupo da fila seis, a única que não ficou retida foi a minha prima Roberta que foi estudar em uma escola particular, minha mãe disse que o pai dela conseguiu dinheiro para pagar para ela ser aprovada.

Anos depois, por ironia do destino, enquanto andava pelos corredores da Universidade Católica de Petrópolis indo para a sala de aula, esbarrei com a tia Marlene, com aquela mesma bolsinha de feira feita de plástico azul em que carregava nossos cadernos para casa. Ela me reconheceu como sua antiga aluna e perguntou o que eu estava fazendo por ali. Respondi que estava fazendo Pedagogia. Ela, como que surpresa, perguntou: *como você conseguiu? Como foi tão longe?* Que raiva eu senti! Daquele olhar de surpresa dela e daquele comentário infeliz. Nem me lembro ao certo o que respondi, cortei a conversa e continuei meu caminho rumo à sala de aula.

Marisol Barenco, minha professora e amiga, ao conhecer esta minha história aconselhou-me a investigar as questões relativas à avaliação escolar. Venho assim, buscando fazê-lo de modo a ser bastante coerente com a compreensão de que é preciso romper com a proposta hegemônica de avaliação, implementada em muitas de nossas escolas de classe popular. Proposta construída/trabalhada numa perspectiva que classifica, exclui, quantifica, reproduz, reduz, generaliza e, sobretudo, distância os sujeitos nas suas relações e conhecimentos da realidade, realizando um trabalho superficial e artificial que não dá conta da complexidade constituinte do ato de avaliar e que cristalizam uma visão sobre o outro, como tia Marlene havia feito comigo, pois, mesmo passando anos sem me ver e sem saber dos caminhos que tive que trilhar, das aprendizagens que tive que

concretizar além do conteúdo escolar para conseguir permanecer no sistema, ela se lembra da sua avaliação e se surpreende com minha chegada na universidade e com o fato de tornar-me professora “como ela”, sendo alguém destinado ao fracasso.

Ao mexer no meu “baú de memórias”, reencontro-me com estas pequenas lembranças, marcas de uma história escolar. Este meu “baú” guarda lembranças, experiências ruins do processo de avaliação que vivi na alfabetização, porém, no período anterior, na educação infantil, não encontro nesse mesmo “baú” qualquer recordação de um possível processo de avaliação que eu tenha vivido. Contudo, hoje, como professora, pesquisadora e coordenadora de uma creche pública, sou levada a considerar que algum tipo de avaliação devia ser feito ali. O que me leva a ter um interesse em tentar compreender melhor as múltiplas dinâmicas do processo avaliativo que vivi, mas que não me produziu marcas negativas, pelo menos em confronto com esse outro de que me recordo e que traz uma lembrança ruim.

Sendo assim, tomando como referência para a minha pesquisa o trabalho que realizei na creche, pretendo estudar o processo de avaliação na educação infantil, dando especial ênfase aos instrumentos de registros avaliativos sobre as crianças feitos pelas educadoras. Para desenvolver a pesquisa, procurei realizar um movimento junto com as educadoras que atuam na creche, no sentido de elas irem buscando e registrando pistas de como esse processo foi sendo construído. Minha pesquisa é orientada por uma questão: como eu sei que a criança sabe ou não sabe determinado conhecimento? Ou seja, me interessa indagar quais são os elementos, os indícios que, na prática, levam a professora à conclusão de que a criança sabe ou não.

Tomei posse na Creche São Francisco de Assis – Alto da Derrubada no final de janeiro de 2002. Para conhecê-la, fui acompanhada por um dos membros da equipe de educação infantil da Secretaria de Educação. Esta pessoa que me acompanhou até a creche, fazia comentários por entre os dentes do tipo: *Que lugar feio, parece um favelão e como aqui é frio!* Confesso que, no primeiro dia, achei a creche feia, escura, suja... Mas fui muito bem recebida por todos que lá trabalhavam. Na época, facilmente adaptei-me às crianças; quanto aos pais, fui conhecendo cada um aos poucos e posso dizer que estou tentando conhecer alguns até hoje.

O trabalho com os pais foi o primeiro obstáculo a superar, já que, quando eu atuava como professora, eu detestava ter contato com os responsáveis pelas crianças. Sempre tive a visão de que entrar em contato com eles significava a possibilidade de envolver-me em uma trama de problemas com os quais eu pouco sabia trabalhar, por isso, em minha trajetória como professora, foram poucos os pais com os quais estabeleci maior relação. Na creche, entretanto, tive de agir diferente, mesmo contra a minha vontade: os pais sempre me procuravam para dialogar sobre suas questões em relação ao cotidiano da creche. Às vezes, eu tentava “fugir” de alguns, mas não adiantava, sempre me “pegavam pelo pé”.

Aos poucos, na relação cotidiana com cada um dos responsáveis pelas crianças, fui aprendendo como dialogar, como discutir, quando ceder, quando manter uma decisão, ao ouvir, ao contar e ao construir histórias sobre as situações diárias que vivenciávamos no espaço da creche. Isso foi fazendo com que eu simpatizasse com a idéia de ter os pais fazendo parte da minha vida profissional e até pessoal mesmo; acho que tudo isso me fez gostar realmente desta comunidade. Mas nada disso tem sido fácil, assim, da noite para o dia. Foi um período de alegrias e tristezas, entendendo-me e desentendendo-me, amando uns e detestando outros, sendo amada uns e detestada por outros. Assim, tenho continuado minha caminhada de entendimento e desentendimento com os pais das crianças. Às vezes, ainda fico nervosa e apreensiva em começar a falar em uma reunião com eles.

Quanto à relação com as educadoras, constantemente percebo que eu ainda estou em adaptação. Vejo que minha presença na creche representa, para algumas educadoras, exigências que elas não desejam ou não se sentem capazes de atender em relação ao trabalho com as crianças. Mas também é preciso considerar que lá é um lugar onde os profissionais não ficam por muito tempo, caracterizando nossa creche como um lugar de passagem.

Como coordenadora dessa creche pude perceber diversos embates em função desta “passagem administrativa”. Percebo que há um processo de rejeição por parte de alguns membros da comunidade em relação aos profissionais da creche e a algumas práticas que, aos poucos, vão sendo estabelecidas com a entrada desse “novo sistema” de organização do cotidiano. Assim, a Creche São Francisco de Assis - Alto da Derrubada, em especial, tem adquirido fama de “lugar-problema” e, portanto, lugar para onde ninguém quer ir. Nenhum profissional da rede municipal de ensino vai para lá por opção. Vão quando não conhecem

o local (o que é muito raro, isso só acontece no caso dos recém-concursados), ou quando ninguém os quer nas creches em que já atuam (como é o caso daqueles profissionais que são devolvidos à Secretaria de Educação).

Desde que cheguei à Creche São Francisco de Assis - Alto da Derrubada, vários profissionais se foram e vários chegaram e se foram novamente; apenas a cozinheira e eu temos permanecido por mais tempo. Confesso que, de fato, não é fácil permanecer lá, quantas vezes chorei e acompanhei pessoas chorando, de raiva e de cansaço... Seja por roubos na creche de madrugada, por brigas entre funcionários e mães ou entre funcionários, pela falta de material para as crianças e, às vezes, pela falta de condições mínimas para um bom atendimento às crianças (com necessidades relativas à higiene básica para as crianças e no que se refere ao espaço físico, profissionais insuficientes...). As dificuldades do cotidiano são de tirar o fôlego de qualquer um.

Com todas estas questões, acho que estou ficando “maluca”, pois atormentei muito a Sandra (coordenadora geral das creches) para que me arrumasse uma transferência para uma creche “menos problema”. E quando ela me chamou à Secretaria de Educação para que eu escolhesse entre quatro outras creches da rede, eu quis permanecer na Creche São Francisco de Assis – Alto da Derrubada.

Acredito também que não quis sair, porque já estou acostumada com os problemas daquele local, acho que não queria trocar um problema por outro. Conversando com outras coordenadoras, cada uma me apontava suas dificuldades, o que me dava a evidência de que mudar de lugar era trocar de problemas ou mudar de local “virar um sujeito de passagem”, que fica indo de um lugar para o outro. Às vezes, tenho a impressão de que me acostumei com as pessoas e com os conflitos que junto a elas vivencio todos os dias, mesmo que cada dia eles se re-configurem e se apresentem de formas diferenciadas ou mesmo com circunstâncias inéditas. Também creio que não é só isso, passei a gostar deste lugar e das alegrias e tristezas que, cotidianamente, ele produz. A única coisa com a qual ainda não me acostumei é com esse entra e sai de educadoras, mas hoje cheguei à conclusão que nessa creche é assim mesmo, gente entrando e saindo o tempo todo. O melhor é trabalhar com o que temos, procurando abrir outras possibilidades para conquistar o que ainda não temos, mas que gostaríamos de ter.

Portanto, é neste contexto que mergulho para pesquisar as experiências que, junto com outros sujeitos, vivencio na Creche São Francisco de Assis – Alto da Derrubada, buscando encontrar e entender “os fios” que foram e vão tecendo as tramas que acontecem neste espaço e que estão constituindo este trabalho de dissertação.

Este estudo se realiza na Creche São Francisco de Assis - Alto da Derrubada, da rede municipal de ensino de Petrópolis - RJ, onde atuo como coordenadora. Participaram da pesquisa Márcia, Cláudia e Grazielle que são as educadoras que estão trabalhando atualmente na creche e, também, a cozinheira Alvair, a famosa tia Vavá. Mas outras educadoras que aqui trabalharam também contribuíram para o processo de desenvolvimento da pesquisa, como Margareth, Shirley, Patrícia, Rosângela e Milena.

O desenvolvimento da investigação se entrelaça com as minhas ações cotidianas como coordenadora da creche. Portanto, a pesquisa é um processo de reflexão sobre a prática vivida pelo grupo do qual faço parte. Este fato proporcionou a mim, ao assumir o papel de pesquisadora, a oportunidade de refletir e rever muito de minhas práticas e dos conceitos de que dispunha sobre o desenvolvimento dos processos pedagógicos e o modo como vinha compreendendo a educação infantil. A pesquisa também me proporcionou uma reflexão em relação aos procedimentos de avaliação e também ao modo de produzir pesquisa, já que eu, educadora-coordenadora-pesquisadora, pela primeira vez, me percebi como parte daqueles sujeitos e daquele espaço no qual o trabalho se desenvolvia.

Esta situação de construir um trabalho de pesquisa, no qual eu estava inserida como sujeito, me proporcionou uma nova experiência que era de estar partilhando cotidianamente meus escritos com aquele grupo. Inicialmente estranhava aquela situação, pois, na graduação, dos trabalhos de pesquisas que cheguei a desenvolver, apenas entregava “os supostos resultados” aos sujeitos pesquisados. Mas, no espaço da creche, o fato de a pesquisadora ser sujeito da pesquisa proporcionou-me outra experiência: a de estar inserida em uma pesquisa compartilhada, pois as educadoras constantemente me perguntavam sobre o que eu estava escrevendo, pediam para ler meus escritos, outras vezes pareciam “bisbilhotar” os escritos, papéis e livros que se faziam presentes na minha mesa, que fica no *hall* de entrada da creche.

Esta situação de produção de uma pesquisa compartilhada que, inicialmente, como pesquisadora eu estranhava, passou aos poucos a ser importantíssima para o

desenvolvimento do processo. Isso porque, ao lerem meus escritos, as educadoras davam suas opiniões concordando ou discordando daquilo que estava escrito, o que proporcionou no grupo, algumas vezes, discussões sobre as práticas que se desenvolviam na creche, assim como algumas atitudes minhas como coordenadora daquele espaço. *Isso nos confirma também a necessidade de olhar com particular interesse o movimento social e a partir de situações dos sujeitos que realizam anonimamente a história* (Ezpeleta e Rockwell, 1986:11).

Deste modo, posso afirmar que esta pesquisa se desenvolveu como um trabalho pensado e escrito coletivamente e que seus sujeitos de modo algum se permitiram permanecer no “anonimato”, pois seus movimentos interferiam na pesquisa enquanto ela se construía. A pesquisa não foi sendo construída por um só sujeito, tendo apenas uma versão. *Tratou-se de um trabalho permanentemente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos ‘evidentes’ das situações* (Id., *ibid.*:17).

A tarefa que se colocava à pesquisadora e ao grupo de pesquisa era propor questões sobre as práticas pedagógicas que se desenvolviam no espaço da creche. Diante de todas as “evidências” de que faltava algo para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, se fazia necessário uma investigação muito maior, buscando pistas para melhor compreender o processo de desenvolvimento da avaliação da aprendizagem das crianças. Era preciso estarmos atentos a tudo que parecesse ser um *pormenor negligenciável* (Ginzburg, 1989), porque estes poderia ser a chave para a compreensão de muitas questões que interferiam na aprendizagem das crianças, no processo de construção do instrumento de avaliação mais democrático e em nossa análise do movimento da aprendizagem infantil.

Para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, a pesquisadora-coordenadora, por ter como procedimento o diálogo permanente com os sujeitos da pesquisa, buscou compreender as múltiplas lógicas que se fazem presentes num conjunto de procedimentos e processos de produção dos instrumentos de avaliação para aproximá-lo e fazê-lo dialogar com o saber infantil a partir de sua constituição. Também fez parte dos procedimentos da pesquisa entender sempre que *aproximar-se da escola com a idéia de ‘vida cotidiana’ significa algo mais que ‘chegar a observar’ o que ali ocorre. Antes, a orientação de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola*

(Ezpeleta e Rockwell, 1986:21). As observações foram feitas por todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, mas administrada principalmente pela pesquisadora-coordenadora que fez uma seleção dos dados mais relevantes para dialogar com as questões do trabalho.

Um outro procedimento que se fez necessário foi abrir-se a uma rede de caminhos, que foram se construindo no cotidiano da creche com o ato de pesquisar as práticas educativas que ali se evidenciavam, porque ele pode influenciar e redefinir o processo de produção dos registros de avaliação das educadoras e a própria estrutura e funcionamento da creche. Assim, pensava ser fundamental perceber as transações que os sujeitos da pesquisa realizavam para sobreviver e/ou subverter esta “rede de burocracias” que foi imposta ao funcionamento da creche. Por fim, tive também, como procedimento importante ao desenvolvimento da pesquisa, a valorização de *qualquer registro de atividade cotidianas da escola que apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente inconseqüentes* (Id., *ibid.*:25), pois como pesquisadora estava e estou convicta de que tudo que acontece no cotidiano da creche é de fundamental importância para a compreensão de como aconteceu, mas também como se desenvolveu e se articulou o trabalho pedagógico desenvolvido pelas educadoras que tem interferência direta no processo de produção dos registros de avaliação das crianças.

Os instrumentos privilegiados nos registros de avaliação das educadoras sobre as crianças e as relações cotidianas que se teceram no processo de elaboração destes registros são importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Em especial, o registro dos diálogos com as educadoras, com os pais e com as crianças e observações que fiz sobre alguns acontecimentos relevantes ao espaço da creche. Entendo que foi bastante significativo, no encaminhamento do trabalho, buscar um estudo teórico que nos ajudasse a compreender melhor o trabalho que vinha sendo desenvolvido na creche. Esse estudo, diversas vezes, revelou o quanto se faz necessário rever nossas práticas, na medida em que ela vem nos trazendo questões sobre algumas certezas que tínhamos.

Outra conduta que se fez presente nesta pesquisa foi o movimento de “iluminar” as falas, ações e reflexões que cotidianamente as crianças produzem, entendendo que *as crianças encarnam a convivência dentro da escola com estratégias apropriadas e convertem este espaço num lugar onde a aprendizagem se dá conjuntamente* (Id., *ibid.*:70). Propus ao grupo de educadoras refletir sobre este material, analisado-o e refletindo sobre as

contribuições que elas poderiam dar à própria prática educativa, porque esta ação, do meu ponto de vista, permitia observar como vinham se encaminhando a ação docente e as percepções que sustentam o trabalho delas. Algumas situações evidenciavam a necessidade de se repensar e se reorganizar o trabalho e as concepções a partir dos saberes que as crianças revelavam. Assim, a análise da avaliação da criança podia constituir um interessante meio de auto-avaliação para as educadoras.

Para pensar e repensar o trabalho e as questões de pesquisa a partir das perspectivas das crianças, a pesquisa propôs um trabalho através de um saber investigativo: *o que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente* (Ginzburg, 1989:152). Deste modo, era preciso procurar pensar na lógica da criança, realizando um trabalho de *decifração de pistas*, procurando aguçar todos os “sentidos” para perceber o que parece *negligenciável*. Este procedimento foi importante para a pesquisa por revelar muitos elementos importantes para as educadoras e para a pesquisadora sobre os saberes das crianças e também para se repensar o processo de avaliação que vinha sendo desenvolvido sobre as crianças da creche. Tal encaminhamento me fez indagar: como seria um processo avaliativo que estivesse atento aos *pormenores e aos indícios* presentes no cotidiano das crianças?

Para melhor repensar estas questões, apropriei-me de algumas produções escritas de Esteban, frutos de suas pesquisas que apontavam a sua preocupação com a produção do *fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e possibilidades de reversão deste quadro com a construção do sucesso escolar de todas as crianças, especialmente das crianças das classes populares* (2000:7). Das muitas questões com as quais a sua pesquisa foi trabalhando, uma em especial me chama atenção: *o que sabe quem erra?* (*Id., ibid.*:21). Questão que a autora retomou e desdobrou, sendo título de um de seus trabalhos que teve como referência sua tese de doutorado, publicada em 2001.

Os trabalhos de Esteban serviram-me de base para compreender como é possível fazer este movimento investigativo com o cotidiano da creche, em que o *erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança sabe* (*Id., ibid.*). Foi possível entender na prática a pergunta de Esteban: *o que sabe quem erra?*. Movimento que não é fácil, como revelou a autora, pois é um *convite/ desafio à mudança, para muitos, é bastante atrativo*.

Porém, toda mudança pressupõe riscos... pode ser bastante difícil questionar, negar e substituir as crenças, preconceitos, valores, conhecimentos e costumes já consolidados (Id., ibid.:21). Efetivamente, no movimento de pesquisa com o cotidiano, junto com as educadoras da creche, sobre os procedimentos de avaliação, produziu-se uma sensação de que mergulhar nesta questão - pensar uma avaliação diferente – e com o qual a gente tanto se “encanta” como uma possibilidade, na prática, traz muitos impasses que precisam ser enfrentados para tentar mudar a nossa “perspectiva de olhar” e produzir outras práticas avaliativas ou mesmo entender o que de fato produzimos como avaliação.

No entanto, o movimento de pesquisa com o cotidiano destas práticas avaliativas foi nos evidenciando o quanto era difícil construir esta mudança ou uma ação mais reflexiva, porque fazer diferente requer abrir mão, redefinir ou (des)construir nossos conhecimentos sobre como compreendemos a avaliação. Compreensão esta que não era a mesma para todos os sujeitos que trabalhavam na creche, como foi evidenciado em uma de nossas reuniões pedagógicas, onde discutimos e fizemos registros sobre a avaliação, conduzidos pelas seguintes questões: o que é? Para que serve?

Diante dos diferentes modos de compreender para que serve e o que era o ato de avaliar, eu, como pesquisadora, fui procurando colocar em diálogo, discussão e confronto estas diferenças, procurando respeitá-las e, ao mesmo tempo, trazendo a proposta de redefini-las em função de outras propostas de compreensão que foram se produzindo sobre o ato de avaliar. Trazendo, especialmente para a discussão cotidiana, as muitas formas de se compreender e trabalhar com o “erro”, não apenas das crianças, mas também das educadoras, que evidenciavam que erravam quando falavam que era preciso estar refletindo e re-definindo seu planejamento pedagógico. Entendendo que *o ponto de partida é o diálogo que, criando espaço para que seja explicitada a pluralidade existente na vida escolar cotidiana, permita e estimule a reflexão individual e coletiva, sobre o processo desenvolvido em sala de aula e a busca de formas coletivas de intervenção.* (Esteban, 2001b:32).

A partir do modo como cada uma das educadoras compreende a avaliação, foi possível realizar algumas mudanças pequenas, mas extremamente significativas, como, por exemplo, compreender que os “objetivos” necessariamente não precisavam ser “corrigidos” como revelava a educadora da creche, mas re-definidos a partir das situações que são

produzidas com um determinado grupo de crianças que ao interagir com os conhecimentos e as atividades, provocou acréscimos, reestruturação e mobilização de alguns objetivos.

As observações cotidianas, realizadas pelas educadoras e pela pesquisadora, trouxeram a possibilidade de se investigar que outros objetivos e conhecimentos surgiram no processo aprendizagem-ensino, a partir das relações que a criança produziu com o que lhe foi proposto. A reflexão sobre a prática nos levou a constatar que o desenvolvimento infantil necessariamente não obedece a “estágios seqüenciados” de desenvolvimento, como entendem as educadoras e alguns teóricos, porém foi possível identificar que a criança podia pular “etapas” ou até mesmo revelar-se numa “fase” por nós desconhecida, o que não significou que ela tinha “problemas”, ou, que estivesse em condição inferior às demais do grupo, como revelaria uma avaliação “comparativa/classificatória”, ou que todo o caminho/planejamento teria que ser refeito para “padronizar” a criança a uma norma. Considero interessante poder *pensar em lugares de trânsito, compostos por caminhos ainda não traçados, onde se pode buscar perguntas ainda não formuladas* (Id., *ibid.*:87 – grifo da autora). Neste sentido, valeu retomar a pergunta de Esteban: *o que sabe quem erra?* A partir dela foi possível entender que os *lugares de trânsito* são fundamentais para que a avaliação se re-configure como um espaço de possibilidade de visualização da multiplicidade de caminhos que a criança fez uso para ir concretizando sua aprendizagem. Os *lugares de trânsito* são também importantes para que a educadora, sabendo desta multiplicidade de caminhos e desvios dos quais a criança fez uso para aprender, se permita dialogar com as lógicas das quais a criança se apropria e/ou inventa para consolidar sua aprendizagem, ousando-se perguntar: e por que não trabalhar com este “desvio”? Perguntando-se que caminho é este que, como educadora, desconheço, mas que é facilmente apreendido pelas crianças? O que posso aprender trilhando este caminho junto às crianças?

O paradigma indiciário muito pode nos ajudar a fazer este movimento de perceber que conhecimentos e possibilidades se fizeram presentes no que aparentemente se revela como “erro” das crianças e também de nossas práticas docentes. Por isso o trabalho de Ginzburg é revelador para este estudo, porque assim como o método indiciário está atento aos *indícios e pormenores*, também a avaliação deve se configurar como um processo indiciário/investigativo que busque perceber, reconhecer, registrar e dialogar não somente

com os conhecimentos evidentes, mas também com aqueles que estavam “imperceptíveis para a maioria” dos educadores, mesmo que nos propuséssemos a ser pesquisadores de nossa prática cotidiana. Entendo que estes saberes imperceptíveis das crianças, para a maioria de nós, foram se revelando aos pouquinhos, como pequenas peças de um quebra-cabeça, ou seja, saberes outros que as crianças tinham, produziam, re-significavam e que raramente apareciam nos instrumentos de avaliação como conhecimentos importantes. Talvez até por esta aparência pequena, como se fossem insignificantes, que eles adquiriram ou foram obrigados a adquirir no cotidiano do espaço da creche.

Em relação a esta maneira peculiar com a qual as crianças revelavam seus conhecimentos, o método indiciário trazia uma questão interessante sobre como se percebiam e se valorizavam *os indícios imperceptíveis* para a maioria das pessoas. Com este método, o autor (Ginzburg, 1989) nos ensina a valorizar não só aquilo que se *evidencia como diferença*, mas também aquilo se apresenta como detalhe aparentemente irrelevante, para obter pistas que nos ajude a compreender e/ou nos aproximar do modo como as crianças aprendem, para que possamos melhor intervir/contribuir com a aprendizagem delas. Na perspectiva do paradigma indiciário estas duas percepções – do detalhe irrelevante e da insistência de certas evidências, em relação ao modo como compreendemos a aprendizagem da criança - foram fundamentais para tentarmos entender as redes de conhecimentos que estão envolvendo nossa prática pedagógica no cotidiano e suas relações com o reconhecimento da aprendizagem da criança.

A questão do detalhe na perspectiva da diferença fez-me pensar e refletir sobre as crianças nesta lógica da diferença, em que cada uma tinha seus detalhes, suas formas de conhecer, suas formas de questionar e de se expressar: seus caminhos e lógicas para chegar a um determinado conhecimento. Formas que constantemente entravam em choque com as formas como a educadora concebia o processo de aprendizagem que, muitas vezes, foram se constituindo por uma “lógica contrária” àquela que se apresenta como comum/consensual na perspectiva dos saberes infantil. A atenção ao “detalhe” rompeu com a forma linear de trabalhar os conhecimentos, pois buscava perceber os “desvios”; fez deles um espaço para a investigação e reformulação da ação docente, porque eles puseram em evidência e/ou forneceram indícios das “fugas” que as crianças realizavam no processo de apreensão do conhecimento que era proposto/valorado pelas educadoras da creche.

Era preciso reconhecer a diferença como uma forma de saber, tão importante como aquele estabelecido como “norma”. Nesta perspectiva, foi importante trabalhar com os conhecimentos que as crianças revelavam em diálogo com os conhecimentos com os quais a creche trabalhava, pois isto me parece fundamental para a construção de uma avaliação que reconhecesse os “desvios” e as diferenças como formas de conhecimentos que não precisavam aparecer nos registros avaliativos como algo negativo.

Na tentativa de encontrar um método que me ajudasse a dialogar com essas questões em sua complexidade, encontro em Morin uma interessante discussão sobre a dinâmica de estudo:

O método da complexidade pede para pensarmos no conceito, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para estabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. É a concentração na direção do saber total, e, ao mesmo tempo, é a consciência antagonista e, como disse Adorno, ‘a totalidade é não-verdade’. A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si. (Morin, 2003: 192)

Segundo Morin, podemos perceber que o próprio método da complexidade vai trabalhando com uma perspectiva de ambivalência. Se entendermos o cotidiano das creches como um lugar de ambivalências e, portanto, um lugar de complexidade, de fato os estudos do cotidiano e sua complexidade poderiam nos fornecer uma grande ajuda nesse movimento de “autoconhecimento”, o qual nos propomos a fazer.

Este entendimento do cotidiano como um lugar da complexidade e de ambivalência onde *conceitos lutam entre si (Id., ibid.:192)* na constituição de um novo conceito que, portanto, será diferente dos anteriores, foi de fundamental importância, pois, no momento em que a educadora constrói os seus instrumentos de avaliação, era provável que ela se remetesse a esse cotidiano complexo. Ao fazer esse retorno para a construção de seu registro “final”, surgiam muitos questionamentos sobre essa luta de conceitos, tais como: como as educadoras faziam suas escolhas para compor seus registros? Quais são os instrumentos que elas priorizavam na produção do seu registro “final” e em função do que estas prioridades eram estabelecidas? De que “hologramas” (imagens virtuais/mentais) elas

faziam uso na produção de seus registros, principalmente quando elas explicitavam elementos que tornavam o seu registro ambivalente? Como, por exemplo, Cláudia, educadora da creche, dizia em um parágrafo de um de seus registros, sobre Matheus (4 anos) *é agressivo/que a tira do sério* e logo abaixo, em outro parágrafo, ela diz que *ele é amoroso/dócil?* O que acontece nesse cotidiano que a faz atribuir essas duas características a esse mesmo sujeito? Dizer que ele é isso e aquilo?

Decerto, foram e são necessárias muitas estratégias para conseguir responder a essas questões que lutam com as próprias condições em que os instrumentos de avaliação foram sendo inseridos. Assim, trabalharemos com o seguinte conceito de estratégia¹: *é a arte de utilizar das informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar as incertezas* (Id., *ibid.* :192); a estratégia, de fato, é um movimento em busca do “autoconhecimento” e do conhecimento dessa realidade extremamente complexa.

I.III- Um breve histórico das creches no município de Petrópolis.

A creche São Francisco de Assis – Alto da Derrubada foi criada como uma creche comunitária, tendo sido municipalizada em 2002. Atualmente atende a 35 crianças entre 0 e 6 anos de idade, sendo estas divididas em três grupos: cinco crianças no berçário, quatorze crianças na turma de 2 a 4 anos e dezesseis na turma de 4 a 6 anos. Atualmente, a equipe que trabalha na creche Alto da Derrubada está composta por três educadoras que atuam diretamente com as turmas em sala de aula (uma em cada turma), todas elas com formação de professores, nível médio e uma está cursando pedagogia a distância pelo CEDERJ – (Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), uma cozinheira e uma coordenadora.

O ingresso da creche no sistema oficial de ensino provocou muitos conflitos, entendendo que ainda vivemos um período de transição. Esta passagem gerou alguns “embates” práticos, pois alguns membros da comunidade perderam seus empregos, já que não eram funcionários concursados; o presidente da Associação de Moradores perdeu o

¹ Fiz a opção por usar o conceito de “estratégia” de Morin, porque ele parece adequar-se mais à idéia do movimento de “autoconhecimento”. Mesmo sabendo que Certeau opõe o seu conceito de “tática” (do qual faço uso) ao de “estratégia”. No entanto, vejo o conceito de estratégia de Morin muito próximo do de tática de Certeau. Morin usa estratégia num sentido diferente do de Certeau.

poder de negociação das vagas junto à comunidade, já que estas foram preenchidas diretamente pela Secretaria de Educação. Estes conflitos explodiram e ainda explodem cotidianamente na creche das mais variadas formas que se possa imaginar, mais adiante trataremos de algumas delas.

A equipe de funcionárias, na época em que a creche foi criada, era composta por “mães crecheiras” sendo que havia uma para cada sala, uma faxineira e uma cozinheira. Todas estas funcionárias eram membros da comunidade, contratadas pela SEPROS (Secretaria de Programas Sociais) e escolhidas pelo presidente da Associação de Moradores (este era quase o gerente/diretor administrativo da creche). A SEPROS providenciou, ainda, um grupo de coordenadoras para supervisionar e assistir as creches. Cada grupo de cinco creches contava com uma coordenadora. Desse modo, a coordenadora passava um dia da semana em cada uma das creches pelas quais era responsável, sendo essa coordenadora o elo entre a SEPROS e a comunidade.

Nesse período, só podiam ficar na creche as crianças cujas mães trabalhavam e estas, por sua vez, deveriam contribuir mensalmente com uma quantia em dinheiro que era administrado pela coordenadora da creche. O presidente da Associação de Moradores era quem controlava todo o sistema de matrícula da creche, por isso, ele mesmo ficava responsável por acompanhar quais eram as reais necessidades de cada membro da comunidade sobre os serviços da creche.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), que faz algumas referências sobre os profissionais da Educação Infantil, e devido a pressões da Secretaria de Educação, a SEPROS “foi obrigada” a abrir concurso para os funcionários das creches. A Prefeitura Municipal de Petrópolis, em 2000, abriu concurso para atendentes de creche, auxiliares de creche e cozinheiros.

As comunidades e as Associações de moradores receberam essa notícia com uma certa surpresa e muita indignação. Na tentativa de contornar este “conflito”, a SEPROS, no edital para o concurso de atendentes e auxiliares, fez exigências² em relação à formação dos

² Atendente de Creche: ensino fundamental completo, salário de R\$ 322,00. Assistente de Creche: ensino médio incompleto, salário de R\$ 479,07. Cozinheira: ensino fundamental incompleto, salário de R\$ 322,00. A nenhum desses cargos era exigida habilitação, apenas ao atendente era exigida a comprovação de algum tipo de trabalho prático. Compreende os cargos que se destinam a executar, sob a supervisão, tarefas de atendimento às crianças, nas suas necessidades diárias e cuidados básicos, promovendo atividade de lazer e de integração entre as crianças, para garantir-lhes bem-estar e desenvolvimento sadio. Compreende os cargos que

profissionais que trabalhariam diretamente com as crianças das creches. Com isso, a SEPROS deu possibilidades para que alguns membros da comunidade prestassem o concurso e, assim, caso fossem aprovados, poderiam continuar na função em que estavam, já que grande parte dos profissionais destas creches tinham apenas o Ensino Fundamental completo e/ou incompleto.³

O concurso aconteceu, porém poucos foram os membros das comunidades que conseguiram ser aprovados. Isso gerou muitos conflitos em diversas creches, pois quando os novos funcionários iam tomar posse do cargo eram impedidos de fazê-lo pela comunidade. Em alguns casos, foi necessário chamar a guarda municipal. Até hoje, sentimos o resultado desses conflitos no cotidiano da creche, pois, com frequência, quando os pais estavam insatisfeitos com alguma coisa, soltavam à meia-voz e alguns até em voz alta mesmo o seguinte comentário: *Quando a creche era nossa, isso não acontecia!*

No início de 2001, novas mudanças começaram na creche: a Secretaria de Educação Municipal resolveu assumir de fato as creches que estavam sob a administração da SEPROS, que “discordava” da possibilidade de outra secretaria assumir as creches. Entretanto, não houve alternativa senão ceder, pois a equipe da educação estava cumprindo uma disposição legal da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases): assumir toda a rede de educação infantil do município. A SEPROS não se afastou totalmente da administração das creches, dando continuidade a alguns projetos que já vinha desenvolvendo junto aos pais, à comunidade e às crianças. Ela se ofereceu para dar suporte à Secretaria de Educação em relação à estrutura e ao funcionamento das creches, pelo menos nos primeiros meses, se comprometendo a se afastar aos poucos.

A administração da Secretaria de Educação promoveu muitas mudanças internas na creche, principalmente no que se refere à concepção de Educação Infantil. Inicialmente, vigorava um caráter mais assistencialista e por isso quase não se fazia presente a questão do trabalho pedagógico. Não gosto de afirmar que, antes de o sistema de educação assumir a coordenação, as atendentes de creche “não educavam” as crianças. Não acredito que isso fosse possível, porque compreendo o educar num sentido amplo neste espaço em que se é

se destinam a auxiliar na supervisão do funcionamento e das atividades a serem desenvolvidas nas creches municipais (Edital do Concurso, 2000).

³ Neste período, só não foi aberto concurso para coordenadoras; a SEPROS (Secretaria de Programas Sociais) recebeu autorização para continuar mantendo o mesmo sistema.

possível trabalhar com muitas situações, pedagogicamente, mesmo que, aparentemente, isto nos pareça impossível. Por isso, cito trabalho pedagógico como “técnica”, com metodologia associada ao processo de escolarização, pois creio que algum tipo de educação estava acontecendo na época, mesmo sabendo que a preocupação principal era com o “cuidar”, no sentido de ficar olhando/tomando conta das crianças. Tratava-se de uma “mudança de atitude”, as atendentes agora deveriam começar a agir como professoras. O que foi extremamente complicado, uma vez que muitas das educadoras que por este espaço passaram não tinham formação pedagógica, no entanto isto não era determinante em relação ao desenvolvimento de um bom trabalho por parte da educadora, pois algumas, mesmo sem qualquer formação específica, realizam um trabalho interessante, enquanto outras, mesmo com formação específica, não conseguem “transcender” ao trabalho de cuidar das crianças para esta nova proposta do educar e cuidar. Algumas educadoras de creche dizem, até hoje, que ainda não sabem até que ponto estas mudanças foram boas, pois, segundo elas, na época da SEPROS, as creches eram muito mais “bem assistidas” no que se refere à merenda, à organização e ao atendimento das crianças. Elas costumam dizer que *as creches hoje estão largadas e que se sentem muito mais paralisadas*, tendo que realizar um trabalho para o qual não estão preparadas: que nomeiam como o “tal do pedagógico”.

Diante desta nova postura “exigida” aos profissionais das creches, a prefeitura criou condições para que as educadoras de creche (atendentes e auxiliares), assim como as professoras da rede, cursassem pedagogia na UCP (Universidade Católica de Petrópolis), com quem tinha um convênio que oferecia este curso “gratuitamente” para os funcionários da Secretaria de Educação. No entanto, muitas atendentes não quiseram fazer o curso, enquanto outras não podiam cursá-lo, porque ainda não haviam concluído o ensino fundamental ou o ensino médio.

Neste mesmo período, a Equipe de educação infantil, coordenada pela professora Marisol Barenco de Mello, convidou algumas professoras que já atuavam na rede pública municipal para serem coordenadoras de creche. A idéia era que houvesse uma coordenadora para cada creche vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Em contrapartida, a SEPROS fez a exigência de que as suas sete coordenadoras continuassem a atuar. A equipe aceitou a proposta, desde que essas pessoas fizessem a prova de vestibular e

fossem aprovadas em pedagogia na UCP (Universidade Católica de Petrópolis). Destas sete, apenas cinco foram mantidas, porque duas não conseguiram passar no vestibular e tiveram de se afastar da coordenação da creche.

Assim, um novo grupo de trabalho formou-se, com uma coordenadora para cada creche, inicialmente trabalhando meio período (4 horas) por dia. Esta coordenadora deveria ajudar as atendentes a desenvolver a parte pedagógica junto às crianças e cuidar da parte administrativa da creche.

I.IV- O nosso espaço e a sua complexidade.

Nos estudos do mestrado fui tendo a oportunidade de conhecer questões relativas à teoria da complexidade, pois no campo de confluência em que se desenvolvem estudos sobre o cotidiano escolar tem-se a compreensão de que pesquisar no cotidiano é imergir na sua complexidade. Esta compreensão foi de grande valia, pois ela nos levou a entender o cotidiano, tal como ele se apresenta: um espaço/ tempo cheio de *incertezas, complicações, transgressões, ordem, desordem, organização e re-organizações*, elementos que expressavam sua complexidade, tomando como referência os estudos de Morin (2003) sobre a produção de conhecimentos. Neste autor, fui procurar mais sistematicamente “lentes” que me ajudassem a olhar, entender, refletir e discutir o espaço da creche como um lugar complexo.

Os estudos de Morin em relação à complexidade trabalham com a idéia de *transgressão nas ciências naturais, dos limites daquilo que poderíamos chamar de abstração universalista que elimina a singularidade, a localidade e a temporalidade (Id., ibid.:178)*. Pensar no espaço da creche como este espaço que não se encaixa numa visão universalista tornou-se necessário, porque ele foi se revelando na pesquisa como um lugar que “produz singularidades”, na medida em que ia se constituindo como um espaço cuja complexidade foi sendo revelada pelas falas dos sujeitos que lá estão e dos que por lá passaram: *de todas as creches do município é a única que tem casa grudada por todos os lados, dando uma sensação de vigilância constante por parte da comunidade em relação ao trabalho da creche; lá as pessoas da comunidade são encrenqueiras e ‘arrumam barraco’, por qualquer motivo; os profissionais de lá não querem nada com a hora do Brasil* (Falas que escutei de muitos profissionais que conheciam a Creche). Estes discursos que

circulavam sobre aquele lugar me faziam, como pesquisadora, percebê-lo como um lugar singular, o que de um certo modo me apavorava, pois todas aquelas contradições colocavam em xeque a minha “competência” como coordenadora daquele espaço. Desafio que era novo para mim, que até o momento só havia trabalhado no espaço da sala de aula. O medo parecia tomar conta de mim.

Assim, durante o meu primeiro mês naquela creche, fiquei sabendo que na Secretaria de Educação havia uma lista, onde se podia colocar o nome para poder trocar de creche, fosse para uma mais perto de casa ou para uma que tivesse “menos” problema. Então, fiz como havia me aconselhado uma colega. Coloquei o meu nome na tal lista de espera. Aliás, todas as pessoas que chegam aqui nesta creche e que tenham o desagrado de conversar com uma outra pessoa que conheça ou tenha ouvido falar do lugar, rapidamente coloca seu nome nesta lista de espera que, por sinal, não é nem um pouco pequena.

Aos poucos, fui conversando com outras pessoas que estavam envolvidas há mais tempo com as questões das creches, procurando entender porque a tal lista de troca de creche era tão grande. Estas conversas foram me dando pistas e me evidenciando que todas as creches têm os seus problemas, algumas mais e outras menos, porém quando estes problemas fogem ao controle ou estouram como escândalo no município, a coordenadora da unidade, não agüentando a pressão, vai à Secretaria de Educação e coloca o seu nome na tal lista de espera, pedindo transferência de creche. Mas, como se sabe, esta lista de espera anda a passos de formigas, quando anda, por isso mesmo faz juízo ao nome que leva. De modo que algumas pessoas desistem de esperar e preferem voltar à sala de aula, desistindo de assumir a coordenação de creche.

No entanto, cabe deixar claro aqui que a entrada nesta fila de espera para trocar de creche ou a desistência da função de coordenação de creche não me parecem ser questões relativas somente à competência administrativa. Muitas questões são políticas, como já vi acontecer com uma coordenadora que, junto à defesa civil, informou à Secretaria de Educação sobre a necessidade de suspender o funcionamento da creche em função do perigo de deslizamento. A ordem superior foi de manter a creche funcionando. Havendo ameaça de chuva forte, a coordenadora deveria ligar para os pais buscarem as crianças. E se o deslizamento ocorresse? Quem se responsabilizaria pela morte de 60 crianças? A Secretaria de Educação? A prefeitura? A defesa civil? Eu prefiro arriscar que a culpa cairia

em “peixes pequenos”, como a coordenadora da creche ou a responsável pelo acompanhamento das creches. Pois, como diz um velho ditado, *a corda sempre arrebenta do lado mais fraco*.

Comecei por um exemplo forte só para deixar bem evidente as tantas tramas políticas que também fazem pressão para que esta lista seja sempre enorme. Eu mesma, quando assumi a creche, tive que levar alguns gêneros alimentícios que estavam em falta na creche, pois na Secretaria também estavam em falta e, se eu quisesse, teria de ir buscá-los numa outra creche, longe, onde havia a certeza de que os alimentos estavam sobrando. Disseram-me que só não buscavam porque o caminhão estava quebrado. Mas a ordem superior era de que o funcionamento da creche não poderia ser interrompido por nenhum “motivo pequeno”, a não ser que a Secretaria de Educação autorizasse a suspensão do funcionamento. Assim, junto com os funcionários, completamos a despensa.

São muitas as histórias em que a resolução dos problemas transcende o poder da administração local da creche. Não ousou colocá-las em discussão, principalmente por não ser o foco do meu trabalho. Faziam-me compreender claramente a creche como um *lugar de complexidade*, tal como apontava os escritos de Morin. Como, por exemplo, a Secretaria de Educação pressupor que todas as medidas (burocráticas) e ações estão institucionalmente submetidas a ela. Os sujeitos da creche, no entanto, compreendem que estas medidas não são fixas, sendo possível e, às vezes, necessário transgredi-la da sua localidade naquilo que está supostamente determinado, fazendo uso de diversas estratégias que vão sendo elaboradas por estes sujeitos que cotidianamente produzem as singularidades destes espaços, subvertendo aquilo que está posto como universal/como norma.

Esta compreensão das creches como um espaço singular, a partir das pistas que colhi nas conversas que consegui estabelecer, fez-me entender que problemas todas tinham e, pelas coisas que ouvi, pude perceber que os nossos problemas não eram mais graves do que os enfrentados por outras pessoas, em outras creches. Tudo isso fez com que não só me conformasse com este lugar de trabalho, mas também fez com que eu quisesse fazer dele meu espaço de pesquisa, buscando assim melhor compreender e valorizar suas singularidades para melhor trabalhar com elas. Valorizar e entender, não para transformá-los tendo como referência uma creche ideal, mas para que a valorização deste lugar fosse um meio para potencializar suas diferenças, aprendendo a trabalhar com elas, respeitando-

as e colocando-as em discussão no cotidiano da creche para que as relações estabelecidas neste espaço fossem mais respeitadas e construtivas.

Desde então, fui buscando perceber as singularidades da Creche São Francisco de Assis – Alto da Derrubada procurando entendê-las para melhor trabalhar com elas, nos aceitando e nos colocando frente à comunidade como um espaço de diferença sim, mas cheio de possibilidades. O caminho que eu escolhi para perceber estas singularidades e a complexidade do cotidiano da creche foi tomar como objeto privilegiado do meu estudo a avaliação. Escolhi este caminho porque a avaliação trabalha com juízos de valores, com o registro dos acontecimentos no cotidiano e logicamente com o ocultamento de tantas outras ações, e porque a avaliação tensiona a visão de mundo, de ensino, de valores entre os educadores da creche e os responsáveis pelas crianças.

Observando com cuidado os fatos até agora narrados, vejo que todos envolvem processos de avaliação. Processos nem sempre formais, muitas vezes implícitos, mas sempre presentes nas relações estabelecidas entre as duas Secretarias que se ocupavam da creche, entre os antigos e os novos profissionais da creche, entre os profissionais e a comunidade, entre os profissionais e a administração central. Também é possível perceber um processo avaliativo em relação às “antigas” funções da creche e suas “atuais” definições.

Percebi na avaliação a possibilidade de colocar em evidência algumas contradições que se faziam presentes no espaço da creche e que eram fruto da complexidade que existe neste espaço. Entre elas podemos citar os seguintes elementos de contradição: a ordem, a desordem, a organização, a complicação, a transgressão, a incerteza, pois eles apareciam na avaliação quase sempre com dupla possibilidade de interpretação. Entretanto, na discussão do processo de avaliação realizado como parte da relação pedagógica entre as educadoras e as crianças, elegi como primeira questão a relação entre a forma de organização do conhecimento por parte do educador e por parte da criança. Perguntando-me se há garantias de que a forma de organização de conhecimento por parte da criança se dá igualmente a do educador. Tomei como ponto de articulação da discussão o seguinte acontecimento: a educadora pede às crianças que separem os brinquedos: de um lado, os de meninos e, do outro lado, os de menina, para a turma brincar. A educadora espera que a criança coloque as bonecas de um lado e os carrinhos de outro. As crianças montam dois grupos de

brinquedos, porém misturando os carrinhos com as bonecas. Quando a educadora questiona o motivo da mistura, Isabella (4 anos) justifica que ela gosta de brincar com carrinhos para carregar as bonecas, assim como os colegas. Isabella não organizou os brinquedos na mesma lógica que a educadora, porque sabe que os meninos e meninas de sua sala tanto gostavam de brincar com carrinhos, como com as bonecas, panelinhas e bonecos de lutas (réplicas de personagens de filmes e desenhos). Este exemplo, nos evidencia como a desordem na forma de expressão de conhecimento, por parte da criança, pode se tratar de uma ordem ainda não pensada pelo educador.

Ainda há outras questões: A complicação não será fruto do uso de linguagens diferentes que não são articuladas? E a transgressão não será o resultado de uma tentativa de sobrevivência na ordem estabelecida, por uma lógica determinada por um outro, que teima em não respeitar a própria forma de organização da criança?

Complexificando um pouco o relato acima, a questão que gostaria de trazer para discussão é em relação à autonomia. A educadora pressupõe que a atividade proposta deu uma certa “autonomia” para que Isabella organizasse os brinquedos, mas a liberdade e a autonomia que a educadora deu a criança foi limitada, pois ela esperava um determinado comportamento da criança.

No entanto, a criança surpreende as expectativas da educadora e vai além do que aparentemente ela esperava como “comprovação” de conhecimento adquirido pela criança, pois a menina não só “responde” àquilo que a educadora esperava como conhecimento, pressupondo que ela soubesse fazer uma classificação tradicional entre os brinquedos de “meninas e de meninos”, como também evidencia à educadora a re-significação que, na prática, ela e seu grupo atribuíam a esta “compreensão tradicional”, porque cotidianamente Isabella e seu grupo de colegas brincavam juntos, misturando os brinquedos, dando flexibilidade aos papéis “tradicionais” do homem e da mulher na sociedade. Por isso Isabella não executou a atividade como a educadora “esperava”, o que do meu ponto de vista revelou que as crianças estão em diálogo e/ou absorvendo os novos papéis que vêm sendo atribuídos ao homem e à mulher na sociedade atual.

A postura de Isabella foi ao encontro do que Sampaio espera da escola, que ela seja um espaço onde se *deveria, de um modo muito forte – a partir da pré-escola -, construir, com as crianças das classes populares, um sentimento de potência, de afirmação da sua*

cultura, da sua raça (2001:61). A criança foi mostrando à educadora que estava refletindo sobre o mundo e apreendendo conhecimentos na interação com ele, pois ela sentiu-se capaz de construir um conjunto de argumentos que, ao mesmo tempo em que explicitava sua escolha, evidenciava que ela apreendeu aquilo que a educadora “esperava” como resposta à questão que foi colocada pela proposta da atividade.

Isabella, com suas atitudes, nos ajuda a compreender no cotidiano da creche o que Morin escreve para as ciências sobre os organismos: *é preciso ser dependente para ser autônomo* (2003:184), ou seja, a autonomia vai sendo construída, a partir da superação e/ou redefinição/incorporação dos conhecimentos que ela já tem construído. Deste modo, a creche e os sujeitos que nela estão em contato interagem, propiciando situações que ampliam o universo cultural da criança. Os educadores têm um papel muito importante, no sentido de contribuírem para que a criança possa a cada dia ir tomando consciência de seus conhecimentos e desconhecimentos para que, cotidianamente, possa ir se sentindo capaz, valorizada como sujeito ativo que pode aprender e ir tornando-se independente, ou seja, autônomo.

Buscando não só melhor compreender o processo de autonomia de Isabella na atividade que lhe foi proposta, organizar os brinquedos categorizando-os para que os meninos e as meninas possam brincar, foi possível perceber que a criança ensina à educadora que *mudar significa destituir valores e certezas cristalizados* (Sampaio, 2001:62), algo que talvez tenha sido aprendido por aquelas que têm formação acadêmica. Mas independente da formação acadêmica, o cotidiano da creche possibilita à educadora aprender isso na prática. Este aprendizado depende da postura da educadora em relação a sua prática pedagógica, se ela faz da prática um ato investigativo e de diálogo é possível que ela se permita aprender com a criança, mas não só, pois este *movimento de construção do novo é possível porque cada professora se fortalece no grupo, no qual constrói a coragem para mudar* (*Id., ibid.*).

Sampaio está falando do processo de alfabetização na educação infantil como aprendi com o mestre Paulo Freire: que o processo é constante e vai se dando na relação do sujeito com o mundo. Assim como a autora, eu acredito que é possível que as educadoras da creche se permitam também se “alfabetizar” pelas relações que estabelecem com as crianças e com o seu grupo de trabalho. Os modos de organização dos brinquedos por parte

de Isabella, suas ações, reações, utilização de múltiplas lógicas e o conjunto de argumentações que ela foi produzindo para justificar seus atos, serviram de pistas sobre como melhor *compreender a produção das crianças como possibilidades e não apenas como produto [...] o conhecimento entendido como processo, permanente movimento, como confronto de diferentes pontos de vista (Id., ibid.:66).*

Sampaio nos ensina que precisamos estar constantemente refletindo sobre nossas ações pedagógicas para redefini-las, pois, se o conhecimento acontece num movimento permanente, também nossas práticas precisam acompanhar este movimento. O que exige que estejamos constantemente re-definindo nossas concepções. O processo de autonomia de Isabella no “simples ato de organizar os brinquedos”, a partir da proposta da educadora, para ela e seu grupo de colegas é uma evidência de que *não existe aquele que ‘sabe tudo’[...] já que conhecimento é um movimento e ninguém chega ao fim (Id., ibid.).*

A autonomia nos modos de organização dos brinquedos, apresentada por Isabella, nos evidenciou que é possível romper com a idéia de uma *escola que trabalha muitíssimo bem com o sentimento de menos-valia nas crianças das classes populares (Id., ibid.:61)*. A autonomia foi dando à criança, ou possibilitando-lhe construir, ferramentas como: a argumentação em defesa das suas idéias, a ousadia, portanto, a ausência do medo de errar, pois a criança foi percebendo que errando também se aprende; a busca de encontrar e/ou inventar novos caminhos quando ela não “entende” aquele que foi determinado pela educadora como passagem possível ao ato de conhecer e a coragem de trilhar por outros, sendo eles validados pela educadora da creche ou não. A criança permite ser “modelada” numa forma, mas algumas, ao contrário, revelavam à creche que outros modelos são possíveis ao trabalho proposto, dependendo do ponto de vista com o qual está dialogando com o conhecimento. O que certamente crianças como Isabella não permitem é que seus conhecimentos sejam “enquadrados”, entendidos como “algo de menos-valia”, porque fazem o movimento reverso, lutam pelo valor de seus saberes.

O texto de Sampaio (2001) e a postura de Isabella me fazem repensar a postura e o pressuposto ideológico, no qual eu, pesquisadora-coordenadora, às vezes “inscrevo as atitudes das educadoras”. Gostaria de fazer esta reflexão, produzindo um conjunto de questões, não necessariamente para serem respondidas, mas principalmente para servirem

de reflexão, para servirem como uma proposta de *autoconhecimento* (Boaventura Santos, 2003) para a própria pesquisadora sobre o seu olhar e suas interpretações.

Será que realmente a educadora esperava que Isabella separasse os brinquedos de menino e de menina numa perspectiva tradicional? O que poderia revelar o questionamento da educadora em relação às escolhas de Isabella? Será que a atitude da criança não foi prevista pela educadora? A educadora não poderia estar tentando compreender se as escolhas que Isabella revelava de fato mostravam a autonomia da criança? Por que a educadora permitiu que a criança evidenciasse sua escolha e seu modo de organização dos brinquedos e produzisse argumentações a partir dele? Será que o ato de Isabella foi mesmo um ato de transgressão? Que conhecimentos a educadora poderia estar querendo apreender/registrar sobre os movimentos e o desenvolvimento da criança com a proposição da atividade?

Toda esta discussão permite à pesquisadora rever seu olhar, seu modo de escrever, formular questões, seus conhecimentos e a identificar seus desconhecimentos. Porque também a pesquisadora está “num ponto de vista”, vê de um lugar o acontecimento com o qual ela está trabalhando. A multiplicidade de perspectivas produziu contradições, equívocos, complicações, enfim, evidenciaram a complexidade no processo de produção da pesquisa e no espaço que ela se realiza.

Evidenciando esta multiplicidade de pontos de vistas que se fazem presentes em nosso modo de compreender, trago um outro relato que trabalhou com outras formas de compreender questões relativas à autonomia, à organização, e o olhar do educador sobre estas questões. Um dia, assumi a turma da educadora Márcia, enquanto ela levava as filhas ao médico. A sala estava muito organizada, com as crianças sentadas vendo revistas, livros e outros tipos de materiais impressos. Algumas me pedem para usar os brinquedos da estante. Olho para estante: “muito bem organizada”, parecendo uma casinha de boneca intocável, com cada coisa em seu lugar. Brinquedos, supostamente, para meninos numa prateleira e, para as meninas, em outra. As crianças que queriam usar os brinquedos guardaram o material impresso, outras preferiram dar continuidade à atividade. Algum tempo depois propus às crianças organizar todo o material utilizado.

As crianças começaram a pegar o que queriam na estante e sentaram em um canto da sala, como parece ser o costume. Após algum tempo, pedi para que todos guardassem os

brinquedos de onde os haviam tirado, pois estava na hora de almoçar. Algumas crianças não se moveram, outras rapidamente começaram a colocar os brinquedos na estante. Conflitos entre elas, pois cada uma queria colocar os brinquedos de um jeito na estante, parecendo acreditar que aquela forma de organização que fizera era melhor, ou a que se aproximava mais da que a “Tia Márcia” gostava.

Assim, cada criança ia organizando os brinquedos que havia tirado da estante de um jeito. Novos conflitos na estante das panelinhas, pois Íris (3anos) desarrumava o modo de organização dos colegas, dizendo: *está tudo errado, você não sabe. Eu sei o jeito que a tia Márcia gosta.* E tomava as panelinhas das mãos dos colegas, pegando também o que já haviam organizado e fazendo a sua organização. No final da arrumação, estava tudo sobre as estantes. Aos meus olhos, tudo parecia uma “bagunça organizada”, se é que esta expressão existe.

Contei a Márcia o comportamento de Íris. Ela afirmou, sorrindo, que realmente a Íris sabe direitinho como ela gosta que se organize a estante.

Fiquei pensando que, se essa situação fosse usada nos registros de avaliação deste grupo de crianças em relação a questões relativas à organização, seria fundamental estar atento ao conceito de organização que a educadora estaria trabalhando: um conceito fixo ou um conceito móvel, pois esta compreensão determina o olhar que se tem sobre a ação das crianças. Um conceito fixo provavelmente criaria um padrão que serviria para verificar quais crianças conseguiram chegar mais perto da forma de organização da estante tida como ideal por parte da educadora, produzindo uma escala classificatória na qual as crianças iriam sendo distribuídas. Nesta perspectiva, o relato acima deixa evidente que Íris seria a mais favorecida, pois conseguiu apreender qual é o modo de organização desejado por sua educadora.

Se a educadora trabalhasse com um conceito móvel em relação à compreensão do conceito de organização, ela levaria em consideração os movimentos que as crianças realizaram na organização dos brinquedos: o respeito à organização do colega, os diálogos que se estabelecem na realização da tarefa solicitada, os conflitos que surgem, as relações e ações que acontecem na realização desta atividade coletiva, as estratégias e táticas que são elaboradas pelas crianças para resolver os conflitos emergentes em relação a questão da organização, o processo de criação estética etc. Deste modo, podemos dizer que a avaliação

da criança estaria vinculada à compreensão da educadora a respeito do conceito de organização.

O conceito de organização parece, de fato, ser um elemento importante de se observar no cotidiano da educação infantil, pois ele serve de base para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em idade de educação infantil. No entanto, voltamos a enfatizar que vale estar atento a que tipo de uso, aplicação e valoração se fez a partir deste conceito de organização.

Trago outro episódio ocorrido na sala de aula que expressa diferenças nos modos de compreensão das crianças e das educadoras. Márcia estava junto com a turma, organizando um cartaz coletivo sobre o dia dos pais. No cartaz, cada criança deveria falar como é o seu pai, e a educadora faria o registro por escrito das falas. As crianças normalmente falavam: *ele é bonito, ele é magro, ele é alto, ele é gordo...* Chegou a vez do Eliel (3anos), e ele disse simplesmente: *Meu pai é o Carlos, o Pingo*. A educadora instigava o menino para ver se ele falava alguma coisa a mais que, provavelmente, era esperada por ela. Mas o menino teimava em repetir a frase. Márcia conversou comigo, falando que o Eliel só respondera aquilo e que ia ficar “meio estranho” pendurar o cartaz daquela forma. Na verdade, Márcia esperava que menino atribuísse algum outro adjetivo mais comum como as outras crianças.

Ele apresentava informações que lhe eram mais próximas: o nome e o apelido do pai que, certamente, tinham significados especiais para ele. O que significava uma complicação para Márcia, pois o menino não atendia o que era esperado por ela, mas não parecia um problema para o menino que, com aquela frase, explicitava à educadora quem era seu pai. A pesquisa revela que o Carlos, Pingo, é um sujeito importante para a comunidade onde a creche se insere. Ali, ele é respeitado pelas lutas políticas que trava, junto à comunidade, frente ao descaso da administração municipal. Ele é conhecido por toda comunidade como o “Pingo”, o que significa que Eliel reconhece que o apelido de seu pai é um adjetivo digno de ir para o cartaz do “dia dos pais”.

Nesta mesma atividade, houve uma situação de transgressão por parte da professora, pois havia crianças que não queriam e outras não sabiam falar. Márcia acreditava que seria desagradável para o pai não ver nada escrito ao lado de seu nome, por isso inventou algumas frases para algumas crianças. A educadora não me disse que isso aconteceu, questionei-a quando li algumas frases ao lado do nome de algumas crianças, estranhei

algumas estruturas de frases e alguns adjetivos em virtude de haver algumas crianças que mal falam os próprios nomes. Quando perguntei à Márcia sobre como se deu o “milagre da decifração” em certas situações, ela me confessou que inventou as frases para que os pais não ficassem tristes na festa, vendo que ao lado de seu nome não havia nada dito por seus filhos.

Como o que me interessava não era negar o diálogo, buscando homogeneidade e concordância com o modelo hegemônico, mas sim incorporar a riqueza do diálogo que se explicita exatamente por ser heterogêneo, o primeiro passo é respeitar as diferenças e as múltiplas organizações possíveis na realidade. Um bom desafio é perceber como estas singularidades podem caber na avaliação e como podem servir para refletir não só sobre a resposta da criança, mas também sobre as propostas feitas pela educadora.

Todas estas ações, tanto as das educadoras como as das crianças passaram a ser parte da dinâmica reflexiva que o trabalho de pesquisa propunha, entendendo que cotidianamente havia uma necessidade de colocar em discussão não apenas os movimentos das crianças, mas também os movimentos e avaliações que as educadoras produziam.

I.V- Movimentos cotidianos de construção de um espaço chamado creche.

A Creche Comunitária se denomina São Francisco de Assis, porém é conhecida e registrada na Secretaria de Educação do município de Petrópolis como Creche Comunitária Alto da Derrubada. Esta duplicidade era resultado do fato de a creche atender a duas comunidades: São Francisco de Assis e Alto da Derrubada, separadas por uma rodovia e por sua localização (planície: a de São Francisco de Assis; e morro: a do Alto da Derrubada). Cotidianamente, os moradores destas duas localidades entravam em conflito no portão da creche ou mesmo nas reuniões de pais, tanto pelo nome da creche quanto por suas diferenças de localização. Conflito que ficava fora das atividades de rotina das crianças no espaço da creche, pois lá as crianças se misturavam, não se identificando como pertencente a um lugar ou a outro.



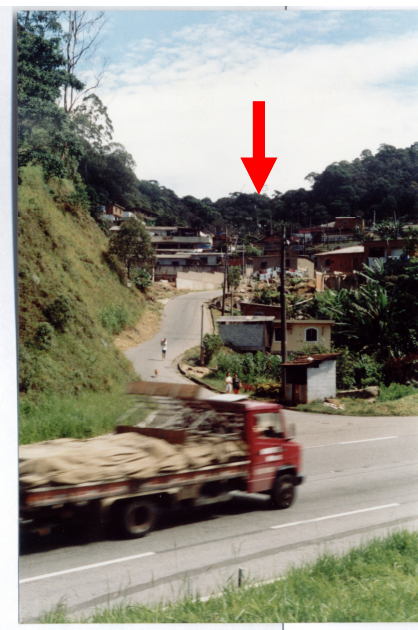
A Creche.



A Creche em meio à comunidade.



A estrada (BR 040) que divide as duas comunidades.



A Comunidade do Alto da Derrubada vista da Comunidade São Francisco de Assis.



Trabalho feito pelas crianças no Projeto “Cartografias e leituras”⁴

⁴ A creche, cotidianamente, vem buscando trabalhar com a proposta pedagógica de construção de Projetos Coletivos de Trabalho como um dos caminhos metodológicos para pesquisar com as crianças os conhecimentos que serão abordados em um determinado período. A imagem acima é fruto de um dos projetos

Logo que cheguei à creche, fui percebendo que os moradores da comunidade São Francisco de Assis não gostavam do modo como eu chamava a creche: “Alto da Derrubada”. Usava este nome por ter sido este a mim apresentado pela Secretaria de Educação. Certo dia, uma das mães das crianças me perguntou se eu por acaso não sabia o nome da creche. Disse que sim: *Ela se chama Alto da Derrubada!* Fui prontamente corrigida por ela que me disse ser Alto da Derrubada, o morro do outro lado da estrada, e perguntou-me se eu não havia lido a placa, mostrando-me a mesma, colocada pelo Prefeito da gestão municipal anterior, do lado de fora da recepção, onde estava escrito: *CRECHE COMUNITÁRIA SÃO FRANCISCO DE ASSIS, 1998.*

Tentei argumentar sobre o que a Secretaria de Educação havia me dito e sobre como vinham todos os documentos da creche, entretanto ela me disse que eles estavam errados sobre o nome da creche. E pediu-me que, por favor, a partir daquele momento, eu escrevesse o nome correto nos bilhetes que fossem para casa.

Os moradores do Alto da Derrubada, por sua vez, não gostavam de que a creche fosse chamada de Comunidade São Francisco de Assis, pois, segundo eles, o real nome desta comunidade era “Cocotá”⁵.

As reclamações sobre os bilhetes, os comunicados e o modo de chamar a creche eram constantes por parte das duas comunidades. Na tentativa de tentar equilibrar essa questão, passamos a registrar o cabeçalho do bilhete da seguinte forma: “Creche Comunitária São Francisco de Assis – Alto da Derrubada”. As reclamações diminuíram, mas o conflito entre estas duas comunidades, em certas situações, ainda se faz presente.

Logo que foi criada, em 1996, a Creche Comunitária São Francisco de Assis – Alto da Derrubada funcionava no mesmo prédio em que estamos hoje, porém era um pouco menor, com horário de funcionamento das sete às dezoito horas, de segunda à sexta-feira. À

desenvolvidos com a turma do “pré-escolar”, onde trabalhávamos com as várias possibilidades de leituras e as várias formas de comunicação e registro com os quais estamos em contato e/ou que existem no mundo. Assim, parte do projeto foi a construção a leitura de cartografias como, por exemplo, esta da comunidade em que eles vivem.

⁵ Tentei pesquisar o porquê desse apelido. Foram-me contadas duas versões: a primeira é que, antes de tudo aquilo ser invadido, era um grande lamaçal e, como as pessoas não tinham recursos, o esgoto corria livre pelas ruas; e a segunda é que, logo que o pessoal invadiu o local, tinha tanto cocô pelas ruas que era impossível andar pela comunidade. Dessa forma, a comunidade baixa (São Francisco de Assis) não suporta esse nome.

noite e aos fins de semana, o prédio era usado pela Associação de Moradores da comunidade São Francisco para realizar suas reuniões e cursos com a comunidade.

Hoje, o prédio está todo sob a administração da Secretaria de Educação; e, para que qualquer evento seja realizado, é preciso a presença de alguém que trabalhe pela Secretaria de Educação. A comunidade não tem mais a chave do prédio, porque todas as fechaduras foram trocadas, mas esta também passou a não proteger mais o prédio contra os assaltantes. Negocieei com um dos pais da creche, que se mostrou interessado, estratégias que podíamos desenvolver para tentar diminuir os assaltos, tentando, assim, proteger a *comida* das crianças – única coisa que era retirada de dentro da creche nos assaltos. Seguindo uma sugestão de um dos pais das crianças, o Sr. Carlos, conhecido por todos da comunidade como Pingo, este se propôs a fazer, diariamente, uma ronda pela creche procurando proteger o nosso espaço, por isso fiz para ele uma cópia da chave do portão. Os assaltos, de fato, diminuíram. Na verdade, depois que entreguei a chave a ele, não houve mais nenhum assalto.

O horário de funcionamento da creche, atualmente, mudou: funciona das sete às dezesseis horas e trinta minutos, fato que não agradou muito aos pais. A carga horária foi reduzida em virtude da falta de funcionários para manter um horário de qualidade de atendimento para as crianças, pois antes todas ficavam aproximadamente duas horas – uma na saída e uma na entrada - com apenas funcionário, o que possibilitava muitos acidentes físicos, entre outras situações, com as crianças. De fato, era inconcebível, na minha concepção, apenas um profissional cuidar de 35 crianças entre zero e cinco anos e meio de idade, atendendo todas as suas diferentes necessidades.

Este novo horário foi decidido e aprovado em reunião por um grupo de pais, porque o que acontecia e ainda hoje acontece é que há apenas uma educadora por sala; assim, mesmo com a escala de horário, ficava uma só educadora para receber todas as crianças e/ou uma só educadora para entregar todas as crianças. O que aumentava muito o risco de acidentes com as crianças. Como uma educadora poderia fazer a entrega de todas as crianças sozinha desde o berçário até a educação infantil? Ou como ela poderia realizar a entrada de todas as crianças com todos aqueles recados e recomendações que não eram anotados na caderneta pelos responsáveis por diversos motivos? Havia ainda situação de educadoras que não se falavam e que por isto não passavam o recado uma para a outra.

Fisicamente impossível para um grupo de três educadoras, quanto mais para apenas uma. As educadoras da creche me contaram que, na época da SEPROS (Secretaria de Programas Sociais), todas entravam as sete e saíam às dezoito horas, já que a SEPROS pagava hora extra e, logo, todas gostavam de ser beneficiadas com a remuneração desse horário.

A atual rotina das crianças desenvolve-se da seguinte forma: nos dias em que chego à creche às sete horas, junto com a cozinheira e a berçarista, abro toda a creche e vou receber as crianças; a cozinheira vai preparar o café e adiantar o almoço e a berçarista preparar as mamadeiras do berçário. As crianças chegam entre sete e oito horas, entram na sala, deixam suas mochilas e sentam-se no refeitório enquanto esperam o café, assistindo à televisão, brincando com alguma coisa ou conversando com os colegas.

Às oito horas e quinze minutos, é servido o café. Logo após, as crianças escovam os dentes e vão para o sol ou para uma das salas com uma das educadoras, por volta de oito e meia; enquanto uma fica com eles, a outra educadora limpa o refeitório. Isto acontece porque a prefeitura não envia faxineira nem auxiliares de limpeza para as creches. Assim, as funcionárias junto com a coordenadora constroem escalas de limpeza para que a creche se torne um ambiente melhor para as crianças e para nós mesmas trabalharmos. No entanto, há funcionários que se recusam a colaborar com a limpeza, argumentando que não são pagas para serem “faxineiras”, mas para trabalhar com crianças; então, o trabalho fica muito difícil.

Particularmente, eu não concordo com esta questão de as funcionárias ficarem responsáveis pela limpeza da creche, pois naquele momento de limpeza, elas deixam de estar atendendo as crianças para realizar a faxina da creche que, diretamente, não deveria ser função delas, e “entendo” quando aparece alguém que se recusa a colaborar, até mesmo porque, do meu ponto de vista, as argumentações têm fundamentos.

Assim, as atividades em sala de aula começam aproximadamente às nove horas quando uma das educadoras termina de limpar o refeitório. Cada grupo de criança vai para a sua sala realizar suas atividades até às onze horas, que é o horário do almoço, quando as crianças fazem a higiene das mãos e dos rostos para se sentarem à mesa. Mais ou menos às onze e quarenta e cinco, começa a higiene bucal das crianças para irem para o repouso, que começa ao meio-dia e vai aproximadamente até às treze e trinta. Durante este momento, as educadoras fazem o que podem para dar almoço às crianças, almoçar junto e, algumas

vezes, ainda preparar a sala para o repouso para das crianças. É urgente que se providencie uma auxiliar por sala ou, pelo menos, uma para a creche a fim de que o trabalho seja menos desgastante para a educadora e que haja atendimento de melhor qualidade para as crianças.

Logo que as crianças acordam, vão para o banho. As educadoras o realizam da seguinte forma: enquanto uma fica na sala para arrumar o cabelo das crianças, outra fica no banheiro dando banho nas crianças. Semanalmente, elas trocam de função (a que está na sala vai para o banho e a que está no banho fica na sala). Passamos a realizar o banho dessa forma, porque, de todas as outras formas que já tínhamos experimentado, esta revelou ser a mais organizada e prática. Sabemos que o ideal era ter alguém só para dar o banho e que fosse chamando as crianças por grupos, mas, como não temos alguém para fazer isso e muitas crianças precisam do banho da creche, fazemos o que podemos por nossa conta. Enfim, realizamos aquilo que conseguimos fazer. O banho acontece mais ou menos das quatorze horas até às quatorze e quarenta e cinco minutos.

Às quinze horas acontece o jantar. Em seguida, elas fazem a higiene bucal e vão para suas salas realizar atividades com sua educadora até o horário de saída às dezesseis horas e trinta.

O horário do berçário difere um pouco no que se refere ao banho, que começa às nove e trinta, ao almoço que é às dez e trinta, além de uma mamadeira após o repouso, que é dada às quatorze horas antes do jantar que acontece às três da tarde.

Assim, a creche vem se tornando um espaço singular, onde os sujeitos se articulam e se movimentam, de acordo com as necessidades que surgem no cotidiano. Apesar de os movimentos acontecerem de forma aparentemente individual, onde cada educadora constrói a sua rotina de trabalho. Esta rotina passa constantemente por organizações e re-organizações, buscando proporcionar um atendimento de qualidade para as crianças e facilitar os movimentos dos tantos sujeitos que estão envolvidos na rotina

Seguem abaixo algumas rotinas elaboradas pelas educadoras de acordo com as atividades que elas realizam no cotidiano da creche.

Rotina elaborada pela educadora Márcia:

7:50 às 8:10 – *Entrada das crianças.*

8:20 – Café da manhã.

8:40 às 9:15 – Limpeza do refeitório (tia Cláudia).

- As crianças tomam banho de sol, têm dias que a recreação é dirigida e outros que a recreação é livre.

10:00 – entram para sala de aula – Rodinha – Reconhecimento do nome na chamadinha – Trabalhinhos com técnicas diversificadas – Historinha.

11:00 – Almoço – Escovação de dentes.

12:00 – Hora do sono.

13:30 – Começam a acordar para o banho.

15:00 – Jantar (Tia Márcia limpa o refeitório).

16:30 – Saída.

Rotina elaborada pela educadora Claudia:

8:00 – Entrada das crianças, recebidas pela educadora Márcia e coordenadora Heloisa.

8:20 às 8:30 – Vídeo / Desenho.

8:30 às 9:00 – Café da manhã.

9:00 às 9:30 – Banho de sol com brinquedos.

9:30 às 10:15 – Entrada para sala – Oração – Música: Bom dia amiguinho – Chamadinha – Como está o tempo – Momento da história (atividade sobre a história do dia) – Escolha do ajudante do dia com as crianças – revendo as atividades do dia com as crianças.

10:15 às 10:55 – Atividades sobre o projeto em desenvolvimento.

10:55 às 11:00 – Organização do material utilizado e da sala com as crianças – Higiene.

11:00 às 12:20 – Almoço – Escovação – Ida ao banheiro – Organização da sala para o descanso.

12:20 às 14:00 – Hora do sono – Organização das atividades – Registro de atividades e acontecimentos (por parte da educadora) – Organização das roupas para o banho (tarefa da educadora).

14:00 às 15:00 – Banho para todas as crianças (2 a 4 anos/ 4 a 6 anos).

15:00 às 15:30 – Janta.

15:30 às 16:00 – Escovação brinquedos no pátio ou na sala..

16:00 às 16:30 – Saída das crianças.

16:30 às 16:45 – Organização da sala – Encerramento.

OBS.: No horário de 10:15 às 10:55, finalizamos as atividades do Projeto com música, jogos, massinha, brincadeiras dirigidas, pintura, desenhos, teatro etc. (uma dessas atividades para cada dia). Em algumas atividades podem ocorrer mudanças do horário, por exemplo, a história...

Rotina elaborada pela educadora Grazielle:

7:00 -> Entrada da educadora.

7:15 -> Preparo das mamadeiras e acolhimento de algumas crianças.

7:50 às 8:10 -> Acolhimento das crianças na salinha.

8:10 às 8:30 -> Desjejum – Distribuição de Mamadeiras e Biscoitos.

8:30 -> Hora da rodinha: musicas, dramatização, contos. -> Desenvolvimento motor.

9:00 -> Hora das Artes: atividades com tinta, cola colorida, etc...

➔ *Obs.: Há dias em que a hora das Artes é substituída por outras atividades de socialização e coordenação das crianças.*

9:30 -> Colação/ Banho de sol.

9:40 -> Hora da diversão: jogo de bola, montagem com pecinhas, brincadeiras com carrinhos, etc...

10:00 -> Hora da higiene: banho.

11:00 -> *Almoço*
11:40 -> *Descanso: hora do sono/ Troca de fralda.*
12:00 -> *Limpeza de Refeitório.*
13:20 -> *Preparo de Mamadeiras.*
13:40 -> *Acordar das Crianças.*
13:50 -> *Troca de Fraldas.*
14:00-> *Lanche – Mamadeiras.*
14:10 -> *Hora da Música/ Hora do Conto.*
14:40 -> *Brincadeiras Livres.*
15:00 -> *Jantar.*
15:30 -> *Brincadeiras Livres.*
15:50 -> *Trocar de Fraldas.*
16:00 -> *Saída.*

As rotinas vão se diferenciando e se redefinindo constantemente em cada sala de aula, em cada perspectiva de trabalho pedagógico que as educadoras estruturam e, também, como foi dito, em função das necessidades das crianças que *é o fio que une estes trabalhos cotidianos, o cada dia da existência dos sujeitos movendo-se na tessitura do conhecimento* (Mello, 2003:84 – grifo da autora). Isto é, ao trabalhar com o cotidiano é necessário reconhecer que não se pode pensar sozinho, que não se pode determinar o caminho único. Porque nele o conhecimento se dá numa trama, na qual estamos envolvidos, mesmo não querendo ou mesmo não sabendo da existência dela. O cotidiano da creche foi revelando à pesquisadora-coordenadora e às educadoras que nossos movimentos precisam estar articulados aos movimentos das crianças para que o trabalho pedagógico seja de qualidade.

Morais quando discute histórias e narrativas na educação infantil, revela que *as crianças em suas atividades cotidianas sentem necessidade de fazer de novo, de repetir o que foi experimentado, solicitando a cópia do que foi vivido. E nestes casos, nunca é para viver o vivido antes. Há sempre na repetição buscada pela criança a construção de sentidos novos, de sentidos revigorados, resignificados* (2002:88s). Penso que entender os

movimentos de construção do espaço cotidiano da creche é trabalhar com esta idéia que a autora está trazendo: que o ato de repetir atitudes, conhecimentos, músicas, histórias, brincadeiras que são solicitadas pelas crianças e atendidas pelos educadores traz uma contribuição importante ao processo de entendimento e re-configuração da rotina da creche para as crianças.

Isto, do meu ponto de vista, traz muitas possibilidades de repensar uma concepção de rotina que pode estar se desenvolvendo por vias da repetição mecânica e não pelas necessidades apontadas pelo grupo. Assim, considero que seja importante refletir sobre como esta produção das rotinas da creche podem estar efetivamente contribuindo para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico. Entendo que, em relação à rotina, é fundamental que ela traga uma dinâmica que contribua para o desenvolvimento, para a ampliação do universo de conhecimentos da criança, desde que ela se configure em um processo no qual a criança *nunca viverá mecanicamente o vivido antes (Id., ibid.)*. Para isso é preciso romper com uma rotina desinteressante - *onde a criança sabe como tudo irá acontecer e em que hora de maneira sempre igual* – que empobrece os movimentos cotidianos da creche e que faz com que a criança não tenha o desejo de estar naquele espaço.

Quanto ao trabalho pedagógico entranhado nesta rotina, entendo que os estudos de Morais (*Id., ibid.*) nos alertam para o desenvolvimento de um planejamento de qualidade, no sentido em que ele pode se organizar pelas necessidades de *repetição e curiosidade* das crianças e também pela ação intencional da educadora que quer provocar um movimento de investigação na criação de determinadas questões: em relação aos conhecimentos que ela ainda não sabe e precisa saber; e um movimento de aprofundamento: em relação àquelas questões em que as crianças evidenciam ter alguns conhecimentos consolidados, mas aos quais poderiam ser colocadas novas questões. Se a criança solicita *a repetição*, conforme a compreensão de Morais (*Id., ibid.*), isto é revelador de que ela está necessitando reviver a experiência, ela está ampliando/ explorando as possibilidades de conhecimentos que aquela atividade permite, mas que, certamente, não foram *esgotadas* por ela. Então, ela pede para repetir a atividade para se apropriar de novos conhecimentos.

As crianças nos dão pistas das atividades de rotina que pouco ou nada têm a contribuir com o seu processo de aprendizagem, pois não se envolvem com a proposta, com

o conhecimento que a educadora compreende como importante para ela. Se não estiverem interessadas, as crianças fazem milhões de outras coisas ao mesmo tempo em que estão *executando* aquilo que a educadora sugeriu ou, então, elas mesmas subvertem a lógica e fazem outras coisas diferentes do que foi proposto. Por isso Garcia (2001a) evidencia que um bom educador é aquele que propicia atividades que fazem *sentidos* para as crianças, de modo a envolvê-las com o que está sendo proposto.

A falta de envolvimento com a rotina, muitas vezes, foi apontada pela desatenção evidente da criança – ato tão criticado pelos educadores. Os movimentos que as crianças estão fazendo no espaço da creche devem servir de pistas para se identificar que conhecimentos elas estavam buscando ou lhes eram necessários, a educadora não podem ficar “indiferentes” a isto, porque esses movimentos são fontes de informação importantes para o desenvolvimento de seu trabalho.

I.VI- Um lugar de passagem.

Não só o movimento infantil nos apresentava questões significativas para a reflexão sobre o cotidiano da creche. Também os movimentos das educadoras precisavam ser considerados. Na creche onde foi desenvolvida a pesquisa, ele era especialmente relevante por haver uma constante mudança no seu quadro de educadoras. É certo que o “entra e sai” de educadoras, como acontecera no caso de coordenadoras, causa muitos problemas internos para um “bom” funcionamento da creche; primeiro, porque atendemos crianças entre 0 e 6 anos, um grupo que, em geral, requer um processo de adaptação dos profissionais que chegavam a elas (crianças) e delas a esses profissionais, ou seja, quando as crianças se “afeiçoam” e se acostumavam à dinâmica destes profissionais, eles estavam indo embora para outra creche (percebi que as crianças sofriam muito com estes encontros e desencontros); e, segundo, porque do ponto de vista pedagógico, isso gerava certas complicações para a existência e construção de um projeto educacional, já que constantemente temos pessoas diferente entrando no grupo.

Logo, pouco se consegue acumular e partilhar experiências profissionais (no sentido de construção de uma prática pessoal e coletiva), não se conseguia formular um projeto coletivo, o que vinha mantendo, muitas vezes, uma verticalidade, uma hierarquia em muitas das relações que eram ali estabelecidas. Alguém tem que “definir” muitas das ações que são

estabelecidas naquele espaço escolar, porque “hoje é um, amanhã será outro”. Esta postura de relações verticais não era a que eu gostaria que acontecesse na creche, pelo menos não era a dinâmica de trabalho com a qual pactuo.

Ao longo do tempo em que estou nesta creche, venho conhecendo-a/ reconhecendo-a como um “lugar de passagem”. Tenho acompanhado, assim, uma história que vai se tecendo de forma fragmentada, tanto para as crianças da creche, como para os sujeitos que, por motivos mil, decidem permanecer nesse espaço. Fragmentada porque, na verdade, é uma história que vai se tecendo com a descontinuidade; já aconteceu, por exemplo, de termos, em um mesmo ano, três educadoras “passando” pela turma do berçário.

Essas “passagens” produziam pontos positivos e negativos. Um dos pontos negativos que enxergo era que, em geral, as pessoas não vinham para essa creche por livre escolha, quase sempre os profissionais que chegavam foram devolvidos à Secretaria de Educação por diversos motivos. Quando aqui chegavam, muitos já traziam um discurso de que não ficariam por muito tempo e, às vezes, realizavam um trabalho de péssima qualidade, sem qualquer tipo de comprometimento. Faziam isso de forma intencional para que não permanecessem nesse espaço; era como um pedido para que eu (pesquisadora-coordenadora) as devolvesse à Secretaria de Educação. O que significava que estavam aqui de “passagem”.

Esta necessidade de aprender com o cotidiano que ia constantemente se configurando como um lugar de passagem fez com que eu multiplicasse o valor dado à observação e à investigação, conhecendo que cada criança tinha um modo de dormir; que produzia um conjunto de gestos e sinais que iam dando pistas sobre seus gostos, seu estado de saúde, sua situação emocional, seus medos e suas coragens, suas necessidades... Deste modo, a comunicação ia se dando por múltiplas vias: entre a voz e o olhar da educadora com o olhar e os movimentos dos corpos das crianças. Faziam-me lembrar do que Ginzburg fala: *por milênios o homem foi caçador [...] aprendeu a farejar, registrar, interpretar classificar pistas infinitesimais [...] aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas* (1989:151). Minha formação em pedagogia tocava em algumas destas questões, mas como estavam distanciadas da prática o cotidiano da creche me fez re-significar muito do que havia aprendido até o momento em relação ao trabalho com as crianças; como se eu

estivesse reaprendendo, situação que acredito ser natural e constante na vida de todos os seres humanos.

Entendo que no espaço da creche todos somos um pouco investigadores e caçadores: as crianças, as educadoras, a cozinheira e a pesquisadora-coordenadora que, nas relações cotidianas, vão tomando consciência dos seus conhecimentos e desconhecimentos. Consciência esta que levava à busca da aprendizagem, à produção de novos conhecimentos. Mergulhados no cotidiano, sabíamos que não podíamos dar “conta de tudo que tinha naquele ‘bosque’, muito menos fugir de todas das “ciladas” que o movimento de ser aprendiz nos impõe. Pressupunha que na verdade, os aprendizes, nós que estávamos no cotidiano, não pretendíamos “fugir” das ciladas, porque sabíamos que elas eram também fontes importantes de aprendizagem. E a creche, vivendo esta situação de passagem, proporcionou-me a oportunidade de repensar seu cotidiano e aprender com ele.

Marisol Barenco de Mello, em um artigo onde discute que o cotidiano é onde se transborda o racional, fala que ele é *um dos campos que vêm se constituindo como um dos mais importantes no movimento de repensar as possibilidades de uma epistemologia da complexidade* (Mello, 2003:83), o que me faz, como pesquisadora-coordenadora daquela creche, valorizar a busca de ser “caçadora” (Ginzburg, 1989) e perceber que, às vezes, antes de fazer é preciso perguntar, discutir, repensar, pesquisar se existem trilhas e onde elas podem nos levar. Não esquecendo que “ciladas” estavam pelo caminho para todos: os que tinham ou não experiência no trabalho com a criança pequena, pois o cotidiano é um campo onde as epistemologias estão em construção (Mello, 2003).

Assim, muito do que aprendi sobre estas crianças de zero a três anos de idade foi fruto de observações, conversas, questionamentos, estranhamentos, discordâncias que pude fazer como pesquisadora das práticas que estes “sujeitos de passagem” foram aos poucos revelando e me ensinando. Outras aprendizagens são frutos de estudos que fui fazendo a partir de situações que emergem da prática destes educadores e, como já disse, me causavam dúvidas e estranhamentos, o que me movia a pesquisar outras fontes em busca de novos conhecimentos.

Os sujeitos que declaravam estar por ali de “passagem” pareciam desanimar os sujeitos que resolviam ficar um pouco mais naquele espaço, as relações entre eles me pareciam por demais artificiais e não buscavam manter muita afinidade com os “passantes”.

Digo isso por mim, quando alguém chegava dizendo que já queria ir embora, eu ficava pensando: *O que eu vou fazer com esse sujeito, que não está feliz nesse espaço? Ou que não quer se envolver com ele?* Não há alternativa senão deixá-lo ir. Às vezes, eu mesma me pegava desejando: *Tomara que passe logo! Para que venha uma outra pessoa que, talvez, decida ficar.*

No entanto, a situação se complicava quando acontecia de uma educadora que decidia ficar e a gente, na verdade, desejava que ela apenas “passasse”. Como no caso de Milena, nossa última berçarista, que veio para o nosso espaço com muitas recomendações desagradáveis por parte das coordenadoras que a devolveram à Secretaria de Educação. De fato, no dia a dia, das muitas “profecias” sobre Milena, poucas se cumpriram, graças a Deus e à própria Milena. Ela decidiu ficar. Primeiramente, porque faria economia de uma das passagens que ganhava da prefeitura (que ela poderia trocar por dinheiro para complementar seu “salário”); em segundo lugar, porque disse que gostava das crianças, da comunidade, da equipe e de mim. Disse que gostava do modo sincero como eu falava diretamente com ela.

O meu desejo que Milena fosse um sujeito de passagem se refere, em especial, à sua condição física. Ela tinha sérios problemas de coluna, o que a impossibilitava de ficar abaixando e levantando. Movimentos que, para mim, eram indispensáveis no trabalho com o berçário. Ela cheirava a cigarro e, às vezes, parecia-me incapaz de acompanhar os movimentos rápidos daqueles pequenos. Sei que o sistema também não contribuía para que o atendimento das crianças fosse melhor, pois em certas atividades como banho e troca de fraldas tinha que haver mais alguém na sala para ajudá-la.

Dei algumas dicas para que o horário do banho e da troca de fraldas pudesse ser um pouco melhor, ao menos, para diminuir os riscos de acidentes com os pequenos. Algumas ela seguiu, outras elas dizia que eram inviáveis e se recusava a experimentar.

A Milena tinha uma “mística” que me fazia pensar mil vezes antes de falar com ela, por alguns motivos especiais: primeiro porque ela tinha idade para ser a minha mãe e isso, de alguma forma, me fez ter uma relação diferente com ela; segundo, porque ela ficava zangada muito rápido (nada que durasse por muito tempo) com aquilo que escutava e que lhe desagradava. O que, de fato, era muito bom, porque isso revelava um pouco de sua maneira de ser na nossa relação.

Milena já me revelou que não quer estudar assuntos pedagógicos, porque não quer ser professora. Ela dizia que gosta de olhar as crianças e ficar com elas. O que ela queria era sair da creche para voltar a trabalhar no setor administrativo da prefeitura, espaço em que trabalhou na forma de contrato, antes de ser aprovada neste concurso de atendente de creche. Já tentei articular-me com alguns conhecidos na Secretaria de Educação para ver se não atendem o desejo dela e deixam esse espaço que ela ocupa na creche para alguém que o queira de fato, mas nada consegui.

Esta situação me incomodava, porque não me sentia em condições de resolvê-la, isso porque a prefeitura não apresentava critérios claros para a contratação dos educadores de creche; não há uma definição sobre quais as reais funções desse educador e sobre o seu perfil. Assim, considero que seja urgente definir que “tipo de educador” queremos para nossas creches, para estabelecermos junto com eles as “regras que estão em jogo” nesta função que estes profissionais se propuseram a exercer. Este sistema de devolução de funcionários à Secretaria de Educação e esta condição de passagem, a qual estes educadores são submetidos, não vêm resolvendo nossos problemas, vêm apenas mudando os problemas de lugar.

É certo que estes “sujeitos de passagem” ficam para as nossas crianças. Lembro-me de uma vez ter presenciado a saída de uma das educadoras do berçário, assim, da noite para o dia. Naquela primeira semana, o Leon (1 ano de idade) ficou chamando por ela e chorando durante uns quinze dias sem parar, procurando pelos cantos do berçário a sua educadora que tanto amava, que sequer se despediu dele. Creio que, assim como há adaptação para a chegada das novas crianças, deveria também haver um processo (ritual) de passagem de uma educadora para outra. Sei que isso pode parecer um pouco impossível neste caso relatado, mas foi triste escutar aquele pequeno que ainda hoje se lembra e pergunta por aquela educadora. Esta ruptura tão brusca na relação inter-pessoal que esses “sujeitos de passagem” criam é injusta com as crianças.

A cada educadora nova que chegava parece que tudo recomeçava: as crianças reiniciavam seu processo de adaptação; os funcionários reiniciavam também a sua adaptação ao modo de ser desse novo colega de trabalho; a creche se reestruturava em muitas coisas que esse profissional trazia consigo ou do que ele precisava apreender do modo de funcionamento dessa creche...

Penso que essa “passagem” era fácil de se solucionar quando se tratava das relações entre educadores e sistema de organização com o qual a creche trabalhava, mas achava extremamente complicado resolver isto do ponto de vista da comunidade que, por vezes, rejeitava esse profissional. Pois, quando a comunidade percebia que a educadora não estava muito envolvida com o trabalho ou que não os atendia como eles achavam que deveriam, eles começavam a se organizar para dar um jeito de mandar essa educadora embora. O que, no fundo, atende um desejo da educadora. Sobreviver a esse processo de rejeição por parte dos pais era extremamente complicado, porque eles iam se organizando de tal forma que chegava um momento em que o profissional, de fato, não conseguia permanecer na comunidade. Já que, muitas vezes, a comunidade não procurava manter laços com eles e vice-versa. Do ponto de vista da relação desses educadores com os pequenos, estes sim, eram os que mais sofriam com a posição, postura de “passagem”, pela falta de envolvimento profissional e afetivo com elas e com aquele espaço.

Voltando ao caso em que tivemos, durante um ano, três educadoras na turma de berçário: foi de “cortar o coração” e de se indignar com esta “política de passagem”. Minha percepção era de que esta política de passagem se dava da seguinte maneira: um profissional criava conflitos em uma instituição e ao invés de se tentar solucioná-los, criou-se uma política de troca, por exemplo, se eu não queria um profissional por diversos motivos, eu o punha à disposição na Secretaria de Educação que o removeria para outro lugar. Para mim, a questão era que havia casos em que essa medida não funcionava, só adia a solução do problema, porque eles trocavam o profissional de lugar e isto nem sempre resolvia a situação. Às vezes, o profissional não queria mesmo trabalhar com os pequenos, porém não saía do sistema, possivelmente, porque não queria abrir mão de receber um salário de um emprego público no qual estava inserido. Sentia falta de uma política pública municipal “mais rígida” que definisse um perfil para os profissionais que trabalhavam em creche.

Lembro-me, em algumas ocasiões, de as crianças chegarem e, de repente, não terem mais a educadora da turma, o que algumas vezes, me levou a assumir a turma. As crianças ficavam chamando durante muito tempo o nome da educadora que estava na turma; algumas crianças, por exemplo, ficavam procurando a educadora pela sala, outras vezes, pelos cantos da creche na hora da saída, parecendo imaginar que a educadora estava

escondida em algum lugar. Às vezes, passavam-se meses, tínhamos até outra pessoa trabalhando na creche, e os pequenos continuavam perguntando onde estava aquela determinada educadora, nomeada por eles como tia, que trabalhava com eles.

Entre tantas “pessoas de passagens” e alguns poucos “ficantes”, a Creche São Francisco de Assis - Alto da Derrubada viveu uma experiência de mais uma educadora que decide ficar. Temos como “ficantes” a cozinheira (famosa Tia Vavá, que chegou ali para ficar algumas semanas até a chegada de um(a) outro(a) cozinheiro(a) que não chegou até hoje), a educadora Cláudia (que chegou no ano passado, recém-concursada, diferente de todas as outras, as quais vieram para cá devolvidas de outras creches), eu (que saí da sala para assumir a coordenação da creche) e, agora, Márcia (que vem de uma outra creche de onde estava “sobrando”, porém contra sua vontade). A palavra sobrando está entre aspas, porque não é que, de fato, ela estivesse sobrando naquela creche. Lá, ela exercia a função de auxiliar, função de extrema importância na creche, porém as últimas ações políticas da Secretaria de Educação vêm procurando dar este direito apenas às creches que têm acima de 70 crianças. Para mim, é um equívoco, pois, indiferentemente ao número de crianças, o auxiliar tem que existir para ajudar na hora do banho, da limpeza do espaço, no cuidar das crianças, no momento da alimentação, para substituir uma educadora quando esta precisa se ausentar da sala por alguns segundos, por um motivo qualquer.

Assim, minha tarefa como coordenadora, na Creche São Francisco de Assis - Alto da Derrubada, foi a cada dia conhecer a comunidade que nos rodeia, a estruturar o funcionamento dessa creche e as práticas que vêm se dando nestes dois contextos que se entrecruzam ao cotidiano da creche. Neste movimento de conhecimento desses contextos, fui procurado desenvolver atividades que permitiam o diálogo entre estes dois espaços: a creche e a comunidade.

A creche como um lugar de passagem me propiciava levantar algumas questões: por que esta creche se tornou um lugar de passagem? O que fez alguns sujeitos se decidirem por ficar? Como seria um lugar onde todos ficassem “para sempre”?

A pesquisa foi revelando que a creche ia se tornando um lugar de passagem pelos discursos, pelas histórias, pelos mitos que iam sendo contados, criados, inventados e re-inventados “pelos cantos da cidade”, em especial nos espaços de educação. Entendo que o desinteresse por este espaço foi sendo criado pelas declarações e atos de alguns

profissionais que tiveram uma experiência negativa na creche. Também não se pode desconsiderar os constantes conflitos vividos em nosso cotidiano, muitos deles motivados pela situação de “passagem” que a creche vivenciou em contrapartida a um modelo institucional diferente, ou seja, da SEPROS, que realizava uma parceria administrativa em relação à estrutura e funcionamento junto à comunidade, para a SMEEP (Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Petrópolis), que tem uma forma de administração mais sistemática e centrada em si mesma, incorporando muito pouco a comunidade como parceira no desenvolvimento de atividades cotidianas propostas pela instituição – a creche.

Um dos mitos/histórias que, segundo as “educadoras de passagem” é conhecido entre os profissionais de creche no município, é que nossa creche “é suja e feia”; adjetivação com a qual não concordo, até porque esta relaciona-se a conceitos estéticos. O que acontece é que, como não temos um profissional só para a limpeza, as educadoras se revezam na limpeza da creche ao mesmo tempo em que cuidam das crianças, como já foi dito anteriormente. Outras vezes, ficam até depois da hora, sem receber nada (hora extra), para mantê-la limpa, ou fazemos mutirões de limpezas junto com as mães das crianças. Havia também uma fala corrente de que trabalhar com as nossas crianças era difícil, porque elas eram mal-educadas. Eu coloco isto em questão: em relação ao “conceito de criança bem educada” do qual se está falando. Nossas crianças são desobedientes, às vezes, como todas as crianças são: questionam as ordens e as regras que estabelecemos; fazem bagunças; às vezes, falavam palavrões; batem umas nas outras e, em outros momentos, às vezes até querem nos bater... Mas não admitia que as chamassem de mal-educadas. Entendia que era interessante compreender de que crianças estávamos falando e que educação tínhamos a “pretensão de desenhar” em função desta visão de criança.

O que percebia era que havia uma conjuntura política que parecia determinar a prioridade de estrutura e funcionamento, a adequação ao espaço e a quantidade necessária de profissionais para o atendimento adequado às crianças em função da localização e da articulação política dos membros da comunidade de cada creche.

Faço neste momento uma questão, já com a resposta entre os lábios: se alguém importante fosse visitar as creches da rede municipal, quais seriam visitadas? A minha estaria no “guia de viagens”? Penso que, possivelmente, não, porque esteticamente a nossa não se configura como um espaço “exemplo” do que deve ser mostrado em relação a outras

creches que, “esteticamente”, se apresentam como mais “bonitas”. Provavelmente, a aparência “estética de nosso prédio” não serve como “modelo” à SMEEP, em função de como se apresenta sua pintura, as condições de algumas janelas, telhado cheio de buracos onde, no período das chuvas e/ou chuviscos, constantes as crianças têm que ficar fugindo das goteiras, que não são poucas. A pintura interna do espaço da creche foi feita pelas educadoras da creche junto com a comunidade com dinheiro arrecadado através de uma rifa.

Compreendi que todo este discurso “negativo” que se produzia sobre a creche propiciava e reforçava para que ela viesse ser um “lugar de passagem”. O lugar para onde enviam *os maus profissionais* – os que sobraram e/ou foram colocados à disposição da SMEEP - como já disse. No entanto, minha pesquisa tem me revelado que o “lugar de passagem” também se tornou um lugar de possibilidade de muitas reflexões políticas e, também, de certo modo, fui percebendo que aqueles que se permitiram mergulhar, conhecer, investigar o cotidiano deste espaço se comprometeram com ele também politicamente. Apesar de que eu ainda, como pesquisadora-coordenadora, não haver conseguido entender bem que política é esta que estamos construindo e tramando a nosso favor e, certamente, contra alguma outra que parece não estar nos favorecendo. Talvez porque ela ainda estivesse em construção, portanto não definida, mas sentia que começava a surgir uma militância em defesa deste espaço e um comprometimento com uma educação infantil de qualidade para aquele lugar “aparentemente esquecido ou somente lembrado quando sobrava coisas que ninguém queria”.

Skliar, em sua obra “Pedagogia (improvável) da diferença – E se o outro não estivesse aí?”, trouxe significativas contribuições para a análise da produção desse lugar como de passagem. Do meu ponto de vista, sua contribuição estava em me ajudar a entender esta questão do espaço da creche quando ele diz *que as imagens do outro acabam transformando-nos em reféns do outro* (Skliar, 2003:22). Assim, a creche historicamente foi se aprisionando nesta imagem de lugar ruim, para onde nenhum profissional queria ir, lugar para onde mandavam aqueles que “precisavam ser castigados”, conforme uma colega coordenadora de outra creche ameaça os profissionais que trabalham com ela, para que eles se comportassem. Também me recordo das muitas vezes em que não fui bem atendida em certos espaços da prefeitura, em relação a algum pedido que fazia para creche, só porque

sabiam que eu era do “Alto da Derrubada”. Lembro-me de algumas educadoras reclamando de que quando participavam de cursos na Secretaria de Educação, ao se apresentarem como profissionais que trabalhavam nesta creche, viam pessoas “torcendo o nariz”, cochichando entre si ou comentando em voz alta: *coitadinha, trabalha naquele lugar tão feio, tão pobrezinho... o que fez para merecer isso? Foi devolvida a secretaria de educação?*

Contudo, entre tantos nomes que se instalam e se desmembram o outro acaba por mudar seu nome. Apagam seus vestígios, sua língua, seu rosto, suas marcas, sua história, porque até o próprio nome se tornou politicamente incorreto (Id., ibid.:80). Ao ler este trecho do autor, me punha a refletir sobre como venho nomeando este lugar: o que estaria significando nomeá-lo como “lugar de passagem”?

Assim, as educadoras e a coordenadora começavam a apreender quando, como e onde se nomear como Alto da Derrubada, nome que vem escrito em alguns documentos da creche, inclusive no contra-cheque das educadoras. E em que situações valeriam se nomear como Centro de Educação Infantil São Francisco de Assis? Novo nome dado à creche em meados de outubro de 2004, de acordo com o diário oficial, mas até hoje ainda não incorporado em toda a documentação da creche, como já mencionei.

Este “jogo matemático de auto-nomeação” (Alto da derrubada + São Francisco de Assis = ou \neq Lugar de Passagem), usado pelas educadoras da creche, pereceu-me um elemento importante em relação ao fato de algumas educadoras terem se decidido por permanecer neste espaço. Era preciso suspeitar daquela “fama ruim do local”, daquele conceito da creche que poderia ter sido uma invenção, portanto era possível subvertê-la. Buscando reconhecer que a situação de passagem das educadoras foi um momento importante de aprendizagem para mim, no sentido de conhecer, aprender com os diferentes sujeitos que por ali circulavam em relação a suas práticas, concepções, percepções múltiplas que desenvolviam no cotidiano da creche, produzindo em mim um movimento investigativo na tentativa de entender a intencionalidade da ação e as respostas das crianças em relação a ela. Hoje, revejo todo o modo negativo com o qual eu percebia esta situação das educadoras de passagem. Agora, compreendia como um espaço-tempo possível à minha formação, em especial, sobre como o cotidiano efetivamente se revelava como um espaço de complexidade no qual estávamos todos envolvidos.

No entanto, passei a reconhecer que os sujeitos precisavam permanecer juntos para a construção de um projeto pedagógico coletivo. Assim, procurava mostrar indícios às educadoras de que outras leituras sobre aquele espaço eram possíveis; que outros mitos e histórias eram possíveis de serem construídos por nós. Procurava criar nelas o desejo de permanecer, de produzir um coletivo com o qual trabalhar.

Para isto, cotidianamente, procurei ir colocando como proposta ao grupo re-significar o nosso olhar sobre aquele espaço, buscando um maior envolvimento com ele, suas questões, seus contratempos e as construções de conhecimentos que nele podemos produzir.

Assim, a pesquisa foi procurando discutir, junto com as educadoras da creche, o quanto era importante o trabalho que desenvolviam junto às crianças e sua importância no processo de desenvolvimento delas. A pesquisa foi explicitando às educadoras e à pesquisadora-coordenadora a necessidade constante de repensar suas práticas de maneira crítica e investigativa, buscando garantir às crianças uma educação de qualidade. Ao mesmo tempo, se fazia necessário um diálogo constante com os responsáveis pelas crianças, satisfazendo as dúvidas, levantando questionamentos e, cotidianamente, lhes informando as observações das educadoras a respeito do desenvolvimento e das necessidades das crianças.

Algumas educadoras revelaram ter certas restrições em dialogar com alguns responsáveis pelas crianças sobre alguns assuntos como: birra, palavrões, mordidas, objetos que foram trocados por engano pelas crianças, sexualidade, etc. temendo a reação deles. No entanto, sempre deixei claro que este “diálogo” se fazia necessário, não só por ser um direito do responsável pela criança obter algumas informações sobre os seus filhos no período em que estavam na creche, mas também porque era um dever da educadora, que permaneceu durante todo aquele dia com a criança, repassar aos responsáveis pelas crianças suas observações, não como “verdade absoluta”, porém como um ponto de vista a ser pesquisado. Mesmo que este “diálogo” se fizesse no encontro, no desencontro e no reencontro (conflitos) de informações, opiniões e/ou concepções. Era importantíssimo que ele acontecesse, porque o motivo maior deste “diálogo” deveria ser a construção coletiva de uma educação de qualidade para a criança. Sendo assim, isto não poderia ser administrado pela afinidade entre educadora e responsável pela criança. Este movimento parecia revelar

que as educadoras poderiam produzir uma outra creche, diferente daquele espaço que vinha sendo nomeado como um espaço quase que de *anormalidade* (*Id., ibid.*).

A complexidade deste lugar foi, assim, desencadeando um espaço de possibilidades e impossibilidades pela multiplicidade de sujeitos que fizeram a sua história. Desse modo, *o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude de conhecimento* (Morin, 2003:176), o que nos revelava que nunca poderíamos dar conta por completo das problemáticas que existiam naquele espaço, porque os sujeitos eram diferentes e constantemente entravam em conflito com a realidade e com as múltiplas questões que dela emergiam. Como pesquisadora, supunha que a creche fosse um lugar de “passantes e de ficantes”, a complexidade sempre se fazia presente porque as contradições também se faziam presentes o tempo todo.

Estes movimentos de mudança e estes conflitos constantes das educadoras no espaço da creche foram acontecendo como fruto das relações que eram estabelecidas com os sujeitos e questões que habitavam e interagiam naquele espaço. Situações com as quais nos encontramos em alguns momentos, como a falta de material pedagógico e/ou profissionais para trabalharmos com as crianças; situações constantes de conhecimento e desconhecimento nas quais as educadoras e a pesquisadora encontravam-se. Esta “equipe inconstante”, com a qual a pesquisa foi tendo a oportunidade de “dialogar” – propiciava um movimento constante de re-definição de suas questões e de seu “modelamento” num espaço cada dia diferente – que, por vezes, a pesquisadora não dava conta de acompanhar, registrar e refletir em função de toda esta “complexidade”. Tudo isto não havia paralisado o nosso trabalho, pois tinha centrado o ato de pesquisar na intenção de formação permanente: desenvolvendo mensalmente reuniões pedagógicas (quando conseguimos) com as educadoras da creche, nas quais discutíamos planejamento pedagógico, problemas cotidianos, montagem de festas e reuniões de pais, questões relativas à pesquisa junto ao trabalho de avaliação que elas produziam sobre e junto às crianças. Também desenvolvi algumas atividades em sala de aula, mais diretamente com as crianças. Montei um horário de iniciação musical em que trabalhava, uma hora por semana com cada uma das turmas, realizando atividades das mais variadas formas e intenções diversas, para que as educadoras tivessem tempo de planejar sua atuação pedagógica. Elas mesmas vinham revelando sentir falta deste tempo para organizar sua prática cotidiana junto às crianças no espaço da creche.

Este horário foi fruto de uma negociação entre mim e as educadoras, pois, com a entrada da creche no sistema de educação municipal, elas receberam novas atribuições que alteraram seu cotidiano tais como: fazer diários de classe, relatórios, planejamentos de atividades... Algumas educadoras de creches alegavam que não eram “professoras” e diziam que não receberiam como elas para realizarem estas atividades de planejamento em casa, além de já trabalharem o dobro do tempo no espaço escolar para ganhar aproximadamente setenta por cento do salário de uma professora em um só horário, ou seja, metade do tempo que elas trabalhavam. Para que elas tentassem absorver estas novas atribuições funcionais na creche fizemos a seguinte negociação: enquanto estava na turma de uma delas, elas tinham este tempo para a produção dessas atividades de planejamento pedagógico, que não havia como serem realizadas com a presença das crianças.

TRAMA: II – Investigando alguns conhecimentos e desconhecimentos discursivos.

II.1- Um processo de conhecimento e autoconhecimento.

A pesquisa desenvolvida é parte do meu compromisso com a qualidade de um trabalho realizado na creche. Buscando melhor compreender a avaliação realizada na creche, elegi como questão central o processo de produção dos instrumentos de avaliação desenvolvido pelas educadoras, pois me pareceu ser relevante conhecer quais procedimentos de avaliação eram utilizados e que usos elas fazem deles.

Sabemos que, desde muito pequenas, as crianças adquirem marcas de sua vida escolar, produzidas desde a escola infantil e reforçadas na continuidade da escolarização, como, por exemplo, no ensino fundamental. Muitas dessas marcas acompanhavam a vida escolar da criança via registro de avaliação, que era um instrumento sobre a “vida” da criança. Foi preciso compreender que este instrumento, por vezes, apresentava equívocos, na medida em que o olhar de algumas educadoras era limitado e, algumas vezes, despreparado para o ato de avaliar. Assim, foi preciso compreender que esse instrumento não representava “a verdade” sobre a criança, mas sim uma verdade, sob um ponto de vista, portanto um relato parcial e transitório.

Ao chegar à creche, uma das primeiras informações que busquei foi saber como ali era desenvolvido o processo de avaliação. Fui informada pelas educadoras que não havia nenhum tipo de procedimento e registro oficial. No entanto, elas me informaram que

faziam reuniões bimestrais com os pais para falarem das crianças, o que me fez levantar a hipótese de que usavam algum procedimento de avaliação para obterem as informações apresentadas aos pais. Entretanto, possivelmente, elas não identificavam o processo que realizavam como avaliação, talvez porque a avaliação fosse reconhecida apenas como uma nota, prova, ou mesmo a ficha em que registravam a avaliação que faziam da criança.

Elas afirmavam não haver algum tipo de registro oficial, mas eu me perguntava se não haveria de fato nenhum tipo de avaliação. Será que não atribuíam nenhum tipo de valor a suas crianças? Será que não produziam informações a respeito do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento de suas crianças? Como preparavam as reuniões de pais? Como preparavam o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças? Tais questões foram orientando o processo de pesquisa e minha ação junto às educadoras da creche.

Parecia que, em princípio, “não estava instituído” para essas educadoras a função de avaliar. Não havia um sistema de avaliação organizado, elas avaliavam do modo como queriam. Então, elas resolveram “produzir” uma ficha.

Em uma das primeiras reuniões pedagógicas conversávamos sobre as questões que a Secretaria de Educação apontava como importantes para a re-definição das práticas pedagógicas que iriam re-organizar o cotidiano da creche. Havia uma forte preocupação com o modo como vinham se desenvolvendo as relações cotidianas entre crianças e educadoras, acrescentando ao trabalho cotidiano, além da questão do cuidar, o educar. Assim, com cada grupo de educadoras que compunha a equipe da creche – mesmo sendo elas, pessoas de passagens – sempre propus primeiramente realizar um movimento de estudo e pesquisa, a partir do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, sobre o que este documento nos trazia como proposta para o trabalho cotidiano que deveríamos desenvolver no espaço da creche.

Durante a reunião, o grupo revelava os aspectos que entendia ser necessário acrescentar ao conjunto de preocupações apresentado pela Secretaria de Educação, para que elas desenvolvessem um trabalho de qualidade junto às crianças da creche. As educadoras fizeram muitas referências às carências da creche, como, por exemplo: falta de material para trabalhar com as crianças, necessidade de um profissional que se responsabilizasse pela limpeza e um outro que auxiliasse nas atividades cotidianas da rotina da creche,

especialmente em relação ao banho e à alimentação das crianças menores, a falta de reparos e cuidados com o prédio...

O grupo também manifestou sentir necessidade de um instrumento de registro da avaliação das crianças. Entendendo que isto não dependia de uma estrutura maior ou da SMEEP, as educadoras optaram por construir, elas mesmas, uma ficha de registro da avaliação, pois, segundo acreditavam, este instrumento facilitaria o seu trabalho, já que constantemente se sentiam “amarradas” pela falta de tempo que, segundo elas, o cotidiano lhes impunha. A ficha, para elas, seria interessante por permitir que os pais acompanhassem o desenvolvimento da criança e para que, no caso de troca de funcionário, fato muito comum na nossa creche, a educadora que chegasse pudesse conhecer um pouco das crianças e do que estivesse sendo desenvolvido e com turma. Deste grupo de educadoras - Shirley, Patrícia e Margareth -, duas delas já haviam trabalhado antes em creche e revelaram já terem feito uso deste instrumento de registro da avaliação da criança. Havia, assim, uma evidência de que a avaliação era uma questão de certa “importância” para elas, porque, mesmo não tendo que avaliar para responder às exigências administrativas, elas avaliavam.

Procurei deixar o grupo bem à vontade para escolher e construir o instrumento de registro de avaliação que compreendesse como ideal para a creche, acreditando certamente haver depois um espaço para a discussão sobre ele. Algumas semanas depois, elas apresentaram-me o modelo de ficha abaixo, para que eu a multiplicasse para todo o grupo.

*Creche Comunitária São Francisco de Assis.
Ficha com Índícios para Avaliação.
2º Bimestre de 2003.*

Professora: _____

Criança: _____ Idade: _____

Itens abordados para servirem de indícios na avaliação.

- ✓ *Entrega de material:*
() Bom () Muito Bom () Às vezes realiza () Não tem realizado
- ✓ *Organização da mochila:*
() Boa () Muito Boa () Às vezes realiza () Não tem realizado
- ✓ *Participação da criança:*
() Boa () Muito Boa () Às vezes realiza () Não tem realizado
- ✓ *Assiduidade da criança:*
() Bom () Muito Bom () Às vezes realiza () Não tem realizado
- ✓ *Processo de a adaptação:*

- Bom Muito Bom Em desenvolvimento
- ✓ *Atenção da criança:*
- Boa Muito Boa Regular Sente muita dificuldade
- ✓ *Desenvolvimento do raciocínio lógico da criança:*
- Bom Muito Bom Em desenvolvimento
- ✓ *Contagem:*
- Bom Muito Bom Em desenvolvimento
- ✓ *Participação em jogos:*
- Bom Muito Bom Em desenvolvimento Não gosta de se expor
- ✓ *Autoria:*
- Boa Muito Boa Em desenvolvimento Não gosta de se expor
- ✓ *Raciocínio lógico temporal:*
- Bom Muito Bom Em desenvolvimento
- ✓ *Produção de texto oral:*
- Bom Muito Bom Em desenvolvimento Não gosta de se expor
- ✓ *Ouvir histórias:*
- Gosta Não gosta Costuma ficar impaciente Ajuda a contar
- ✓ *Atividades de movimento:*
- Participa muito Participa pouco Não gosta de se expor
- ✓ *Observação sobre as ciências naturais:*
- Bom Muito Bom Em desenvolvimento Não gosta de se expor
- ✓ *Alimentação:*
- Boa Muito Boa Muito pouco
- ✓ *Higiene da criança:*
- Boa Muito Boa Em desenvolvimento
- ✓ *Observação sobre as ciências sociais:*
- Boa Muito Boa Em desenvolvimento Não gosta de se expor

Assinatura do responsável: _____

Coordenadora da creche: _____

Li a ficha produzida, estranhei algumas coisas que ela revelava como importantes em relação ao registro e acompanhamento das crianças e perguntei se seria a mesma para todas as turmas. Elas responderam que sim, pois a produziram com a contribuição de todas. Logo, a ficha foi reproduzida e se manteve como elas me entregaram. Minha idéia era de que fôssemos aos poucos discutindo e estudando aquele instrumento de registros de avaliação que havia sido construído por elas. No entanto, com este grupo que construiu a ficha não houve tempo para a discussão mais exploratória por dois motivos: primeiro, porque a equipe rapidamente se redefiniu, ou seja, algumas educadoras mudaram para outras creches, na época eu não sabia de toda a “situação de passagem” que aquela creche

vivia e, depois, porque a SMEEP apresentou um outro documento oficial para registrar a avaliação das crianças para todas as creches municipais.

A discussão que conseguimos fazer foi muito breve, a partir de uma reunião com os responsáveis pelas crianças. Lembro-me de uma vez ouvir um dos responsáveis, na reunião de turma com a educadora para entrega dos registros de avaliação, perguntar a um outro, meio que baixinho: *o que é esta tal de assiduidade?* Conversei com a educadora para que explicasse o que significava cada ponto da ficha, seu objetivo e como ela fazia para obter dados para realizar o registro avaliativo apresentado. Meio que entre os lábios, a educadora me disse baixinho: *o que engasgar, se eu não souber; você me ajuda, tá?!*

Exemplo:

✓ *Assiduidade da criança:*
() Bom () Muito Bom () Às vezes realiza () Não tem realizado

A fala da educadora e dos responsáveis pelas crianças era uma evidência de que não apenas os responsáveis pelas crianças não compreendiam o instrumento de registro de avaliação, mas também a educadora revelava não compreender o próprio instrumento com o qual trabalhava, o que, do meu ponto de vista, era muito grave. *Como era possível que elas produzissem um registro avaliativo sobre a criança a partir de um item que nem mesmo elas compreendiam? Como elas conseguiam coletar dado? Que procedimentos elas usavam? Usavam algum procedimento?*

Estas questões norteavam uma de nossas reuniões coletivas, onde conversávamos sobre como era possível trabalharem com um instrumento se nem mesmo elas, “que tinham elaborado o instrumento”, entendiam como ele funcionava; que trabalhos deveriam ser feitos a partir da lógica e das prioridades cognitivas que o instrumento estabelecia? A reunião confirmou a evidência de que a opção das educadoras pela ficha era por sua *comodidade* (Sacristán, 1996), pois não conheciam o trabalho que necessitava ser feito a partir daquele instrumento de registro da avaliação feita sobre as crianças. Neste sentido, concordo com Freire quando fala que *o olhar sem pauta se dispersa. Olhar pesquisador tem planejamento prévio da hipótese que se vai perseguir (Id., ibid.:12)*. Como o olhar da educadora não tinha pauta alguma e nem a intenção de ser pesquisador, argumentei sobre a importância de termos isto como proposta de trabalho, reconhecendo a limitação que aquele instrumento nos impunha como uma *pauta demasiadamente rígida* e buscando

complexificar a questão da pauta de observação, não invalidando a sua necessidade, mas inserindo a necessidade de sua *flexibilidade* para melhor “captar” e compreender as múltiplas ações que se davam no cotidiano e as fontes de informação importantes para compreender as crianças. O que a ficha, como instrumento de registro da avaliação, não permitia. Por isso mesmo ela nos possibilitava uma reflexão sobre os seus limites e possibilidades. Senti que o grupo não gostou e nem aderiu muito à discussão em relação aos limites que o instrumento impunha, mas sentiu-se mais seguro para falar deles na reunião, como revelou a educadora Margareth: *a ficha é boa porque facilita o trabalho, ajuda a gente no pouco tempo que temos. Mas me sinto mais segura agora para falar sobre o que cada item significa, pois de verdade eu não sabia. Ajudei pouco na sua construção.* Shirley revelou que *sempre trabalhou com ficha e não vejo outro instrumento melhor para se trabalhar na creche. O que o pai não entender é só a gente explicar.*

Não houve tempo para continuar a discussão com o grupo, pois, como já revelei, ele redefiniu-se, no entanto, ela foi retomada/re-definida em outro momento com um outro grupo de educadoras. Junto com este outro grupo de educadoras, realizamos algumas reflexões sobre esta ficha de registro da avaliação das crianças que havia sido construída por outras educadoras e também sobre os relatórios descritivos de avaliação que elas passaram a usar, porque ele veio imposto como o documento oficial de registro de avaliação vindo da SMEEP que invalidou o instrumento que elas haviam produzido. Esta reflexão buscou investigar quais as possibilidades e impossibilidades de cada um. Nossas reflexões foram registradas do seguinte modo pelas educadoras:

A avaliação através da ficha, facilita o trabalho do professor, porém é muito superficial e incompleto, abrangendo itens que muitas vezes não estão avaliando diretamente o aluno. Porém a avaliação através dos relatórios consegue esclarecer melhor o desenvolvimento do aluno, incluindo suas necessidades e dificuldades (Graziele – Berçário).

Na minha opinião a ficha é um meio de avaliação superficial, nós apenas assinalamos o ‘x’ na questão que chegue mais próximo do aluno e pronto, não se explica o porquê da resposta e nem tão pouco se pode discutir. Já o relatório é mais abrangente e ali nós professores estamos livres para escrever todo processo de desenvolvimento do aluno, explicando de um modo que fique mais claro para os pais” (Márcia – Maternal I e II).

Em relação à avaliação com certeza (opto por⁶) utilizar o relatório, pois o relatório é mais explicado. Podemos explicar melhor as questões, o que estamos observando de cada criança de uma forma bem detalhada e justificando cada item que estamos avaliando (Cláudia – Pré-escolar).

As discussões que foram registradas por este grupo de educadoras que vivencia a oportunidade de fazer uso de um outro instrumento de registro da avaliação – o relatório descritivo de avaliação - trazem a opção que fizeram pelo uso dos relatórios. Entendendo este instrumento de avaliação como possível de trabalhar com a pluralidade de sujeitos com os quais lidavam todos os dias, também, segundo elas, o relatório facilitava o entendimento dos responsáveis pelas crianças sobre as informações a respeito da vida das crianças na creche, que constavam no documento de avaliação. Para o grupo, a ficha anteriormente usada limitava as possibilidades do registro da avaliação realizada pela educadora e da compreensão, por parte dos responsáveis pelas crianças, de sua aprendizagem e desenvolvimento.

A ficha que foi produzida pelo primeiro grupo de educadoras foi usada durante dois bimestres, aproximadamente, pois em agosto de 2003, a creche recebeu da Secretaria de Educação o seguinte modelo de relatório para a avaliação das crianças.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

REGISTRO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR.

UNIDADE ESCOLAR: _____
NOME DO(A) ALUNO(A) : _____
DATA DE NASCIMENTO: ____/____/_____
SÉRIE: _____ TURMA: _____ ANO LETIVO: _____ BIMESTRE: _____

⁶ Palavra incluída por mim pesquisadora.

ASSINATURA DO(A) PROFESSORA

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A)
ORIENTADOR(A) PEDAGÓGICO(A)

A mudança do instrumento foi paralela à mudança no grupo, pois com a equipe redefinida, sem as presenças de Margareth e Patrícia, que mudaram para outras creches, a Creche de São Francisco de Assis - Alto da Derrubada agora tinha a sua equipe formada por Claudia, Mere e Shirley, que não gostaram muito do novo relatório que chegara. Segundo as educadoras, *a avaliação com o apoio da ficha era muito melhor, por ser um instrumento mais prático e mais claro*; as informações na ficha eram mais objetivas, o que, de acordo com elas, facilitava o trabalho e o entendimento dos pais. Apenas a educadora Cláudia, que permaneceu no grupo até hoje, mais tarde re-definiu um pouco sua visão sobre a ficha como instrumento de avaliação. O que as educadoras defendem vai ao encontro do trabalho proposto pela “pedagogia por objetivos” e em desencontro às análises críticas feitas por Sacristán em relação a este modo de registro avaliativo que, segundo ele: *la práctica dominante de la evaluación de alumnos se ha ido estableciendo la norma implícita de utilizar más las formas, cómodas de evaluar, aunque su capacidad de información sea pobre (Id., ibid.:349)*. Junto ao modelo de relatório, as educadoras receberam um ofício dizendo que, nos dois últimos bimestres, deveriam usá-lo para registrar a avaliação das crianças.

Primeiramente coloquei em discussão a afirmação das educadoras no que se refere à preferência pela ficha como registro da avaliação para facilitar o entendimento dos pais, especialmente, porque os pais não foram questionados sobre o que eles preferem, isto tratou-se de uma dedução das educadoras, até mesmo porque os pais normalmente não são consultados sobre o instrumento de registro de avaliação do qual a instituição deve fazer

uso, sua participação se reduz a concordar ou a discordar do que foi produzido no instrumento em relação ao seu filho, o que também não significará que o registro será alterado.

Também é importante ressaltar que a mudança de instrumento – da ficha para o relatório descritivo - foi realizada por uma determinação da SMEEP, pois “pressupunham” que todas as creches que eram comunitárias e passaram para a rede municipal não tinham instrumentos de registro de avaliação das crianças. Deduzo que não consultaram as instituições. Acredito que a discussão não foi proposta, porque seria muito trabalhoso consultar todas as creches, verificar o que cada uma estava produzindo em relação aos instrumentos de registro de avaliação. Talvez por falta de tempo ou de pessoal disponível para realizar este trabalho. No entanto, não posso deixar de ressaltar o quanto este movimento seria enriquecedor não só para o entendimento do que estava sendo proposto, mas também para que a “administração central” tomasse conhecimento e pusessem em diálogo as práticas avaliativas formais e informais que vinham sendo construídas por cada creche.

Retomando, assim, a questão da opção das educadoras, provavelmente ela estava relacionada à comodidade, à preocupação com a “diminuição” da carga de trabalho (*Id., ibid.*) e ao “tempo” que cada um dos instrumentos demanda no seu próprio processo de construção, planejamento e coleta de dados. Logo, foi importante compreender as funções de cada um destes instrumentos, que não são exatamente as mesmas.

A ficha é un razonamiento que se adorna en ocasiones con el argumento de que esa objetividad contribuye a la justicia y a la comparación equitativa entre alumnos (*Id., ibid.*:349). Assemelha-se a uma prova objetiva, tendo como base o pensamento positivista, buscando constatar objetivamente o rendimento quantitativo da criança através do seu desempenho, não levando em consideração os conhecimentos específicos de cada uma (*Id., ibid.*). Nela não há espaço para o registro das diferenças, pois trabalha de forma a padronizar os comportamentos e condutas observáveis, a partir dos objetivos previamente determinados.

O relatório descritivo de avaliação trouxe como uma das principais funções uma maior comunicação com a família, segundo Sacristán (*Id., ibid.*). Ainda, de acordo com o autor, através desse instrumento:

*La información diferenciada da lugar a que ese sujeto encuentra juicios positivos sobre si en alguna cualidad que le motiven y valoren su esfuerzo... procedimientos, más elaborados, como son los perfiles o los pequeños **informes cualitativos**. Un perfil recopila resultados educativos referidos a capacidades, condiciones de rendimiento, cualidades personales, intereses, etc. (Id., *ibid.*:357 – grifo do autor).*

Deste modo, este instrumento foi procurando produzir um maior detalhamento sobre a aprendizagem e/ou rendimento da criança em relação aos conhecimentos abordados. A “aparência” que a ficha adquire de estar mais “próxima daquilo” que supostamente a criança aprendeu também revela, do meu ponto de vista, uma maior preocupação com o controle da aprendizagem da criança; sabendo que a criança vem tendo seu *corpinho submetido a uma ortopedia, a um controle, de suas potencialidades, corpinho moldável, plástico, que precisa aprender a obedecer, respeitar e entender que manda quem pode e obedece quem tem juízo* (Bortone, 2003:10).

Assim, foi importante saber a função de cada um dos instrumentos, suas possibilidade e impossibilidades no processo de produção do registro da avaliação das crianças: valorizando, legitimando e/ou ignorando os seus conhecimentos e os múltiplos caminhos que as crianças trilhavam na tentativa de concretizarem sua aprendizagem no espaço escolar em que se insere a creche. Tudo isso fez parte deste processo de questionamento, reflexão e investigação que procuramos realizar sobre qual seria o instrumento de registro mais adequado ao nosso espaço.

Talvez seja importante lembrar que o modelo de relatório encaminhado à creche não foi pensado pela Secretaria de Educação para a educação infantil. Sei que foram “sobras de fotocópias” da 1ª NI e NII (chamamos na rede municipal de ensino de 1ª NI e 1ª NII o primeiro ciclo do primeiro segmento de ensino fundamental, ou seja, alfabetização e 1ª série) que, para “não serem jogadas fora”, foram enviadas para que as educadoras da educação infantil fizessem uso do material. Embora não se destinassem à creche, aqui chegando, os relatórios produziram mudanças no seu cotidiano. A partir deste momento, a avaliação que acontecia de acordo com o encaminhamento de cada educadora, passou a ser uma ação institucional da Secretaria Municipal de Educação, que buscava uniformizar o

sistema de avaliação ao enviar esse instrumento para todas as creches e centros de educação infantil da rede.

Busquei fazer, junto com as educadoras, um movimento de leituras e releituras dos relatórios que foram sendo produzidos sobre as crianças. Ao mesmo tempo, nos foi permitido fazer questionamentos, tais como: o que dizer diante de uma folha em branco, em que, aparentemente, cada um escreve/faz o que quer? Sendo assim, o que querem as educadoras? O que as educadoras fazem? Parece que, diante da folha em branco, elas não fazem o que querem, elas fazem o que podem. Diante da folha em branco, onde se poderia fazer qualquer coisa, cada um produz um texto com um conjunto determinado de informações, o que se relaciona ao conhecimento que cada um possui. Ali, de fato, estão muitas possibilidades de escolhas, mas nossas escolhas estão orientadas pelos nossos pressupostos, pelos nossos conhecimentos, pelas relações que estabelecemos... As educadoras imprimem os conhecimentos que têm, porque diante de múltiplas possibilidades era preciso que se realizasse uma escolha.

Diante da folha em branco, as educadoras imprimem informações que expressam os conhecimentos que elas possuem. Assim, me parece importante perguntar: com que saberes se avaliam os saberes dos outros e como a escola trata os possíveis desencontros de saberes? Diante da folha em branco, cada educador diz o que elege como importante sobre a percepção que tem dos saberes de suas crianças.

Então, a partir daí, busquei recuperar que categorias, perspectivas e concepções de avaliação as educadoras expunham em seus relatórios e quais teorias de avaliação e conhecimento estavam ali refletidas. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram usados dados obtidos em reuniões programadas para discussão dos relatórios, com duração de duas horas. Essas reuniões tiveram a intenção de propor/criar espaços de diálogos com as educadoras, tentando provocar situações em que pudéssemos coletivamente refletir, sobre como elas vinham produzindo os relatórios das crianças com as quais trabalhavam. Também foi, obviamente, importante a constante observação das ações das educadoras nos diversos momentos em que estavam com as crianças.

A reunião, num primeiro momento, aconteceu da seguinte forma: as educadoras iam produzindo seus relatórios descritivos sobre a avaliação das crianças em rascunhos e iam me entregando para que eu lesse e sinalizasse questões que levassem o grupo ou a

educadora a refletir sobre possíveis lacunas, afirmações contraditórias, perspectivas de observações, modos de entendimento sobre os saberes da criança que estava sendo avaliada e sobre o próprio processo de construção deste instrumento que nos foi apresentado pela SMEEP – sem a imposição instrutiva de como usá-lo. Destas reuniões, trabalhamos especificamente sobre o processo de produção desta forma de registro, apenas uma foi possível realizar com a presença de todas as educadoras trabalhando especificamente sobre a grande trama de possibilidades, impossibilidades, enfim, das complexidades e contradições que o instrumento nos colocava na prática. Ocorreram outras reuniões com todo o grupo em que refletimos sobre como elas entendiam e praticavam o ato de avaliar, observar, planejar, o registro diário da criança na sua ação cotidiana e como entendiam/compreendiam quem era esta criança com a qual trabalhavam no espaço da creche. Nestas reuniões coletivas, busquei trabalhar com a perspectiva de que *todo conhecimento é autoconhecimento* (Boaventura Santos, 1997). Assim, investigava e procurava melhor conhecer as práticas das educadoras para nos ajudar a perceber seus conhecimentos e desconhecimentos, suas limitações, buscando meios para superá-las. Tínhamos como proposta procurar *dar sentido às atividades, eis o que faz um professor competente, sabendo que cada atividade traz a possibilidades de novas aprendizagens e provoca novos desenvolvimentos*, como revela a pesquisadora Garcia (2001a:17). Conhecer-se era a oportunidade que a educadora tinha de redefinir suas práticas, porque com este ato ela tomava consciência de seus avanços e entraves.

Ainda em relação ao processo de produção dos relatórios descritivos de avaliação das crianças, muitos dos encontros para discuti-los aconteceram apenas entre a educadora e a pesquisadora-coordenadora. Isto aconteceu porque encontramos dificuldades em manter as reuniões coletivas periodicamente pelos seguintes motivos: algumas das educadoras não traziam os rascunhos de seus registros na data marcada – segundo elas, porque não tinham tido tempo de prepará-los – e, também, pela falta de um espaço-tempo para produzir estas reuniões sem prejudicar/interromper o movimento da creche junto às crianças. Desta maneira, na medida em que as educadoras iam produzindo seus registros avaliativos sobre as crianças, íamos conversando sobre eles num “confronto – dialético” entre os saberes que as crianças revelavam e os saberes que a educadora valorizava. Nossos diálogos eram norteados pelas seguintes questões: como a educadora sabe que a criança sabe ou não sabe?

Que caminhos aparentemente a criança percorreu para evidenciar ou nos permitir ver pistas de que se movimentava em direção ao saber valorizado pela “creche”? Que possíveis equívocos se fizeram presentes no ato de planejar e escolher os instrumentos de coleta de dados e no modo que a educadora escolheu para produzir os registros avaliativos das crianças? Estas e outras questões iam surgindo em nossas “conversas informais”, o que produzia um movimento constante de escrita, leitura, discussão e re-escrita destes registros avaliativos. Certamente, nossos movimentos não deram conta de toda a complexidade do instrumento e das discussões que surgiram a partir deles. Mas estes movimentos proporcionavam às educadoras reflexões sobre todo o processo.

Lembro-me de que outro dia a educadora Márcia disse-me: *agora, todas às vezes que vou produzir meus registros de avaliação sobre as crianças, leio, re-leio e fico pensando no que você vai me perguntar. Procuo as lacunas e preocupo-me em não comparar as crianças. Isto tem me ajudado a estar mais atenta às crianças e ao modo como vou produzindo o registro sobre elas.*

A educadora Cláudia já trouxe uma outra fala: *fico sempre em dúvida sobre o que escrever, como escrever. Se é aquilo que você quer que eu faça... Na verdade, ainda, não compreendi bem como produzir este registro descritivo, sem que eles fiquem repetitivos, é difícil fugir ao ato de comparar; de julgar...*

As falas das educadoras me trazem múltiplos conflitos e questionamentos: o primeiro deles é se eu soube expressar que a intenção da pesquisa era proporcionar uma reflexão sobre a prática e “não aprisionar” o processo de produção dela em relação àquilo que elas intuía que eu desejava como deveriam conduzir sua produção, provocando nelas um sentimento de insegurança, como revela a fala de Cláudia.

A intenção era de que as educadoras investigassem nos instrumentos que produziam: os conhecimentos, os desconhecimentos, os caminhos, as trilhas, os desvios, as táticas, as subversões que as crianças realizavam no ato de aprender e, também, os movimentos da educadora que procurava dialogar, validar e/ou interpretar estas aprendizagens das crianças. Como pesquisadora, compreendia que isto seria fundamental para a concretização da perspectiva de “autoconhecimento” que trabalhávamos como proposta de investigação. Os relatórios serviriam como material a partir do qual poderíamos

discutir as percepções de mundo, de conhecimento, de infância com as quais trabalhavam e o que suas práticas docentes evidenciavam, refletindo sobre elas.

Com estas conversas junto às educadoras, venho percebendo que o procedimento usado para a coleta de dados para a construção do registro de avaliação foi a “observação livre”, algumas anotações no caderno de registro das atividades e acontecimentos cotidianos. Elas procuravam registrar aspectos que consideravam importantes sobre as crianças e faziam uso da memória, que lhes trazia episódios entendidos como importantes. *Não há existência de um planejamento cuidadoso* (Lüdke e André, 1986:25) em relação à preocupação na construção deste instrumento de registro. Assim, passamos coletivamente a refletir sobre quais “critérios” seriam possíveis de serem acrescentados àqueles que elas já vinham usando no processo de construção dos registros de avaliação.

Procurei trazer para o grupo algumas reflexões e produções que um grupo de pesquisadores vinha trabalhando sobre a avaliação e sobre o espaço da educação infantil como, por exemplo, a preocupação de Esteban com *a inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas* (2000:8) e legitimadas no espaço escolar. Garcia revela que *o desafio que se coloca, portanto, para a escola é o que fazer e como fazer, no sentido de contribuir para que cada aluno, independentemente de sua condição de classe, raça ou gênero, vá se capacitando para poder pretender se tornar governante* (2001a:12 – grifo da autora) e, como revela Gomes, *a brincadeira é um dos recursos empregados pela criança para conhecer o mundo que a rodeia* (2001:125). Refletimos e conhecemos a perspectiva do *autoconhecimento* (Boaventura Santos, 1997). Buscando re-configurar e re-significar no cotidiano da creche os trabalhos de Morin (2003), trouxe a idéia de que o cotidiano é um espaço de complexidade e de singularidades e, por fim, o quanto era importante estarmos atentos aos pequenos detalhes como fonte de conhecimento, como nos ensina Ginzburg (1989).

Aos poucos, com nossas reuniões programadas e conversas informais, busquei ir trabalhando as idéias destes autores que, para mim, eram centrais para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico na educação infantil, em especial, para estarmos refletindo sobre o processo de produção dos registros de avaliação das crianças construídos pelas

educadoras da creche. Tenho registrado as observações de algumas educadoras sobre estas idéias.

Márcia, uma das educadoras que trabalha com o maternal I e II, revelava sentir muita dificuldade em ver a brincadeira especialmente livre como um processo de revelação/de construção de conhecimentos por parte das crianças. A educadora Cláudia, que trabalha com o grupo da educação infantil – pré-escolar, revelava sentir dificuldade em trabalhar com esta questão da multiplicidade de vozes, com as singularidades, pois constantemente percebia que seus registros estavam a padronizar e a comparar as crianças. Milena, educadora do berçário, revelava que de fato as crianças aprendiam muito brincando, pois ela via isto acontecer na sua turma do berçário. Mas que ela não conseguia entender uma avaliação que não tivesse um padrão, uma norma para enquadrar/moldar as crianças. Todas revelavam sentir uma certa dificuldade de incorporarem esta questão da complexidade; da singularidade no processo de construção dos instrumentos de registro da avaliação, apesar de reconhecerem que suas observações cotidianas deixavam em evidência esta questão, em relação aos detalhes e as diferenças entre as crianças, que teimavam em não obedecer aos “modelos estabelecidos” e a surpreendê-las com suas argumentações e táticas, para explicitarem seus conhecimentos.

Assim, o grupo colocava-me a seguinte questão: “como fazer?” Eu respondia que também não sabia, que não havia uma receita pronta, uma fórmula a ser seguida, como nos evidenciavam os autores com quem estávamos buscando dialogar. Mas que elas nos davam pistas de que caminhos, trilhas, deveriam ser investigados como possíveis. Deste modo, tínhamos como alternativa experimentar, escrever, re-escrever, refletir, ou seja, fazer um exercício constante de produção e reflexão sobre os registros avaliativos produzidos sobre as crianças.

Aos poucos, fui percebendo que as educadoras começaram a incorporar um outro procedimento para coletar dados para produzirem seus registros de avaliação: a criação de atividades que colocavam às crianças desafios e questões planejadas. Assim, as crianças, ao realizarem a atividade proposta, eram avaliadas em relação àquilo que a educadora “determinava” que aquelas crianças fossem capazes de realizar, de acordo com os saberes que a educadora acredita que a criança deve ter.

As educadoras pareciam estar examinando as crianças. Propunham atividades pedagógicas, caracterizadas como desafio, em que o caminho e “as respostas” deveriam ser os mesmos para todos com a intenção de obter *um conhecimento ‘objetivo’ sobre o saber de cada estudante* (Barriga, 2000:57). A intenção revelada pelas educadoras era trabalhar com as singularidades das crianças, com a multiplicidade de vozes e conhecimentos que acreditavam que as crianças tinham e que tais singularidades poderiam ser trabalhadas, valorizadas e/ou “apreendidas” pelo processo de avaliação. Porém, mesmo com toda esta intencionalidade na prática, as atividades e as avaliações feitas a partir delas tiveram um efeito reverso, porque elas determinavam ou pressupunham quais caminhos a criança deveria realizar no desafio, limitando a possibilidade de a educadora ver outras coisas ou se propor a pesquisar “as respostas” não previstas por elas.

As atividades que as educadoras planejaram para desenvolver com as crianças produziram uma comparação ainda muito maior entre elas, pois anulavam as diferenças, a pluralidade de caminhos e vozes quando “determinavam” e/ou idealizavam o percurso que cada criança poderia fazer. Márcia foi uma das educadoras que percebeu esta trama:

Planejei a atividade, fiz o registro de como cada uma das crianças a realizava, de repente me dei conta de que meus registros estavam travados em função das crianças que não a faziam dentro das possibilidades que eu previa. Havia crianças que eu não dava conta de entender: o que fez? Como fez? Porque a minha lógica estava presa, eu tentei prever os caminhos possíveis. E agora me dou conta de não há como prever, tem tentar entender o que acontece. E isto é muito difícil! Senão a gente acaba comparando. (Márcia Educadora do Maternal I e II)

Venho percebendo, também, que as educadoras, a partir das respostas e dos movimentos que a criança realiza sobre o que é proposto, adotavam práticas de coerção e controle. Como recentemente a palavra “castigo” vem sendo “abolida e/ou re-significada” dos discursos cotidianos da educação infantil, usa-se a seguinte forma: *se não me obedecer vou te colocar para pensar*. Isto aconteceu quando uma criança evidenciou que não atendeu as ordens da educadora, bateu em algum colega ou jogou os objetos pelos ares numa ação de pirraça. Se, após estas ações, a criança se recusava a pedir desculpa, era *colocada para pensar*, sendo obrigada a sentar-se em algum canto da sala numa cadeirinha ou próximo à educadora separadamente dos colegas. Para algumas crianças este ato era inútil, porque elas não voltavam atrás no que faziam, silenciavam, não pediam desculpas e

havia outras que não permaneciam na tal cadeirinha. Nestes casos, a educadora acabava desistindo do tal “pensamento” e não havia alternativa senão deixar a criança juntar-se às outras.

Estas ações das educadoras em resposta às atitudes das crianças e às reflexões sobre elas, aos poucos foram apontando alguns conhecimentos importantes para a pesquisa e também para os sujeitos que participavam dela. Por exemplo: que neste mundo escolar vale a voz do adulto, que necessariamente não fala mais alto que a criança; que os registros das educadoras iam produzindo alguns tipos de verdades sobre as crianças; que conhecer e obedecer a educadora era, de alguma forma, uma possibilidade de “garantir” o sucesso na vida escolar; que mover o corpo, as falas e, até quem sabe, o pensamento conforme “mandava” a educadora era um aprendizado importante para a sobrevivência na escola; e que a criança “bonita” era aquela que fazia tudo que a educadora desejava, as que não faziam eram “feias”, mesmo que sua aparência física tivesse todos os requisitos necessários para ser uma “criança propaganda” para a televisão. Interessante observar que os movimentos produzidos pelas crianças, em relação às solicitações das educadoras, nos davam pistas e, em alguns casos, evidências de que a criança vai aprendendo que a creche era um espaço de “modelagem”, ao qual algumas crianças resistiam e outras, não. Algumas crianças resistem às formas de classificação e/ou avaliações negativamente e as que trilham o caminho estabelecido são bem sucedidas. No entanto, havia certamente aquelas crianças que se moviam de acordo com a “lógica da escola” quando sabiam estavam sendo avaliadas e/ou observadas, movendo-se de acordo com a ordem estabelecida; quando não se sentiam vigiados, subvertiam a ordem, pois não se deixavam dominar por ela.

Todas estas situações que foram sendo percebidas pela pesquisadora, no cotidiano da creche, estavam sendo colocadas em evidência em nosso diálogo: busquei levar estas questões para as nossas discussões nas reuniões pedagógicas com as educadoras e nas conversas informais que temos no cotidiano da creche. Procurando, primeiramente, trazer algumas destas situações como possibilidades de questionamentos para as educadoras, no sentido de rever algumas daquelas práticas que elas vinham desenvolvendo, cheias de implicações pedagógicas que pouco contribuíam, do meu ponto de vista para um trabalho de qualidade junto às crianças.

No desenvolvimento da pesquisa, procurava discutir com elas que alguns dos instrumentos de que elas faziam uso eram *legitimadores das desigualdades* (Pontone, 2001:31), o que propiciava uma classificação ainda que de forma indireta sobre as crianças, porque esta desigualdade refere-se à legitimação daqueles que sabem, que aprendem em contrapartida àqueles que *não sabem, não aprendem*.

No entanto, era preciso *assumir como princípio educativo que os alunos são diferentes e nunca desenvolvem um mesmo percurso de aprendizagem* (Pinto, 2004:131). Como pesquisadora, percebia como era difícil para algumas educadoras entender o que eu estava falando, pois constantemente o discurso da “homogeneização” voltava com as educadoras em suas reclamações cotidianas da creche: cada criança queria fazer uma coisa, que algumas crianças não acompanhavam o grupo e que algumas crianças nunca conseguiam entender o que elas estavam propondo em determinada atividade. As falas das educadoras aqui registradas, revelavam um pouco do conflito vivenciado por elas diante do desafio que estava sendo proposto: a possibilidade de permitir que as crianças percorressem *caminhos diferentes e, também de chegar a lugares diferentes* (Esteban, 2000), em oposição a uma proposta de trabalho que propunha uma moldura previamente estabelecida, na qual as crianças teimavam em não se *encaixar* (Id., *ibid.*, 2001a).

Algumas educadoras pareciam acreditar, que de fato, a educação infantil era um espaço do encaixar, pois revelavam que *a criança é vista como um material a ser moldado* (Id., *ibid.*: 21). Visão da qual Esteban discorda, em que as crianças são compreendidas como “massinhas de modelar”, material tão usado na educação infantil. Para a autora, deve-se levar em conta na criança *os conhecimentos que traz, as informações que possui, as relações que estabelece, as habilidades que desenvolve em seu cotidiano, o fato de ser um sujeito participante da vida social, e que pertence a uma determinada classe* (Id., *ibid.*2001b:25).

Os elementos que Esteban traz sobre as crianças que entraram e que freqüentam a educação infantil, do meu ponto de vista, são essenciais para que as educadoras compreendam um pouco melhor porque as diferenças se fazem presentes no espaço da creche. E que esta diferença não está somente ligada ao fato de que numa turma há crianças entre dois e três anos e meio e na outra turma crianças entre quatro e cinco anos e meio;

mas que as diferenças estavam principalmente ligadas às relações e experiências que cada uma das crianças teve a oportunidade de vivenciar durante sua “curta vida” até o momento.

Sabendo da existência desta diferença e diante da realidade de pouco saber trabalhar com ela, propus ao grupo que continuássemos a fazer aquele movimento proposto de buscarmos conhecer e refletir sobre nossas práticas, tentando fazer que este ato fosse um processo de “autoconhecimento”, na tentativa de perceber como a diferença apareceu ou se articulou nos relatórios de avaliação produzidos sobre as crianças, de modo a contribuir para a re-definição da ação docente. Penso, como Boaventura Santos, que *todo conhecimento é um autoconhecimento* (1997:52), ou seja, conhecer melhor os relatórios que produzimos foi uma possibilidade para melhorarmos o nosso trabalho e para, também, nos conhecermos melhor. Isso pareceu gerar uma *ruptura* com o movimento que normalmente estávamos habituados a fazer: escrever e arquivar. Pelo contrário, ao escrever e estudar sobre aquilo que registramos, fazemos da nossa escrita um objeto de reflexão, uma possibilidade de *autoconhecimento*, que pode auxiliar a construção de práticas melhores.

No entanto, esse processo de *autoconhecimento* não me pareceu ser fácil de desenvolver, porque muitas vezes nos deparamos com questões, práticas, concepções, e imagens contra as quais lutamos cotidianamente, mas que se fazem presentes em nós, ou pelo menos, nos são apontadas por outras pessoas, que nos vêm de uma determinada forma, embora não nos reconheçamos nela. Conhecer, muitas vezes, era um processo de estranhamento daquilo que “julgamos” estar fora de nós. Era um movimento que exigia ir além da imagem aparente ou do que estava refletido; era ir ao encontro do inesperado, ver antagônicos se complementando.

O diálogo reflexivo sobre os relatórios foi o ponto de partida para o processo de *autoconhecimento*. Pudemos recuperar, nos instrumentos de registro produzidos, o modo como cada uma das educadoras chega àquilo que imprime como conhecimentos, não só do ponto de vista das concepções de conhecimento e avaliação, mas também sobre como essas concepções materializavam-se nas suas práticas de avaliação. Mostrava-se relevante indagar a partir de que perspectivas as educadoras foram produzindo filtros e chegando às informações que consideravam relevantes para registrar no relatório.

As educadoras da creche passavam primeiramente a rascunhar seus relatórios (pareceres descritivos), conforme combinado com a pesquisadora para fazer o trabalho de investigação sobre eles, em que nos propúnhamos a realizar leituras, releituras e buscando com estas ações a concretização do ato de “autoconhecimento” que estava sendo proposto.

Os rascunhos feitos pelas educadoras eram levados pela pesquisadora para casa a fim de realizar uma leitura investigativa dos pareceres descritivos, levantando questões, identificando lacunas e conceitos soltos que se faziam presentes. Também procurava perceber quais eram os instrumentos de coleta de dados dos quais as educadoras faziam uso na composição daqueles pareceres. Procurava, ainda, perceber as concepções de conhecimento e de avaliação das quais as educadoras faziam uso.

Após este momento, foi marcada uma outra reunião com o grupo⁷ de educadoras. O objetivo era mostrar para as educadoras as pistas e evidências que a pesquisadora tinha conseguido perceber sobre os registros produzidos. A proposta da reunião era uma conversa, em que a pesquisadora explicitava sua interpretação da escrita das educadoras e outras possibilidades que poderiam ser incorporadas no momento de re-escrita destes pareceres descritivos por parte delas.

Este trabalho nos possibilitou observar algumas lacunas que se revelavam no primeiro momento de escrita das educadoras do tipo: *a criança não conseguiu atingir os objetivos propostos*, no entanto, a educadora não registrava quais objetivos foram estes. Outras vezes, a educadora revelava que *a criança às vezes encontra-se desatenta*, sem explicitar quais eram os momentos e/ou atividades nas quais esta desatenção se revelava, pois não era possível conceber que a criança fosse desatenta em todos os momentos, nove horas diárias, que ela permaneceu na creche. Não era possível que nada chamasse a sua atenção durante todo este tempo. Houve ainda outras frases do tipo: *a criança anda agressiva*. Era preciso registrar em que situações ela agia agressivamente. Também observei uma frase em quase todos os registros sobre a questão da higiene, as educadoras revelavam que *a criança não apresenta bons hábitos de higiene*. Penso que, ao trabalhar com uma determinada menção sobre o conhecimento como, por exemplo, bom, mau, ruim, certo, errado devemos estar atentos ao contexto no qual esta menção é aplicada, refletida e

⁷ Infelizmente, apenas uma reunião pôde ser gravada em áudio, pois as educadoras tiveram uma certa resistência em relação a gravação. Disseram não se sentir à vontade.

julgada, pois entendo que é complicado fixar um padrão que sirva como única referência para a classificação.

Mantendo como exemplo a avaliação dos hábitos de higiene das crianças, percebia a impossibilidade de definir o que seria a “boa higiene” sem levar em consideração os modos de compreensão em relação a ela que se faziam presentes, pois era necessário que a educadora refletisse sobre o espaço ou situação ao qual ela estava aplicando aquele padrão e como os sujeitos que estavam na trama da avaliação lidavam com o item que estava sendo avaliado. Era preciso complexificar o ato de atribuir menções. Analisando especificamente a comunidade onde a creche estava inserida, o que se considera bom hábito de higiene precisava ser relativizado, especialmente quando este é inserido como um componente importante do processo de avaliação. Lembro-me de uma criança, de quatro anos e meio, que uma vez me disse: *que gosta da creche, porque ela pode fazer cocô a toda hora e em casa é ruim, porque tem que usar o banheiro do vizinho e lá não pode fazer cocô fedendo e nem tarde da noite, porque senão o vizinho reclama.*

A partir do relato da criança acima, discutíamos o perigo da produção de uma avaliação que ia se configurando a partir das generalizações, de um único ponto de vista sobre a realidade na qual a criança era inserida, sobre a nossa escrita por vezes limitada e/ou redundante e sobre a necessidade de estarmos atentos a estas diferenças para a produção de uma avaliação menos excludente. A generalização *impede de captar as contradições e conflitos postos e, obviamente, a riqueza presente na heterogeneidade* (Esteban, 2001a:24). Quando a educadora não estava atenta ou não conseguia perceber as diferenças que estavam a gritar pelos corpos e pelas preferências de suas crianças em sala de aula, ela corria o risco de que suas avaliações parecessem todas iguais, na medida em que ela elegia um conjunto de categorias/conteúdos que considerava relevantes para estar discutindo naquele instrumento de registro da avaliação. Assim, a diferença máxima que poderia haver era entre os que sabem e os que não sabem. Às vezes, a escrita era tão uniformizada, que não fazia diferença o nome da criança que está no título, já que a forma de organização era quase a mesma...

Outra questão que as educadoras revelaram sentir dificuldade foi abordar/trabalhar nos registros de avaliação alguns acontecimentos do cotidiano da creche, segundo elas, complicados/ delicados. Quando, por exemplo, a turma do maternal I e II (crianças entre

dois e três anos e meio) estava *brincando de fazer amor*. Como dizer isto às mães, sem proporcionar muita confusão entre os responsáveis? O que fazer com a situação daquela doce menina que tinha tantos piolhos que os bichinhos já estavam a cair pelo chão? As conversas com a mãe desta menina pareciam não dar resultados, pois ela parecia acreditar que piolho é assim mesmo, dá quando se é criança. O que mais nos preocupava em relação à menina que estava cheia de piolhos era que seus colegas já estavam começando a excluí-las das brincadeiras e receber apelido de *a piolhenta* por parte dos colegas da turma. Cada um dava uma sugestão, mas para cada sugestão sempre aparecia uma nova situação delicada...

A esta atividade chamei de “diálogos reflexivos” e foi muito bem aceita pelo grupo, tanto que passou a fazer parte do cotidiano da creche. Aos poucos, o grupo foi chegando à conclusão de que sempre haveria lacunas, questões e dúvidas. Este movimento nos revelava que muito havia para aprender sobre as crianças e a produção de nossos pareceres descritivos; e que nossas generalizações, além do fato de que produziam exclusões, revelavam muito de nossas concepções de criança, de mundo e de conhecimento. A atividade também proporcionou a certeza de que era sempre possível rever nossas ações, nossos objetivos, nossos valores e que o erro era grande fonte de aprendizado.

Os diversos encontros nos trouxeram as seguintes questões: o que a creche deveria priorizar nos seus instrumentos de registro? Como registrar um pouco desta complexidade que é o cotidiano da creche? Como a educadora deveria trabalhar os encontros e desencontros dos saberes e dos caminhos que as crianças trilhavam, se permitindo aprender com as crianças, mas também sendo mediadora da aprendizagem? O grupo inicialmente estava dividido em relação a esta questão. Como pesquisadora, coloquei ao grupo que, do meu ponto de vista, todas as atividades que acontecem na creche poderiam se fazer presentes no registro de avaliação, já que as crianças tinham todas estas vivências no espaço da creche.

O movimento coletivo permitiu nossa aproximação àquilo que queríamos entender melhor: os processos de avaliação na educação infantil. Nesse movimento de *autoconhecimento* com o cotidiano, buscando incorporar a perspectiva apresentada por Boaventura Santos, as educadoras permitiam-se ver coisas que antes, sozinhas, não viam;

vamos descobrindo que “os sujeitos”/as coisas eram isto e aquilo, num dado instante, mas também sabemos que eram muitas outras coisas que não dávamos conta de ver/perceber.

Registrei uma de nossas conversas da reunião pedagógica com o grupo onde uma educadora e a cozinheira revelavam ao grupo não saberem o que fazer com uma criança que quase não se alimenta, no espaço da creche. Segundo elas, pela manhã ela não mama, mas a mãe lhes informou que antes dele vir para creche, sempre mama em casa. No horário da colação (lanche 9:30), ele só aceita se for suco e/ou frutas e que dificilmente almoça, só aceita gelatina, frutas e sucos que são servidos na sobremesa. Revelam que o menino recusa-se a aceitar a mamadeira da tarde. Elas revelam que o momento em que ele costuma comer mesmo, é especialmente no jantar, quando é sopa ou canja. A educadora Milena e a cozinheira Tia Vavá revelavam suas limitações de recursos, nas tentativas e experimentos que fizeram para que o menino, Marlon, almoçasse e jantasse.

Milena e Vavá informaram também que nas conversas que, tiveram com a mãe do menino, ela, em alguns momentos, afirmava que ele comia muito bem em casa e, em outros momentos, falava que em casa ele quase não comia. Elas, educadoras, ficavam indecisas em relação a qual destas “imagens” que eram explicitadas pela mãe era “verdadeira”.

A equipe apontava que elas deveriam explorar a alimentação do menino, por enquanto, naquilo que elas já tinham certeza de que ele comia e que continuassem a explorar, pesquisar, investigar com a mãe que tipo de alimentos ele comia em casa ou se ainda mamava no peito. E como a própria creche poderia re-configurar a aparência dos alimentos para ver se ele aceitava ao menos experimentar. Levantou-se no grupo que ele em casa poderia só estar acostumado a comer sopinhas, frutas, leites e sucos, por isso rejeitava outras formas de alimentação. Por estranhar o gosto e, especialmente, a aparência. Era preciso insistir um pouco mais com o menino, pois a outra hipótese que o grupo levantava era a de que ele não sabia mastigar, mas para ter certeza disto era preciso trazer a família – especialmente a mãe -para dentro da creche e aprender com ela meios de fazer aquela criança, que trazia um histórico de baixo peso em sua caderneta de vacinação, se alimentar melhor.

Logo pensamos: *Qual destas imagens é verdadeira? De fato ambas e nenhuma* (Boaventura Santos, 1997:6). Como falar dessas imagens que escolhemos, que conseguimos ver/perceber? Quais argumentos nós usamos cotidianamente para defender

que esta ou aquela face da imagem que vemos é real? Em que contextos as articulamos e as defendemos em nossas argumentações?

Poderíamos assim, perceber que a avaliação e seus instrumentos de registro iam produzindo e consolidando algumas imagens das crianças que sabem e das que não sabem; das educadoras que detêm o saber que era considerado necessário às crianças e daqueles saberes que têm ou não credibilidade junto aos responsáveis pelas crianças; das famílias como aquelas que pouco apóiam a creche e muito cobram, ainda que houvesse exceções; e da própria creche que foi adquirindo fama de um espaço bom ou ruim em função dos discursos que a comunidade produzia de suas interpretações acerca desse espaço. Imagens que se relacionavam ao conhecimento expresso pela criança e seu reconhecimento pela educadora. Mais uma pergunta de Boaventura nos instigava: *Quais destas imagens de conhecimento, que vão sendo apontadas/selecionadas, são verdadeiras?* E eu perguntava: Que garantias a educadora tinha sobre os saberes, não-saberes ou ainda não-saberes de suas crianças que eram apresentados no documento de registro de avaliação escolar? Será que os saberes das crianças constituíam-se num jogo de invisibilidade, no qual nossos procedimentos de avaliação não davam conta de enxergar - pôr em evidência - os “reais” saberes e não-saberes de nossas crianças e os dos próprios educadores?

Talvez, para que se consiga pôr em evidência estes saberes, fosse preciso realizar o mesmo movimento proposto por Boaventura Santos, de ruptura com o paradigma dominante, no qual *conhecer significa quantificar, pois o que não for quantificável é considerado cientificamente irrelevante* (Id., *ibid.*:14s). No paradigma dominante só era possível conhecer na medida em que se dividia, classificava, generalizava, distanciava, o que se poderia objetivar.

Entendo que o *conhecimento é íntimo e que não nos separa uns dos outros, mas que antes nos une pessoalmente ao que estudamos* (Id., *ibid.*:53), deste modo, somente foi possível conhecer na medida em que nos dispomos a nos aproximar, envolvendo-nos com aquilo que queríamos conhecer. Nessa perspectiva, conhecer significava interagir, qualificar, complexificar, incluir, aproximar, e era a partir deste paradigma de conhecimento que pretendíamos trabalhar nosso *autoconhecimento*, nossa *autobiografia* (Id., *ibid.*), na busca de melhor entendermos nossas práticas de avaliação, que eram singulares e locais, mas que também traziam reflexos dos sistemas vigentes de avaliação.

Esta era a idéia que orientava nossa metodologia, ou seja, na medida em que as educadoras da creche discutiam seus instrumentos de avaliação, elas estavam discutindo que conhecimentos possuíam sobre aprendizagem, ensino, criança, brincadeira, processos pedagógicos e avaliação, porque produziam os seus instrumentos de avaliação a partir dos conhecimentos que elas tinham. Apesar, de muitas vezes, não terem consciência disto.

Então, ao conhecer melhor os instrumentos de avaliação que elas próprias produziam, em que colocavam em evidência os seus próprios saberes, as educadoras puderam conhecer-se melhor e, dessa forma, fazendo o exercício de *autoconhecimento*, melhor reinventar suas práticas. Realizar este movimento de autoconhecimento não foi tarefa fácil, ao contrário, foi uma tarefa extremamente complexa, porque trabalhar com o cotidiano era um meio de apreender um pouco a idéia de que *num minuto ele é isto, no outro é aquilo e de repente descobrimos que os sujeitos e as coisas são isto e aquilo exibidos num dado instante, mas sabemos também que são muitas outras coisas que não damos conta de ver (Id., ibid.:6)*. Daí, a complexidade; como se auto-conhecer e avaliar em um espaço de tamanha ambigüidade? Que avaliação e que tipo de investigação se faziam necessárias para nos movimentarmos nesse espaço?

O processo de produção dos registros de avaliação, por parte das educadoras de creche, buscavam articular-se à proposta de *autoconhecimento (Id., ibid.)*, isto proporcionou ao grupo de educadoras uma postura mais reflexiva em relação ao ato de produzir os registros de avaliação das crianças, como revelavam as falas das educadoras:

Fico sempre tomando cuidado para evitar comparações entre as crianças; procuro nas minhas anotações, observações e no registro de atividades propostas, coisas que me ajudem a olhar para cada criança e as percepções que consegui captar sobre elas, que façam com que meu registro não fique repetitivo. (Márcia, educadora do Maternal I e II).

Passei a tomar um cuidado redobrado com o que escrever, como escrever... O que faz com que eu leve muito mais tempo para produzi-los. (Cláudia, educadora do Pré-escola).

Para produzir os relatórios fico estudando meu registro pessoal sobre as crianças, a partir dele, vou selecionando, o que acho que seja interessante escrever; informar a família. Ainda me sinto presa em relação ao que escrever, dependendo para que pai ou mãe ele vai, sei

que isto me amarra sobre o que vou selecionar do meu diário pessoal sobre a criança. (Mere, educadora de berçário).

Percebi que o exercício de “autoconhecimento” e de investigação sobre o processo de produção dos registros de avaliação tinha produzido efeitos na prática das educadoras, pois ele proporcionava que elas buscassem um cuidado maior no processo de elaboração do instrumento de avaliação e uma maior consciência, em relação a suas limitações e dificuldades no que se refere à construção deste registro. Ele também indicava que parte deste cuidado não era apenas com a produção de um instrumento melhor, mas também com o medo de que ele produzisse conflitos entre o que a educadora produzia e o que os responsáveis pelas crianças interpretavam. Intencionalmente, gostaria que estes conflitos de interpretação/de análise de discursos emergissem durante a pesquisa, mas percebi que eles não apareceram, na medida em que as educadoras propositalmente filtravam o que escreviam, o que diziam; certamente, porque ainda não se sentiam preparadas para sustentar seus discursos; argumentar sobre suas idéias, entendendo que pessoas diferentes vêem coisas diferentes, o que não significa que um discurso necessariamente tenha que se sobrepor ao outro, pois era possível que eles pudessem trabalhar com “duas imagens”, dois olhares que eram diferentes e se respeitavam.

II.II- Os discursos clandestinos sobrevivem no espaço da creche.

*Às vezes basta uma experiência local para abrir um campo de ação a operatividade dos praticantes, para fazer eclodir seu dinamismo.
(Certeau e Giard, 1996:340)*

Cotidianamente, fui percebendo que as educadoras da creche faziam usos de diversas táticas no processo de elaboração dos seus instrumentos de coleta de dados para a produção da avaliação das crianças. Se conseguirmos perceber isso, rompendo um pouco com as “pseudoverdades” com as quais vimos trabalhando em nossos instrumentos de avaliação, na medida em que não conseguíamos articulá-los à realidade, na intenção de melhor compreendê-la e reconstruí-la, como nos aponta o diálogo** com a educadora Mere, da Creche São Francisco de Assis - Alto da Derrubada, talvez fosse interessante realizar este mesmo movimento que ela nos propôs.

(** Trazendo do diário de campo o diálogo com Mere).

Diálogo com Mere pela janela da cozinha.

Hoje fiquei o dia todo na cozinha da creche, pois nossa cozinheira tinha muita hora extra na casa e me pediu para ir ao Rio resolver alguns problemas pessoais.

É por isso que hoje estou aqui cozinhando para 33 crianças, tarefa em que hoje já adquiri um pouco mais de prática em função de outras circunstâncias que me exigiam assumir este papel. Atividade que exerço muito raramente até mesmo em casa, porque dificilmente cozinho, mas cozinhar para mim é um pouco lembrar de uma tarefa que exercia desde criança, já que minha mãe sempre trabalhou fora.

A cozinha da creche tem uma janela que dá visão para pequena cozinha do berçário. Esta janela existe para que a cozinheira e berçarista possam se comunicar; trocar mantimentos, talheres e passar refeições... E fazerem tantas outras coisas que não dou conta de perceber/saber, porque cotidianamente seus usos vão sendo re-significados.

Enquanto eu cozinhava, Mere (berçarista) puxou uma pequena conversa comigo sobre o sumiço de seus relatórios. E eu, atolada, pouco podia satisfazer suas indagações, pois estava preocupada com o horário do almoço das crianças.

Mere: - Heloisa, não achei ainda meus relatórios sobre as crianças, posso jurar que deixei aqui no berçário em cima do fraldário antes de sair de férias ou em cima da sua mesa, talvez esteja dentro de uma das suas pastas.

Heloisa: - Mere você não me entregou, disse que estava pronto dentro do seu caderno. Ficou de deixar aí no berçário para mim, mas não achei. Eu e Cláudia procuramos por todos os possíveis lugares, mas não encontramos.

Mere: - Eu sei que no meu caderno tem tudo, mas eu acho que já entreguei. Bom... Não tem problema, não! Está tudo no meu caderno. Agora, Heloisa, fala sério. Essa coisa de relatório é a maior falsidade!

Heloisa: - Por quê?

Mere: - Ah! Imagina se eu posso dizer tudo que eu quero e sei sobre uma criança. Você sabe que tem certas mães aqui que não aceitariam, que eu não posso falar a verdade sobre o filho dela! Como é que eu vou falar, por exemplo, para a mãe do João que ele é manhoso, chorão, ao mesmo tempo em que ele é carinhoso, prestativo. Ela ia causar a maior confusão, você a conhece... Imagina só.

Heloisa: - Ué! Mas uma hora ela não terá que saber como o João realmente é! Então, o que tem você dizer?

Mere: - O que tem é que a mãe dele não aceita! A mãe do Leon, já é o contrário, o jeito que ela fala que ele é em casa, ele é na creche! Bate tudo direitinho nas nossas conversas e ela me ajuda muito no como lidar com ele em determinadas situações. Imagina se a mãe do João e de algumas outras crianças vão querer assinar em baixo de todas as coisas que eu digo! Vão querer é me bater! Arrumar confusão.

Heloisa: - O que você acha que deveríamos fazer para que a avaliação fosse mais real?

Mere: Aqui na nossa realidade poderíamos fazer o seguinte: um relatório para a Secretaria de Educação e um outro para a mãe. No da Secretaria a gente fala tudo o que quer, o jeito como a criança é mesmo. Já que a mãe vai assinar, a gente toma cuidado em

falar algumas coisas, fala do jeito que a gente sabe que a mãe pode e gosta de ouvir.

Heloisa: - Que coisa doida!

Mere: - Doida mas só assim o relatório não seria uma falsidade total. Teríamos a verdade em algum lugar.

Heloisa: - Mere a sua idéia é interessante. Vou arrumar um tempo/uma maneira para a colocarmos em prática.

Durante o dia Mere conversou com Cláudia sobre o nosso diálogo, que apoiou os questionamentos e a proposição da colega.

Percebi que as educadoras fazem um uso “clandestino” de alguns espaços da creche para dialogar sobre questões que não “tinham coragem e/ou oportunidade” de colocar publicamente em reuniões pedagógicas e/ou reunião com os responsáveis. É um local onde circulam “burburinhos” que contribuem, de certa forma, para a sua formação docente. Neste texto, trago algumas discussões/ “discursos clandestinos” que circulam na creche sobre a avaliação. Chamo-os de discursos clandestinos porque a educadora pede segredo sobre eles. As educadoras usam alguns espaços da creche que não são diretamente relacionados ao processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de colocar em discussão muitos elementos de sua prática ou de abordar questões da “política educacional do município” que interferem diretamente em sua “sala de aula”. Entendo que elas fazem “usos clandestinos” desses espaços, o que me parece riquíssimo. Percebi que, nesses contextos, as educadoras são mais autênticas em suas colocações, são mais livres em suas exposições de idéias e adquirem posturas que muito dificilmente perceberia nas reuniões ditas “pedagógicas”. Na creche, onde se desenvolveu a pesquisa, a cozinha é um dos “espaços” que elas mais usam “clandestinamente”, pois é lá que surgem grandes projetos, delicadas discussões sobre os acontecimentos cotidianos e excelentes idéias para serem desenvolvidas com as crianças.

Trago assim, para pôr em discussão, *uma experiência local* (Certeau e Giard, 1996) que surgiu por estas “vias da clandestinidade” da creche. Num dia aparentemente, como outro qualquer, saí da minha função de coordenadora para substituir a cozinheira, pois esta teve de faltar para resolver um problema pessoal. Embora na função de cozinheira não fosse muito rápida, pois exerço pouco as *maneiras de fazer* deste *campo de ação*, tive de assumi-la. Em na nossa creche não há auxiliar de cozinha, há apenas uma cozinheira para o nosso grupo de 35 crianças e, quando ela precisa faltar – o que sempre é muito difícil acontecer –, a coordenadora “virou cozinheira”, para que as crianças pudessem ser

recebidas. Eu poderia simplesmente liberar as crianças, mas sabia que muitas delas contavam com estas refeições que eram dadas pela creche, porque não tinham o que comer em casa. Isso me fez ter um compromisso com a alimentação delas e, assim, na ausência da “cozinheira de verdade”, sempre arrumamos uma pessoa para substituí-la. Outra situação que provoca a ausência da cozinheira é o acúmulo de horas extras trabalhadas por ela. Como a Prefeitura não paga hora extra, negociamos um “folga”, ocasião em que a cozinheira aproveita para resolver questões particulares.

A cozinha da creche é um lugar por onde todos os sujeitos que ali trabalham circulam, ou tentam circular, pois constantemente encontramos uma criança tentando abrir o portão para entrar na cozinha e conversar com a famosa Tia Vavá (a cozinheira), não por acaso o primeiro nome aprendido por muitas crianças da creche. A cozinha pareceu-me assim, ser um lugar de conversas, de troca de experiências; às vezes, cheio de murmúrios e risos, outras vezes, de rápidos silêncios, mas nunca um lugar totalmente silencioso, pois sempre há barulhos de panelas e de comidas a cozinhar no fogão. Pelo uso clandestino que as educadoras fazem, comecei a conceber a cozinha como um espaço possível à formação pedagógica, sendo instituído cotidianamente, como tal, pelas próprias educadoras.

A cozinheira e a berçarista têm uma relação muito próxima em função de janelinha que há entre os dois espaços – a cozinha da creche e a pequena cozinha do berçário -, para que estas duas funcionárias se comuniquem em relação à alimentação das crianças. Por esta janela, berçarista e cozinheira trocam mantimentos, refeições, informações sobre as crianças e conversas sobre tantas coisas, que é bem provável que nunca consigamos dar conta das tantas “tagarelices” que por ali circulam. Segundo Mayol, a cozinha *serve para tudo, preparo das refeições, televisão, rádio, refeitório, pequenos afazeres domésticos* (1996:75).

Nesse contexto de diálogos constantes, no dia em que assumi o lugar de cozinheira, enquanto preparava o almoço das crianças, Mere (a berçarista) tentava conversar comigo por aquela pequena janela, propícia às conversas. Eu estava muito desnorteada, brigava com as panelas, com os ingredientes e com o tempo, para que a refeição das crianças saísse na hora certa (11h). Quase não consegui manter o diálogo, ficando mais na escuta, balançando a cabeça e emitindo alguns sons, que significavam concordâncias e/ou discordâncias a respeito do que ela falava.

Mere “puxou” uma conversa sobre os registros de avaliação, dizia-me que achava uma grande mentira, uma falsidade, os relatórios que realizava sobre as suas crianças, pois, na verdade, ela pouco podia falar do que realmente sabia de suas crianças. Segundo ela, muitas mães não aceitariam o que ela tinha a dizer a respeito dos seus filhos e nunca aceitariam assinar embaixo do que ela, de fato, tinha a dizer sobre as crianças, o que a levou a produzir um relatório que, do seu ponto de vista, era uma tremenda falsidade, uma mentira. Viu-se na contingência de escrever aquilo que percebeu que a mãe gostaria de ouvir, ou o que acha que ela poderia ouvir. Disse-me que o que escreveu no relatório era um pouco o modo como achava que a mãe concebia a criança.

Para Mere, se o movimento de escrita dos relatórios não fosse esse, eles poderiam causar a maior confusão e ela não queria criar inimizades com as mães. Em nossa creche, muitas mães acompanhavam mesmo o desenvolvimento da criança e as ações/atividades que a creche realizava e, quando não se sentiam satisfeitas, elas questionavam, argumentavam e, se necessário, brigavam por aquilo que queriam.

Não concordo com Mere, quando dizia que o relatório produzido por ela fosse de todo mentiroso, como afirma. Digo isso, porque me pareceu que ela compunha seus relatórios a partir dos saberes que ela conheceu, ou intuiu, que a mãe tinha sobre a criança. Na verdade, esse relatório que ela construía ficava aprisionado às relações que ela, cotidianamente, estabelecia com as mães. Nessas relações, a educadora construiu um conjunto de parâmetros, dados e categorias que lhe parecia ser compreensíveis e aceitáveis pelas mães.

No entanto, foi ela quem fez toda esta interdição sobre o que escrever, o que não escrever e como escrever. Isso foi dando-me a impressão de que a sua avaliação, na verdade, foi constituindo-se a partir dos saberes que ela julgava que as mães tinham sobre as crianças, e não sobre aqueles que ela acreditava que as crianças, de fato, possuíam. Neste registro, a percepção que ela, educadora, tinha sobre a criança era secundária, talvez porque, para ela, poderia ser trabalhada/revelada de outras formas, por outras vias que não fosse a avaliação.

Segundo Mere, seriam necessários dois tipos de relatórios: um onde ela diz o que poderia ser dito para as mães e um outro, de uso exclusivo das educadoras, ao qual as mães

não teriam acesso, onde ela poderia dizer tudo o que deseja e o que percebe sobre as crianças.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

REGISTRO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR.

UNIDADE ESCOLAR: *Creche Comunitária São Francisco de Assis.*

NOME DO(A) ALUNO(A) : *Leon Amaral da Silva*

DATA DE NASCIMENTO: *18/05/01*

SÉRIE: _____ TURMA: *Berçário* ANO LETIVO: *2003* BIMESTRE:

O Leon está tendo um bom desenvolvimento apesar de ser muito teimoso, se relaciona bem com as crianças.

Ele gosta muito de ficar na salinha de 2 a 4 anos, devido a idade dele por ter já 2 anos, as brincadeiras dele às vezes é diferente das crianças do berçário. Ele é uma criança muito esperta e aprende as coisas facilmente. O Leon é uma criança muito agitada.

Após um mês já está obedecendo mais, tem uma ótima coordenação motora, presta muita atenção e gosta muito de fazer as atividades, está gostando mais de ficar no berçário com as outras crianças, às vezes briga com as outras crianças para tomar os brinquedos, mais isto é normal. Ele se alimenta muito bem.

O Leon é muito ativo gosta de fazer atividades muito rápido para terminar logo e começar em outra. Come sozinho, tira os sapatos toda hora e coloca às vezes, não gosta muito de depender da tia, tem um relacionamento muito bom com todas as crianças.

Com a chegada de um novo amiguinho no berçário de apenas 10 meses, ele mudou um pouco seu comportamento passando a fazer xixi nas calças, e não pede mais para ir ao banheiro.

(Educadora: Rosemere)

Essa *experiência local* fez-me levantar algumas questões sobre a *operatividade dos praticantes* do cotidiano de nossa creche tais como: como se deu a resistência aos relatórios? Em que momento surgiu a insatisfação com os relatórios que as educadoras vinham produzindo sobre as crianças? Na proposição de construção de dois relatórios – um a que mãe teria acesso e outro a que a mãe não teria acesso –, que diferenças efetivas havia entre eles? Que relações eram estabelecidas entre o dito e o não-dito nesses relatórios? O que cada registro permitia expressar? O que cada uma se permitia revelar em cada um dos registros? Que diferenças sobre a representação das crianças estavam presentes nesses

encontros e desencontros de percepção entre as mães e a educadora? Que representações esses dois tipos de registro se propunham a construir sobre as crianças?

Minha intenção certamente não era responder, assertivamente, essas questões, mas procurava levantar hipóteses, procurar pistas, entender por que esses questionamentos surgiam no cotidiano da creche, procurando complexificar ainda mais algumas das questões que estavam sendo postas.

Procurei entender como se deu a resistência e a insatisfação de Mere em relação aos relatórios que produzia. Penso na hipótese de que a atitude dela poderia estar relacionada com a incorporação de uma postura mais reflexiva da educadora, ou com um maior comprometimento dela com a sua própria prática. Ao confrontar os documentos de registro que produziu sobre as crianças com aquilo que ela julga realmente perceber/saber sobre as crianças, Mere percebeu que há entre esses dois pontos um distanciamento: de um lado, estava aquilo que poderia ser “dito/escrito” no relatório comum, que era o que ela vinha produzindo; do outro lado, o relatório que ela propõe produzir (*o relatório real*). Isso lhe permitiu refletir sobre o que fazia, deu-lhe *pistas* para perceber que o que ela fazia era pouco; que o que ela fazia não dava conta e por isso era preciso realizar uma outra coisa: *um relatório real*⁸. A produção de dois relatórios poderia ser lida como uma *tática de praticante*, que lhe possibilita dizer coisas que antes não podia, dialogar sobre questões que antes eram escondidas por ela mesma. Essa “tática” abriu a possibilidade de a educadora tornar-se cada vez mais autora de sua própria prática, já que, insatisfeita com o seu trabalho e com a sua realidade de trabalho, buscava alternativas, ainda que clandestinas, para mudar a sua realidade.

Neste primeiro instrumento de registro de avaliação, a educadora produziu um registro em que ela foi trabalhando com a idéia de que *a criança é vista como um material a ser moldado* (Esteban, 2001a:25), pois a educadora foi produzindo um conjunto de afirmações, que se traduziam da seguinte forma *O Leon é...* O menino foi sendo apresentado como um sujeito que era “inconveniente” àquele espaço. A educadora apontava indicativos de que ela estava fazendo um trabalho para que a criança conseguisse se adequar àquele espaço; a um modelo de criança que era esperado por ela para frequentar o berçário.

⁸ Termo usado para designar o outro relatório que Mere se propõe a fazer.

A educadora afirma que a idade dele não era adequada ao berçário, portanto, seu esforço parece quase inútil, pois, segundo ela, ele estava fora de contexto. No entanto, ela não soube fazer uso deste conhecimento, fruto das observações que foi fazendo sobre o menino, pois não reconheceu/refletiu sobre a dupla possibilidade que se fez presente no seu espaço de trabalho que era o conhecimento de que *as relações se alternam e as crianças aprendem, também, umas com as outras* (Sampaio, 2001:67). Assim, com a chegada de uma nova criança de dez meses no espaço do berçário, “mudou o comportamento do Leon”, certamente, “ele também estava a mudar” o comportamento desta nova criança que chegava ao grupo, pois eles estavam interagindo um com o outro. No entanto, seu registro aponta esta mudança como algo negativo, porque ela enxerga/entende que o comportamento de Leon era um “processo de regressão”; de desaprendizagem e não como uma troca de experiência entre os dois. Do meu ponto de vista, Leon poderia estar brincando com o bebê, enquanto a educadora, do seu ponto de vista, só conseguiu ver “regressão”. A educadora não se debruçava a investigar que mudanças “positivas” poderiam estar presentes ali, porque ela não conseguiu compreender aquele espaço do berçário como possibilidade de aprendizagem para o Leon e para as outras crianças.

Mere tendo, então, concluído o relatório comum, aquele proposto pela Secretaria, aquele a que as mães têm acesso, construiu um outro relatório ao qual as mães não teriam acesso.

UNIDADE ESCOLAR: Creche Comunitária São Francisco de Assis.

Creche Comunitária São Francisco de Assis (Alto da Derrubada)

Educadora: _____

Criança: Leon Amaral da Silva Idade: 2 anos e 8 meses.

O Leon está tendo um bom desenvolvimento apesar de ser muito teimoso, se relaciona bem com as crianças.

Ele gosta muito de ficar na salinha de 2 a 4 anos, devido a idade dele por ter já 2 anos, as brincadeiras dele às vezes é diferente das crianças do berçário. Ele é uma criança muito esperta a aprende as coisas facilmente. O Leon é uma criança muito agitada.

Após um mês já está obedecendo mais, tem uma ótima coordenação motora, presta muita atenção e gosta muito de fazer as atividades, está gostando mais de ficar no berçário com as outras crianças, às vezes briga com as outras crianças para tomar os brinquedos, mais isto é normal. Ele se alimenta muito bem.

O Leon é muito ativo gosta de fazer atividades muito rápido para terminar logo e começar em outra. Come sozinho, tira os sapatos toda hora e coloca às vezes, não gosta

muito de depender da tia, tem um relacionamento muito bom com todas as crianças.

Com a chegada de um novo amiguinho no berçário de apenas 10 meses, ele mudou um pouco seu comportamento passando a fazer xixi nas calças, e não pede mais para ir ao banheiro.

O Leon na minha opinião é uma criança sem limites, que gosta de fazer tudo que tem vontade e não gosta de ser contrariado.

A mãe me relatou que o pai deixa fazer o que quer e não o chama atenção quando faz alguma coisa errada, por ser o único menino. E fica muito difícil na creche tentar mudar o comportamento desta criança.

Quando iniciei no berçário ele não era mais uma criança para acompanhar o desenvolvimento do berçário, pela sua idade por já ter 2 anos deveria estar na turminha; por isso ele retrocede às vezes o seu comportamento.

Às vezes eu tenho medo pelo seu comportamento bruto em machucar as outras crianças do berçário.

Agora, com ele pronto, debrucei-me a procurar *pistas* e a perceber quais foram as *táticas* usadas por Mere na construção desse relatório. Uma das primeiras “pistas” que estava em sua estrutura, pois, ao ler os dois relatórios que ela produziu sobre Leon (criança do nosso berçário), percebi que a primeira parte do *relatório real* era uma cópia na íntegra daquele que ela permitiu entregar para a mãe⁹, ou seja, o relatório que vinha da SMEEP. Após realizar essa cópia, ela complementou com aquilo que ela desejou falar/escrever, iniciando a redação desta segunda parte do documento de registro da seguinte forma: *O Leon na minha opinião...*

Quando Mere construiu o segundo registro de avaliação, o relatório real, o que ela trouxe de diferente do anterior sobre a criança foi sendo construído a partir de sua opinião. Eram informações extremamente negativas sobre a criança, especialmente sobre o seu comportamento de menino. O que indicava que *a tarefa educativa não deve contribuir para formar estudantes com pensamento próprio, senão estudantes que mostrem o repertório de condutas que têm sido preestabelecidas como modelos de aprendizagem* (Barriga, 2000:75). A educadora propunha a construção de uso/espço diferente do que foi oferecido pela SMEEP, desde que as mães não tivessem contato, para que ela pudesse explicitar sua “opinião negativa” sobre as crianças – que eram consideradas por ela como reais e importantes – mas que, no momento, não poderiam/deveriam ser colocadas em diálogo com os responsáveis pelas crianças.

⁹ O que revela que o relatório anterior não era tão falso assim, já que ela faz uso dele.

O espaço que foi proposto pela educadora, como uma possibilidade, foi usado apenas para trabalhar aspectos negativos sobre a criança e para enfatizar que ela se encontrava “num suposto estágio de desenvolvimento, em que não se admitia manter contato com os pequenos do berçário”, pois o menino estava sendo prejudicado e o grupo de berçário também, pois eles estavam em “níveis diferentes”. Em seu julgamento, não deveriam ser misturados. A educadora demonstrava não compreender a infância como uma fase da vida em que o sujeito *constrói conhecimento, permanentemente, nas situações de interação e interlocução que vive dentro e fora da escola* (Sampaio, 2001:72), o que não estaria limitado à relação entre crianças da mesma idade.

A educadora, ao introduzir a expressão *na minha opinião* na redação do relatório real, deixa claro que, a partir daquele momento, era ela, educadora, quem estava falando e que aquilo era “a realidade, a verdade, a percepção, o conhecimento” que ela tinha sobre a criança. Essa redação foi construída com base nas observações e nas atividades que ela desenvolveu cotidianamente com as crianças. O modo como a criança se comporta na creche representa o jeito de ser da criança e isto, para ela, era o real. As coisas que ela poderia ver, observar, experimentar, por vezes, destoavam daquilo que a mãe lhe apresentava como o jeito de ser da criança. Quando Mere se propõe a escrever aquilo que percebia e sabia, ela dizia estar preocupada em deixar registrada qual era a percepção da creche sobre a criança, já que ela, como a educadora da turma, compreendia que sua função era produzir os registros de avaliação das crianças.

No entanto, ela pareceu ter medo destes “saberes” que possuía, porque ela fez a opção por não assinar o *relatório real*, receando de que ele caísse em *mãos erradas*: as mãos das mães das crianças. Talvez, usando uma *astúcia* de praticante, ela fez a opção pela não identificação, parecendo se proteger de qualquer *inconveniência* que o relatório avaliativo poderia gerar.

Sua avaliação foi produzindo um julgamento sobre a criança, centrado na percepção da educadora. Segundo ela, para produzir este instrumento de registro de avaliação, fez uso especialmente da observação para coleta de dados. Observava o comportamento da criança em relação àquilo que ela determina como ideal para uma criança que pertence ao berçário. Observou o comportamento da criança em relação ao que ela compreende como ideal, seu comportamento em relação aos comandos que ela dava. E, a partir destas observações,

montar seu relatório de registro avaliativo. Entendo que a avaliação da educadora, sem dúvida, fora produzida a partir do “senso comum” e este *tem uma forte marca de acomodação, mas é indiscutível que também guarda uma importante dimensão de resistência* (Esteban, 2001b:72). Ainda que os argumentos usados por Mere estivessem ancorados no senso comum, não deixavam de ter valor para sustentar suas “verdades”. Esteban, a partir dos trabalhos de pesquisa de Mészáros (1996) e Tamarit (1996), defende que, embora o senso comum esteja cheio de verificar preconceitos, não deve ser negado, porque são partes da construção da subjetividade e de historicidade.

Assim, pareceu-me que o conceito de avaliação da educadora estava embasado no senso comum, constituído pela sua experiência de ter sido aluna, pelas informações múltiplas a que teve acesso sobre o que era avaliar, pela experiência que vivenciou de ser avaliada... Trago isto como hipótese por saber que a educadora não teve formação pedagógica específica/acadêmica.

Se, num primeiro momento, era a mãe quem não assinava, neste momento, era ela quem se negava assinar. Que coisas estavam envolvidas na recusa de uma assinatura? Que coisas estavam ditas no ato de assinar? E que coisas efetivamente se escondiam e se evidenciavam por trás de um texto com autor desconhecido?

Por mais que pareça que o ato de não assinar esse segundo relatório (proposto por ela mesma) poderia revelar uma contradição em relação ao compromisso com a mudança da prática docente na medida em que a educadora esconde a sua autoria, eu continuo acreditando que a proposição desse outro relatório era reveladora de um compromisso profissional dessa educadora com aquelas crianças, com aquele espaço. Ela poderia simplesmente fazer qualquer coisa naquela folha em branco, mas ela não quis fazer, ela opta por uma escrita e uma re-escrita, por uma reconstrução, ainda que de forma clandestina.

Os registros produzidos por Mere trazem uma relação entre o “dito e o não-dito”, eles tentam se equilibrar na “corda bamba” do consenso, *fruto de um longo costume recíproco pelo qual cada um sabe o que pode pedir ou dar ao outro, em vista de melhorar a relação* (Mayol, 1996:52). Havia coisas que não poderiam ser ditas, porque são “inconvenientes” (Mayol), por isso era preciso achar outros caminhos para que certas coisas pudessem ser ditas, sem necessariamente ofender a “conveniência” (Mayol). Nesse

caso, Mere procurou driblar a “conveniência” com a criação de um “relatório real” (o inconveniente); ainda que este acontecesse de forma secreta, ele existia e isso já me pareceu muita coisa. Para mim, representava a impossibilidade do seu silêncio, pois como é que se poderia silenciar ou perseguir um “inconveniente” que sequer sabemos que existe? Já que *a conveniência era o gerenciamento do simbólico da face pública de cada um de nós desde que nos achamos na rua, ela exigia que se evitasse toda dissonância de comportamento* (Id., *ibid.*:49). O relatório real “gerenciado” pela educadora pareceu ser um instrumento que buscava “evitar qualquer dissonância” nas relações estabelecidas entre mãe e educadora.

Ao compor os dois relatórios, a educadora busca um equilíbrio nas relações de “conveniências”: em um, ela escreveu o que ela acredita que a mãe gostaria de ouvir; no outro, ela se satisfaz com a sua escrita, registrando o que ela própria gostaria de “dizer e ouvir” sobre aquelas crianças. Assim, não me pareceram ingênuas as “táticas/astúcias” usadas por Mere ao impor que o “relatório real-inconveniente” fosse um segredo conhecido apenas pelas educadoras da creche. Pareceu-me que a causa de todo este movimento que essa educadora realiza está muito relacionado aos encontros e desencontros de percepção que mães e educadora tinham sobre uma mesma criança. Talvez, porque as mães não tinham a oportunidade de entregar bimestralmente à creche um registro da sua avaliação sobre o desenvolvimento de seus filhos na creche, o que nos traria elementos para que, de fato, pudéssemos confrontar os dois conteúdos dos registros das avaliações, no caso, os das mães e os da educadora.

Percebo que a oportunidade que as mães têm de realizar as suas avaliações é nas relações cotidianas: em uma reclamação sobre uma coisa, num elogio sobre uma outra e, algumas vezes, nos “motins” que fazem no portão quando estão insatisfeitas com algumas coisas que parecem não ter a coragem ou a oportunidade de dizer. Na verdade, poucas vezes buscamos saber diretamente com elas o que, de fato, o que está ocorrendo, porque esses “motins” que incomodam bastante, aguçam nossa curiosidade em saber: o que está acontecendo? O que elas estão tramando? Sobre o que estão discutindo? Toda essa via de clandestinidade surge por falta de comunicação por parte dos dois lados (mães e educadoras), que não têm a coragem de se perguntarem o que de fato está acontecendo (apesar de muitas vezes já sabermos, deduzirmos e/ou conseguirmos informantes sobre o

assunto em pauta). Assim, estes dois lados, por vezes contrários, transformam-se num só, quando lutam juntos por uma creche e por uma educação melhor para nossas crianças.

Percebo, assim, que esses encontros e desencontros existem pelas afirmações e questionamentos que são feitos entre educadora e mãe, cotidianamente, na creche: nas conversas no portão, nos bilhetes das cadernetas de aviso, nas reclamações que fazem à coordenadora da creche e, em último caso, nas denúncias feitas à Secretaria de Educação. Essa relação marcada por poder e por controle, que gera encontros e desencontros *é feita da inserção progressiva de um discurso, que tece entre um e outro parceiros de trocas, uma rede de sinais, tênues mas eficazes, favorecendo o processo de reconhecimento (Id., ibid.:53), rede* que cada mãe e educadora constrói sobre suas crianças e sobre si mesmas.

Este processo de reconhecimento das crianças no relatório se deu em diversos momentos e de diversas formas, supondo que educadora e mãe precisavam reconhecer suas crianças fazendo uso dos relatórios que eram produzidos pela educadora. O que aconteceria? No caso do primeiro relatório, aquele que vinha como uma exigência da Secretaria de Educação, segundo as educadoras, era nele que as mães reconheciam seus filhos no espaço da creche. No entanto, este documento não atendeu ao reconhecimento da educadora, pois a sua construção se deu numa *teia de relações de políticas de conveniências*. Insatisfeita com essa política, Mere propunha a criação de um outro documento de registro: *o relatório real* que pretendeu ser diferente desse primeiro que vinha sendo produzido.

Nesse momento, uma questão povoa meus pensamentos: por que, na estrutura de construção do “relatório real”, a educadora fez uma cópia de tudo que estava no documento de registro a que ela se opõe, para depois escrever o que ela deseja? Para responder a essa questão, certamente teríamos que recorrer à própria Mere, pois sinto a impossibilidade de levantar qualquer hipótese – o que no momento é inviável porque ela pediu segredo.

O “relatório real” pode nos fornecer indícios e evidências de como a educadora estava entendendo o funcionamento do registro de avaliação. O registro construído por Mere pareceu-me ter a função de ser, primeiramente, um instrumento de negociação entre aquilo que ela se sentia à vontade para dizer e aquilo que a faz sentir-se desconfortável. Parece haver nele uma negociação, um jogo articulado pelo relatório real, que surge como um espaço para reafirmar aquilo que já foi dito, na medida em que Mere copia toda a

primeira parte do que já havia sido entregue para a mãe; na segunda parte, ela coloca em evidência os saberes que, segundo ela, não podem ser revelados.

Mere e as educadoras foram, assim, cotidianamente trabalhando com os seus “discursos clandestinos” tentando transgredir os processos “instituídos” com os quais não concordava.

Ultimamente, ficava pensando e procurando estar mais atenta sobre como circulavam as discussões clandestinas nos espaços da creche. Sempre que consigo reconhecer estes *usos clandestinos dos espaços*, procuro fazer-me presente neles. Porque neles vêm acontecendo várias discussões/questões que atravessaram o processo de avaliação, ancoradas em relações de poder e de controle, por vezes silenciosas, mas presentes e em movimentos. As relações que foram estabelecidas no espaço da cozinha pareceu que não poderiam ser compartilhadas. A diferença não poderia ser explicitada, trabalhada, mas leva sempre para uma posição de confronto das mais variadas formas que se possa imaginar. Entender e trabalhar com essas relações foi de fundamental importância para a pesquisa que ia desenvolvendo no mestrado sobre como se dava o processo de produção dos instrumentos de avaliação por parte das educadoras da creche.

II.III- Produzindo táticas e crenças: recursos de sobrevivência no espaço da creche.

O processo de produção de táticas e crenças foi surgindo como um deslocamento da produção dos “discursos clandestinos”, pois para que o discurso explícito e/ou subentendido se sustente como “verdade”, válida em um determinado contexto social, era preciso que quem a “idealizara” produzisse táticas, movimentos múltiplos, subvertesse as lógicas e/ou desse a elas ambivalência para que o discurso conseguisse ganhar credibilidade – a crença - dos sujeitos aos quais ele se dirige.

Trago, assim, alguns conceitos e algumas questões que pareceram interessantes/relevantes para o desenvolvimento de minha pesquisa como, por exemplo, os estudos de Certeau em sua obra *A Invenção do Cotidiano I*. A leitura de suas reflexões sobre o cotidiano permitiu-me entender melhor este meu *espaço* de pesquisa. Cotidianamente, busquei perceber quais são as *táticas* usadas pelas educadoras no processo de construção dos seus instrumentos de avaliação e como os sujeitos que estavam envolvidos nele e respondiam a essas *táticas*. Era bem provável que respondessem com

outras. Entender essa rede de táticas que acontece no cotidiano da creche foi parte do meu trabalho.

Fui entendendo as educadoras da creche como *sujeitos ordinários*, pois a pesquisa neste cotidiano constantemente fora me revelando quão singular era aquele espaço e os sujeitos que nele se faziam presentes, de modo que procurava policiar a minha escrita buscando fugir das generalizações. A Creche São Francisco de Assis – Alto da Derrubada era revelada como um lugar único, diferente de todas as outras creches da rede que tive oportunidade de conhecer. Cada sujeito que por aqui passou e por aqui resolveu permanecer contribuiu para que esta creche fosse deste jeito. Sem a presença de cada um de nós, era bem provável que a história fosse outra: nem melhor, nem pior, apenas diferente desta que conhecemos hoje.

Os usos que as educadoras fazem deste espaço da creche transformando-na em um lugar vivo, interessante e complexo para realizar uma *operação de caça* em relação a questões de produção dos instrumentos de avaliação. Aqui pesquisei formas de produção dos instrumentos de avaliação das educadoras da creche, na tentativa de não empobrecer em nenhum momento, cada uma das tramas que fui escolhendo e também das que surgirão no cotidiano para compor este trabalho de pesquisa.

A partir dos estudos de Certeau, não poderia deixar de comentar as *credibilidades políticas*, questão que me foi apontada pelo grupo de orientação coletiva. Pode parecer absurdo, mas, mesmo trabalhando com a questão da avaliação, não pensava em ter de estudar as relações de poder; como se isso fosse possível no lugar onde estou fazendo a pesquisa e com a questão com a qual estou buscando produzir a pesquisa; como se fosse possível falar de avaliação, sem falar nesta rede de poderes e de saberes.

Por este motivo, acho que, para estudar a trama das relações de poder, talvez fosse interessante iniciar por essa questão do *crer*, do produzir crentes. Primeiro, porque vejo a avaliação ligada a esta questão das *credibilidades políticas*, que me permitiu enxergar, no espaço da creche, um conjunto de ações minhas e das educadoras na tentativa de fazer com que a comunidade local seja crente no nosso trabalho. Era gostoso ouvir a comunidade manifestando o desejo de ter seus filhos na nossa creche por crer em nosso trabalho. Ao mesmo tempo, era triste ouvir membros da comunidade dizerem: *Com essa educadora o meu menino não estuda!* Como era negativo escutar este tipo de manifestação, mesmo

sabendo que, muitas vezes, eles tinham suas razões para se manifestar de tal forma. Razões estas frutos dos desencontros de “crenças” nos diálogos que circulavam dentro do espaço da creche e que, por algum motivo, fugiam de seus muros e chegavam aos ouvidos dos responsáveis pelas crianças, se espalhando por toda comunidade.

Na creche onde trabalho, o tempo todo havia uma negociação entre as educadoras e os pais das crianças, para que, entre tantas coisas, os registros de avaliação fossem aceitos como “verdades” e, na medida do possível, verdades que fossem discutidas. Havia uma luta cotidiana para que se conseguisse fazer com que a comunidade fosse *crente* em nosso trabalho, era como uma *fábrica* tendo de produzir a maior quantidade de *crentes* possíveis. Isto foi evidenciado pela própria Mere, que dizia não escrever sobre a criança o que a mãe não acreditaria. Assim, sua escrita estava vinculada às credibilidades que conseguiam estabelecer e às crenças que conseguiam implantar/negociar.

As credibilidades políticas que aparecem nos estudos de Certeau tinham por objetivo estudar a produção e a manutenção dos sujeitos crentes, nas instâncias políticas, religiosas, administrativas como empresas e tantas outras. Para manter e *recuperar essas crenças que vão embora e se perdem, as empresas procuram, por sua vez, fabricar simulacros de credibilidades* (Certeau, 1994:280).

Fabricar simulacros significava produzir imitações, falsificações, disfarces ou ainda, proporcionar uma simulação ou a realização de algum tipo de prova que pudesse servir de experiência. Como afirma Certeau, *torna-se um simulacro a relação do visível com o real quando desmorona o postulado de uma imensidão invisível do Ser (ou dos seres) escondido por trás das aparências* (Id., *ibid.*:289).

Assim, o movimento, no sentido de produzir credibilidades políticas que sustentavam a prática, habitava o espaço da creche de forma intencional pelas educadoras que produziam os seus instrumentos de registro avaliativo, fossem eles as fichas de registro da avaliação ou os registros descritivos da avaliação, de modo a *fabricar* uma situação em que estes instrumentos fossem aceitos pelos responsáveis das crianças sem criar conflitos. Esta produção de credibilidades políticas relacionadas aos registros de avaliação das crianças feitos pelas educadoras procurava não só amenizar os possíveis conflitos que estes registros poderiam trazer, mas também “recuperar e/ou produzir um conjunto de crenças”

que pudessem vir a dar ênfase ao suposto bom trabalho que elas estariam desenvolvendo junto às crianças em sala de aula.

Este jogo de crenças *ontem constituídos em segredos agora o real tagarela* (*Id., ibid.:286*) foi uma ação intencional da educadora. Para realizá-lo, primeiro trabalhava com a crença dos pais, individualmente, atendendo e conversando com os pais das crianças, procurando melhor conhecê-los. Isto lhe dava pistas sobre quais eram os pais que estavam a seu favor e quais eram os que ela ainda precisava conquistar. Mas sua intenção real era de que o “segredo de seu trabalho” virasse uma “tagarelice”, que virasse uma “notícia” pela comunidade, desde que ela fosse uma boa “propaganda” de seu trabalho.

A educadora sabe que a divulgação de seu processo de avaliação certamente produziu um tipo de *tagarelice* sobre ela e sobre as crianças que estavam representadas nos registros. Neste caso, era preciso tomar cuidado, pois este processo de produção dos instrumentos de avaliação estaria diretamente ligado à *fabricação de crenças*.

As educadoras tinham me revelado que passaram a realizar com bastante cuidado os registros descritivos da avaliação das crianças. Segundo elas, quando o registro era feito com a ficha de avaliação, o cuidado não era tão grande, pois poucas mães questionavam o motivo do “x” estar marcado em um lugar ao invés de outro. No entanto, quando o registro de avaliação passou a ser descritivo, o cuidado teve que ser redobrado, porque os primeiros pareceres descritivos geraram muitos conflitos. Alguns responsáveis pelas crianças não concordavam com o que estava sendo descrito no relatório avaliativo, nem com as justificativas dadas pelas educadoras, quando questionadas sobre o que escreviam.

Entendo que a mudança de postura dos responsáveis pelas crianças se deu, especialmente, pela forma como cada um dos instrumentos de registro da avaliação era feito: a ficha e o relatório descritivo apresentariam os conhecimentos e as relações que as crianças produziam e/ou explicitavam no espaço da creche de formas diferenciadas.

A ficha de registro da avaliação era um instrumento fechado, padronizado, que trabalhava muitas vezes com informações que os responsáveis pelas crianças não conseguiam perceber em seus filhos. A ficha como instrumento de registro da avaliação feita sobre as crianças pelas educadoras não produzia muitos conflitos e questionamentos, provavelmente, porque este instrumento não permite aos pais “ver” seu filho “impresso” naquele instrumento de avaliação que lhes era apresentado, uma vez que eles não têm as

informações necessárias para fazer aproximações entre o que eles conhecem e o que a creche registra naquele “mapeamento” padronizado e uniforme.

Os relatórios descritivos da avaliação aparentemente eram instrumentos mais abertos que não contavam necessariamente com padronizações a serem seguidas. As educadoras se expunham mais e conflitos e questionamentos começavam a aparecer, pois ao produzirem o relatório descritivo como registro da avaliação, os responsáveis pelas crianças começaram a expor/emitir claramente suas opiniões, percepções, juízos de valores, preconceitos, preferências, ambivalências e contradições no que dizia respeito às crianças.

Os responsáveis pelas crianças quando liam e/ou tomavam conhecimento daquela avaliação se manifestavam, revelando suas “concordâncias e discordâncias”, em função daquilo que havia sido registrado sobre seus filhos, pois o relatório descritivo da avaliação da criança trazia um conjunto de informações que lhes permitiam entender os fundamentos utilizados para avaliar seus filhos e em qual “lugar” eles estão sendo inseridos na perspectiva de conhecimento das educadoras. Deste modo, os pais realizavam um movimento onde *a ação de olhar e escutar é sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo a sua história* (Freire, 1996:10), o que permitiu aos responsáveis das crianças entender um pouco a lógica das educadoras, nos processos de avaliação que determinam o que sabe e o que não sabem os sujeitos, tendo como referência sua história de vida, de sobrevivência e/ou de exclusão da escola.

Assim, as educadoras buscaram eliminar estes conflitos e questionamentos, pois elas sentiam medo dos responsáveis pelas crianças e se sentiam impotentes para argumentar sobre o registro de avaliação que produziam sobre as crianças. Isto acontecia, porque elas não conseguiam constituir um conjunto de argumentações que defendessem e/ou justificassem o modo de encaminhar a avaliação.

Deste modo, as educadoras preferiam omitir e camuflar algumas de suas percepções sobre as crianças para manterem uma boa política de conveniência, *deixando a verdade das coisas em suspenso e quase em segredo* (Certeau, 1994:288), evitando os tais conflitos, discussões, desencontro de percepções...

TRAMA: III – Percebendo as práticas avaliativas que estão em jogo.

III.I- As práticas possíveis, a partir dos instrumentos de registro da avaliação da criança: os relatórios de registros e as fichas.

A avaliação no espaço da creche, de fato, usava várias formas de instrumentos de coleta de dados, mas creio que todos eles, ao comporem a avaliação da criança, estavam vinculados fortemente à observação. Digo isto, porque nas conversas que tenho com as educadoras da creche nas reuniões pedagógicas, ou em conversas informais sobre o registro dos conhecimentos das crianças, perguntei como elas sabiam que a criança possuía determinado conhecimento. Elas me respondiam, na maioria das vezes: *porque eu observei; porque venho observando*. O que me dava pistas de que a avaliação era fortemente influenciada pela observação, quando não se limitava apenas à observação da educadora, com base naquilo que ela se lembrava e/ou com o que conseguiu registrar do que aconteceu no cotidiano da creche. Mesmo quando a professora registrava uma determinada atitude da criança em uma atividade que planejara para tentar verificar se a criança sabia determinado conhecimento, esta aprendizagem era registrada pela professora a partir das observações dela sobre como conseguiu perceber os movimentos, interações e produções da criança na execução daquela atividade e, ainda, sobre os resultados que a criança obteve em relação ao que era esperado como ideal.

Neste sentido, era possível concordar com alguns estudos de Hoffmann (1995:87) sobre o processo de avaliação na educação infantil, em que ela afirma que *a observação que se pretende fazer da criança em geral refere-se a um modelo definido pelo adulto a respeito de comportamentos esperados*, e de aprendizagens que estavam previamente determinadas como sendo necessárias ao saber infantil.

Desta forma, a observação era entendida como um procedimento de coleta de dados e os instrumentos de registros da avaliação das crianças, como as fichas de registros e os relatórios descritivos, elaborados a partir desta coleta de informações, poderiam servir para análise, reflexão e percepção das diferenças que se faziam presentes nos fatos, comportamentos, situações, condutas observáveis. No entanto, sempre havia o perigo da produção de comparações, o que poderia produzir automaticamente classificações, pois aqueles que não atingiam o padrão ideal determinado pela educadora eram colocados/classificados numa escala de aproximação deste “ideal definido”. Foram usadas classificações do tipo: *está quase lá ou ele é tão desatento que sequer percebeu que este*

conhecimento existe no mundo. Falas muito comuns de serem ouvidas nas reuniões pedagógicas ou mesmo no cotidiano da creche. Este tipo de discurso não se referia a um autor definido. O uso que as educadoras faziam dele transformou-o em senso-comum.

Para criar um procedimento para registrar o julgamento neste tipo de avaliação, criamos menções do tipo: *BOM, MUITO BOM, ÀS VEZES REALIZA, REGULAR, EM DESENVOLVIMENTO*. Conceitos que, conforme temos discutido, não davam para dar conta de falar sobre os conhecimentos, “aprisionando” a riqueza dos saberes das crianças. Nossa experiência no espaço da creche nos mostra que eles não dão conta de contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos das crianças.

O cotidiano da sala de aula me revela a insuficiência dos instrumentos de registro dos conhecimentos como meios para registrar a aprendizagem infantil. Especialmente através daquelas crianças que teimavam em não “caber” nas tais fichas que eram elaboradas e fornecidas pela secretaria da escola. Insatisfeita com isso, pus-me a procurar outras pistas para aprofundar e melhor elaborar minhas avaliações. Procura esta que me levou aos estudos de Teresa Esteban que trabalhava com dois conceitos básicos em seus estudos sobre a avaliação, que são: *o saber e o ainda não saber*. Compreender estas duas terminologias na produção dos registros de avaliação das crianças era fundamental para uma *avaliação investigativa*, como ela mesma chama.

Deste modo, o trabalho pedagógico era também orientado pelos dados registrados na avaliação, ou seja, se a criança já *sabe*, vamos lhe propiciar situações para que ela possa saber mais e se a criança *ainda não sabe*, vamos lhe propiciar situações e atividades diferenciadas para que ela possa vir a saber. O termo *ainda não sabe* parecia interessante por indicar um estado provisório/passageiro e/ou a coexistência de saberes e não saberes que a criança evidenciava, ele parecia mobilizar as educadoras a buscar alternativas pedagógicas para solucionar estas questões relacionadas ao *ainda não saber*.

Apesar de reconhecer que estas duas terminologias: *o saber e o ainda não sabe*, eram, ainda, formas de classificação, como vimos discutindo na creche, temos nos perguntado se efetivamente existiam formas de avaliação que não fossem classificatórias e discriminatórias. Mas, para mim, as duas terminologias, se fossem trabalhadas como conceitos possíveis na produção de uma avaliação investigativa, poderiam potencializar a

aprendizagem das crianças e as ações da educadora, por serem usadas não como idéia de classificação, mas como idéia de investigação.

Entendo que a perspectiva de classificação se mantinha na ficha de registro da avaliação das crianças feitas pelas educadoras. De fato, a ficha de registro era um instrumento empobrecedor do trabalho que a criança realiza e, também, não era suficiente para evidenciar os saberes das crianças. Assim, para responder às exigências do trabalho cotidiano, surgiam como propostas os pareceres descritivos, que vinham como uma imposição da Secretaria de Educação, mas que foram, posteriormente, recebidos como uma boa possibilidade de trabalho pela nossa creche, especificamente, pois em muitas outras creches da rede a proposta foi recebida com muita resistência.

Os relatórios descritivos nos foram entregues pela Secretaria de Educação sem qualquer diretriz, vimos isso como um fato muito positivo, na medida em que poderíamos fazer o uso que quiséssemos dele. Especialmente para mim, que estava pesquisando as questões relativas à avaliação na creche, ele surgiu como uma possibilidade de as educadoras da creche exercitarem a sua escrita na valoração das diferenças, das individualidades, das singularidades, que não cabiam naquela ficha de registro construída por um determinado grupo de educadoras desta creche numa determinada época.

No entanto, esta possibilidade aberta nos deixava num imenso vazio, como sem caminho, porque ninguém nos disse como fazer. Uma sensação estranha, como a de quem sonha e luta tanto por “uma liberdade” e, quando a tem, não sabe o que fazer com ela. De repente, a gente descobre que não sabe ser livre. E assim, desesperadamente, nos voltamos a quem nos deu a liberdade e perguntamos o que fazer com ela.

Da mesma forma, começamos a procurar por manuais, por cursinhos, por livros, por teorias que nos ensinassem a fazer os tais pareceres descritivos, mesmo que isso nos parecesse uma contradição com a própria proposta de trabalho: se temos a liberdade para fazer relatórios singulares, em que cada criança é olhada em sua individualidade, por que precisamos de manuais? O trabalho de Ângela Cardoso nos revela como esta regulação foi acontecendo: *a tecnologia dos pareceres descritivos funciona de modo a controlar e disciplinar as enunciações sobre os conhecimentos produzindo uma determinada trama de saberes, constituída na regulação e que, ao mesmo tempo que regula a produção dos*

escolare,s os institui (Cardoso, 2002:24). Acredito que esta regulação aconteceu, porque nós educadores permitimos, porque nós muitas vezes a buscávamos .

Neste sentido, aos poucos, nosso trabalho ia sendo regulado, direcionado e quando nos demos conta, estávamos construindo um mesmo tipo de avaliação que a ficha, escolhendo elementos de comparação para conduzir o trabalho das crianças. Estas comparações variam nas suas formas, podendo ser: comparação de uma criança com outra; da criança em relação a um objetivo, que era determinado para toda a turma; da criança em relação a um ideal, a padrões que determinavam o estágio de aprendizagem em que deveria estar uma criança em certa idade, inserida em uma determinada condição social, exposta a um conjunto de experiências previamente elaboradas.

Desta forma, não se valorizava efetivamente as diferenças e singularidades, mas desde cedo foi se procurando promover uma aprendizagem *de modo que a criança possa ir descobrindo a fim de aprender como se encaixar* (Esteban, 2001a:22) no lugar que era determinado pelo educador como o correto, o ideal, mesmo que este lugar fosse entendido e apreendido por poucas crianças, já que muitas teimavam cotidianamente em não se encaixar.

Em nossas reuniões pedagógicas na creche tínhamos discutido muito sobre estes *mapas ou listas mentais* que as educadoras elaboravam para construir seus pareceres descritivos. Chamo de “mapas mentais”, porque era deste modo que as educadoras vinham apresentando em nossas discussões o planejamento da escrita dos pareceres descritivos de suas crianças, pois não havia nenhuma orientação previamente definida sobre como ela deveria avaliar as crianças, quais os critérios... Ela mesma foi optando e “construindo os caminhos/encaminhamentos da sua avaliação”. As educadoras, em geral, afirmavam: *eu primeiro escolho uma lista de coisas, de conteúdos que trabalhei e registro como observei os comportamentos deles para aprender* (Cláudia, educadora da creche).

De fato, foi possível perceber a presença desta lista nos relatórios descritivos da educadora, como no exemplo abaixo:

||| Criança: Grazielle Moreira de Santana. – 1º semestre de 2004. |||

Grazielle participou dos projetos com muito interesse e ofereceu suas opiniões.

Durante o projeto sobre “família” participou da entrevista (gravada), relatou-me sobre seus familiares, participou de pesquisas, se mostrou muito interessada e participativa no

|||

teatro “como surgiu a família” juntamente com seus amigos.

Com grande satisfação me mostrou toda prosa a primeira escrita de seu nome. Daí não parou mais seu interesse pelas letrinhas que foi crescendo cada dia.

No projeto “A Margarida friorenta”, observou as partes das plantas, questionou, confeccionou cartazes com a turma.

Seu interesse pela escrita está cada vez maior. Gosta de escrever os nomes da turma, tem curiosidade em saber como se escreve as palavras, como faz as letras que ainda não sabe. Relaciona as palavras com as letras do seu nome e dos amigos.

Seus desenhos são sempre bem coloridos. Gosta muito das atividades de recorte, colagem, quebra-cabeça, pintura com guache, escrita de pequenos textos, títulos de histórias, músicas. Está até confeccionando um livro com suas histórias preferidas (títulos e desenhos).

Percebo que não gosta de algumas atividades que tenha que se expor como teatro e algumas brincadeiras.

Suas brincadeiras preferidas são “brincar de mamãe”, “de casinha”, “de escolinha”, “fazer caderninhos”.

Graziele é uma criança muito pirracenta gosta que realizemos todas as suas vontades e quando isso não acontece faz o maior berreiro, deita no chão, esperneia, grita, faz chantagem e por algumas vezes já se recusou até mesmo a se alimentar.

Possui bons hábitos de higiene, é bastante comunicativa, tem um bom relacionamento com os amigos, dorme sem dificuldades. Teve algumas dificuldades na alimentação, mas ultimamente tem se alimentado muito bem.

Refletindo a partir deste relatório que foi produzido pela educadora, foi possível perceber que há um “mapa mental”, uma forma de planejamento da educadora em relação às questões que ela estava trabalhando e observando no processo de elaboração dos registros de avaliação de suas crianças. Este “mapa” revelava a existência de um conjunto de critérios, que ela julga relevante abordar, o que evidenciava que sua escrita estava direcionada por aquilo que ela valorava, compreendia como importante.

Por exemplo, na avaliação acima, foi possível perceber o seguinte “mapa”, também percebido em outras avaliações que foram produzidas neste período com poucas diferenciações. As avaliações encontram-se disponíveis nos anexos onde estão todas organizadas por períodos:

Mapa Mental presente na avaliação da educadora Cláudia:

- ❖ Participação da criança nos projetos desenvolvidos;
- ❖ A relação da criança com a escrita;
- ❖ O processo de produção/desenvolvimento dos desenhos das crianças;
- ❖ A relação da criança com as atividades feitas no papel;

- ❖ A relação da criança com a literatura;
- ❖ Os comportamentos evidenciados pela criança;
- ❖ Como acontece a alimentação da criança;
- ❖ Como se apresentam seus hábitos de higiene.

Percebi também que estes critérios escolhidos pelas educadoras, algumas vezes, trabalhavam com quatro zonas de julgamento: *os que sabem; os que não sabem; os que ainda não sabem* (Esteban, 2000) e os que têm dificuldades. Deste modo, por mais que a educadora, neste processo do desenvolvimento da pesquisa, tente fugir à *classificação e à homogeneização*, como ela mesma diversas vezes me revelou, seu parecer sobre a criança indica que ela ainda não conseguiu se livrar totalmente desta trama. No entanto, gostaria de ressaltar a importância de a educadora estar consciente deste seu “ainda não saber” – conhecimentos e desconhecimento - pois a partir deste saber ela vem cotidianamente procurando (re)inventar outras práticas para fugir a esta trama na qual está “enredada”.

Milena, educadora do berçário, não revelou nenhuma preocupação ou dúvida em relação à produção dos registros descritivos de avaliação de suas crianças. Ela produziu um documento padrão para todas as crianças, como se fosse um ficha, e que também se produz a partir de um mapa mental:

Criança: Marlon José de Souza – 1º semestre de 2004.

CARACTERÍSTICA: *Introvertido, sistemático, inteligente, manhoso, observador, ciumento, possessivo.*

COMPORTAMENTO: *Fica observando as outras crianças vai se chegando os poucos. Gosta de morder e empurrar quem lhe incomodar.*

Choro sem lágrima. Não gosta de dormir.

ADAPTAÇÃO: *Regular. Agora melhorou 90%.*

DESENVOLVIMENTO: *Fala muito pouco, quando brinca com o grupo gosta de gritar.*

Gosta de desenhar. O brinquedo que mais gosta é do encaixe. Se comunica apontando às coisas. (Não fala direito).

ALIMENTAÇÃO: *Come pouco.*

SONO: *Dorme pouco.*

SAÚDE: *É uma criança de baixo peso, mas está engordando.*

ORGANIZAÇÃO DA MOCHILA: *As roupas estão sempre limpas.*

OBS.: *Mãe nota 10.*

Educadora: Milena.

Esta educadora explicitou qual era o roteiro que ela seguia para fazer sua avaliação, enquanto produzia sua avaliação.

A partir destes critérios, a educadora trabalhou com as seguintes zonas de julgamento: classificação como regular (uso de conceitos); a emissão de notas numéricas; uso de conceitos como: pouco, muito, gosta, não gosta, interpretação e enquadramento da aprendizagem da criança através de porcentagem.

No entanto, a educadora Milena compreende que esta “forma/modelo” era o melhor, o mais significativo e expressivo para registrar a avaliação que ela faz da criança. Este “mapa mental” conduz a “coleta de dados” da educadora na produção da avaliação de suas crianças, como fica explícito no parecer apresentado.

As educadoras seguem uma seqüência para realizar sua escrita: primeiro, falam sobre a questão da linguagem, passavam pela matemática, iam à questão das ciências e enfatiza a questão da higiene, chegando a citar uma atividade e o modo como as crianças responderam à ela. Depois, fazem uma análise dos comportamentos sociais. Deste modo, mesmo que elas não estivessem realizando uma avaliação comparativa entre uma criança e outra, do meu ponto de vista, ainda assim, realizavam uma avaliação comparativa de conhecimentos, na medida em que ela estabeleceu um determinado conhecimento como sendo o ideal, como uma meta necessária a ser atingida pelas crianças. Assim, *os professores pensam sobre este escolar¹⁰ e o descrevem de um determinado modo, possibilitando a emergência de saberes sobre a infância do ser-escolar* (Cardoso, 2002:26), fazendo da avaliação uma regulação dos comportamentos que revelavam aprendizagens ou não.

Parece que havia *uma fabricação sobre os saberes da infância* (Corazza, 2002:32) por parte das educadoras, onde compreender o que a educadora quer e da forma como ela determinava passou a ser uma aprendizagem importante às crianças, que aprenderam como se constituía o processo de valoração da educadora. Lembro-me de que, quando eu era pequena, fiquei retida na alfabetização, tendo que fazê-la novamente. Minha mãe sentou e, como num conselho, me dava a seguinte ordem: *Faça a tia Marlene gostar de você, obedeça a ela, se disponha a ajudá-la, faça perguntas quando não souber e mostre que sabe*

¹⁰ A autora quando utiliza a palavra escolar em suas produções está se referindo aos alunos, às crianças.

quando entender, jamais a resposta e a desagrado, só assim, no ano que vem, você vai passar.

Na verdade, não sei se eram exatamente estas palavras, pois a memória e o tempo poderiam tê-las alterado. No entanto, a partir daquele dia, levei a sério este conselho, o certo é que consegui sobreviver à tia Marlene e era bem provável que tenha sido ele, o conselho, que me fez chegar neste nível de ensino em que me encontro hoje.

Retornando à questão dos pareceres descritivos e as suas tramas de saberes, sei que uma destas tramas era o seu surgimento como uma possibilidade de se construir uma avaliação que valorizasse as diferenças, a criação de uma escrita livre e autônoma a partir dos saberes das crianças. No entanto, uma trama que se constitui por amarras, por contradições, por fios que se entrecruzam, revelava também a possibilidade de construção de um instrumento que anule as diferenças, que valorize a homogeneização e que aumente as situações de exclusão vividas pelas crianças na creche.

Isso pode acontecer pela falta de exercício da escrita livre e do entendimento de que a construção de uma avaliação diferente era possível, mas que para isso era preciso que a gente experimentasse outras formas de escrever, outras formas de interpretar, outras formas de analisar o olhar para os saberes das crianças, permitindo-nos ver conhecimentos diferentes, que por nós não foram previstos, muito menos planejados. Que cada um de nós se permita errar e que sejamos capazes de reconhecer os nossos erros e, a partir deles, reformular nossas ações.

Partindo desta perspectiva, podemos começar a exercitar, ou pelo menos tentar, nossa autonomia na composição de pareceres descritivos diferentes. Assim, na creche, temos buscado duas posturas. A primeira era olhar cada criança na sua trajetória individual, sempre nos perguntando como é que sabemos que a criança sabe, ou ainda não sabe, aquilo que afirmamos sobre elas nos relatórios descritivos que cada educadora produzia a partir de suas percepções sobre as crianças e de sua ação pedagógica intencional. E também olhar cada criança na sua individualidade, o que ainda tem sido motivo de luta para nós, pois constantemente nos pegávamos pensando na criança na perspectiva de um modelo ideal, rígido e padronizado. Como, por exemplo, as educadoras Milena, Mere e Márcia revelavam que *as crianças que ainda não usam pinico (quando já deveriam), as crianças que não reconhecem seus pertences, as crianças que não comem sozinhas, as crianças que não nos*

dão atenção e são por demais desobedientes, etc. Todas estas generalizações foram frutos de um discurso “pedagogizante” que fabricava um conhecimento determinado, próprio àquela idade, àquele tipo de crianças que estavam no interior da escola.

No que se refere ao educador, como ele sabia que a criança sabe, ou ainda não sabe, determinados conhecimentos? Temos conseguido nos aproximar desta questão como algo a ser pesquisado no cotidiano da creche. Esta pergunta, na verdade, tem permitido realizar bem parte do trabalho de pesquisa que desenvolvo na creche. A pergunta inicial implica discutir o cotidiano da creche, os métodos utilizados, os objetivos estabelecidos e o modo como este educador valoriza cada um destes elementos em relação à produção das crianças.

A mesma pergunta era aplicada sobre os conhecimentos dos educadores em relação aos conhecimentos evidenciados pelas crianças, ou seja, perceber como a criança aprende, quais eram os mecanismos de que faziam uso, os caminhos que tinham e os que faziam na escolha de suas estratégias, as táticas, as relações e as interações que as crianças estabelecem no ato de aprender. Não fui ingênua acreditando que conseguiria dar conta de todas estas questões, no entanto, alguns estudos e reflexões sobre elas me ajudavam a buscar indícios e/ou evidências, tentando entender como esta aprendizagem aconteceu. Tudo isso pareceu-me fundamental para melhor redimensionar a prática pedagógica, procurando melhor contribuir com a aprendizagem das crianças. Sei que era provável que a pesquisa não respondesse/co-respondesse a todas as nossas questões. Entendi que um dos caminhos possíveis era o da investigação da prática docente que foi se produzindo no espaço da creche (na escola). Concordo com Morin (2003) que defende que pesquisar no espaço da complexidade *é trabalhar no campo das incertezas e das tantas certezas provisórias.*

Para realizar este trabalho de investigação, acredito, assim como Esteban, que a avaliação *tem a função bastante produtiva no sentido de ser indicador de caminhos a serem seguidos* (2001a:35). Enfim, um trabalho em que estava sempre colocando em questão nossas escolhas, nossas certezas, revelando sempre uma nova possibilidade de interpretar e compreender o mundo.

III.II- Reflexões sobre os usos dos instrumentos de registros sobre a avaliação das crianças.

A pesquisa foi exigindo ao grupo refletir sobre os procedimentos de coleta de dados e sobre os dois instrumentos de registro de avaliação sobre a criança, já usados na creche: a ficha de registro da avaliação, que foi usada durante um período, e os relatórios descritivos da avaliação das crianças, agora usados pelas educadoras, enfrentando suas possibilidades e seus limites neste processo de elaborá-los cotidianamente. Temos consciência de que *a prática reflexiva em si não é a solução para todos os problemas escolares; não é condição suficiente para a mudança das circunstâncias em que a dinâmica pedagógica se desenvolve* (Idem, 2001b:81), mas ela pode contribuir para a produção de novas práticas que, aos poucos, vão ajudando-nos a re-definir nossas ações e o próprio cotidiano em que elas acontecem.

Para que esta reflexão aconteça, considero importante primeiramente compreender os dois instrumentos de registro usados pelas educadoras no espaço da creche. Entendo que a ficha de registro de avaliação traz as marcas da *pedagogia por objetivos que se apóia na psicologia comportamental, o que imprime uma aparência de que seu primeiro objetivo é facilitar a aprendizagem* (Id., *ibid.*:112), articula-se a um controle de aprendizagem bastante rígido, por estar apenas preocupada em registrar os comportamentos observáveis, pois tem como proposta “padronizar” os saberes das crianças. O registro que ela pretende realizar, pode ser comparado à intencionalidade de colocar os saberes das crianças em uma *fôrma que está pronta, inquestionável, rígida* (Idem, 2000:21). É deste modo que a ficha de registro se apresenta como uma possibilidade de registro da avaliação escolar da criança.

A ficha, como instrumento de registro da aprendizagem da criança, também pode ser comparada a um jogo de encaixes, pois *na medida em que se ensina à criança na pré-escola a realizar corretamente os encaixes, o cotidiano da sala de aula também vai lhe ensinando como se encaixar na realidade escolar* (Idem, 2001a:22). Do meu ponto de vista, é este o papel que vem exercendo o educador que usa a ficha para registrar a avaliação das crianças. Ele verifica como a criança se encaixa nos conceitos que estão presentes naquela ficha.

Assim, *a criança vai introjetando a idéia de que aprender significa ser capaz de reproduzir o que o outro – aquele que sabe – lhe apresenta como correto e verdadeiro* (Id., *ibid.*:28). Nesta perspectiva de avaliação, a “aprendizagem da reprodução” é fundamental para a obtenção do sucesso escolar da criança, pois ela começa desde cedo a compreender

que a escola é um lugar onde aprender significa entender e reproduzir o que é esperado; como desde de cedo me ensinou minha mãe.

Nas reflexões que temos feito na creche sobre o uso da ficha, uma educadora expôs a seguinte reflexão: *a avaliação, através da ficha, facilita o trabalho do professor, porém é muito superficial e incompleta, abrangendo itens que muitas vezes não estão avaliando o aluno diretamente* (Graziele, educadora do Berçário).

Gostaria de complexificar um pouco a afirmação da educadora em relação à idéia de que a ficha de registro da avaliação feita pela educadora sobre a criança “facilita o trabalho do educador”. A ficha, como instrumento de registro de avaliação, necessariamente, não facilita o trabalho da educadora, porque ela demanda todo um conjunto de procedimentos, toda uma pauta de coleta de dados extremamente rígida que vai se apresentando como necessária para que o instrumento seja construído. Os dados/os itens que a ficha revela como importantes registros sobre a criança demandam todo um “trabalho de pesquisa” e um conjunto de procedimentos pedagógicos por parte da educadora para que ela, demonstrando seriedade e comprometimento com a sua prática, efetue seu julgamento, marcando o “x” aqui ou acolá.

Deste modo, não compreendo que o uso da ficha para registrar a avaliação da criança facilite o trabalho da educadora em relação a “economia de tempo”, muito pelo contrário, pois *quando o educador traça sua pauta de observação ele já tem em mente as hipóteses do educando [...] no levantamento de conteúdos trabalhados e na exposição das observações realizadas [...] a observação está estritamente conectada com a observação [...] que existe uma organicidade entre observação, registro, reflexão e planejamento enquanto instrumentos metodológicos* (Martins, 1996:15). Martins revela que a observação, instrumento que entendo que seja o mais usado na ficha, trabalha com duas possibilidades de procedimentos pedagógicos: primeiramente, uma vertente que limita a ação do educador que apenas verifica a aprendizagem; e, uma outra vertente, que traz a possibilidade de reflexão da prática, sendo que ambas as situações não evidenciam uma questão de praticidade, mas trabalho criterioso; com planilha de trabalho definida, com *olhar prévio, previsto no início do encontro, focalizando a ação futura sob algum aspecto em particular vinculado a uma ação planejada, fecundando um ato reflexivo* (Id., *ibid.*:16), ou seja, mesmo a ficha pode trazer uma ação reflexiva, dependendo do uso que o educador faz dela.

No entanto, considero que ela não seja somente um instrumento “facilitador” do trabalho pedagógico, este entendimento vai se constituindo a partir do uso que é feito da ficha como instrumento de registro. Como não aprendemos ou colocamo-nos a refletir sobre os procedimentos necessários para produzir uma avaliação a partir da ficha de registro, circula uma idéia “padrão” de que com a ficha é mais fácil, mais rápido e menos trabalhoso.

No cotidiano da creche, diversas vezes estivemos discutindo a questão do quanto a ficha não dá conta, não se aproxima das aprendizagens efetivas das crianças. Muitas vezes, as aprendizagens que acontecem não são contempladas pelos itens da ficha e, mesmo que lá estivessem estariam fixadas de forma generalizante, portanto, não contemplando *uma série de caminhos através dos quais o desenvolvimento pode se revelar* (Esteban, 2001a:32). A ficha não dá conta de registrar esta pluralidade de caminhos dos quais as crianças fazem uso efetivar sua aprendizagem. Na verdade, ela não se abre à hipótese de sequer haver mais de um caminho para que a aprendizagem seja efetivada, pois seu objetivo principal é objetivar a aprendizagem. No entanto, o educador pode estar fazendo estas reflexões e resignificar a ficha como instrumento de registro da avaliação, subvertendo a lógica do instrumento, construindo um outro instrumento paralelamente. O que irá lhe revelar que a ficha por si só não dá conta da complexidade de “apreender” os conhecimentos aos quais ela se propõe.

O olhar da educadora Grazielle sobre a ficha de registro da avaliação da criança provoca-lhe um estranhamento sobre este instrumento, a partir das reflexões que ela realiza, em relação às observações do cotidiano de suas crianças. O que revela que, independentemente do instrumento de que fazemos uso para registrar a avaliação das crianças, por mais fechado que o instrumento se revele, a educadora está refletindo sobre as possibilidades e impossibilidades que o uso daquele instrumento revela na prática.

Outro elemento que Grazielle apontou como sendo importante para se discutir em relação à composição da ficha de registro é que muitas vezes “os itens presentes nela não estão avaliando diretamente o aluno”. A observação da Grazielle pode ser explicitada pelo seguinte item da ficha de registro que foi analisada pelo grupo:

**Organização da Mochila:*

() Boa () Muito Boa () Às vezes realiza () Não têm realizado.

Pode-se observar claramente que este item da ficha de registro não se dirige às suas crianças do berçário, que têm entre zero e dois anos. Este item dirige-se a uma outra pessoa que podemos deduzir que seja: o responsável pela criança em casa ou mesmo a educadora, pessoas que lidam com a organização da mochila da criança. Assim, é possível questionar intencionalidade deste item da ficha de registros e o que, verdadeiramente, quer mostrar, qual sua relação com o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Penso que o grupo de educadoras que elaborou esta ficha nunca pensou neste item, tendo como base as ações das crianças. Mas, ao contrário, o alvo de registro deste item da ficha sempre foi os pais, pois um dos maiores conflitos entre pais e educadores que habita este espaço da creche é a questão da organização das mochilas.

As educadoras, constantemente, reclamam que alguns pais raramente estão atentos à organização da mochila de seus filhos: *eles não mandam toalhas e lençóis limpos; a roupa da criança está indo e vindo suja há dias; a roupa que veio para trocar na criança após o banho está mais suja do que a que esta no corpo; a caderneta de recados nunca recebe o visto, etc...* (Falas cotidianas das educadoras da creche).

De maneira que este item parece estar intencionalmente pretendendo avaliar os responsáveis pela organização da mochila das crianças em casa.

Por fim, um outro elemento que considero importante para discutir sobre a fala de Grazielle é a compreensão de que *a ficha facilita o trabalho do professor*, porque considero que ela seja importantíssima à situação em que se encontra o profissional de educação hoje, em relação à questão da falta de tempo.

O tempo é uma grande questão para a nossa sociedade, que rege a velocidade do tempo, fazendo-nos sentir impotentes diante dele. Na escola, o tempo voa, o tempo de aprender tem sido um tempo imediatista, em que *a aquisição de conhecimentos é entendida como um movimento linear e cumulativo* (Id., *ibid.*: 25).

Não há tempo para fazer curvas, construir outras linhas, nem se pode cruzar as tantas outras linhas que conhecemos, refletir sobre a linha que se trilha, pois conseguir trilhar uma linha já é um grande avanço.

Nesta perspectiva, afirmava Cazuza: *o tempo não pára...* Estamos atrás da situação que melhor nos ajude a aproveitar o tempo. Assim, o cotidiano da creche, que também se constrói em um tempo corrido, não pára. Há hora da entrada, do café, hora da rodinha, hora da novidade, hora do brincadeira, hora das atividades ao ar livre, hora da atividade em folha, hora da história, hora da música e dança, hora da higiene, hora do almoço, hora do sono, hora de organização da sala, hora do banho, hora do jantar, hora de assistir ao vídeo, hora para ouvir os fantoches. Existe um tempo tão corrido no cotidiano da creche que se inventou que na educação infantil *é proibido ficar sem fazer nada [...] em uma sociedade onde o tempo é dinheiro, não se pode parar para pensar; mesmo o tempo das crianças precisa ser ocupado* (Gomes, 2001:124). A sociedade espera que a escola prepare as crianças para manter esta lógica da “economia de tempo”, em que quanto mais rápido e quanto mais coisas/trabalhos o sujeito consegue fazer em menos tempo, mais ele corresponde a esta lógica da sociedade globalizante. E, por este caminho, a educação infantil (a creche) deixa de criar seu próprio tempo, de um agora singular, para trabalhar na perspectiva do futuro; “preparar” as crianças para um tempo futuro, que nem sabemos se realmente existirá. Talvez, com o medo que ele “não exista/se acabe”, a sociedade faz com que os educadores, consciente ou inconscientemente, trabalhem nesta perspectiva de *esperança nas crianças* (Garcia, 2001b). Entendo que depositam nela especialmente a esperança da “manutenção do presente” e a não possibilidade de sua desestruturação.

A ficha de registro parece ser uma forma de facilitar o trabalho do educador, uma forma de aproveitar o tempo, como revela a fala de outra educadora: *quando a gente usava a ficha era mais fácil e rápido, eu aproveitava o tempo enquanto as crianças dormiam para preenchê-las* (Cláudia, educadora da creche).

Penso que muito do sucesso do uso da ficha está centrado nesta idéia de que ela favorece o aproveitamento do tempo. Um tempo de trabalho que parece ser menor, mais ágil, mais imediato e mais proveitoso.

No entanto, gostaria de tensionar um pouco a questão em relação ao aproveitamento deste tempo, na certeza de que somos nós que o construímos. Por exemplo, se o tempo de preencher a ficha se faz num tempo simplesmente de memória, em que o educador busca em suas lembranças elementos, atividades e atitudes da criança para o preenchimento da ficha de registro, de fato, este tempo será veloz, mas não dará conta de apreender as

múltiplas aprendizagens que a criança efetuou naquele tempo escolar, o que comprometerá a avaliação da aprendizagem da criança, porque bem sabemos que a memória é seletiva e, por vezes, falha.

O preenchimento da ficha se dá como que um tempo de trabalho de pesquisa que busca *pistas, vestígios e indícios* sobre a aprendizagem das crianças. Em relação aos itens da ficha de registro, este tempo será mais lento, pois o educador procurará em suas anotações, nas atividades produzidas pelas crianças, nas atividades que ele próprio propôs e, também, em suas lembranças elementos que o ajudem a compreender as aprendizagens e não aprendizagens das crianças. O que leva à compreensão de que a ficha não dá conta das complexidades que se revelam no ato de aprender realizado pela criança.

Estas duas situações me fazem compreender que a avaliação na educação infantil precisa se configurar em uma situação em que *avalia-se o processo vivido, não apenas para observar os resultados, mas para entender os caminhos percorridos pela criança para atingir o ponto demonstrado, desvelando no comportamento aparentemente as aprendizagens que não estão evidentes de forma imediata* (Esteban, 2001a:32).

Esteban está alertando para a importância da avaliação como um processo investigativo, que vai além da aparência, que vira os dados imediatos e aparentes pelo avesso, na tentativa de colocar em evidência aquela aprendizagem que parece não existir, mas que está ali presente, como uma *pista negligenciável*, como diz Ginzburg (1989).

Estou em busca de uma avaliação em que *o eixo do processo avaliativo torne-se a observação, o questionamento e a reflexão sobre a criança concreta* (Esteban, 2001a:34) que está no cotidiano da creche; que, por vezes, teima em não se encaixar nas fôrmas que determinamos, que, com frequência, nos surpreende com suas perguntas geniais que nem a ciência explica; e que, constantemente, tenta nos ensinar metodologias que se aproximem da sua real “forma” de aprender. Basta estarmos atentas aos seus sinais que se evidenciam no cotidiano, tentando-nos fazer conhecê-la melhor, pois *quando um professor vai aprendendo a investigar, vai percebendo que cada criança tem seu método próprio de construir conhecimentos, o que torna absurdo um método único de ensinar* (Garcia, 2002:74).

Na tentativa de melhor conhecer e auxiliar as aprendizagens das crianças, vimos nos pareceres descritivos uma nova possibilidade para estarmos atentas a estes sinais.

Entendendo que todo instrumento de avaliação tem suas armadilhas, seus limites e suas possibilidades. E que é função do educador potencializar as possibilidades, subverter as armadilhas e ultrapassar os limites que se apresentam como impedimento ao desenvolvimento de um bom trabalho junto às crianças.

III.III- Pensando alto: produzindo sons e ruídos sobre os instrumentos de registro de avaliação das ações cotidianas.

Existe no espaço da creche, um conjunto de saberes que parece inventado, em função da própria criação de um conceito de infância e de um conjunto de saberes necessário a ela, como revela Corazza (2002) em seu texto que fala sobre *a invenção das gentes pequenas*. Gostaria de discutir alguns elementos que evidenciam o tipo de educação e de paradigma de avaliação que, junto com essa invenção, se constrói no espaço da creche.

Cotidianamente, as educadoras discutem sobre a questão do registro na avaliação, como evidenciam seus registros sobre uma de nossas discussões, em relação à avaliação: a educadora Cláudia, que trabalha com educação infantil, fez o seguinte registro: *na minha opinião é um processo contínuo que serve para avaliar a aprendizagem. Serve também para avaliar, questionar um projeto e caso haja falhas poderá ser corrigido durante ou no final* (ela está se referindo aos projetos de trabalho desenvolvidos com as crianças).

A fala da educadora Cláudia revela uma forte preocupação com a organização como sendo importante ao ato de educar na creche, como ela própria revela no seu registro: *organização e cuidado com o material utilizado (caderno, lápis, brinquedo), organização da sala*. Essa preocupação é a diretriz das ações educativas que ela considera importante. No entanto, considero que seja interessante tensionar o conceito de organização, pois, segundo Morin, *a organização viva tolera a desordem, produz a desordem, combate essa desordem e se regenera no próprio processo que tolera, produz e combate a desordem* (2003:219). Com base neste conceito de organização de Morin, vamos refletir sobre algumas ações que acontecem no cotidiano da creche e sobre as possibilidades de processo de avaliação que podem surgir a partir delas.

Márcia, que trabalha com o maternal I e II (crianças entre dois e três anos e meio de idade), registrou: *no meu ponto de vista, avaliação é um processo pelo qual observamos o*

desenvolvimento da criança, o que ela alcançou até determinado ponto. Serve para planejarmos atividades que façam com que elas avancem e dêem continuidade ao seu desenvolvimento.

A berçarista Graziele, registrou da seguinte forma as questões após a discussão:

É um processo de observação sobre o desenvolvimento daquilo que se propõe a fazer ou transformar. Para avaliarmos uma criança é importante saber em que estágio ela se encontra, para assim respeitar suas limitações. A avaliação nos dá base para fazermos um bom planejamento, tornando-nos cientes do que será mais necessário para o desenvolvimento de cada um.

A discussão com esse grupo de educadoras revela que todas trazem uma compreensão da avaliação como um processo, apesar de trabalharem com perspectivas diferentes: Cláudia dá pistas de que trabalha a fim de atingir “objetivos” e estes podem ser corrigidos/reformulados durante ou ao final do processo de avaliação. Penso que a prática de Cláudia traz uma compreensão de um “processo que se finda” em algum momento, mas há indícios de ele poder ser retomado. Márcia revela uma preocupação com a observação do desenvolvimento infantil de forma mais “geral”, evidencia que a avaliação serve como “diagnóstico” deste desenvolvimento e como indicadora das necessidades de re-planejar as atividades de modo a contribuir com o desenvolvimento da criança, o que significa que o planejamento e sua redefinição constante são fundamentais para a aprendizagem da criança. Graziele compreende que avaliar é observar e refletir sobre os “estágios de desenvolvimento” da criança, pois a avaliação pode contribuir com o desenvolvimento da criança, na medida em que ela vai re-planejando suas ações docentes. Esta educadora também traz uma compreensão de um estágio de desenvolvimento que é limitado e que, do seu ponto de vista, precisa ser respeitado e não necessariamente investigado e/ou explorado, posto a “prova”.

As educadoras, cotidianamente, produzem seus registros avaliativos sobre as crianças ao mesmo tempo em que fazem deles, também, instrumentos de investigação constante sobre sua ação docente e sobre as atitudes das crianças. Elas, na prática, vão re-organizando o cotidiano a partir de suas reflexões e observações. Assim, suas ações cotidianas vão julgando os conhecimentos e os desconhecimentos que se fazem presentes

em suas salas de aula. Por exemplo, a educadora Grazielle enfatiza, entre tantas outras coisas, a rodinha como um espaço de educação ela diz: *a rodinha facilita a comunicação e a integração entre as crianças*. O que vai revelando toda uma intencionalidade no seu ato de educar.

Grazielle acredita que a rodinha é, de fato, um espaço que potencializa a aprendizagem infantil, não só porque *facilita a comunicação entre as crianças*, mas principalmente porque pode se tornar em um espaço de discussão aberta sobre as dúvidas, as certezas, os conflitos, os acontecimentos, os projetos que estão em construção ou que estão temporariamente definidos no cotidiano da creche.

A rodinha não deve ser usada somente para a hora da novidade, da chamadinha e do brinquedo, como comumente se vê registrado em planos de ação das educadoras, pois isso empobrece o espaço de aprendizagem em potencial no qual a rodinha pode se configurar.

Ela pode ser um espaço onde as divergências são colocadas em discussão, onde as crianças aprendam a falar e dar a palavra ao outro, onde as crianças possam fazer perguntas e levantar hipóteses a respeito dos conhecimentos que trazem como questão ou mesmo como certeza, como afirma Moraes *os meninos e meninas escutam com prazer as experiências que seus colegas lhes contam, pois estes ouvintes-narradores partilham de uma coletividade, de experiências comuns, o que torna o dito comunicável por um e, em contrapartida, compreensível por outro* (2002:99). Por isso a rodinha pode ser um espaço propício à construção e reformulação contínua das leis que são necessárias aos usos daquele espaço e dos materiais que neles se fazem presentes. A rodinha possibilita à criança o exercício da cidadania e todos os conflitos que este exercício traz.

Grazielle fala sobre a importância do ato de brincar na ação educativa, pois segundo ela, a brincadeira *leva a criança à integração e socialização com os colegas. Ao brincar com os colegas, a criança cria o conceito de divisão e respeito para com os colegas*.

Concordo com Grazielle que brincar contribui para o acontecimento destas aprendizagens, mas sei que, também, muitas outras acontecem como, por exemplo: brincando, as crianças aprendem a trapacear, enganando o colega quando convém. Aprendem a negociar com o colega, quando estabelecem leis de trocas de um brinquedo por outro. Brincando, aprendem a chantagear para ver se seus desejos são atendidos.

Aprendem a selecionar os brinquedos que mais lhes agradam e a cuidar deles com todo carinho. No ato de brincar, a criança aprende a ser inventiva, transformando qualquer objeto que esteja em sua mão por aquele de seu desejo.

E não pára por aí, na brincadeira as crianças aprendem a ser contrariadas pela educadora que “as obriga” a dividir um brinquedo com um colega. Brincando, as crianças aguçam suas lideranças, criando os submissos, os que podem e os que não podem entrar na sua brincadeira. Elas aprendem, também, que há outras crianças que não entram no seu jogo de liderança e isso lhes causa frustração, que é também uma outra aprendizagem de quem brinca. Na brincadeira, as crianças aprendem a representar seu mundo real, imitando aqueles que convivem com ela; há ainda algumas que descobrem neste mundo de representação e fantasia uma possibilidade dela ser feliz de verdade, por isso vivem *no mundo da lua*, como costumamos dizer, quando não conseguimos entender suas brincadeiras ou penetrar em seu mundo.

São tantas as aprendizagens que envolvem o brincar que, com certeza, deixei de observar muitas, porque sei que meu olhar de pesquisadora é limitado e seletivo e isto tem implicações na própria pesquisa. Sei que algumas crianças escondem da gente essa fantasia com medo que seu mundo seja demais invadido; outras, por mais que se exibam, meus olhos, meus sentidos não dão conta de ver de querer enxergar algumas coisas por conta de minhas impossibilidades de percebê-las.

O fato é que o ato de brincar é um momento importante na vida da criança, uma maneira de a criança traduzir, interpretar e vivenciar o mundo que está a sua volta, *para isto, deve-se estimular a escrita com vários materiais (pincéis, argila, sucatas, partituras, máquina fotográfica, etc.)...* (Gomes, 2001:137), para que sua criatividade seja aguçada na prática, no agora.

Propiciar a criança um tempo de qualidade para o ato de brincar, em que *experimentar é lidar com objetos, som, palavra, materiais e fatos de uma nova maneira, ousando, arriscando, entrando em terrenos desconhecidos, sem controle e que não sabemos aonde vai dar (Id., ibid.:129)*. Fazer esta ousadia, no cotidiano, com as crianças dá ao educador importantes pistas sobre o modo como a criança aprende, de modo a que possamos nos movimentar melhor em direção a uma efetiva contribuição para que ela possa aprender sempre mais.

A escola – o espaço da creche- muitas vezes não percebe e/ou não quer trabalhar com as brincadeiras e os seus desafios da abstração que elas trazem a ação pedagógica do educador, porque não se sente capaz com a criança que tem uma certa autonomia na produção de seu pensamento: *desafio que se coloca, portanto, para a escola é o que fazer e como fazer, no sentido de contribuir para que cada aluno, independente de sua condição de classe, raça ou gênero, vá se capacitando para se tornar governante* (Garcia, 2001a:12). A creche, muitas vezes, parece não querer apostar no potencial das crianças; não as prepara para que ela possa estar num lugar totalmente diferente do qual ela se encontra hoje. O que a escola tem feito é um trabalho de reprodução que valoriza *a psicomotricidade, enfatiza a cópia e a repetição da ordem fragmentada e imutável do mundo. Corpo, escrita, linguagens se transformam em agentes disciplinadores que impossibilitam à criança construir sua própria expressão e se perceber como totalidade* (Gomes, 2001:134).

São poucas as crianças que efetivamente encontram na educação infantil um espaço para que aprofundem os seus conhecimentos, discutam os conhecimentos já postos e, junto com sua educadora e seu grupo de colegas, perguntem-se *e por quê não olhar/entender de forma diferente?* Pessoalmente, tenho observado as crianças, cotidianamente, tentarem fazer este movimento, de fazer outras leituras do conhecimento que é apresentado pela escola – creche. Mas o espaço da creche tem se configurado em um espaço de poucas perguntas, de muitas reproduções. Faz-se urgente na escola *dar sentidos às atividades, eis o que faz uma professora competente, sabendo que cada atividade traz a possibilidade de novas aprendizagens e provoca novos desafios* (Garcia, 2001a:17), que vão aguçando nossas percepções e interações com o mundo que nos cerca.

III.IV- As percepções que emergem dos registros de avaliação descritivos das educadoras.

Os registros avaliativos produzidos pelas educadoras de creche se mostraram significativos para a análise das percepções de infância, de conhecimento e de mundo que se fazem presentes no seu trabalho. Identificar tais percepções tem implicações na condução da pesquisa e na organização do trabalho cotidiano na creche, pois nos ajuda a perceber como a prática da educadora vai se desenvolvendo; como estes instrumentos de registro e sua compreensão de avaliação vão se estruturando e buscando refletir

teoricamente nas maneiras como estas percepções de mundo, conhecimento e infância de que as educadoras fazem uso vão “definindo” as relações pedagógicas que, no espaço da creche, se desenvolvem.

O ato de refletir sobre estes registros que as educadoras vão produzindo pode nos ajudar a reconhecer que práticas se fazem presentes no espaço da creche e, também, como elas, ao serem reconhecidas pelo grupo como “um conjunto de conhecimentos”, pode ajudar a cada educadora a repensar sua prática em um projeto coletivo. Compreendendo, a educadora pode ir mudando o que lhe parece necessário e aprofundando/aprimorando aquilo que ela entende, que deve ser mantido na sua ação docente, a partir do modo como compreende e valora o que seja o ato de educar.

Faço a opção por transcrever alguns registros avaliativos das educadoras na íntegra, depois trazer que percepções de conhecimento, de criança e de mundo, do meu ponto de vista, estão em evidência nestes registros das educadoras e que importância cada uma destas percepções vai tendo na definição das práticas avaliativas e nas relações cotidianas que vão se estabelecendo entre as crianças e as educadoras.

Alguns relatórios de registro da avaliação feitos por Cláudia:

Criança: Grazielle Moreira de Santana. – 1º semestre de 2004.

Grazielle participou dos projetos com muito interesse e ofereceu suas opiniões.

Durante o projeto sobre “família” participou da entrevista (gravada), relatou-me sobre seus familiares, participou de pesquisas, se mostrou muito interessada e participativa no teatro “como surgiu a família” juntamente com seus amigos.

Com grande satisfação me mostrou toda prosa a primeira escrita de seu nome. Daí não parou mais seu interesse pelas letrinhas que foi crescendo cada dia.

No projeto “A Margarida friorenta”, observou as partes das plantas, questionou, confeccionou cartazes com a turma.

Seu interesse pela escrita está cada vez maior. Gosta de escrever os nomes da turma, tem curiosidade em saber como se escreve as palavras, como faz as letras que ainda não sabe. Relaciona as palavras com as letras do seu nome e dos amigos.

Seus desenhos são sempre bem coloridos. Gosta muito das atividades de recorte, colagem, quebra-cabeça, pintura com guache, escrita de pequenos textos, títulos de histórias, músicas. Está até confeccionando um livro com suas histórias preferidas (títulos e desenhos).

Percebo que não gosta de algumas atividades que tenha que se expor como teatro e algumas brincadeiras.

Suas brincadeiras preferidas são “brincar de mamãe”, “de casinha”, “de escolinha”, “fazer caderninhos”.

Grazielle é uma criança muito pirracenta gosta que realizemos todas as suas vontades e quando isso não acontece faz o maior berreiro, deita no chão, esperneia, grita, faz chantagem e por algumas vezes já se recusou até mesmo a se alimentar.

Possui bons hábitos de higiene, é bastante comunicativa, tem um bom relacionamento com os amigos, dorme sem dificuldades. Teve algumas dificuldades na alimentação, mas ultimamente tem se alimentado muito bem.

Criança: Matheus da Silva Tanini. - 1º semestre de 2004.

Matheus durante os projetos desse bimestre teve uma melhora, mostrou-se mais interessado em realizá-los.

Durante o projeto “Esquema Corporal” fez perguntas, questionou, confeccionou com os amigos um boneco.

Participou da gravação “minha família” onde se mostrou bem à vontade para falar sobre seus familiares, suas atitudes.

Matheus teve um interesse muito grande com relação ao projeto “das plantas”. Fez questão de regá-las e observá-las. Mostrou-se todo prosa com o seu pé-de-feijão, acompanhou todo processo de desenvolvimento, todos os dias me questionava sobre o seu desenvolvimento.

Gosta muito das atividades de pintura com guache, massinha de modelar, jogos de encaixe, histórias, histórias com fantoches. Não gosta das brincadeiras dirigidas se mostra tímido e se recusa a participar, prefere brincar sozinho.

Matheus é uma criança comunicativa e bastante agitada, seu relacionamento com os colegas ao mesmo tempo que é bom se torna agressivo. Agride os colegas com muita facilidade inclusive as tias tanto fisicamente quanto verbalmente.

Criança: Thamires de Fátima da Silva Miranda - 1º semestre de 2004.

Thamires participou de alguns projetos desse bimestre e mostrou grande interesse.

Durante o projeto “do nome” explorou bastante as letras do seu nome, participou do jogo do nome juntamente com os amigos. Já reconhece seu nome e tenta ler o nome dos amigos.

Se interessa muito pelos livros de história, gosta de participar das peças de teatro, das brincadeiras dirigidas e das atividades de colagem, recorte e gosta de contar novidades do seu dia-a-dia.

Thamires é uma criança muito prestativa está sempre ajudando na organização da sala, a distribuir as atividades e está sempre pronta ajudar seus amigos.

Apesar da dificuldade motora em seus membros superiores e inferiores que apresenta, isso não a impede de realizar as atividades, muito pelo contrário está sempre bem disposta. Às vezes fico um pouco ansiosa com essa dificuldade que ela tem quando quer correr, pular, pois tenho medo que caia e se machuque. No entanto a

criança tem me mostrado o quanto é capaz de superar as suas dificuldades.

Percebo que devido as suas faltas, isso tem lhe prejudicado no seu melhor desempenho das atividades.

Criança: Vagner Júnior Rodrigues Marcolino – 1º semestre de 2004.

Vagner é uma criança tranqüila e que distraí com muita facilidade, dorme muito bem e seu relacionamento com os colegas é bom. Possui bons hábitos de higiene e com relação a sua alimentação enrola bastante na hora do almoço parece que está comendo sem a mínima vontade. Já conversei com sua mãe a esse respeito disse-me que em casa á a mesma coisa, mas iria levá-lo novamente ao médico.

Às vezes quando costumo chamar sua atenção percebo que “finge” que não é com ele, não dá a mínima.

Com relação as atividades de folha percebo que realiza as atividades sem atenção, olha para os lados enquanto está fazendo o que está sendo proposto e dificilmente realiza o que está sendo pedido na atividade. Percebo que não gosta das atividades em folha.

Gosta muito de brincar de massinha e fazer pintura com guache. No pátio observo que gosta de brincar de motorista e com os brinquedos.

Criança: Leonardo Rocha Calixto - 1º semestre de 2004.

Leonardo no início se mostrou uma criança tímida e pouco comunicativa, não se relacionava com os amigos. Em nossas idas ao pátio se isolava e sempre se recusava a brincar com os colegas. Com o decorrer dos meses foi se abrindo, passou a se comunicar mais com os colegas e a participar das brincadeiras. Seu relacionamento com os colegas agora é bom.

Com relação às atividades se distrai com muita facilidade, tem muita pressa em realizar as atividades. Percebo que na maioria das vezes não consegue compreender o que está sendo proposto na atividade, mesmo quando sento com ele e explico o que tem que ser fazer ele quase sempre realiza outra coisa diferente do que está sendo proposto.

Leonardo é uma criança bastante tranqüila, possui bons hábitos de higiene, mas vivo insistindo para que ele me peça para que eu limpe o seu nariz que quase sempre está escorrendo, pois ele não se incomoda em ficar com o nariz sujo.

Se alimenta e dorme muito bem, suas brincadeiras preferidas são bola, carrinho e algumas brincadeiras que ele fantasia como monstro, polícia, bichos.

Gosta muito de brincar de massinha de modelar, fazer bolinhas, bonecos. Junto com os amigos no pátio gosta de brincar de correr, de bola e de carrinho.

Criança: Gabriel José de Souza - 1º semestre de 2004.

Gabriel participou dos projetos com muito interesse.

Durante o projeto sobre o nome pode pesquisar a origem do seu nome, fez o ensaio das letras e junto com o grupo pesquisou as letras do nome, fez descobertas e

comparações.

Conheceu as partes do corpo, cuidados importantes, ajudou o grupo a confeccionar cartaz e boneco de pano. Participou juntamente com o grupo de entrevista.

Mostrou grande interesse no projeto “A Margarida friorenta”, confeccionou uma árvore, viu suas partes, ficou encantado com o pé-de-feijão, no qual, acompanhou todo o processo de crescimento.

O seu interesse pela leitura e pela escrita está cada vez maior, já reconhece o nome dos amigos, faz comparações com as letras do seu nome com o dos amigos e outras palavras que vê em revista, livros de história. Consegue registrar os nomes dos amigos, figuras, objetos e nome da história (copiando).

Seus desenhos têm ganhado vários detalhes, além das figuras humanas vem acrescentando outros elementos.

Gosta de contar novidades do dia-a-dia, participa das brincadeiras, tem um bom relacionamento com os amigos, é muito prestativo. Percebo que gosta muito de brincar de pique e jogar bola. É uma criança comunicativa, mas que precisa urgentemente de fazer fono.

Criança: Stephanie Alcântara da Rocha - 1º semestre de 2004.

Devido as suas inúmeras faltas não participou de todos os projetos com intensidade.

Das atividades que realizou mostrou bastante interesse.

Já escreve seu nome (copiando), está tendo um interesse muito grande em descobrir as letrinhas, como escrevê-las. Sua escrita está bem presente em suas atividades, algumas folhas que me entrega tem várias letras e quando pergunto o que está escrito diz ter escrito o seu nome e outras palavras.

Stephanie gosta dos livros de história, contar as experiências vivenciadas. Ela no seu dia-a-dia.

Uma das brincadeiras que mais gosta é brincar de “mamãe”, percebo que se sente tímida em participar de atividades que tenha que se expor.

Stephanie é uma criança tranqüila, que se alimenta bem, tem um bom relacionamento com os amigos.

Às vezes se mostra muito sensível, mas quando não está satisfeita com alguma coisa se manifesta com choro, não consegue resolver seus impasses com autonomia.

Acredito que o seu desempenho nas atividades poderia ser bem melhor se não fosse suas faltas.

Criança: Rafael Rodrigues dos Santos - 1º semestre de 2004.

Rafael participou dos projetos com bastante interesse.

Durante o projeto sobre o “Esquema Corporal” viu as partes do corpo, os cuidados necessários. Aproveitou bastante para comentar sobre esse cuidados.

Gostou muito de confeccionar o boneco de pano juntamente com a turma, ajudou os colegas informando-os onde era para desenhar cada parte do corpo como: ouvido,

olhos, boca, nariz, umbigo, dedos, cabelos, etc.

Falamos sobre Família, participou da pesquisa junto a seus familiares, apresentou sua família (foto), relatou o que cada um gosta de fazer.

No projeto “A Margarida friorenta” ficou encantado com o pé-de-feijão, fez questão de acompanhar o seu desenvolvimento no decorrer dos dias, observou vários tipos de planta e suas diferenças.

Já escreve seu nome, relaciona as letras do seu nome com o nome dos colegas e palavras que vê, também reconhece algumas letrinhas, se interessa pela escrita como seu nome, títulos de várias histórias, descrição de gravuras, pequenos textos.

Seus desenhos têm ganhado vários detalhes, além das figuras humanas vem acrescentando outros elementos como helicóptero, casa, carro, sol, etc.

Gosta de ouvir histórias, brincar com jogos, ouvir música e contar. No pátio observo que gosta de brincar de “carro”, “motorista”. Percebo que se mostra muito tímido nas brincadeiras dirigidas e todas às vezes que precisa se expor perante os colegas.

Rafael é uma criança muito sensível, mas quando não está satisfeito com alguma coisa, se expõe, discute, responde, briga pelos seus interesses mesmo que depois chore.

É uma criança bastante comunicativa, possui bons hábitos de higiene, se alimenta muito bem e é bastante prestativo. Percebo que tem algumas dificuldades na fala.

Percebo que é bastante crítico nas questões relativas a gênero como por exemplo: não gosta de sentar na cadeira rosa; as escovas vermelhas são só para meninas se usá-las é “menininha”; homem não chora e não gosta de ganhar folha rosa.

Criança: Grazielle Moreira de Santana – 2º semestre de 2004.

A cada dia cresce seu interesse pela escrita, sempre me pergunta como se escreve o nome dos amigos, palavras que vê. Nesse semestre mostrou muito interesse em participar do projeto de Natal.

Durante o projeto descobriu o sentido do Natal; porque comemoramos o Natal; os acontecimentos antecedentes ao seu nascimento (Jesus). Juntamente com a turma construiu um texto sobre “o que é o Natal para você?” Um livro com os símbolos natalinos, confeccionou um presépio de Natal.

Ficou entusiasmada quando tivemos a idéia de escrevermos uma carta para o Papai Noel, vários dias durante o projeto comentava sobre tema com os amigos, que gostaria de ganhar “uma boneca do Papai Noel” e a chegada do Papai Noel em nossa creche.

Durante este semestre observei que suas pirraças diminuíram, está sendo mais compreensiva, acredito que seja algumas conversas que tivemos: “você é a mocinha da nossa sala, já vai para a escola, você é uma linda, sua mãe já está comprando seu material, você tem que ficar linda”.

Continua muito comunicativa como sempre, gosta muito de ajudar na organização da sala, distribuir atividades.

Está se alimentando muito bem, mas tem reclamado constantemente de dores na

barriga, já comuniquei o fato a sua mãe.

Grazielle está tendo um ótimo desempenho.

Criança: Letícia Araújo - 2º semestre de 2004.

Letícia tem se alimentado muito bem, é bastante comunicativa e possui um bom relacionamento com os amigos.

Durante o nosso projeto de Natal mostrou bastante interesse. Fez comentários sobre as histórias de Natal, conheceu alguns símbolos natalinos, confeccionou um livro sobre eles, fez comentários sobre os preparativos de Natal e a chegada do papai Noel. Está muito entusiasmada, pois passará o Natal na casa da sua avó, a quem ela ama muito. Comentou sobre a árvore de Natal que está montando em sua casa que tem bolinhas, pisca-pisca.

A cada dia o seu interesse pela escrita aumenta, além do seu nome escreve o nome dos amigos, títulos de nossas histórias diárias, tem curiosidade em escrever outras palavras que observa em livros e revistas.

Aprecia muito, os livros de história, gosta muito de “ler” e “contar” histórias para os amigos e para as bonecas.

Seus desenhos a cada dia ganha formas e detalhes e são bastante coloridos.

Criança: Felipe - 2º semestre de 2004.

Felipe no início teve algumas dificuldades de adaptação, não se relacionava, nem brincava com os colegas, muito pouco se comunicava. Se recusava a fazer as atividades e em nossas brincadeiras e idas ao pátio ficava nos cantos ou então perto de mim, mesmo que insistisse não brincava. Acostumava sempre ficar com a mochila nas costas se recusando a tirá-la.

Aos poucos foi se abrindo, se enturmando com os amigos, participando das brincadeiras, mas percebo que é por pouco tempo logo vem ficar do meu lado quando não fica encostado em algum canto.

Felipe é uma criança alegre ultimamente tem estado muito animado está sempre “de bem com a vida”.

Agora que tem realizado as atividades tem mostrado muito interesse, comenta sobre elas dando sugestões como: “Posso fazer um desenho do lado”? “Poderíamos pintar com tinta verde”...

Já conhece várias cores como: azul, vermelho, amarelo, verde, preto, laranja e rosa. Gosta muito de ouvir histórias e ver fitas de vídeo. Gosta muito de detalhar os acontecimentos. Tem despertado o interesse pela escrita, já escreve o seu nome (copiando), sempre me pergunta: “Que letra é essa? Essa letra tem no meu nome? Essa letra é do nome de tal colega?” Observa as Palavras que Vê e tenta copiá-las.

Não tem dificuldades para se alimentar e dorme muito bem.

Que percepções se fazem presentes nestes registros da educadora Cláudia?

Lendo, relendo, estudando esse material, refletindo sobre ele e buscando pistas e indícios das relações nele existentes, fui investigando e registrando as percepções sobre a criança que vão se fazendo presentes nos registros avaliativos da educadora Cláudia. Algumas vezes, a reflexão ocorria junto com ela; outras vezes, eu refletia sozinha, enquanto produzia a dissertação. No entanto, mesmo quando eu realizava este movimento de pesquisa e estudo sobre os relatórios de registro produzidos pela educadora sem a sua presença, sempre procurei explicitar quais eram as minhas percepções e dialogar com ela sobre sua intenção ao produzir aquele registro. Muitas vezes, não ficava claro, nem para mim nem para a educadora, como tais percepções se explicitavam, pois algumas estávamos buscando superar cotidianamente. Assim, sempre que tomávamos consciência de que elas apareciam, nos registros de avaliação formal e na avaliação informal que realizamos sobre as crianças, colocávamo-nos a pesquisar sobre por que elas continuavam aparecendo e como podíamos diminuir a valorização de tal percepção. Descobrimos que nossa dificuldade em relação à valorização de determinadas percepções não estava somente vinculada ao entendimento, mas muitas vezes também a não saber fazer o registro avaliativo de outra maneira. Parecia que determinados valores e percepções estavam tão entranhados em nossa fala que, tentando dizer uma coisa, acabávamos falando outra, oposta muitas vezes à nossa intenção. Porém, continuávamos com o nosso compromisso de construir percepções de criança, de mundo e de conhecimento que dialogassem com as diferenças que o cotidiano da creche e as relações com as crianças demandavam. Também havia a preocupação com a produção de uma prática de avaliação que se entrelaçasse a toda esta trama de complexidade, de ambivalência e de contradições que se fazia presente na creche na qual todos estávamos envolvidos.

Em seu registro de avaliação sobre as crianças, em alguns momentos, ela deixava bem evidente qual a sua percepção de criança, usando a seguinte expressão: *é uma criança*. Neste momento, ela evidenciava como ela concebia aquela criança, o que revelava sua concepção de infância.

A educadora traz um conjunto de características sobre as crianças com as quais cotidianamente trabalha e às quais conhece. O que revela uma trama que se tece com um conjunto de características ambivalentes, às vezes, até mesmo contraditórias. Em seus registros de avaliação expõe as crianças como isto e aquilo ao mesmo tempo.

Os relatórios de registros avaliativos da educadora sobre as crianças me dão pistas, indícios e, mesmo, evidências de que, na creche, há um conjunto de crianças que apresenta as seguintes características: às vezes, são curiosas, interessadas, participativas, pirracentas, questionadoras, agressivas, tímidas, comunicativas, investigadoras, exibidas, entusiasmadas, tranqüilas, distraídas, agitadas e observadoras. Às vezes até mesmo se revelam preconceituosas.

Crianças que têm liberdade de construir coisas, que têm preferências, que se encantam com o ato de conhecer, que mudam de comportamento com o tempo, que são ousadas e buscam superar suas dificuldades físicas, que fingem e que têm um olhar se movimentando em múltiplos sentidos. Ao mesmo tempo em que “executam” algo que lhes é determinado pela educadora, conseguem enxergar e realizar outras coisas. Às vezes choram frente a alguns desafios que não conseguem superar; outras vezes, por compreenderem e interpretarem de forma diferente o que a educadora lhes fala, não paralisam, realizam/produzem aquilo que interpretaram de acordo com a sua lógica. São sensíveis, discutem, se expõem, respondem, brigam pelos seus interesses, mesmo que não os “alcancem”. Incorporam a dinâmica de coerção com a qual a creche trabalha, controlando o seu próprio comportamento e o dos colegas, revelando entrar em um jogo de interesse que produz uma educação que, às vezes, vai se dando por “um processo de recompensa”.

O registro da educadora nos revela que suas crianças gostam de ouvir, contar, recontar e fantasiar histórias e de falar de seu cotidiano; gostam dos espaços fora da sala de aula, por exemplo, o pátio; gostam de correr, jogar bola, pular e brincar de carrinho e tantas outras coisas; adoram desenhar e explorar as possibilidades de criação deste tipo de atividade. Gostam de estar em interação com os colegas e, outras vezes, de ficar sozinhas. Gostam de “ler” textos escritos e o mundo que as cerca. Há crianças, no entanto, que não gostam de brincadeiras dirigidas, muito menos de atividades em folhas.

As percepções da educadora Cláudia me remetem ao trabalho de Garcia que compreende que *cada dia é diferente, cada criança a cada dia é diferente. Mesmo a professora chega a cada dia diferente, um dia está contente [...] outros dias chega cansada, sem animo [...] um dia, as crianças lhe parecem adoráveis; outras vezes, se tornam insuportáveis* (2002:28). Estas percepções em relação à criança e à educadora que a

autora revela se produzem na relação cotidiana, entre criança e educadora. Entendo que seja fundamental que nossas percepções sejam sempre colocadas em discussão, pois *uma creche ou uma pré-escola sem sentimento é uma instituição morta* (Leite, 2001:55).

Cláudia fala de suas crianças, certamente, a partir das múltiplas experiências que vivencia junto com as crianças diariamente. A educadora e as crianças estão impregnadas pelas experiências que se constroem nas suas vidas, explicitando o quanto os sujeitos são diferentes. Estas diferenças aparecem no contato de um sujeito com o outro e no modo como cada um consegue compreender o que seria “supostamente” igualmente apreendido pelas crianças. Esta certeza prática de que os sujeitos são diferentes e apreendem de modos diferentes possibilita à educadora a reflexão de que sua avaliação precisa dialogar com esta diferença, não apenas de modo a registrar que ela se faz presente, mas, especialmente, para pensar em como fazer uso dela nas ações cotidianas e, ainda, como estas ações podem ser incorporadas no processo de avaliação.

Garcia (2001b) e Leite (2001) nos dão elementos para complexificar a percepção de criança que a educadora revela no registro de avaliação que ela produz. A partir das informações que a educadora consegue apreender dos processos pedagógicos que se desenvolvem diariamente, através de suas reflexões sobre as ações das crianças e sobre as suas próprias, busca outros caminhos que se apresentam como possíveis. Assim, não só a criança é ambivalente, mas também a educadora vivencia esta situação de que *a cada dia diferente, também ela é diferente*. Esta diferença também é bem trabalhada por Bortone que revela que *a infância que se inventa todo dia, faz uma análise de alguns instantes da evolução, de modo como cada criança cria e recria sua passagem pelo mundo como criança* (2003:79). A autora fala sobre uma criança que se constrói constantemente, vivendo processos de mutação, portanto, não apreendidos de forma fixa. Porque não é este o movimento evolutivo de constantes mudanças que, aparentemente, “num ritmo em comum” produzem coisas diferentes na prática cotidiana; pela sua singularidade e pela trama de complexidade pelas quais esta criança é envolvida e também pela interferência que o olhar da educadora produz sobre os movimentos que a criança faz.

É importante perceber, como Garcia (2001b), que a educadora, sujeito singular, inserida numa pluralidade de contexto, produz múltiplas manifestações sobre suas

percepções, sobre determinado assunto, mas que não só ela está *enredada por este cada dia diferente*; também as crianças, como confirma o trabalho de Bortone (*Idem*).

Tudo isto influencia neste modo como a educadora concebe, valorando os elementos importantes para serem trabalhados na sua prática educativa, como um conhecimento importante a ser desenvolvido junto às crianças da creche. Os registros avaliativos da educadora Cláudia sobre as crianças com as quais convive, possibilitam-me ver que ela faz um conjunto de escolhas sobre os conhecimentos que cotidianamente valora e que me permitem perceber como se compõe sua percepção de conhecimento.

Seus registros deixam claro o valor que ela dá à leitura e à escrita como atos de aquisição do código escrito, mas há também uma compreensão ampla de alfabetização, no sentido de Freire: leitura do mundo. Primeiramente, isto se revela como um conhecimento importante para a educadora, pois ela intencionalmente trabalha com os nomes das crianças, ainda que inicialmente de forma mecânica. Em nossas conversas em reuniões e/ou espaços informais, ela explicitou seu entendimento da leitura como algo que vai desde o código escrito até a leitura e registro dos acontecimentos cotidianos do espaço da creche e do mundo no qual a criança está inserida. Isto se revela como uma necessidade/curiosidade da criança em apreender o código da leitura e da escrita.

A educadora percebe que o processo de conhecimento das crianças se dá por múltiplas vias, tais como: pelo ato de pesquisar; pelas interações, introversões e extroversões que a criança revela; pelas perguntas e pelos argumentos que ela é capaz de criar para expor suas idéias; pela coragem de sugerir ações; a partir das relações de saberes que elas estão/colocam em contato no espaço da creche e, também, fora deles; a partir da concepção da cópia como importante de ser trabalhada, se for do interesse da criança para consolidar sua aprendizagem; pela percepção de que as crianças aprendem umas com as outras; pelo reconhecimento de que é importante conhecer as crianças e as suas individualidades para poder apontar patologias e indicar procedimentos necessários.

Há um entendimento de que faltar à creche prejudica o seu desempenho nas atividades, no entanto, é interessante pesquisar o motivo da falta da criança, pois no caso de Thamires sua falta é para ir ao fisioterapeuta e fonoaudiólogo, o que a auxiliava a ousar no espaço da creche e a superar aquilo que aparentemente “se configurava” como limitação ao ato de aprender/viver da menina.

A educadora acredita que, para a criança aprender, é importante experimentar outras possibilidades e superar as suas limitações. Ela parece entender que o choro é revelador da falta de autonomia, portanto, algo negativo; que o conhecimento se efetua por vias como: obediência, o controle do corpo, a atenção, mas também pela brincadeira, pela comunicação, pela fantasia modo “único” de interpretação, pela manifestação da linguagem, e pelo aprimoramento e aprofundamento dos conhecimentos que a criança já consolidou. Até mesmo pelo cuidado com a aparência física (como no caso de Leonardo procurar manter o nariz limpo) se mostra relevante para a aprendizagem.

Seus registros atestam a importância de observar o estado aparente de saúde das crianças e manter contato com os pais em relação a este conhecimento. Também revela que a educadora enxerga “os preconceitos” com os quais a criança trabalha na prática, por exemplo, que “homem que é homem não chora, não senta na cadeira rosa e nem desenha na folha cor de rosa que é cor de mulherzinha...” No entanto, a educadora não expõe ao menino a contradição que ele vivencia cotidianamente, apesar de todo seu “preconceito”, pois quando ele luta pelos seus direitos e não consegue adquirir o que deseja, ele (menino) mostra-se um homem que chora. Seu choro não é significado de que tenha se tornado uma menina ou uma mulher, mas é uma manifestação de seu ser, de seu corpo, sua insatisfação por não ter conquistado o que pretendia, isto especificamente não é bom ou ruim. É apenas um meio de a criança comunicar aquilo que está sentido naquele momento.

A educadora trabalha com uma percepção de que os conhecimentos/aprendizagens das crianças se fazem por múltiplos caminhos, ou seja, *o conhecimento é transversal, não é disciplinar, no cotidiano estamos o tempo todo religando saberes, estabelecendo conexões, puxando fios, atando e desatando nós [...] e dessa forma que nós adultos e crianças, aprendemos* (Perez; Sampaio & Goudard, 2001:104). No entanto, como a educadora ainda não dá conta de trabalhar com todos estes caminhos, trabalha *com o pressuposto de que o desenvolvimento da criança é resultado da soma do desenvolvimento de capacidades isoladas* (Esteban, 2001a:29), uma perspectiva que esta autora critica em relação ao modo de desenvolver as atividades pedagógicas com as crianças.

Assim, considero que seja interessante investigar e levantar hipóteses sobre por que, mesmo evidenciando uma compreensão de que o conhecimento se dá por múltiplas tramas e por múltiplos caminhos, na prática de produção de seus registros de avaliação sobre as

crianças, a educadora ainda não consegue romper com este modo linear de trabalhar com a aprendizagem da criança. Minha intenção não é de produzir uma resposta para a questão, mas de tentar perceber quais são “as amarras” que acontecem na sua ação docente.

Uma das “amarras” que pressuponho acontecer é que a educadora não esteja abrindo *mão de seus pré-conceitos em relação à criança e tenta compreender a lógica que direciona seu pensamento e os aspectos articuladores de sua aprendizagem e das respostas dadas* (Esteban, 2001a:34 – grifo da autora), ou seja, como a educadora pressupõe que há uma única resposta, a que corresponde ao modelo estabelecido por ela, não consegue discutir com outras lógicas que são possíveis e que certamente não são percebidas por ela, por não se dispor a ver certas coisas “ao contrário”.

Outra “amarra” que pode acontecer na ação da educadora é que sua ação revela *uma formação positivista, em que a fragmentação é considerada o caminho para apreensão do conhecimento [...] que sempre recorre à memória e à repetição* (Sampaio, 2001:56). Sendo assim, para dialogar com a lógica da criança é necessário romper com seu processo de formação, de compreensão, de conhecimento e de aprendizagem e certamente isto não acontece da noite para o dia. Mas efetivamente precisa acontecer.

A educadora dá pista e deixa indícios de que ela já está caminhando na tentativa de se “libertar de algumas amarras”, quando ela reconhece a singularidade na produção das crianças, quando permite que elas participem com ela da elaboração de atividades cotidianas e quando refaz seu planejamento, em determinadas situações, a partir das contribuições das crianças. Ela começa a se abrir, a entender que a *complexidade do ser humano e de suas práticas traz inevitavelmente a turbulência [...] por muito que se tente isolar os sujeitos e disciplinar seus movimentos há conexões, às vezes invisíveis [...] que atuam na produção das respostas* (Esteban, 2001b:173), conexões que desestabilizam a ação docente independente da vontade do educador. Mesmo que a educadora quisesse ignorar as trilhas, conexões das quais as crianças fazem uso para aprender, certamente, elas não deixariam de existir; poderiam até se reinventar tentando adequar-se à lógica já estabelecida. Mas enquanto a criança insistir em fazer diferente, sempre há uma possibilidade para que a formação da educadora se amplie, pela possibilidade de dialogar com a lógica de um “mundo infantil”.

Estes mundos e percepções que se encontram constantemente em confronto, no espaço dos registros avaliativos da educadora Cláudia, revelam um mundo no qual estas percepções se tecem de modo complexo, pois entendo que há duas percepções de mundo que entram em confronto: dela e das crianças. É “sabido” que a criança não pode fazer tudo o que quer, mas o que queremos que ela faça.

A comunicação é um instrumento/uma atitude de valor em um mundo atual, onde ainda “sobrevivem os mais fortes, mais aptos e mais capazes” e, hoje em dia, fundamental para os que melhor sabem expressar suas idéias e conhecimentos.

Os registros da educadora explicitam que os comportamentos e as atitudes da criança precisam ser moldados pela creche, pois a criança deve obediência ao adulto, deve ser prestativa com ele e que a criança representa e reproduz seu mundo e seus conhecimentos pela brincadeira.

A avaliação da educadora revela um mundo que anseia, como é revelado em propagandas do governo e da UNICEF: ao mesmo tempo em que teme a inclusão tentando proteger a criança que quer se libertar, abre pouco espaço para as diferentes manifestações de conhecimento. Um mundo que valoriza os registros escritos que vão desde os diferentes modos de interpretação solicitados numa proposta de atividade prática, explicitada no papel ou pela oralidade, até os meios pelos quais a educadora, consciente ou inconscientemente, tenta que todos busquem as mesmas coisas, produzam as mesmas respostas ou percorram o mesmo caminho, preferencialmente “obtendo” os mesmos resultados.

No desenvolvimento de atividades planejadas pela educadora, encontro indícios de que seu planejamento determina o tempo que as crianças devem usar para produzir a atividade e, também, de que a educadora entende que a higiene influencia a identidade – identificação - dos sujeitos. Para ela, a falta à creche equivale à ausência de compromisso dos responsáveis pelas crianças e pode resultar no mau desempenho da criança em relação à aprendizagem dos conhecimentos que são trabalhados pela creche. Logo, a creche é um espaço privilegiado de conhecimento.

A avaliação da educadora se desenha, se articula e se estrutura na lógica da meritocracia, na qual o conhecimento é direito daqueles que, de alguma forma, revelam lutar por eles, deste modo valoriza-se o detalhamento minucioso como fonte reveladora de “verdade/conhecimento” daquilo que a criança conseguiu aprender.

A educadora revela que seus registros de avaliação e as suas práticas docentes trabalham dentro de uma concepção de mundo em que *o tempo, na escola, precisa ser ocupado. Os gregos, na Grécia Antiga, tinham escravos e ócio. E nesse ócio, ficavam pensando, especulando, imaginando, filosofando. Em uma sociedade onde o tempo é dinheiro, não se pode parar para pensar; mesmo o tempo das crianças precisa ser ocupado* (Gomes, 2001:124). O tempo da escola deve ser “produtivo”, no sentido de ocupado, de não deixar que a criança se distraia, se disperse. O tempo da criança tem que ser preenchido/ocupado com qualquer atividade rotineira, às vezes, tão repetitivas que não fazem sentido para as crianças e vão sendo realizadas mecanicamente. Um tempo que não pode valorizar os detalhes supostamente irrelevantes (Ginzburg, 1989), pois a rotina que, no momento, se constrói na creche, envolve-se nesta trama, em que *a infância vai sendo encurtada* (Garcia, 2002:9) pelo mal uso que a creche faz do tempo de aprender, de viver. Creio que a utilização do “tempo”, no espaço da creche, deva ser discutida com as crianças, para contribuir com a aprendizagem das crianças e ser significativo para a produção da reflexão da ação docente cotidiana.

Alguns relatórios de registro da avaliação feitos por Márcia:

Criança: Isabella dos Santos de Oliveira – 1º semestre de 2004.

Neste período a criança tem se mostrado bastante interessada e participativa nas atividades, seja atividade livres ou dirigidas, com relação as atividades trabalhadas neste semestre já consegue identificar seu nome nos envelopes de trabalhinhos, manuseia bem a tesoura e já tem uma representação da escrita.

Também têm um ótimo relacionamento com seus colegas, gosta muito de conversar, enquanto, fala gesticula.

Possui excelentes hábitos de higiene tem total independência na hora do banho, dependendo do modelo do sapato também o calça sozinha.

Na hora do descanso só dorme com muita insistência e quando acorda, geralmente acorda chorando, quando não dorme gosta muito de ficar com uma boneca ou então “lendo” livros de histórias infantis.

Se alimenta bem come legumes, verduras, frutas, sem precisar de ajuda, sabe manusear o talher.

Só não gosta muito de colaborar com a arrumação da sala e quando é repreendida logo chora.

Observo que a criança se apegou as tias da creche de uma forma especial e carinhosa e, quando uma de nós fala com ela com mais firmeza, fica triste e chora.

Criança: Vitor Hugo – 1º semestre de 2004.

No início do semestre o aluno vem mostrando bastante interesse nas atividades desenvolvidas, seja as pedagógicas ou as de rotina da creche, apesar de ter entrado o semestre um pouco adiantado, conseguiu acompanhar a rotina numa boa.

Possui bons hábitos de higiene, gosta muito de tomar banho e também o toma com independência, sabe tirar suas roupas sozinho, dependendo do sapato também o coloca sozinho, reconhece seus pertences.

Se alimenta bem, como todo tipo de alimento e não precisa de ajuda.

Na hora do descanso demora um pouco para dormir e tem dias que não dorme, observo que às vezes neste momento ele chora e só para quando deito com ele e faço um carinho na sua cabeça. Assim, acaba adormecendo e se acalmando.

Tem um bom relacionamento com todos os seus amigos da creche, em alguns momentos se torna individualista, ex.: brincadeira com bola, gosta de ficar com a bola só para ele.

Nas atividades desenvolvidas as realizou com interesse e explorou toda a atividade tem concentração, gosta de trabalhar com qualquer tipo de material (canetinha, giz de cera, tinta, etc.).

É prestativo e está sempre pronto a ajudar seja a tia ou algum coleguinha.

Criança: Gabriel Matheus Maiworm Abreu Silva – 1º semestre de 2004.

No início do semestre a criança se mostrou com pouco interesse na realização das atividades, faz as atividades sempre correndo para logo se dirigir a estante de brinquedos, porém ao longo do semestre já foi se interessando e as realiza com mais interesse, quando termina de fazer logo se dirige a mim e as entrega para, então, mexer nos brinquedos.

Possui bons hábitos de higiene, quando vai ao banheiro fazer cocô sempre me pede para limpá-lo, pois não consegue sozinho, gosta de escovar os dentes, lavar as mãos e tomar banho.

No seu relacionamento com os colegas da turma, parece não interagir muito com o grupo, gosta de brincar com dois determinados colegas, e quando não está brincando com eles, está sozinho.

Consegue identificar seu nome nos envelopes de trabalhos em alguns momentos, em outros acaba se confundindo.

Gosta muito de realizar atividades com tinta.

Já pronuncia mais palavras, se dirige a mim com mais naturalidade, porém em alguns momentos só entendo o que está falando através de gestos.

Se alimenta bem sem precisar de ajuda, tem um sono tranquilo gosta de arrumar sua cama, tanto na hora de dormir quanto na hora de acordar. Na hora do banho só não o toma com mais independência porque a creche não tem muito tempo.

Criança: Nataly Rodrigues da Costa Pardal – 1º semestre de 2004.

Neste período a criança tem demonstrado em seu relacionamento com os colegas um pouco agitada, pois tem os “agredidos” com uma certa frequência morde e dá tapas, em alguns momentos percebo que é uma defesa, quando algum amiguinho “implica” com ela, em outros “agride” simplesmente, porque não gosta de ser contrariada.

Possui bons hábitos de higiene, mais ainda não controla o processo de “cocô e xixi” sendo que pela idade já deveria conseguir.

Realiza as atividades sem muito interesse, não explora a atividade dada e não tem muita concentração, se distrai facilidade.

Nos envelopes com trabalhinhos já consegue identificar seu nome.

Na hora da refeição só come se for tratada na boca e mesmo, assim, come armazenando comida nos cantos da boca, ela gosta muito de suco, bolo, pipoca.

Tem um sono tranqüilo e dorme com facilidade.

Na hora do banho, não tem muita independência, pois precisa de ajuda para tirar a roupa e também colocá-la, consegue colocar o sapato sozinha dependendo do modelo.

Já consegue identificar alguns de seus pertences pessoais.

Criança: Karla Maria Vitalina Tardelli – 1º semestre de 2004.

No início deste semestre a aluna demonstrou interesse nas atividades realizadas, consegue identificar seu nome nos envelopes, gosta de trabalhar com qualquer tipo de material (canetinha, guache, giz de cera...). Já faz desenhos de células, gosta muito de ver figuras em livros e revistas e faz a leitura destas figuras.

No início tinha um pouco de dificuldade em, acompanhar a rotina da creche e chorava toda hora devido a sua adaptação, mas com o tempo foi se acostumando e hoje já as realiza com facilidade e sem problemas.

Possui bons hábitos de higiene, gosta de tomar banho, escovar os dentes e gosta quando penteia seus cabelos, porém às vezes fica com vergonha, devido a grande quantidade de lêndeas e piolhos.

Se alimenta bem como todo tipo de alimento, às vezes precisa que a trate na boca, pois demora muito para comer.

Tem um sono tranqüilo, demora um pouco para dormir e têm dias em que não dorme e gosta de ficar brincando.

Senti uma certa dificuldade em avaliar devido as faltas.

Criança: Maria Eduarda Santos Webber – 1º semestre de 2004

No início de semestre a criança vem mostrando um bom entrosamento com seus colegas, a pesar de para ser um espaço desconhecido. Às vezes obedece as regras estabelecidas e às vezes precisa que se fale com mais firmeza para então, acatar as

ordens dadas.

Possui bons hábitos de higiene, gosta de tomar banho e também o faz com independência, sabe tirar suas roupas sozinha e dependendo do tipo de sapato também o calça sozinha.

Se alimenta bem, como verduras, legumes, frutas sem precisar que a trate na boca. Na hora do sono demora um pouco para dormir e tem dias que não dorme.

Nas atividades realizadas neste semestre, não as desenvolveu com muito interesse e teve dias que não as fez.

Apesar de ser muito comunicativa tanto com as tias quanto com seus colegas da creche, em alguns momentos demonstra ser tímida e não gosta de participar de atividades que tenha que se expor.

Gosta muito de trabalhar com tinta guache e canetinha, nos envelopes de trabalhinhos já consegue identificar seu nome e já faz desenhos de células.

Reconhece seus objetos pessoais roupas, mochila, sapato.

Gosta muito de liderar, nas brincadeiras, na arrumação da sala e em outras atividades, realizadas na creche.

Criança: Ana Júlia Salú - 2º semestre de 2004.

Neste semestre a aluna demonstrou mais interesse nas atividades pedagógicas propostas. As realiza com mais concentração e capricho, porém em alguns momentos não quer realizá-las e começa a fazer birra quando de alguma forma é contrariada.

Com relação ao projeto de Natal, participou das atividades e passou a entender o que o Natal não é uma época só de ganhar presentes, mas também que podemos ajudar outras pessoas que precisam, em alguns momentos não queria participar do ensaio de teatro mas quando via seus amigos acabava participando também.

Tem se alimentado bem e come vários tipos de alimentos (fruta, legumes, verdura).

Possui um bom relacionamento com todos os amigos.

Criança: Íris Salú – 2º semestre de 2004.

Neste semestre a aluna se mostrou bastante participativa nas atividades desenvolvidas, procurando fazê-las também com muito capricho e atenta a cada detalhe das atividades, exemplo: ao pedir que colorisse o desenho procurava pintar ele todo não deixando espaços em branco.

Com relação ao projeto de Natal mostrou-se bastante participativa no ensaio de teatro, das músicas natalinas, nas atividades realizadas em folha, nas atividades de artes: pintura da capa de envelopes, montagem da árvore de Natal e do presépio, dos objetos para enfeitar a festa de Natal, através das discussões realizadas na turma passou a entender como seria o Natal na creche, como é o Natal no comércio e o natal na perspectiva cristã.

Nas atividades de rotina vem se mostrando bastante independente.

Percebo também que a aluna está um pouco agitada e quando é chamada a atenção não se importa muito a não ser quando falamos que seu pai vai vir a creche aí ela para com a bagunça na hora.

Criança: Eliel Salú – 2º semestre de 2004.

Neste semestre o aluno alcançou os objetivos propostos: identifica seu nome na chamadinha, nas pastas, nas atividades que utilizou o nome e às vezes ele reproduz seu nome, participou dos ensaios de teatro sobre o Natal algumas vezes fazia numa boa em outras vezes ficava com vergonha, nas músicas natalinas e nas discussões feitas pelas turmas sobre como é o Natal no comércio, como seria na creche e o Natal na perspectiva cristã, não demonstrou muito interesse e a todo momento se dispersava.

Nas atividades de rotina tem total independência: como sozinho, escova os dentes sozinho, sabe calçar seus sapatos e tem dormido sozinho com facilidade já não é tão agitado na horta do sono como no semestre passado.

Gosta muito de atividades realizadas em folha e quando não tem este tipo de atividade logo pergunta revelando sentir falta.

Tem um bom relacionamento com o grupo e está mais entrosado, tenho observado que ele brinca muito com um determinado amigo e está sempre dando ordens a este e, quando é contrariado logo parte para agressão.

Que percepções se fazem presentes nestes registros da educadora Márcia?

Os registros de avaliação da educadora trazem as características que ela percebe sobre as crianças com as quais trabalha cotidianamente: são interessadas, desinteressadas, participativas, independentes/dependentes, agitadas, distraídas, pirracentas, falam gesticulando, choram quando são repreendidas, interagem com o grupo, porém em alguns momentos são egocêntricas e querem brincar sozinhas. Elas revelam preferências por determinados colegas, outras vezes apresentam uma relação conflitante com eles. Comunicativas, mas às vezes se revelam tímidas e não gostam de atividades que as coloquem em evidência no grupo, no entanto, gostam de liderar o grupo ao seu modo.

Os registros da educadora revelam que as crianças, na prática, contrariam uma “teoria que determina que ela precisa estar ‘num estágio maturacional’ para se desenvolver bem num grupo supostamente homogêneo”, como os estudos de Piaget (1988) “classificam” o desenvolvimento das crianças em estágios fixos e sequenciados. As crianças são independentes em algumas coisas e em outras solicitam ajuda do adulto, como revelam os estudos de Vygotsky (1989) quando falam que as crianças aprendem umas com

as outras na interação cotidiana, a que sabe ajuda a que ainda não sabe. Assim, o que a criança é capaz de fazer em cooperação, amanhã será capaz de fazer sozinha.

Às vezes, as crianças são desobedientes às regras estabelecidas pelo grupo para viver naquele espaço e não sentem “medo” das ameaças da educadora, tentando controlar seu comportamento; outras vão mudando aos poucos seus comportamentos, a partir do que a educadora espera.

Os registros trazem crianças que querem brincar e não se restringem às atividades no papel (o papel para elas não é brinquedo/brincar, é algo chato), por isso, às vezes, não demonstram concentração e interesse nas atividades que lhes são propostas; outras vezes, participam pela interação que estabelecem com o grupo; que se revela envolvido pelo que a educadora planejou como acontecimento. Algumas questionam quando não há atividade em folha, como se “nada” tivesse sido produzido durante aquele dia, revelando valorizar suas produções registradas em um papel. Elas gostam de explorar as possibilidades dos materiais que lhe são apresentados para trabalhar.

A educadora também traz um conjunto de possibilidades de interpretação e de meios de aprendizagens dos quais as crianças fazem uso cotidianamente no ato de apreender conhecimento, o que implica *admitir que as crianças são capazes. Confiar nas possibilidades de as crianças se desenvolverem e aprenderem [...] isto exige um professor que, antes de ser um ‘sabichão’, seja um adulto que respeite o saber infantil e está disposto a aprender com as crianças* (Leite, 2001:54). O que significa que não é apenas a educadora, o sujeito supostamente “detentor” do conhecimento, mas que os diferentes conhecimentos estão em diálogo mesmo que este não seja um ato intencional da prática educativa.

Trabalhar com esta percepção “ambivalente” que é revelada sobre a criança no relatório de registro da avaliação feito pela educadora, na prática, não é fácil, pois, por mais que a ela revela um entendimento desta criança que é capaz, fica “enredada” por uma compreensão de que a criança também precisa se conformar, de que a *criança tendo o seu corpo controlado [...] com o objetivo de produzir apenas aqueles movimentos que a escola considera necessário à aprendizagem* (Esteban, 2001a:25). Trabalhar com esta “ambivalência” na prática não é fácil, pois, quando a educadora reconhece a criança como sujeito ativo e capaz, o desafio que se põe a ela é de acompanhar e dialogar com este ser

“ativo”. Mas ela não pode esquecer que sua ação educativa tem uma fundamentação intencional de controle sobre algumas situações/questões que surgem no cotidiano. Assim, seu desafio maior é “equilibrar” suas ações docentes junto às crianças, as suas possibilidades e as suas funções de regulação de algumas atitudes das crianças e dos conhecimentos que por ela são valorados.

Seus registros de avaliação também me dão indícios e evidências de quais conhecimentos ela valoriza e como eles são desenvolvidos no espaço da creche através da sua ação docente e, logicamente, daquilo que ela prioriza como importante de ser incorporado no registro de sua avaliação.

A educadora revela, nos registros da avaliação que faz sobre as crianças, o valor que a representação escrita tem para ela e isto é transferido para as crianças a partir de suas práticas docentes. Por exemplo, ela valora muito o fato de a criança saber identificar seu nome nas atividades que ela propõe. A educadora entende a leitura e a escrita de forma “ampla”, pois traz situações em que as crianças trabalham com a leitura do mundo, apesar de o seu registro da avaliação valorizar as experimentações das crianças em direção a uma “representação”, em direção à “aquisição” do código escrito da língua portuguesa.

Ela reconhece e valora positivamente as outras formas de linguagens comunicativas que se fazem presentes no cotidiano da sua sala: a fala, o gesto, o olhar, o toque, o carinho, o comportamento – as manifestações do corpo de modo geral, assim, seus conhecimentos sobre as crianças e sobre aquilo que elas entendem como importante à aprendizagem da criança se constrói pela observação diária – sistemática ou não.

A educadora entende que um conhecimento valorizado na sua prática cotidiana é saber falar com firmeza com a criança, pois é uma forma de coerção importante para o “modelamento” do comportamento dela. Outra aprendizagem relevante é a atitude de colaboração com os colegas na organização do ambiente da sala.

A educadora trabalha com a hipótese de que a idade é um fator possível de interferir no acompanhamento da vida escolar, por exemplo: há uma idade em que a prontidão alcançada determina o controle dos esfíncteres. Na prática, essa interferência não se confirmou, pois havia crianças com dois anos que já controlavam seus esfíncteres e, no mesmo grupo, havia crianças de quatro anos de idade que ainda não os controlavam; o mesmo acontecia em relação à fala: no grupo, havia crianças que, com dois anos e meio, já

falavam quase tudo e, outras crianças que, com três anos e meio, mal falavam seus nomes. Ela entende que a concentração favorece a aprendizagem e que é importante que ela, a educadora, esteja sempre pronta a ajudar a criança a tornar-se independente, mas que a “aquisição” desta autonomia fica prejudicada pela falta de tempo no cotidiano da creche.

Em relação às produções das crianças, a educadora dá muito valor à criança que faz as coisas com “capricho” – o que ela me revelou como equivalente ao bonito. Desse modo, quando propõe uma atividade de pintura para as crianças, espera que elas não deixem espaços em branco, por compreender que, deste modo, a criança está explorando “tudo” que a atividade propõe. Sua avaliação dá pistas de que ela trabalha com a seguinte equação matemática: *interesse + concentração + capricho = aprendizagem*.

Um outro conhecimento que se revela presente no registro da educadora é de que, quando não consegue controlar o comportamento da criança no espaço da creche, ela recorre para outra “autoridade” fora do espaço da creche. Como, por exemplo, os pais da criança. Assim, a autoridade da educadora se constrói, fazendo com que a criança tenha “medo”; e que este medo controle “o corpo da criança”.

Os combinados que são construídos, no espaço da creche, trabalham com a lógica de que “as leis” de uso do espaço são construídas no coletivo. No entanto, há leis que são superiores e que não fazem parte desta construção dos combinados coletivos, são “os proibidos/as ordens” que protegem a integridade física da criança ou que fazem parte do funcionamento do espaço; e sobre elas há poucas negociações. As crianças cotidianamente perguntam: por que não? E não satisfeitas com a explicação dada, se recusam a obedecer, o que evidencia “sua autonomia”, sua postura de sujeitos não convencidos e/ou descrentes da argumentação/justificativa que é explicitada. Afinal, como trabalhar com este “contra-feitiço”? Isto é um contra-feitiço? Ou resultado de proposta de educação que é trabalhada no cotidiano?

O conhecimento e a aprendizagem infantis são entendidos pela educadora como processos que se dão *por saltos, que não é [são] linear [es] e contínuo[s], mas sim (um) processo[s] marcado[s] pela descontinuidade, provocado[s] por avanços e retrocessos, conflitos e contradições* (Pérez, 2001:85). Trabalhar, na prática, com este conhecimento não linear que se desenha pela complexidade dos processos de aprendizagem nos quais os sujeitos estão envolvidos não é simples, porque a educadora é parte desta trama, não é

apenas observadora, mas também autora, junto com as crianças, do processo. O que significa reconhecer seus desconhecimentos de educadora, seus erros nas proposições de atividades pedagógicas e sua postura frente ao grupo de crianças, que testa seus limites; e, nesta “testagem”, confirma que eles existem e que produzem uma relação onde todas – crianças e educadoras – são sujeitos com conhecimentos a ensinar e a aprender.

A educadora revela alguns conhecimentos teóricos que, na prática, se re-configuram. Às vezes são invalidados pela criança que “opera/pensa/age” com outras lógicas como, por exemplo, as crianças que revelam que o *professor de educação infantil não é um interventor, mas um orientador. Usa mais a negociação – troca de ponto de vista – do que a imposição* (Leite, 2001:55). Mas tudo isto está em conflito na sua própria percepção de conhecimento marcada por *conflitos e contradições* que cotidianamente se definem e re-definem.

Não é só a percepção de conhecimento e aprendizagem que está em jogo, mas também a criança na sua relação com o mundo.

O registro da avaliação que a educadora realiza sobre suas crianças possibilita-me recolher indícios e evidências de que ela compreende que o mundo e a creche, como parte deste mundo, devem na sua ação educativa valorizar: as boas relações, em que todos devem colaborar com tudo, pois os processos de construção da democratização e da cidadania estão vinculados a esta elaboração do ser humano que é bom. No espaço da creche, mesmo que uma determinada criança argumente que não tenha brincado com aqueles brinquedos, é incentivada e levada a organizá-los, pois a educadora pressupõe que isto é um processo de construção de “solidariedade”. Sobre esta questão não há argumentação infantil com a qual a lógica do adulto dialogue, o que na prática, ensina à criança que a democracia muitas vezes é a “negação” de sua vontade pessoal em função de uma “vontade coletiva” e que ser cidadão é ter os outros como referência de comportamentos e de controle das vontades individuais. Estas percepções são encaminhadas pelo desejo, pelo ideal que a educadora estabelece para o grupo.

A educadora revela, em seus registros avaliativos, que a autonomia e a independência devem ser melhor trabalhadas no espaço da creche o mais cedo possível, pois a questão da falta de tempo, no mundo atual e na própria rotina da creche, mostra

como isto se torna um valor a ser apreendido para a produção não apenas do disciplinamento, mas também pela necessidade desta economia de tempo.

Hoje, se valoriza muito que os sujeitos sejam comunicativos, assim, a timidez é algo negativo que precisa ser eliminado. Os registros trazem evidências de que boa higiene e alimentação equivalem a uma boa saúde e estão relacionados à boa “aparência” da criança, que também é um valor na nossa sociedade atual.

A educadora trabalha especialmente com uma perspectiva de mundo em que *ficou decretado que as gentes pequenas precisavam, além de serem amadas, serem também instruídas, formadas e educadas, porque eram [...] dependentes, insuficientes, carentes, frágeis, desprotegidas, imperfeitas* (Corazza, 2002:44). A partir deste “decreto” que está como pano de fundo no modo como a educadora percebe e trabalha seu entendimento de um mundo “de agora e de futuro”, ela pouco rompe com esta “lógica decretada”, o que significa que suas ações pedagógicas são “direcionadas”, em parte, por esta percepção de mundo que se entrelaça com o modo como se compreende a criança, buscando oferecer oportunidades para o seu desenvolvimento.

Essa compreensão de mundo faz com que a educadora *opte por favorecer a apropriação da linguagem escrita prioriza situações de interação em que a escrita seja utilizada na plenitude das funções sociais* (Sampaio, 2001:56), pois ela compreende como importante que desde cedo as crianças tenham acesso ao código escrito, que é valorizado pela sociedade. Assim, ela considera fundamental propiciar às crianças uma relação com o código escrito, ainda que de forma “mecânica”.

A educadora, em relação à questão do tempo, revela que muitas vezes *compromisso não é com a criação, mas com o consumo do material. Estão aprendendo o descompromisso com o trabalho* (Gomes, 2001:126). A justificativa da educadora, em relação ao uso do tempo, que é pouco para a necessidade “rotineira” da creche, vai de encontro a este descompromisso que as crianças vão tendo com a produção de um trabalho de sua autoria/criação que demande um “tempo maior” para a construção de um trabalho de qualidade.

Alguns relatórios de registro da avaliação feitos por Milena, Heloisa e Grazielle:

Características: alegre, esperto, agitado, inteligente, dócil, pirracento, fácil de educá-lo.

Comportamento: sozinho brinca sem problemas; com o grupo ele gosta de morder e quer sempre o brinquedo dos outros, chora sem lágrimas e faz pirraça.

Adaptação: boa.

Desenvolvimento: fala algumas palavras enroladas, mas sabe expressar o que quer.

Alimentação: come bem.

Somo: dorme tranqüilo.

Saúde: está sempre resfriado, já esteve internado com pneumonia.

Organização mochila: as roupas estão sempre limpas.

OBS.: o que a mãe precisa melhorar é no horário de saída. Mãe nota 9.

Educadora: Milena.

Criança: Raphael Rodrigues Fontes – 1º semestre de 2004.

Se processo de adaptação à creche foi muito bom, não tenho registrado de algum dia que ele fizesse um grande “alvoroço” para não entrar no espaço da creche. Como chega muito cedo, porque sua mãe trabalha, às vezes, dorme uma “maia hora” e, acorda com a chegada dos colegas. Outras vezes vai até a cozinha da tia Vavá, aponta para o pote de biscoito, só voltando para o berçário quando esta lhe dá um biscoito.

Alimenta-se muito bem. No início, dávamos na boca, mas na medida em que ele foi observando os colegas comerem sozinho, passou a comer, também. Não permitindo mais que lhe dêssemos na boca. Gosta de tudo que faz parte do cardápio da creche. Às vezes repete no almoço e/ou na janta.

Adora sacudir chocalhos, jogar bola, ficar rodando em torno de si mesmo brincando de cair no chão. Normalmente quando os colegas estão juntando os brinquedos no cesto, ele não ajuda, mas ao contrário começa a jogá-los para fora ou, então, pega um e sai correndo para que o grupo não o guarde. Algumas vezes interfiro falando que está na hora de guardar para tomar banho ou almoçar... Ele fica me olhando parecendo dizer: “qual o problema disso?” Às vezes ele chora quando é um tipo de brinquedo que não posso deixar levar para o banheiro. Outras vezes corre e fica rindo para mim, parecendo um jogo, uma brincadeira de pega-pega.

Adora ver revistas e livros sempre muito cuidadoso com o material e atento às imagens; quietinho. Não fala claramente nenhuma palavra. Tenho apenas observado no banho ele balbuciar: “o babá”, olhando para tia Vavá, pela janelinha do berçário, parecendo chamar o nome dela, pois quando ela olha ele abre um sorriso gostoso.

Educadora-coordenadora: Heloisa.

Criança: Giovani Francisco Pires Júnior – 2º semestre de 2004.

É uma criança muito esperta e atenta a tudo que ocorre ao seu redor.

Gosta muito de sentar em um cantinho do colchonete e brincar sozinho. Na

maioria das vezes, não admite dividir seus brinquedos e nem admite que os colegas participem de suas brincadeiras.

Quando toma o brinquedo do colega e vamos devolver, ele começa a chorar a fazer birra e chamar pela “mamãe”. Não aceita ser contrariado, pois quando falamos para parar de bater nos colegas, ou parar de fazer algo errado, começa a chorar e se jogar no chão.

É muito observador durante as histórias e atividades, porém, se não estivermos de olho, ele as rasga.

Seu vocabulário precisa ser mais desenvolvido através de conversas e musiquinhas, pedindo para que ele repita as palavras. São poucas as palavras que ele fala e conseguimos entender, mas isto é normal, fazendo parte de seu desenvolvimento infantil.

Alimenta-se muito bem sozinho. Está no processo de retirada de fraldas, porém, não pede para fazer xixi, mas quando colocamos ele no pinico ele faz.

É o nemi-goleirinho, pois adora jogar e que chutem para que ele pegue.

Educadora: Grazielle.

Que percepções se fazem presentes nestes registros das educadoras?

Os registros das educadoras sobre a avaliação que realizam das crianças do berçário revelam que elas percebem, valoram e evidenciam as seguintes características das crianças: alegres, espertas, agitadas, brincalhonas, inteligentes, dóceis, pirracentas, espertas, atentas, egocêntricas e observadoras. Perceberam que as crianças realizam diversas formas de comunicação: o gesto, o olhar, o choro, a birra e tantos outros “movimentos com o corpo”. Exploram as imagens que estão a sua volta, se encantando por suas cores e formas; envolvem-se com a magia das histórias dramatizadas e fantasiadas.

São crianças que gostam de brincar sozinhas, que querem “sempre” o brinquedo do outro e que têm preferências por brinquedos. Elas observam e interagem com os colegas e com as educadoras manifestando seus desejo e suas insatisfações, jogando com as lógicas/ordens que estão definidas e testando os “limites” que estão estabelecidos.

As educadoras, em seus registros de avaliação, evidenciam que *é na brincadeira que a criança pode agir de forma ativa, construindo soluções próprias para situações da vida cotidiana em que seu lugar é, em geral, de dependência e passividade, o que lhe permite reelaborar e ressignificar as vivências* (Baron, 2001:75). Mas há também uma compreensão de que *a criança é vista como um material a ser moldado* (Esteban, 2001a:25), preparada para o mundo. Assim, como seria possível trabalhar com uma

perspectiva em que *a criança é considerada um ser humano completo* (Leite, 2001:34), que precisa ser trabalhado como um sujeito presente, não necessariamente a ser moldado pelo futuro?

As características das crianças reveladas pelos registros das educadoras dialogam com um conhecimento de que a criança é fácil de educar, o que revela uma idéia de “modelagem” do comportamento da criança. Há indícios de uma interpretação das tentativas/formas de comunicação utilizadas pelas crianças, explicitam que elas estão em interação com o mundo e que vão experimentando seu corpo e as possibilidades de “comunicação” que vão encontrando nele e no mundo a sua volta para manifestar sua existência no mundo

Uma das educadoras concebe que a mãe (ou responsável pela criança), como parte – parceira - deste processo educativo, precisa ser avaliada.

Existe, por parte das educadoras, um conhecimento de que a criança aprende pela observação, interpretação, interação, imitação. A linguagem com a qual as crianças mais têm contato é a linguagem oral (fala, música, histórias...), o aprimoramento da linguagem infantil é trabalhado pedindo à criança que repita as palavras, entendendo que este é um processo longo.

Os registros apontam para a construção de uma criança que se manifesta como sujeito, mas que, pela lógica reguladora da avaliação, se busca construir *uma visão de criança objeto e não sujeito de direitos – cidadã* (Id., *ibid.*:47). A proposta de conhecimento não está atravessada pela criação, pela liberdade de expressão, já que as manifestações das crianças são observadas e registradas para que, com ações pedagógicas cotidianas, sejam “corrigidas e/ou adequadas” ao modelo esperado/idealizado.

As educadoras revelam que um conhecimento importante na sua ação docente é *não substituir os cuidados maternos, mas oferecer às crianças tudo o que elas necessitam para desenvolverem-se plenamente: atenção, carinho, cuidados físicos, espaço tempo para brincar, acesso à cultura, apropriação de conhecimentos* (Tiriba, 2001:74). Mesmo que as “práticas” se diferenciem entre as educadoras, suas ações cotidianas e mesmo suas avaliações sobre as crianças nos dão pistas de que esta percepção de conhecimento necessário para trabalhar com a criança se desenrola na prática docente.

Os registros das educadoras revelam que a criança está inserida no mundo, relacionando-se constantemente com ele. Assim, neste mundo que se constitui numa trama complexa, a criança, “enredada” nesta complexidade, revela um conjunto de contradições e ambivalências no seu modo de ser, pois elas são isto e aquilo ao mesmo tempo. A creche complexifica mais ainda estas relações. Percebe-se a presença da lógica do “disciplinamento”, que se dá das mais diversas maneiras: desde a palavra “não” e o ato de proibição até formas mais drásticas, como isolar a criança do grupo ou não permitindo que ela participe de determinadas atividades. Como a criança está começando a apreender as formas de comunicação e de organização deste mundo, elas fazem movimentos múltiplos em “diálogo e contra-diálogo” entre a educadora e as práticas docentes que as envolvem.

As práticas revelam que *os adultos valorizam a espontaneidade das crianças e ao mesmo tempo a vida das crianças é cada vez mais submetida às regras das instituições [...] as crianças são importantes e sem importância ao mesmo tempo* (Leite, 2001:51).

As intencionalidades das educadoras produzem movimentos múltiplos que ajudam a ter uma compreensão sobre as práticas avaliativas cotidianas, que vão desde ver a criança como sujeitos objetos a serem moldados até a prática diária de vê-las como sujeitos dando valor a suas produções; como *corpos de crianças que podem se encompridar e virar gente grande e destituir o poder dos adultos por uma fala desafio ou por um olhar de alfinete* (Bortone, 2003:10). As relações cotidianas que as educadoras estabelecem com as crianças, cotidianamente, produzem este movimento, que enfrenta e subverte a lógica dominante, evidenciando sua importância.

TRAMA: IV –Refletindo sobre o olhar que a avaliação produz.

IV.I- A “teoria dos pequenos” e as reflexões das educadoras.

Trago alguns recortes de pequenas situações que eu, “pesquisadora-coordenadora e educadora”, presenciei no cotidiano da creche, nas relações entre criança-criança, criança-educadora-criança, mãe-criança-educadora, criança-cozinheira. Denomino estas pequenas narrativas como “teoria dos pequenos” por acreditar que esta é a maneira não apenas de legitimar/valorizar os conhecimentos das crianças, como também de reconhecer a “ciência” que se faz presente nelas, a partir da lógica do conhecimento infantil. Se há *crianças que aprendem com a vida, e não conseguem aprender com a escola* (Garcia,

2002:13), é preciso valorizar a vida não apenas como a interpretação de um “espaço-tempo” da existência dos seres humanos, mas como um espaço privilegiado de aprendizagem, onde o sujeito faz seus caminhos de aprendizagem, muitas vezes diferentemente da escola, que vai determinado os caminhos pelos quais os sujeitos devem seguir para aprender. Chego a esta percepção pelas observações que diariamente faço das relações que as crianças revelam estabelecer e a partir dos seus relatos no cotidiano da creche.

Gosto de ouvir as narrativas das crianças e as suas explicações para muitas coisas simples e complexas que acontecem com elas. Ultimamente, ando muito atenta a estas questões por achar que elas são fundamentais para entender o modo de pensar dos pequenos e as suas formas de construir conhecimento. É possível fazer um trabalho interessante, junto às crianças procurando entender a *teoria dos pequenos*, suas explicações, incluindo-as e legitimando-as como conhecimentos importantes de se valorizar no espaço da creche. Sei que realizar este movimento não será fácil, por mais simples que pareça à primeira vista.

As falas e as explicações que as crianças produzem a respeito das observações e das conclusões que tiram das “leituras de mundo” (Freire, 1993) que realizam, explicitadas no cotidiano da creche, têm se revelado uma importante fonte de pesquisa sobre o modo de as crianças de pensarem e compreenderem o mundo. Também expressam a necessidade de refletir sobre os instrumentos de avaliação que produzimos, em relação ao modo de entender, trabalhar e registrar os conhecimentos das crianças.

Sei que parece ousado demais chamar certas situações nas quais a criança evidencia suas aprendizagens como “produção de teoria”, por isso pensei em me aprofundar um pouco mais em relação a este assunto: a esta idéia de produção teórica, conforme aconselhou minha orientadora neste trabalho. Tento legitimar estes saberes das crianças, evidenciando a estrutura de pensamento sobre a qual eles se constroem.

O primeiro passo para defender a existência de uma *teoria dos pequenos*, foi procurar trabalhos/pesquisas que abordassem esta perspectiva, mas não encontrei quem dialogasse diretamente com o que “meus sentidos” procuravam. Assim, procurei o significado da palavra “teoria” no dicionário de língua portuguesa e achei as seguintes definições: 1.conjunto de princípios gerais de uma ciência ou arte. 2.conhecimento especulativo. 3.hipótese, suposição. 4.utopia (Ximenes, 2000:902). Este conjunto de

argumentações permite-me olhar para o material que tenho em mãos e ver nele movimentos múltiplos das crianças que vão ao encontro de um conhecimento especulativo, ao levantamento de hipóteses e suposições e algumas aproximações de alguns princípios gerais de uma ciência ou arte, pois há possibilidades de interpretação destas definições em relação às histórias e às explicações narradas no cotidiano da creche pelas crianças. A *teoria dos pequenos* pode ser entendida como uma situação de especulação, suposição ou levantamento de hipóteses a respeito dos conhecimentos e experiências que foram vividos, relacionados e produzidos pela criança. Mesmo que esta produção se revele inicialmente como utópica. As definições apresentadas no dicionário nos possibilitam compreender as crianças como produtoras de teorias “em potencial”.

Um segundo passo que procurei dar foi identificar, nos textos em que estive trabalhando sobre a questão da infância, indícios que pudessem dar-me subsídios para a compreensão do que a “teoria dos pequenos” apresenta proposta de trabalho relevante para ser incorporada e apreendida pelos sujeitos que pensam, trabalham, pesquisam o cotidiano da creche.

Nos trabalhos de Esteban, vejo algumas aberturas para compreender como esta “coragem” de produzir teorias surge na criança, pois segundo a autora *a criança não pede licença para aprender. Constantemente levanta questões sobre as coisas que observa em seu dia-a-dia: fenômenos, fatos, relações, etc.* (Esteban, 2001a:26). Como fazem as crianças da creche em estudo, onde recolhi muitas narrativas que me fazem, constantemente, refletir sobre meu papel de educadora e de pesquisadora com o cotidiano.

Propus, assim, que as educadoras lessem a “teoria dos pequenos” e que registrassem as suas impressões sobre como elas conseguiam perceber os conhecimentos das crianças que se faziam presentes naquelas observações das ações e/ou de diálogos entre os pequenos e os múltiplos sujeitos. Sei que cada olhar é um olhar, único e singular, mas entendo que podemos estar mais atentos a este cotidiano das crianças para melhor desenvolver nossas atividades junto com as crianças, estes sujeitos pensantes, históricos... É importante reconhecer que *o ver e o escutar fazem parte do processo de construção desse olhar* (Freire, 1996:10) que construímos sobre as “teorias que as crianças” cotidianamente revelam construir. Realizar este exercício “de ver e escutar” pode nos ajudar a construir uma avaliação mais rica no que se refere ao registro da construção dos conhecimentos dos

pequenos e no reconhecimento de que, muitas vezes, podemos nos ajudar a estarmos atentos para as interferências que as crianças fazem nas nossas falas. As crianças são muito livres em seus discursos cotidianos, interrompem o tempo todo nossas afirmações. Algumas vezes, fazem apreciações que conseguimos facilmente articular ao que estamos discutindo; outras vezes, nós é que demoramos a perceber sobre o que elas estão falando e como isso se articula às nossas falas. Há momentos em que simplesmente atropelamos a interferência da criança sem sequer tentarmos fazer um movimento de diálogo elas. Entendo que, às vezes, é difícil mesmo acompanhar o pensamento dos pequenos, não damos conta mesmo de entender de onde ele vem e para onde ele vai, mas acho importantíssimo o educador procurar fazer o movimento de escuta, valorizando a fala dos pequenos, legitimando seus conhecimentos e procurando entender suas teorias.

Acredito que este movimento de escuta, de reflexão e de análise feito pelas educadoras, além de valorizar os saberes das crianças, também as auxiliam, no seu processo de formação cotidiana de entender quem são estes sujeitos com os quais trabalham. Ao procurarem entender o que as crianças fazem e de onde se originam as suas ações, as educadoras poderão, também, fazer um movimento de *autoconhecimento*, porque essas “teorias dos pequenos” estão interligadas às relações que elas estabelecem com o mundo; quando não são frutos de algum acontecido gerado por estas relações.

Relato da teoria dos pequenos:

Questões sobre o corpo.

Estávamos com as crianças no jardim. Cada criança estava brincando livremente a caixa de estava disponível para elas. Assim, naquele espaço, tínhamos crianças com brinquedos e aquelas que preferiam criar seus próprios brinquedos com os recursos que tinham ali naquele espaço.

Márcia e eu estávamos sentadas, observando as crianças brincarem. De repente, percebemos o pequeno diálogo acontecendo entre duas crianças que estavam sentadas em um colchonete, bem próximas de nós.

Nataly (2 anos e meses) estava brincando com “uma boneca” e começou a tirar a roupa da boneca. Para a nossa surpresa, quando Nataly terminou de tirar a roupa da boneca, não era uma boneca, mas um boneco.

Nataly ficou olhando a parte genital do boneco, colocou a mão e riu. Depois, abriu sua calça, observou a sua parte genital e riu novamente. Neste momento, Eliel (3anos e meses) também estava rindo com Nataly (ou das observações dela), chegou perto dela e disse:

_ Não, Nataly! Este é igual ao meu! É de menino! O de menina é diferente.

Ele olhou para a parte genital do boneco e abriu a sua calça e disse rindo.

_ Viu, é igual ao meu!

Nataly ficou olhando para ele, sorriu e os dois continuaram brincando com o boneco.

Reflexão da educadora sobre que “possíveis teorias” estão presentes.

(Educadora Márcia, da turma de 2 a 4 anos).

Pelo que percebi os dois estão começando a construir alguns conhecimentos de diferenças, ou seja, estão aprendendo a diferenciar os meninos das meninas, vêem que os dois não possuem o mesmo órgão genital.

O que achei interessante é que eles agem com muita naturalidade, observando bem o boneco e comparando com eles, e voltam a brincar normalmente com o mesmo.

Na creche temos o momento do banho, é um excelente momento para nós educadores observarmos os atos das crianças, e elas também ficam observando os seus amigos. Analisam, fazem comparações e, neste momento, começam a fazer as diferenças, e vão, a cada dia, construindo o seu conhecimento.

O conhecimento é adquirido a todo momento. Em cada situação, as crianças adquirem o seu conhecimento.

E o que para ela era desconhecido, através de sua curiosidade e de seu interesse, passa a entrar no rol do seu conhecimento.

O relato das atitudes das crianças e as observações feitas pela educadora Márcia me permitem trabalhar com a idéia de “teoria dos pequenos”, porque tanto as crianças como as educadoras estão realizando especulações sobre os saberes e as aprendizagens que estão presentes na situação apresentada, pois uma das definições do dicionário (Ximenes, 2000:902) sobre teoria é que ela é também um *conhecimento especulativo*.

Enquanto as crianças riem com a descoberta da diferença de seus corpos, concretizada pela observação que realizam através da brincadeira, a educadora situa a aprendizagem sobre as diferenças dos corpos em situações que acontecem na rotina da creche como, por exemplo, o banho. No entanto, Nataly, que participa desta rotina, nos dá pista de que não foi no banho diário da creche, “apenas”, que este seu conhecimento foi se constituindo, mas na surpresa de ver um brinquedo que apresentava uma característica diferente da que estava acostumada a ver. Um contato importante para a contribuição de sua aprendizagem foi a interferência de seu colega, que já revelava ter aquele conhecimento construído e que, na prática, lhe mostrava que o que estava por baixo da calça do boneco era igual ao órgão genital dele, que era menino e, certamente, diferente do dela, que era menina.

Nataly já sabia que o boneco não era uma “representação” feminina, pois na observação de seu próprio corpo e do boneco as diferenças se faziam presentes, assim, creio que *o brincar é o caminho da aprendizagem na infância. Educação infantil onde a criança não tem o direito de brincar está fadada ao fracasso* (Leite, 2001:55) e que através da brincadeira a criança faz o levantamento dos conhecimentos *especulativos* para a construção de suas “teorias”, no processo de consolidação e partilha de tantos conhecimentos.

Estranhamento entre a representação e o real.

Cláudia, a educadora da turma de quatro a seis anos de idade, passou a sexta-feira daquele feriadão de Carnaval enfeitando a sua sala para as crianças. Enfeitou toda a

parede da sua sala com os desenhos dos “Smilingüidos”¹¹. Ficou tudo muito lindo, deu um visual muito “infantil” às paredes que estavam “peladas”, como ela afirma.

Na segunda-feira, após o feriadão foi aquela surpresa, todas as crianças na hora da entrada queriam visitar a sala enfeitada pela tia Cláudia, aliás, todos queriam ficar naquela sala.

A educadora explicou para as crianças quem eram os Smilingüidos, na verdade, muitas delas já conheciam, pois grande parte das crianças da creche frequenta igrejas evangélicas (por sinal, há muitas na comunidade). As crianças adoraram conhecer aquelas formigas, algumas relataram que já haviam sido “mordidas” (esta é a palavra que elas usam para designar a picadas de formigas) por formigas. Traziam, assim, uma experiência de uma formiga “má”¹² diferente do Smilingüidos que era uma formiga do bem, uma formiga evangelizadora.

Outro dia, estávamos no jardim. Caio (5 anos) e outras crianças estavam observando as formigas e as suas trilhas no jardim da creche. Às vezes, assustados com os nossos gritos ao longe para não pisarem no formigueiro, dizíamos para que não pisassem nas “casas” das formigas a fim de que elas não ficassem desabrigadas, mas o medo maior era de que as crianças pisassem em um formigueiro e de que fossem picadas por elas.

De repente, Caio se aproxima de nós e diz:

-Por que a formiga não é igual ao Smilingüidos?

A educadora respondeu:

-Porque é um desenho e o desenho, às vezes, é um pouquinho diferente.

—Ah!!! Tia, mas tinha que ser igual, porque senão, não é uma formiga! O Smilingüidos não é igual a esta formiga.

¹¹ É uma família de formigas que vive em um formigueiro comandado por uma formiga rainha (que é um pouco a representação de Deus). São formigas boas e evangelizadoras com os seus problemas cotidianos sempre resolvidos à luz da fé cristã. Quando uma se desvia do caminho, logo-logo, ela volta para o caminho de Deus com a ajuda das suas companheiras,

¹² Não foi apresentada essa representação da formiga má para as crianças, porque não temos conhecimento dela.

Pegou na mão uma daquelas formiguinhas de parede que não picam e me mostrou, afirmando que ela era diferente dos desenhos da sala de aula. Neste momento, já tinha um monte de crianças com ouvidos no que Caio falava e, provavelmente, fazendo também as suas análises.

Reflexões da educadora às possíveis teorias presentes no relato.

(Educadora Cláudia da turma de 4 a 6 anos).

Caio ainda não consegue ver a diferença entre as duas formigas, a “real” e os Smilingüidos. Ele observa a formiga “real” como uma formiga que morde, ataca, pica, uma formiga malvada. Já os Smilingüidos são considerados formigas boazinhas, não picam, não mordem e nem atacam.

Ele ainda não consegue vê as diferenças entre elas até mesmo pela sua idade que se torna difícil de diferenciar um conto de fábula da realidade. A formiga “real” ataca, morde, pica como uma forma de sobrevivência e já os Smilingüidos nada constitui como uma ameaça para eles, pois no seu conto não há ameaça.

O relato das observações das crianças sobre os “Smilingüidos” e a percepção da educadora sobre as observações me permitem discordar dela quando ela afirma que a criança não reconhece a diferença entre as duas formigas, pois, na fala do menino, fica evidente que ele reconhece as diferenças entre as duas formigas. A questão é que, para a criança, o “Smilingüido” não se aproxima da “representação” de uma formiga, por isto ela estranha e rejeita a imagem do “Smilingüido” como uma formiga, boa, que não pica. No espaço da creche havia formigas que picavam e outras que não. Mas os “Smilingüidos” eram todos bons? Não havia nenhum que picasse? Que fizesse arte/coisa feia?

Na verdade, a criança supõe que o desenho e o enredo narrativo construído a partir dele deveria ter equivalência com aquela formiga, com a qual ele tem contato diariamente. Caio e o seu grupo colegas me levam a acreditar que, deste modo, elas podem estar nos ensinando que *não se trata, porém, de uma simples transmissão ponto a ponto* (Zaccur, 2001:39), mas de um processo de interpretação; de olhos que vêem coisas e formas

diferentes, onde o bem e o mal coexistem e que todo ponto tem um contra-ponto. O menino não se submete ao olhar/visão da educadora, mas tensiona a verdade que ela lhe apresenta com elementos práticos. Deste modo, a *suposição* teórica do menino desafia a construção, a percepção e a “teoria” da educadora, que compreende de forma diferente o questionamento da criança, vendo apenas desconhecimentos, mas o menino está o tempo todo a lhe explicitar que ele também tem conhecimentos (Esteban, 2000).

Ajudando a tia a cuidar dos amigos.

Enquanto a berçarista dava banho em uma das crianças, Vitória (1 ano) estava no berço de bebê chorando. Não se sabia ao certo o motivo de seu choro, se era porque queria colinho da tia, que naquele momento estava ocupada, ou se porque seus brinquedos tinham caído no chão. Mere apostou na segunda hipótese e pediu para que Leon (1 ano e 8 meses) e as outras crianças colocassem os brinquedos no berço novamente, assim, elas fizeram. Na medida em que Leon colocava os brinquedos no berço, Vitória os jogava no chão e gritava mais ainda.

Leon olhou para tia que o mandou pegar um outro.

— Leon, leva o chocalho e a bola para a Vitória. (Disse-lhe a educadora).

Leon, assim, o fez. E, novamente, Vitória jogou tudo no chão, continuando com seus gritos, parecendo reclamar a presença da educadora.

Wellerson (1 ano e 8 meses), também da salinha do berçário, começou a ajudar o Leon a catar coisas para a Vitória e encheram o berço de brinquedo. Quando a educadora foi pegar a Vitória, que neste momento estava em silêncio, viu o Wellerson colocando na sua boca a mamadeira de bonecas. Wellerson olhou para a educadora e disse:

— Mamá tia!

Reflexões da educadora sobre que teorias estavam presentes no relato

(Educadora Milena, do berçário, que está cobrindo a licença maternidade de Mere).

O conhecimento é que Vitória chorou para chamar a atenção ou talvez estivesse com fome. O desconhecimento é que existem várias formas de choro.

O choro de manha, pirraça, dor, de pavor.

Na história, talvez o choro fosse de fome: quando o menino colocou a mamadeira da boneca em sua boca, parou de chorar.

A atitude dos meninos foi ótima, mostrou serem amigos.

O relato e a reflexão da educadora dialogam pouco, pois o relato traz muitos indícios sobre os movimentos das crianças, naquele espaço, diante daquela situação. Assim, pela experimentação, as crianças fornecem um conjunto de objetos, experimentam um conjunto de ações que as levam a descobrir qual é o motivo do choro da colega como, provavelmente, já fizeram com elas, ou como elas observam que acontece cotidianamente naquele espaço onde a linguagem verbal não é dominada por todos os sujeitos que estão ali. As crianças trabalham com um conjunto de *hipóteses* sobre como fazer a menina parar de chorar, o que é uma evidência de que estão produzindo “teorias e/ou experimentando seu processo de produção”. A educadora reconhece, assim como o menino, que há vários tipos de choro, por isso é preciso fazer uma “descoberta” sobre o que significa aquele choro, naquele determinado momento. No entanto, a educadora não reconhece que o menino descobriu o motivo do choro da colega, pois ela deixa como questionamento a ação do menino e a resposta da menina quando afirma: *Na história talvez o choro fosse de fome: quando o menino colocou a mamadeira da boneca em sua boca, parou de chorar.*

A experiência relatada confirma que este era o motivo do choro da menina. Sabendo que *todos os homens e todas as mulheres produzem experiências que, silenciadas, morrem no esquecimento. Porém, se desertadas, deixam rastros por onde outros podem passar, iluminando caminhos pelos quais outros podem se servir, oferecendo pistas aos novos viajantes* (Morais, 2002:100) é preciso observar os silenciosos movimentos das crianças, para que não morram, mas para que nos sirvam de pistas sobre as suas aprendizagens, sobre as hipóteses com as quais trabalham na sua relação cotidiana.

Revelando aprendizagens.

Tia Vavá (a cozinheira) estava nos ajudando a recolher os pratos do almoço enquanto algumas crianças já se preparavam para comer a sobremesa. Gabriel (3 anos

meses) tirou a blusa e começou a passá-la sobre a mesa que estava suja com restos de comida.

Márcia pediu para que ele a deixasse colocar a blusa nele e foi em sua direção para pegá-la. Gabriel começou a gritar e espernear tentando esconder a blusa, algumas vezes sentando sobre ela, outras vezes a apertando contra o peito. Tia Vavá interferiu dizendo: Márcia, pode deixar, vou começar a distribuir a sobremesa por aquela mesa lá para dar tempo do Gabriel colocar a blusa, porque ele só vai ganhar se colocar a blusa, e de preferência sozinho.

Tia Vavá piscou o olho para Márcia, olhou para Gabriel e disse:

-Vamos, Pancinha (apelido dele no espaço da creche), começa a colocar essa blusa para, quando eu chegar aí, você poder ganhar logo a sua salada de frutas.

Eu, pessoalmente, não acreditei que ele fosse conseguir colocar aquela blusa, ele é muito pequeno, principalmente porque era uma blusa de manga comprida.

Para a nossa surpresa, quando chegou a vez dele ganhar a salada de frutas, lá estava ele sorrindo para a tia Vavá com a blusa colocada ao contrário, mas, enfim, tarefa cumprida. E comeu a sua salada de frutas todo sorridente.

Reflexões da educadora sobre que teorias ela conseguiu perceber.

(Cozinheira, a Tia Vavá, responsável por toda a merenda dos pequenos).

Gabriel, apesar da pouca idade, já sabe o que é faltar comida. Quando foi cobrado dele que colocasse a camisa para ganhar a sobremesa sentiu-se desprotegido, ou vestia, ou ficava sem sobremesa, o medo (falou mais alto), - sublinhado da educadora - num instinto de bravura conseguiu.

Nós, que cuidamos de crianças, sabemos que o amor e a cobrança andam juntas.

O relato e a percepção da educadora revelam que a criança se movimenta de acordo com um conjunto de princípios gerais de uma ciência, uma das definições encontradas no dicionário (Ximenes, 2000:902), para teoria. Tanto a criança como a educadora sabem que

há uma “lei geral”, em que a *disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ [...] em funcionamento nos colégios, muito cedo* (Foucault, 1987:119), como evidencia o relato apresentado. O controle dos corpos, desde cedo, é trabalhado na creche, a criança, sem muito alternativa, se vê obrigada a entrar nesta lógica injusta de disciplinamento, que não dialoga com ela, senão por meio de coerção. O menino é pressionado a aprender e/ou evidenciar, naquele momento, saber colocar a camisa ou não terá “supostamente o que lhe é direito” já garantido: comer a sobremesa. Assim, a criança, conhecendo a lógica e os princípios que estão em jogo, se movimenta de alguma forma a responder o que lhe é solicitado.

No entanto, provavelmente com medo de não ganhar a sobremesa, o menino revela que é preciso responder “positivamente” ao princípio do disciplinamento, obedecendo à solicitação: colocar a camisa para ganhar a sobremesa. Além da prática do disciplinamento, há também uma outra situação que é evidenciada pela postura da educadora, que faz com que a criança se movimente de alguma forma não apenas a explicitar uma aprendizagem que já está consolidada, mas também a fazer com que a criança apreenda que há comportamentos que são necessários a determinadas situações sociais de modo que, mesmo que a criança ainda não tenha certeza de seu conhecimento, ela se movimenta para atender o que foi solicitado, na medida do possível.

Outros relatos reveladores da *teoria dos pequenos*.

Outro dia, conversávamos Márcia e eu, baixinho, enquanto limpávamos o banheiro, que uma de nós nunca puxava a descarga do banheiro. E que, especialmente, eu detestava entrar num banheiro e encontrá-lo naquelas condições.

Enquanto falávamos baixinho, fomos interrompidas por Duda (4 anos) que nos questionava:

- Sobre o que vocês estão falando baixinho aí, hein?

-Duda, se estamos falando baixinho é porque não queremos que outras pessoas ouçam. É um segredo e não é para você saber. Foi a resposta que lhe dei. Respondendo-me, ela disse:

-Hum!!! Cruzes! Você não sabe que eu sou criança? Que criança é curiosa e que gosta de saber das coisas... Me conta, logo, o que vocês estavam falando, ouviu?!

Diante de todo aquele “conhecimento teórico-pedagógico” que a menina revelava sobre a infância, emudecemos por uns segundos... E lhe demos uma outra resposta, não a verdadeira em relação ao assunto que comentávamos. Não lhe contamos a “verdadeira” história, porque ela iria contar para todos sobre o nosso burburinho “fofoqueiro”.

Duda aprendeu que é sujeito de direitos e nos indica que a sua *relação palavra/mundo revela que a palavra não é apenas um instrumento de comunicação, mas um momento de revelação de conhecimento/consciência, intuição/imaginação, fantasia/desejo* (Peréz, 2001:103). O que nos revela ser mais importante que falar sobre quem são estas crianças, dialogar com elas sobre quem são, que saberes possuem e que usos fazem deles. Duda nos ajuda a rever nossas percepções sobre a criança não apenas como sujeito, mas como alguém que interage com o mundo que está a sua volta.

Uma outra criança que está “antenada” com o mundo a sua volta é Larissa (2 anos e quatro meses). A menina está começando a controlar seus “esfíncteres”. Cotidianamente, sua educadora lembra que ela “precisa usar o penico”, que não pode fazer na roupa, etc.

Outro dia estávamos nós, no jardim, quando de repente Larissa saiu de dentro da casinha de bonecas com o peniquinho de bonecas cheio de “xixi”, falando alegremente:

-Titia, olha o xixi!!!

Sua educadora olhou para mim “perguntando o que fazer”. Disse-lhe:

-Elogie. Pois ela fez no lugar certo. Você não vive pedindo a ela para que faça o “xixi” no peniquinho? Ela o fez.

A educadora elogiou e junto com ela foi jogar o xixi no vaso sanitário e dar a descarga, dando um tchauzinho, como costumamos sempre fazer.

A criança revela que está aprendendo e é na brincadeira que a criança pode agir de forma ativa, construindo soluções próprias para situações da vida cotidiana (Baron, 2002:75). Assim, a criança vai interagindo com o mundo, dando significado aos conhecimentos cotidianos. Deste modo, é importante que estejamos atentos para interagir

com estas múltiplas formas de conhecimentos que a criança realiza para dar sentido às atividades que propomos e aos procedimentos pedagógicos que utilizamos para contribuir com a aprendizagem da criança. Assim, é imprescindível valorizar todos os caminhos teóricos dos quais as crianças fazem uso para aprender, pois o que valida o conhecimento de a menina fazer “xixi” no peniquinho de bonecas é, justamente, a possibilidade que ela traz de construção por parte da criança. Elas apreendem tudo o que valoramos/validamos no espaço da creche, aprendendo a jogar/utilizar a regra estabelecida: *não pode fazer “xixi” na roupa.*

Ainda falando sobre a criação e os usos das “leis” no espaço vivido na creche, costumamos falar para as crianças que elas não devem gritar, que podem falar baixo que estamos lhe ouvindo, ou mesmo, quando falam com os colegas que estão ao seu lado que não é necessário gritar, pois o espaço da creche não exige este esforço de nossa voz.

Outro dia, enquanto arrumávamos as crianças sentadas na mesa do refeitório, Rafael (5 anos) fez o seguinte comentário:

-Tia Márcia, você, tia Heloisa e tia Vavá gritam muito!!! Podem falar baixo que a gente não é surdo!

-Rafael, mas é só a gente que grita? Perguntou Márcia, educadora.

-É só vocês, sim! Porque a tia Cláudia e a tia Grazielle falam baixinho.

Márcia comentou comigo que ficou sem graça em relação ao comentário que o menino havia feito. Confirmei-lhe que ele estava correto, afinal, não éramos nós que “exigíamos” este comportamento deles!? Cheguei perto de Rafael e disse:

-Toda vez que você me vir gritando me dá um toque; mande-me abaixar o volume.

E assim, acontece toda vez que ele me vê gritando, ele me cutuca e diz com toda educação:

-Abaixa o volume, a gente não é surdo!

Márcia pediu para que o menino fizesse a mesma coisa com ela.

O menino nos revelava que estávamos traindo o contrato combinado na creche, ao mesmo tempo nos questionava: por que nós podíamos gritar e ele não? Evidenciava-nos que também eles não gostavam dos gritos.

Reconhecemos nosso erro a partir da “teoria” que o menino explicitava ao revelar ter aprendido a regra e a saber fazer uso dela. Assim, nos permitimos que também ele ajudasse a “controlar” o volume de nossa voz. Partilhamos o “controle do contrato combinado”, sabendo que aquele *jogo adquire nova configuração. Os tabuleiros, diversos, devem ser construídos e reconstruídos, as peças mudadas, refeitas, ampliadas [...] a avaliação, entendida como parte desta dinâmica, tem uma função bastante produtiva de ser o indicador de caminhos a serem seguidos* (Esteban, 2001a:35), pois agora todos são responsáveis por ajudar a controlar os processos de *tagarelices* (Certeau, 1994) no espaço da creche. A avaliação, como um processo cotidiano, começa a ser “partilhada” mesmo como instrumento de controle. Há um “reconhecimento” de que todos erram e acertam e que todos podem ajudar-se não só a “errar menos”, mas a entender por que o erro acontece e o que ele nos permite aprender, como nos ensinam Esteban (2001b) e Morin (2003).

IV.II- Pensando um trabalho de avaliação na perspectiva de erro e verdade de Morin.

A avaliação, historicamente, trabalha com a oposição entre erro e verdade, entre os que sabem e os que não sabem, fazendo da escola uma fábrica de produção dos excluídos: os que erram, vistos como aqueles que não sabem. Mesmo no espaço da creche, onde avaliação ainda não tem um caráter explicitamente seletivo, percebo algumas situações que são colocadas às crianças como desafios, como brincadeiras, submetendo as crianças a situações em que suas ações são classificadas como erro ou acerto, de saber e não saber. Claramente, as crianças não são excluídas, mas já vivenciam situações que ousou chamar de um processo de “fracasso escolar” que vai sendo tecido.

Percebendo que algumas ações das educadoras, no processo de coleta de dados, se aproxima, do meu ponto de vista, à concepção de testes que Barriga vem estudando e produzindo crítica, pois ela se delineia de modo que *deixa a juízo de quem desenha a investigação (ou o teste), a determinação das operações que ele (somente ele) reconhece como válidas para detectar a presença de um atributo: inteligência ou aprendizagem* (2000:68). Também, nessa linha crítica, vem pesquisando minha orientadora sobre alguns procedimentos que são adotados na avaliação, que vão classificando as crianças como: os que sabem e ou que ainda não sabem; os bem sucedidos e os fracassados (Esteban, 2000).

Ambos os pesquisadores procuram investigar estas práticas, buscando nelas elementos que contribuam para que todas as crianças aprendam.

Quando a criança não consegue realizar o desafio proposto, as educadoras as estimulam a tentar novamente ou a fazer do jeito que elas sabem. As crianças já mostram estar atentas à situação em que elas não atenderam as expectativas da educadora e que um outro colega conseguiu, pois enquanto ela precisa refazer o desafio e o colega que já foi parabenizado, não, ela percebe que o colega sabe e ela ainda não.

Venho trabalhando com as educadoras a importância de as crianças conhecerem seus “não saberes”, pois isto as ajuda, no sentido de buscar ferramentas para que possa vir a saber, também, porque isto ajuda a educadora a redefinir todas as suas ações pedagógicas em função de favorecer a aprendizagem daquela criança que anda não sabe. O perigo é que a educadora trabalhe numa perspectiva que interprete e valore o “ainda não saber” como impossibilidade, classificando as respostas e as ações das crianças *a partir de um padrão determinado, relacionado a diferença ao erro e a semelhança ao acerto* (Id., *ibid.*:14s).

Lembro-me de que outro dia, ao entrar na turma do maternal, ouvi o Fabiano (3anos) pedir a Íris (3anos) para desenhar um boneco em sua folha de papel. Perguntei a ele por que ele mesmo não desenhava seu boneco. Ele me respondeu que era porque a Íris sabia fazer boneco e ele não. Esta situação me faz formular algumas questões: Como Fabiano sabe que não sabe desenhar boneco? Por que ele desenha outras coisas, mas não ousa desenhar bonecos? O que fez ele reconhecer na Íris a “desenhista” de bonecos? Será que estas crianças vivenciaram situações de erro e verdade sobre os seus desenhos? Será que se trata puramente de uma preferência estética de Fabiano em relação ao trabalho que Íris desenvolve? Que elementos podem estar implícitos no reconhecimento de seu não saber? Que valores são atribuídos aos desenhos de Fabiano e aos de Íris?

Ao pensar sobre estas questões, não estou com a intencionalidade de dar conta delas. Na realidade, minha intenção é discutir algumas questões relativas a estas possíveis experiências de erro e verdade, certo ou errado que as crianças da educação infantil poderiam vivenciar.

Conhecendo o cotidiano da creche e as crianças, penso que Fabiano se nega a produzir bonecos, porque ele vê cotidianamente o trabalho de sua colega sendo valorado por todas nós, educadoras da creche. Lembro-me de que eu mesma, um dia, olhando o

mural desta turma, o desenho de uma figura humana me chamou atenção pela riqueza de detalhe e por outros elementos criativos que a ela foram incorporados.



Quando perguntei ao grupo de quem era o desenho, o grupo de crianças respondeu: *a Íris, a desenhadora de bonecos*. Diante da resposta, tentei disfarçar minha surpresa e encantamento com aquele desenho, especificamente, perguntando sobre outros, na tentativa de valorizar e evidenciar ao grupo outros “desenhadores” – como falava o grupo – de bonecos e outras imagens que me eram possíveis perceber. Como não conseguia “captar a forma” de outras imagens, fazia um movimento de suspense para que o grupo ou o autor da obra informasse-me o que estava produzido naquelas imagens, pois, por não ter acompanhado o processo de produção, eu não dava conta de “entender”. Movimentava-me na tentativa de fugir a uma pista que o grupo me dava: “de que naquele espaço havia um modelo, um exemplo a ser seguido”, pois era evidente a valorização do “modelo de desenho” também em minha atitude primeira de apontar o desenho de Íris como interessante e bonito. Certamente, vinha a confirmar “o valor dado aos desenhos de Íris” pela turma, por mim e, provavelmente, pela educadora. Por isso o meu movimento de perguntar sobre os outros desenhos das outras crianças, buscando efetivamente valorizá-los. Foi importante como intenção, mas certamente não rompeu com a idéia de que na turma *existe a desenhadora de bonecos*.

Voltando à questão da postura de Fabiano, o menino queria “acertar”, saber fazer o “boneco bonito”, por isto pede a ajuda de Íris que, provavelmente, ele compreende que é quem tem “experiência” no assunto. O fato de o menino pedir ajuda a Íris não é negativo por si mesmo, pois uma criança aprende em interação com a outra, como na *zona de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 1989). O que entendo como negativo/ perigoso é que a creche esteja trabalhando na “contramão” da interação de experiência, mas na valorização de modelos, que é este indício que todo o contexto e a situação me dão: de que Fabiano se recusa a desenhar por estar preso ao fato de não conseguir reproduzir o “modelo”.

Fabiano queria fazer o “boneco bonito”, por isso pede ajuda a Íris. Possivelmente, estas crianças vivenciam, em seu cotidiano, experiências em que o erro e o acerto/o verdadeiro e o falso são colocados de modo classificatório/excludente: os indícios e as evidências, levam-me à hipótese de que ele trabalhe com a idéia de que a colega sabe desenhar e ele não.

No entanto, é possível que a educadora, como sujeito de mediação, incentive o grupo a produzir diferentes tipos de bonecos, de “moldes”, sem desvalorizar o trabalho de qualquer uma das crianças, e/ou evitando priorizar o trabalho de uma das crianças em função do trabalho dos outros.

Compreendo que seja importante que as educadoras de creche precisem ter bem claro que aquele espaço de educação infantil *é um espaço de experiência totalizadoras onde a criança poderia ampliar seus referenciais de mundo* (Gomes, 2001:127), por isto quanto mais “bonecos diferentes” as crianças puderem produzir, mais ricas e amplas serão as referências delas; o que também instigará Íris a criar outros “modelos” com múltiplos detalhes. Gomes, ainda, alerta para o perigo de compreendermos as produções “artísticas” das crianças como “dom”, pois *dentro dessa perspectiva, dom não se ensina e não se aprende: nasce-se com ele* (2001:137), o que revela a impossibilidade da creche, como um espaço educativo, de trabalhar com a capacidade de criação das crianças.

Procurando discutir esta questão, da possibilidade de criação das crianças, encontro no trabalho de Morin (2003) a possibilidade de romper com esta situação de oposição em relação ao julgamento que a avaliação escolar trabalha, já que o autor diz que o *erro não se situa em relação à verdade* (*Id., ibid.:141*), mas se situa em relação à vida que se entrelaça à morte. Pois somente quem vive corre o risco de errar, de morrer e de poder nascer

novamente; assim, acontece este entrelaçamento entre: vida - erro – morte – vida, que vai acontecendo permanente com os seres humanos. O autor trabalha com a idéia de verdade do ponto de vista da produção de conhecimento científico. Deste modo, o erro, em sua teoria, aparece como uma possibilidade de desenvolvimento da ciência, já que a utilização do erro serve *não só para corrigir seus próprios erros, mas também para favorecer o aparecimento da diversidade e a possibilidade de evolução (Id., ibid.:144)*.

Para Morin, o erro é fundamental nas relações do homem com a produção de conhecimento. Esta idéia do autor me possibilita pensar em uma escola onde o erro não se oponha à verdade, mas ao contrário: o erro seja um espaço para se rever os processos, conceitos, posturas que os educadores formulam e determinam como a verdade ideal para todas as suas crianças.

O sentido que eu gostaria que fosse atribuído ao erro, pelos instrumentos de avaliação escolar, é que ele trouxesse aos educadores e às crianças o gosto pela “investigação”, como fala Esteban em seus trabalhos. E que, também, provocasse um movimento em direção ao *autoconhecimento*, tal como apresentado por Boaventura Santos (1997). Assim, o erro da criança é a indicação de que a criança conseguiu criar seu próprio caminho e quem sabe sua própria chegada. O que surpreende a educadora que não tinha conseguido *ver com os olhos das crianças, pensar na lógica da criança*, mas que permitiu a criança caminhar do seu jeito, na sua diferença, sempre atenta para investigar onde aquela trilha escolhida pela criança daria.

Constantemente, vemos as crianças fazendo movimentos ao reverso: subindo no escorregador, por onde, teoricamente, ela só poderia descer; crianças que, para furar a fila do almoço da creche, pedem a frente ao colega e, depois dá a frente a ele novamente, justificando com a maior naturalidade: *eu pedi a frente a ele e depois dei a ele de volta*; crianças que sabem que quando não sabem, podem passar a saber com a ajuda do colega; crianças que ficam quase um ano sem ler uma frase, de repente, no mês de outubro estão lendo tudo... O que acontece? O que faz a diferença? O que é a diferença?

As crianças, no espaço da creche, estabelecem relações umas com as outras e nos múltiplos contextos. Com estas interlocuções as crianças, aprendem a fazer relações entre: erro – verdade/ falso – correto. As observações que faço do cotidiano da creche me dão pistas, indícios e/ou evidências de que há muitas possibilidades de compreender e trabalhar

com a questão “do erro e do acerto”, como são valorados, compreendidos e trabalhados, cotidianamente, de diferentes formas, pelas educadoras. Tanto coagindo e corrigindo os erros, como vendo-os como possibilidade para a criança aprender e para elas refazerem seu planejamento; e, ainda, como problemas de compreensão, aprendizagem e maturação da criança que não consegue aprender, como veremos quando trabalharmos mais especificamente com os registros das educadoras.

Esteban, por exemplo, revela que *a ausência de questionamentos dos múltiplos fios que tecem uma resposta e sua interpretação como acertos ou como erro faz com que haja uma leitura superficial do processo* (2001b:139) de aprendizagem, preocupando-se somente se a criança responde e/ou reproduz o que lhe foi ensinado. Se o trabalho partir da análise e investigação dos saberes e não saberes da criança, o erro torna-se uma possibilidade de investigação sobre o que a criança já sabe e que mediações a educadora necessita proporcionar para que elas avancem naquilo que ainda não sabem. No entanto, o acerto também precisa ser explorado, no sentido de que a educadora contribua para que o universo cultural da criança se amplie ainda mais; e que as crianças entrem em diálogo, partilhando seus saberes e ainda não saberes (Esteban, 2000).

Parece-me extremamente interessante a idéia de “erro” e “verdade”, que são questões que são, cotidianamente, negociadas/questionadas nos registros das crianças e, também, no próprio processo de produção deste registro de avaliação, por isso entendo que seja fundamental que a pesquisa mergulhe nesta trama.

Esta idéia de *erro e verdade* coexiste numa mesma lógica, o que me parece bastante pertinente para os estudos que realizo sobre a avaliação. Com base nela, montei a seguinte atividade para as educadoras da creche: separei algumas das histórias/narrativas que registro, cotidianamente, dos pequenos; dei uma para cada educadora da creche. Estas histórias são fragmentos de diálogos e ações que acontecem entre os pequenos e que venho observando. Para mim, cada uma delas é reveladora do desenvolvimento da criança, do seu modo de pensar e articular-se neste mundo; mostram que conhecimentos são ali construídos; revelam saberes.

Propus que cada educadora pegasse um fragmento de história, que selecionei dos meus registros e dei a elas, para que pudessem pensar e registrar as formas de conhecimentos e de desconhecimentos que elas conseguiam ver evidenciados, ali, naquele

fragmento. Pensei nesta atividade, porque vi nela uma das formas de trabalhar, também, a questão do *autoconhecimento*. Na medida em que fazem o registro proposto, elas têm de fazer uma *operação de caça*, procurando descobrir quais são as lógicas que perpassam aquele fragmento de história.

Depois, esse registro será trabalhado, posteriormente, na pesquisa em que procuro dialogar com os conhecimentos das crianças. Realizamos um grupo de discussão para que cada uma evidenciasse suas impressões e, assim, dialogamos com a minha intenção na escolha de cada uma das histórias, pois elas traziam conhecimentos. Cada uma das histórias trazia *erros e verdades*, tudo dependeria do olhar de cada uma; do diálogo que conseguisse produzir com cada uma delas, o que demandaria um processo de interpretação muito intenso.

Por fim, produzir este trabalho de pesquisa, tem-se revelado, para mim, um processo de *autoconhecimento*, na medida em que coloco em xeque minhas concepções de avaliação; minhas relações com os sujeitos que envolvem o espaço da creche e com outros que, em princípio, não têm a ver com este espaço, mas que são levados por mim a terem; minha escrita e a busca cotidiana por superar todas as suas imperfeições. É um processo de estranhamento e de re-conhecimento, na tentativa de ver além das aparências, de experimentar outras possibilidades de produção de um trabalho de melhor qualidade na creche e nos estudos a partir da pesquisa que venho produzindo.

TRAMA: V – A pesquisadora também vivencia o “autoconhecimento”.

V.I- O pesquisador encontra-se em um lugar de fronteira.

Retomo minhas reflexões sobre as questões apontadas por Mere a partir de sua necessidade de produzir dois relatórios: um que servisse como documento oficial à Secretaria de Educação, contendo a assinatura dos pais, e outro, não caracterizado como documento oficial, mas que fosse um documento no qual ela pudesse escrever “o que quisesse” sobre a criança, que deveria ficar apenas no espaço da creche. A idéia de Mere revela, como já discuti anteriormente, que, ao produzir seu relatório de registro avaliativo, realiza a produção de dois discursos: um que é revelado e outro que é omitido aos responsáveis pelas crianças.

Estes dois discursos se produzem como parte das relações de “conveniência e inconveniência”, a partir das relações cotidianas que são estabelecidas entre as educadoras e os responsáveis pelas crianças, sabendo-se que, no registro, a escolha da “conveniência e/ou da inconveniência” é feita pela educadora. Isto acontece porque, no espaço da creche, a avaliação, como registro descritivo, não se dirige diretamente à criança, mas aos responsáveis por elas.

Saber da existência destes dois discursos, um oficial e um “clandestino”, me leva a refletir sobre o meu lugar como pesquisadora-coordenadora. Percebo-me na “fronteira”, onde *algo começa a se fazer presente* (Bhabha, 1998:20 – grifo do autor). No ato de pesquisar com o cotidiano da creche, percebo um conjunto de discursos e de relações de poder que me envolvem. Envolvendo, também, os diferentes sujeitos articulados por mim. Deste modo, é na “fronteira” que minha ação profissional acontece e produz conhecimentos, discursos e relações de poder, incorporando os sujeitos e as questões relacionadas à pesquisa.

O lugar de “fronteira”, no qual consigo me perceber, num primeiro momento é um espaço de centralidade, onde estou em contato com os sujeitos da pesquisa, com as questões que esta pesquisa investiga no cotidiano e, também, com as questões que dele emergem e que não foram previstas no processo de elaboração da pesquisa. Sendo este o meu campo de visão, é deste lugar que eu posso falar sobre as coisas que ali estão a se produzir. No entanto, obviamente, outras fronteiras são construídas entre os sujeitos da pesquisa com ou sem a minha presença e outras acontecem, certamente, sem que eu as perceba e/ou saiba de sua existência.

Mere propõe a produção de dois relatórios: um que os responsáveis pelas crianças tenham acesso e um outro que eles não tenham. Ali, são sendo produzidos contatos fronteiriços: o primeiro é entre a educadora e os responsáveis pelas crianças, pois, nas relações que estabelecem, a educadora sabe o que pode ser escrito e o que não pode ser escrito sobre cada uma das crianças de sua sala. É importante destacar que é a educadora que, nesta relação, se autoriza ou não escrever o que ela sabe sobre suas crianças. O segundo “contato” é realizado entre a educadora e eu: ela, o sujeito que fala das impossibilidades da construção de um instrumento do modo como gostaria; e eu, pensando ser este um elemento interessante para minha pesquisa, “permito” que ela o construa,

porque entendo que a fala de Mere e a sua proposta de atividade têm muito a contribuir com o processo de pesquisa. Intuo que esta pode ser uma atividade extremamente interessante para compreender como se desenvolve efetivamente o trabalho de avaliação da educadora.

Assim, refletindo sobre os lugares de “fronteira”, obtinha evidências e indícios dos processos através dos quais fronteiras se produziam na relação entre os sujeitos da pesquisa com os poderes e os discursos que cada um deles consegue produzir e/ou articular no complexo espaço no qual a creche se insere ou é inserida. A pesquisa no espaço da creche possibilitava-me perceber, reconhecer e refletir sobre a trama que constituía, cotidianamente, as ações naquele espaço.

Minha função de coordenadora-pesquisadora colocava-me, constantemente, em diálogo com os diferentes poderes que se entrelaçavam ao cotidiano da creche. Minha ação estava demarcada pela Secretaria de Educação, como instância de poder da qual eu sou a representante principal, pois, pela função a mim atribuída, era esperado que eu cumprisse os ofícios e determinações que re-organizavam as funções que regulavam o espaço da creche e me responsabilizasse pelo preenchimento de papéis como: pautas, mapas de merenda, levantamentos do governo federal e da própria Secretaria de Educação. Ocupando o lugar de representar a Secretaria de Educação na creche, eu deveria oferecer as orientações necessárias às educadoras em relação ao trabalho pedagógico que deveriam desenvolver junto com as crianças.

Simultaneamente, as educadoras, cotidianamente, me evidenciavam o poder da experiência. Tendo elas formação pedagógica ou não, conheciam o trabalho com as crianças e, constantemente, revelavam que muitas das minhas idéias ou exigências pedagógicas na prática não funcionavam. Algumas porque, de fato, não acreditavam serem interessantes e outras porque faltava material adequado, pessoal de apoio e tantas outras coisas para realizá-las. Também revelavam que não se sentiam valorizadas pela nova administração, que parecia querer mudar tudo “da noite para o dia”, sem dialogar com elas sobre as mudanças que realmente se revelavam como necessárias, incorporando o ponto de vista delas às propostas.

A comunidade tem o poder daqueles que construíram e pensaram primeiramente aquele espaço. Esperava que eu, coordenadora, não lhe fechasse “os portões” da creche,

mas que lhe permitisse um acompanhamento das mudanças que estavam sendo “implantadas pela Secretaria de Educação” e que eu entendesse que a principal função deles era “ajudar”, de fato, a construir um espaço melhor.

Os responsáveis pelas crianças esperam que a creche atenda as suas necessidades, no que se refere ao uso deste espaço quando precisarem dele para deixar seus filhos enquanto estivessem trabalhando. Alguns deles manifestaram não concordar com esta *história da creche ser um direito da criança e não da mãe trabalhadora*. Eles argumentavam que *quando conseguem emprego não têm com quem deixar seus filhos e, não podendo contar com uma vaga na creche, não havia outra alternativa a não ser pagar alguém para tomar conta da criança, o que às vezes não compensa muito pelo valor cobrado pela criança que às vezes não fica bem cuidada... Já na creche têm muitos olhos vendo e se alguma coisa acontecer de ruim com a criança, com certeza alguém lhes contará*.

Reclamam que *a creche está quase sempre lotada, que as vagas demoram a sair e que emprego está tão difícil que não espera eles conseguirem alguém para ficar com suas crianças, porque se não se tomar posse dele imediatamente tem dez na fila lá fora querendo o lugar*. Para eles, a preferência deve ser da mãe e/ou do pai trabalhador, pois segundo eles *as mães que não trabalham, deixam seus filhos na creche só para terem um descanso, para não terem que ficar o dia inteiro com a criança em casa lhes atormentando a cabeça, enquanto, aqueles que realmente necessitam dele ficam sem uma vaga para seu filho*.

Efetivamente, a creche não atende a demanda da comunidade, em especial as crianças entre zero e quatro anos de idade, a maior procura da comunidade. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 inclui a educação infantil (creches e pré-escolas) como parte da educação básica, sob a responsabilidade do município, o que torna o seu oferecimento obrigatório (Artigo 11 – parágrafo V). No entanto, o texto traz duas aberturas que dificultam considerar a creche como direito de todas as crianças. Primeiramente, quando coloca a prioridade de atendimento no ensino fundamental e, em outro artigo, afirma ser a matrícula obrigatória somente para crianças a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental (Artigo 6º). Outra situação complexa de trabalhar, que está presente no texto, é em relação à negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino

obrigatório, pois esta poderá ser responsabilizada por crime (Artigo 5º, inciso 4º). Esta situação dificilmente acontece, tanto pelo desconhecimento da lei por parte dos responsáveis pelas crianças, quanto pelo medo de sofrer perseguições, o que faz com que aqueles que conhecem a lei fiquem receosos de cobrar seu cumprimento e silenciam. No entanto, silenciando, silenciam o direito do outro ao conhecimento de algo que já lhe está garantido. Considero importante o texto legal ter incluído a educação infantil como parte da educação básica, mas também gostaria de ressaltar que ele deixou muito a desejar por não tê-la incluído como ensino obrigatório e gratuito.

Trago alguns pontos da LDB 9394/96 sobre a educação infantil para entender falas dos responsáveis pelas crianças e algumas ações que estas falas produzem nas relações cotidianas da creche que, por vezes, trazem complicação ao funcionamento da creche, já que esta não tem estrutura (espaço físico e pessoal insuficiente) para atender à demanda da comunidade.

Em relação à questão dos responsáveis pelas crianças, muitos deles lutam mesmo para que o seu filho tenha direito à vaga garantida por lei, mesmo que a primeira intencionalidade desta luta seja o fato de não terem com quem deixar suas crianças para trabalhar. Esta luta se manifesta a partir de relações que alguns pais conseguem estabelecer com o conselho tutelar e/ou com o juizado da vara da infância e da juventude, onde eles conseguem um “mandato” que é encaminhado à Secretaria de Educação para que esta garanta o direito da criança à vaga na educação infantil, no espaço da creche.

Estes *lugares* que alguns responsáveis pelas crianças conseguem ter acesso com seus *contatos*, lhes permitem conhecer que a questão fundamental não é o direito da mãe trabalhadora em relação à vaga da creche, mas que é um direito da criança e que sendo um direito alguém tem de se responsabilizar pelo seu cumprimento. Pois, como revela Aristeo Leite Filho, quando fala do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, *sendo dever do Estado, a educação infantil passa pela primeira vez no Brasil a ser um direito da criança e uma opção da família* (2001:30). Ter conhecimento deste direito é uma possibilidade que a “comunidade” tem para estabelecer contatos e desenvolver ações que levem ao seu cumprimento. Esta era, efetivamente, uma ação política maior que alguns responsáveis poderiam fazer, porque era a que eles tinham conhecimento no momento. Entretanto, do meu ponto de vista, eles deveriam estar atentos a que este direito se cumprisse numa

perspectiva de produção de uma educação de qualidade. Exigindo da administração responsável obras de ampliação, criação de novos espaços, lutando contra a situação de que a creche viesse a se tornar um *depósito de criança*.

Digo isto porque, quando acontecem casos de intervenção judicial em relação ao direito da criança em freqüentar a educação infantil, no espaço da creche, junto à Secretaria de Educação, a coordenadora responsável pela instituição não pode negar o direito que a criança tem à vaga, mesmo que a creche esteja *lotada*. A criança terá que ser incluída naquele espaço e/ou em um outro mais próximo. O importante é que o “mandato” seja cumprido, que a criança tenha direito à vaga que lhe é garantida por lei. O que, do meu ponto de vista, está corretíssimo, e poderá ser um dos caminhos possíveis para que a administração municipal repense uma política que tenha como pilar central a produção de uma educação de qualidade para a educação infantil de toda sua rede.

Alguns responsáveis pelas crianças que pareciam não ter conhecimento da lei revelavam claramente, para mim, coordenadora-pesquisadora, que *a questão das vagas em relação às crianças poderia ser contornada por mim, caso eu quisesse colaborar*. Lembrou-me de uma vez que uma agente de saúde comunitária do “Programa Municipal Posto de Saúde da Família” veio me pedir vaga para duas crianças de uma das famílias que visitava, cujas crianças estavam passando por necessidades alimentares. Quando eu disse a ela que seria impossível conseguir a vaga rapidamente, mostrando a lista de espera, ela me respondeu: *Ah! Heloisa, só você sabe a ordem desta lista, se você quiser colocar o nome dos dois meninos na frente, ninguém nem vai saber* (agente de saúde da comunidade e mãe de uma das crianças da creche).

Conversei com ela que isto não era justo, que aquela mãe deveria ter se inscrito na fila de espera de vaga antes, como as outras, para ser atendida. Discordando de mim, agente de saúde revelava *que esta postura era falta de sensibilidade minha*. Contestei dizendo que *não era falta de sensibilidade, mas uma perspectiva de justiça, já que não havia espaço físico para atender a todas as crianças*.

Em relação a este caso, procurei conhecer a família, como procuro fazer em todos os casos que aparecem como “emergenciais”. Para um havia a vaga, pois ele tinha quatro anos e poderia ser incluído na turma de pré-escolar, que tinha três vagas. Para outra criança, com

dez meses de idade, não havia vaga, pois o berçário estava cheio e com uma criança na fila de espera.

Conversei com esta única mãe que estava na fila de espera para ver se ela poderia ceder sua vez a esta outra criança que estava passando por tais necessidades, que ela própria conhecia como membro da comunidade. Trouxe como argumento o fato de seu outro filho estava no berçário, prestes a passar para a turma de maternal I, abrindo vaga para sua filha entrar para o berçário. Meio contra a vontade, ela se conformou e o problema “foi resolvido”.

Refletindo mais profundamente sobre esta minha atitude de coordenadora-pesquisadora, ao buscar conversar com a mãe que estava primeiramente na fila de espera e que sabia que sua vaga seria a próxima, procurando fazê-la ceder a sua vez a outra criança, contra a minha vontade, observo que, na verdade, agi deste modo por saber que o *Posto de Saúde da Família* entraria em contato com o *Conselho Tutelar* e nós teríamos de receber a criança sem condições de atendê-la bem. O que seria muito prejudicial para o funcionamento daquele espaço que foi projetado para fazer todo atendimento das necessidades básico-educativas de até cinco crianças, com apenas um responsável na sala. Do meu ponto de vista, seria impossível à educadora, naquelas condições, desenvolver um trabalho de qualidade com sete crianças.

A reflexão me leva a concluir que, na tentativa de ser justa, eu fui injusta e de que fui manipulada pelos conhecimentos e contatos que a agente de saúde me revelava ter. Isto me deixou incomodada, primeiramente, porque eu não conseguiria conviver com o fato de saber que havia duas crianças passando fome (experiência que não vivi profundamente, mas que já experimentei na minha história de vida, tendo algumas vezes, que escolher entre almoçar ou jantar – sempre preferi jantar, porque no almoço sempre contava com a merenda da escola). Segundo porque ela sabia que o Conselho Tutelar me obrigaria a aceitar as crianças, tendo ou não espaço na creche; e uma terceira é que ela sabia que, como alguém que está no poder da administração do espaço da creche, *minha fala em relação a que criança chegou primeiro seria indiscutível perante os responsáveis*, pois sou eu que organizo os documentos na medida em que os responsáveis pelas crianças entregam-nos.

Gostaria que todas as crianças da Comunidade fossem atendidas pela creche, que nosso espaço físico fosse reformado para atender a demanda da Comunidade que, na parte

baixa (Comunidade São Francisco de Assis), possui aproximadamente 300 famílias e, na parte alta (Comunidade Alto da Derrubada), aproximadamente 350 famílias. Grande parte destas famílias tem pelo menos *uma criança* em idade de freqüentar a educação infantil, conforme me informaram os Agentes de Saúde, do Posto de Saúde da Família. No entanto, a creche só tem condições de atender a 35 crianças, divididas em três turmas entre zero e seis anos de idade.

Em relação a este atendimento das crianças que são privilegiadas por freqüentarem o espaço da creche, alguns de seus responsáveis deixam bastante evidente que sou aquela que pode vigiar, *saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e méritos* (Foucault, 123:1987). Os responsáveis esperam que eu vigie o trabalho para garantir que as crianças sejam bem cuidadas e educadas.

No entanto, percebo um encontro e/ou um desencontro entre mim, as educadoras e os responsáveis pelas crianças. Pois, algumas vezes, as famílias pediam para eu pedir a atenção de uma educadora em relação a uma determinada criança, por exemplo, por estar doente, ou necessitando de algum medicamento, ou por seu comportamento. Eu dava o recado à educadora pela manhã, logo que esta chegava. Porém, à tarde, quando a educadora conversava com a mãe, esta já lhe dizia que não havia sido bem aquilo que havia dito. O mesmo acontecia quando as educadoras me davam os recados das mães, quando estas não me encontravam no espaço da creche, também, isto acontecia quando a educadora dava um recado à mãe que vinha comentar comigo sobre o recado da educadora, então, esta dizia que não havia sido bem aquilo que ela havia dito à mãe.

O disse / me disse/ que não disse/ que não foi bem isso que eu havia dito evidenciava que o cotidiano da creche constituía-se em um conjunto de trama com discursos e contatos múltiplos, que explicitavam cada vez mais esta complexidade que se produzia como *uma rede fronteira* na qual os sujeitos da pesquisa construía as relações e/ou moviam-se a partir desta constituição.

A partir desta situação que trago do cotidiano da creche, relatada em meu “diário de pesquisa”, compreendo este ato *do disse me disse* como uma ameaça, pois todos dizem alguma coisa. Mas como o que está dito não foi registrado, isto pode representar uma

ameaça, porque deste modo é possível produzir esta *visão dupla*, um discurso ambivalente, em que é possível confundir os sujeitos envolvidos na pesquisa. Cada um fala e produz suas argumentações a partir de um conjunto de relações *fronteiriças* que, historicamente, conseguem estabelecer e atravessam, constantemente, o espaço da creche.

Envolvida nesta trama de relação de poderes, por vezes contraditórios e ambivalentes, como já revelei, eu, coordenadora-pesquisadora, via-me como um sujeito que ocupava um lugar de fronteira, mas volto a afirmar com Bhabha: *é nesse sentido que a fronteira se torna algo a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante* (1998:24 – grifo do autor). Assim, como sujeito enredado por um conjunto de contatos, procuro produzir um movimento de diálogo com estas várias perspectivas que a fronteira permite vislumbrar e com estas diferentes formas de poder que constituem o espaço “fronteiriço” em que me encontro.

Todas estas situações relatadas foram me evidenciando que a coordenação da creche se configura como um lugar de fronteira, pois os sujeitos da pesquisa buscavam produzir, primeiramente, um contato com o sujeito que ocupava aquela função na tentativa de encontrar respostas e encaminhamentos para suas questões e/ou hipóteses. Percebia a constituição de uma trama de relação complexa e tensa no contato entre estes sujeitos.

Estando na fronteira, cotidianamente, fui me dando conta de toda esta rede de contatos produzidos por interesses, de alguma forma políticos, nos quais, por estar na função de coordenadora de creche, me envolvia. Em muitas situações, as educadoras, a comunidade e os responsáveis pelas crianças revelavam saber que a coordenação era uma função de produção de contatos intermediários e emergentes que aconteciam da seguinte forma: os sujeitos da pesquisa sabiam que eu não era o poder absoluto naquele espaço, já que eu era o representante principal da Secretaria de Educação, mas sabiam que algum poder se materializava em mim, por isto eu havia sido escolhida para aquele local. A função de coordenação de creche, assim como a de direção de escola, na instância municipal, é cargo político.

Nossas relações deixavam evidente que os sujeitos que interagiam no espaço da creche entravam em contato comigo buscando perceber qual era o “perímetro” ao qual meu poder administrativo se estendia. A ação deles tinha uma interferência direta na minha pesquisa, pois em determinadas situações cobravam posicionamentos meus que me

levavam a investigar: o que eu poderia fazer? O que me era permitido? O que me era proibido? Que movimentos me eram possíveis a partir do conhecimento destas questões, algumas vezes, buscando subvertê-las; outras vezes, procurando pistas sobre outros caminhos possíveis.

As pessoas sabiam que eu tinha acesso a documentos oficiais da Secretaria de Educação, do Governo Federal – por exemplo, leis e pareceres. Por estudos oriundos da curiosidade e da necessidade de uso cotidiano destes documentos, sempre buscava encontrar suas contradições, suas lacunas que possibilitavam ações aparentemente impossíveis. Pessoas vinham a mim por isto: algumas explicitavam claramente o que queriam; outras, não.

A compreensão da *fronteira*, no sentido apontado por Bhabha, possibilita-me perceber que todas as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos e espaços que estão articulados à creche produzem *algo*. Na fronteira, são produzidos: conhecimentos, certezas sobre um desconhecimento, necessidades de conhecer mais, consensos, conflitos, novos questionamentos, eliminação de antigos questionamentos. Os discursos argumentativos, ali produzidos, por mais que pareçam desarticulados por seus múltiplos movimentos que às vezes, do meu lugar de pesquisadora-coordenadora não consigo perceber, compreender e até mesmo trabalhar, se produzem nas relações cotidianas. Tais discursos se materializam de muitas formas, de modo que nem sempre todos podem ser apreendidos.

Entretanto, uma coisa me parece certa: todos os sujeitos estão cotidianamente correlacionados a um conjunto de contatos, produzem conhecimentos sobre o espaço da educação infantil em toda sua *complexidade*. Assim, são todos “ambulantes” porque estão em constantes e múltiplos movimentos (a Secretaria de Educação municipal, a comunidade, as educadoras, a pesquisadora-coordenadora, os responsáveis pelas crianças, as crianças, o Conselho Tutelar, a *LDB 9394/96* e os autores que me ajudam a entender e trabalhar com este espaço).

Todos estes sujeitos do seu lugar, estabelecem e/ou se envolvem, nesta rede de contatos fronteiriços, com a questão dorsal da pesquisa que é o processo de produção dos instrumentos de avaliação por parte das educadoras. Processo esse que trouxe como necessidade para a reflexão cotidiana a oportunidade de conhecermos mais e melhor *estas crianças conhecidas, tão desconhecidas* (Garcia, 2001) com as quais trabalhamos, tendo

um olhar crítico para o nosso trabalho pedagógico; percebendo as relações do cuidar e educar; lutando para que a sociedade assuma o compromisso de proporcionar uma educação de qualidade para todos os pequenos. Conflitos e consensos fazem parte das relações dos sujeitos que pesquisam com o cotidiano, espaço habitado pela *ambivalência*, pela complexidade e por *discursos duplos*.

Trago outros registros do *meu diário de campo* que se configuram como ações *fronteiriças* em que *algo* começa a se fazer presente, ainda falando sobre os responsáveis pelas crianças, que realizam seus movimentos de acordo com as suas necessidades e com os conhecimentos que têm. Registro um incidente com uma mãe de uma criança do berçário que, na época, tinha o menino um ano e seis meses.

A mãe me revelou que seu filho chegou em casa dizendo que a educadora havia puxado sua orelha. Conversei com ela que ia falar com a educadora sobre o que ela me contava e que observaria um pouco mais a turma. Perguntei como ela havia chegado a esta conclusão, já que o menino ainda não falava. Ela me informou que ele chegou em casa dizendo: *Galéte (e apontava para a orelha)*. Ela me revelou que *queria que eu mandasse a educadora embora, senão a coisa ia ficar feia para ela*. Porém, a educadora continuou a trabalhar no espaço da creche.

A mãe entrou em contato com uma das supervisoras da Secretaria de Educação, de quem havia sido empregada, e com um vereador conhecido dela; e, junto com outras duas mães, foi à Secretaria de Educação expor o caso. A supervisora recusou-se a levar o caso à Secretária de Educação, pois conhecia a mãe e dizia que aquela era uma acusação muito grave, da qual ela não queria participar. Nos “bastidores”, esta supervisora revelou não acreditar na situação relatada.

A mãe do menino, mesmo assim, junto com outras duas mães de crianças que nem algumas da educadora em questão eram, realizou junto com o vereador a reunião com a Secretária de Educação. Reunião para a qual ninguém da creche foi convidado a participar. Em outro momento, a educadora, a mãe e eu (coordenadora-pesquisadora) fomos chamadas para uma reunião na Secretaria de Educação. Como a mãe não tinha “provas efetivas do ocorrido”, em especial, pelo fato da criança ainda não falar, a educadora continuou a trabalhar na creche e a equipe de a Secretaria de Educação pediu que eu redobrasse a vigilância na sala, numa postura de *quem confia e desconfia*.

Soube que, insatisfeita com a postura da Secretaria de Educação, a mãe organizou uma reunião na associação de moradores para que ela fizesse pressão para a educadora ser transferida para outra creche. Não entanto, ela não foi apoiada pelas outras mães que me diziam *“gostar muito do trabalho da educadora”*. A mãe, secretária da associação, só recebeu o apoio do presidente da associação e das duas mães que já tinham ido com ela à Secretaria de Educação. As mães que me informaram da reunião que havia acontecido disseram-me que só participaram por não saberem que era disto que se trataria. Aconselharam-nos a tomar cuidado com ela, pois ela era encrenqueira e não se dava bem com quase ninguém da comunidade.

Sem o apoio da comunidade e da Secretaria de Educação, um dia ela e o marido, após deixarem seus filhos na creche, voltaram em torno de nove horas chamando-me no portão, dizendo que queriam falar com a educadora. Informei que ela estava trabalhando com as crianças e que no momento da saída, poderiam conversar com ela ou me dar o recado para que eu o transmitisse. Pediram para que eu desse o seguinte recado: *na hora da saída das crianças iam dar uma coça nela e que ela por si mesma nunca mais iria querer voltar com suas próprias pernas à comunidade*. Imediatamente, comuniquei o fato à educadora e à Secretaria de Educação para que enviasse a Ronda Escolar, caso houvesse necessidade de intervenção policial.

A educadora me revelou *que não agüentava mais aquele inferno, tantas pressões e reclamações* e me pediu para transferi-la de creche. Logicamente, ela temeu a ameaça dos pais da criança, assim como eu, pois eles não pareciam brincar, e me pediu para sair mais cedo. Seu namorado veio buscá-la e ela foi transferida para outra creche, onde está até hoje.

No horário da saída, os pais do menino, que moram colados à creche, vieram buscá-lo. E, com um sorriso nos lábios, a mãe do menino me disse: *eu vi quando ela foi embora, esta nunca mais volta por aqui*.

Ficamos quase dois meses sem educadora para a turma, pois a história havia se espalhado entre os profissionais de creche e ninguém queria trabalhar aqui. Muitas mães foram prejudicadas, já que o banho foi suspenso, o berçário só funcionava quando eu podia assumir a turma (às vezes, o dia inteiro; outras vezes, em horário parcial; e, alguns dias, sem funcionamento).

As outras mães se revoltaram contra esta mãe e juntas foram em “comitiva” para a Secretaria de Educação fazer pressões para que enviassem alguma educadora. Ameaçavam ir para a rádio, para os jornais. Assim que a Secretaria de Educação conseguiu enviar uma educadora, esta mãe tirou seus filhos sem dar explicações – algo que costumo solicitar quando acontece de a criança sair da creche. Pediu apenas os pertences pessoais de seus dois meninos.

Este relato que trago me possibilita compreender um conjunto de redes de contatos fronteiriços do qual esta mãe fez uso, de acordo com os lugares em que ela conseguia se mover em busca de seu objetivo. O uso de cada contato que ela utilizava lhe propiciava *algo* (conhecimento/questões/argumentações), além de possibilidades de ver outros *contatos se produzirem*. Determinada em fazer com que a educadora deixasse aquele local, fez uso de todas as articulações que lhe eram possíveis para concretizar seus objetivos.

O verdadeiro motivo de tal determinação, efetivamente, ninguém sabia. A equipe de trabalho tem apenas algumas hipóteses subjetivas. A única questão que intrigava, cotidianamente, o grupo que vivenciava e refletia esta situação era o fato de que, se ela realmente acreditava que a educadora maltratava o menino, por que ela permitiu que menino continuasse com a educadora? Queria ela obter alguma prova dos maus tratos em que acreditava? Queria incomodar/irritar a educadora com a sua presença? Queria mostrar os “contatos” que poderia estabelecer e os poderes com os quais conseguia se articular? O que ela queria de fato? Como é possível uma mãe, com este tipo de crença e ação, permitir que seu menino continue sendo cuidado por esta educadora que ela acreditava que o maltratava? Ela, efetivamente, não necessitava da creche no “sentido do discurso da mãe trabalhadora”, pois não trabalhava fora. Queria apenas garantir o direito de seu menino no espaço da creche?

Assim, como um sujeito que se encontra numa rede de contato, na qual nem tudo me é possível compreender como pesquisadora, procuro perceber os diferentes movimentos que os sujeitos envolvidos na creche realizam na produção de *outros contatos*: alguns de que tenho conhecimento; e outros de que não tenho. Estar neste lugar de “fronteira” é como *estar no ‘além’, portanto é habitar em espaço intermediário [...] o espaço intermediário ‘além’ torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora* (Bhabha, 1998:27).

Deste modo, as relações que cotidianamente estabeleço com estes múltiplos poderes que, de alguma forma represento e/ou inevitavelmente entro em contato, me revelam a complexidade deste local intermediário que ocupa a creche. Estes poderes se estabelecem numa relação de encontros e desencontros, num movimento de vai e vem, em que algumas questões são resolvidas, outras se tornam mais complexas ainda e tantas outras surgem.

O que, do meu ponto de vista faz da creche um espaço intermediário é que os sujeitos se fazem presentes e/ou por múltiplos motivos são nele incluídos ainda que “incondicionalmente” pelo processo de produção desta pesquisa. Na função de coordenadora-pesquisadora desta creche, me encontro na *fronteira* onde constantemente realizo *um movimento exploratório incessante que o termo francês **au-delà** capta bem – aqui e lá, de todos os lados, **fort/da**, para lá e para cá, para frente e para trás (Id., *ibid.*:19 – grifo do autor)*. Como pesquisadora-professora-coordenadora-alguém que vem da classe popular, me permito mudar de lugar, colocando-me no lugar do outro, tentando entender a partir de que elementos “o outro” explicita seu ponto de vista, sua lógica, produzindo suas argumentações. O que me permite algumas vezes contaminar-me com seu discurso e, outras vezes estranhar o discurso, de modo a me afastar dele, discordando e procurando não deixar que ele se torne evidente.

Toda esta trama se revela e se vela a partir do momento que como pesquisadora, investigo o processo de produção dos instrumentos de avaliação por parte das educadoras da creche. Ao entrar nesta questão do *processo de produção dos instrumentos de avaliação*, me dou conta de que ele se constrói numa rede relações de poderes diversos e/ou lógicas distintas. Há muitos sujeitos envolvidos nesta produção, sendo, neste espaço, impossível produzir uma pesquisa que trabalhasse só com a questão dos instrumentos sem mergulhar nesta rede de complexidade na qual este instrumento de registro de avaliação se constrói.

Esta percepção de que o projeto inicial *não dava conta* de todas as questões se deu a partir da minha imersão neste espaço da creche e em sua *complexidade*, pois inicialmente pretendia trabalhar somente com as análises e reflexões dos instrumentos de registros, considerando as falas das educadoras sobre eles e sobre os movimentos que as crianças realizavam no cotidiano da creche. No entanto, quando as questões de pesquisa, na prática, começaram a ser trabalhadas no cotidiano, elas se re-configuravam porque eu me encontrava neste lugar *movediço* que Bhabha nomeia como *fronteira*. A partir dele, procuro

dialogar com outros sujeitos e com as questões de pesquisa. Porém, estes sujeitos produziam outros *contatos*, de acordo com a necessidade que a complexidade do cotidiano lhes evidenciava.

Os instrumentos de registro de avaliação das educadoras sobre as crianças da creche estão envolvidos numa trama de discursos contraditórios e ambivalentes, evidenciando a necessidade de a “pesquisadora-coordenadora” perceber que era preciso realizar *um movimento exploratório para vários lados* (Bhabha, 1998), acompanhando algumas destas tramas das quais as educadoras faziam uso para produzirem os instrumentos de registro de avaliação das crianças da creche.

Meus movimentos, nestes diversos espaços, me indicam que avaliar pode ser uma forma de manipular discursos, pois os registros avaliativos revelavam algumas coisas, enquanto velavam outras. Esta percepção surge na minha imersão neste cotidiano, aonde acompanho os movimentos de construção destes instrumentos de registros avaliativos e das relações de avaliação que também são construídas junto às crianças, mas que, nem sempre, aparecem nos instrumentos de registros oficiais (escritos). O cotidiano e seus movimentos e, também, meus próprios movimentos na tentativa de acompanhar, compreender, complexificar este movimento anterior me evidenciavam a existência de um discurso que era clandestino em relação aos instrumentos de registros oficiais, porque constantemente estes registros contradiziam as relações que se produziam no cotidiano. O estudo realizado possibilitou descobrir, para quem estava dentro da creche, que o instrumento de avaliação da creche era construído por um discurso em busca das relações de *conveniências* (Certeau, 1994) de um poder construído por vias *capilares* (*Id., ibid.*) entre as educadoras e os responsáveis pelas crianças.

Era impossível, no cotidiano com o qual eu pesquiso, ter tudo sob controle, conseguir ver todos os movimentos dos sujeitos, responder a todas as questões corretamente, conhecer todos os contatos. Por vezes, me sentia perdida e sem controle de nada, pois o cotidiano parecia fazer as coisas moverem-se sozinhas. Quando eu me dava conta, as coisas haviam mudado de lugar, as questões já haviam se reformulado sem eu sequer conseguir apreendê-las, sabendo que isto nem sempre é possível. Mas, logo que percebia que “tudo” havia se modificado, me colocava a investigar os trajetos, desvios, caminhos que o cotidiano e a pesquisa me apresentavam.

O ato de pesquisar com o cotidiano, nesta perspectiva *fronteiriça*, deu-me a oportunidade de experimentar a situação de ser *oprimido e opressor*, de que falava o mestre Paulo Freire. Compreendo que ambos existem dentro de mim e que se manifestam nas relações, aparentemente, mais banais e outras vezes, tão complexas do dia-a-dia. Evidência disto é que outro dia, em função de uma necessidade pessoal de uma educadora se ausentar por uns dias do espaço da creche, precisei ficar com turma dela. De repente estava eu a reclamar do cansaço da semana. Então, ela me disse em um tom debochado: *Está vendo, fica falando que a gente reclama tanto de estar cansado disto e daquilo, que o trabalho com crianças nos condiciona e você se encontra fazendo a mesma coisa. Está vendo o que é bom para tosse!*

Minha percepção de estar nesta *rede de contatos*, me deu a certeza de que *todas as relações constituem-se, de alguma maneira, na 'fronteira'*. *Os poderes e os discursos se produzem no contato que a 'fronteira' produz.* (Esteban – Orientação Individual 2005).

É sabido que os discursos que habitam um espaço “fronteiriço” são múltiplos, às vezes, contraditórios e/ou ambivalentes. Entendo que os discursos e a complexidade que se fazem presentes nas relações entre todos dos sujeitos da pesquisa, cada um deles com seus poderes e discursos, velam e revelam algumas coisas, deixam outras nas entrelinhas, outras são subentendidas, permitindo aos sujeitos envolvidos na trama uma certa “liberdade de interpretação”. O sujeito que interpreta é responsável por aquilo que estendeu, o que não necessariamente corresponde ao que foi dito por quem idealizou e proferiu o discurso.

Bhabha (1998), quando estuda a questão do hibridismo e do pós-colonialismo em relação à identidade de uma nação, fala que a ambivalência do discurso também desestabiliza sua autoridade no sentido em que este representa uma ameaça ao próprio discurso que se constituiu como um determinado poder de uma determinada autoridade. Estes *discursos duplos, ambivalentes e contraditórios* estão presentes e tencionados na relação entre todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Pois cada um, a partir das *relações fronteiriças* que conseguem estabelecer, revela um conjunto de “interfaces” discursivas que se constitui em relação à produção de *algo* em resposta às indagações que emergem das relações cotidianas que atravessam o espaço da creche e que são percebidas durante a pesquisa.

Bhabha alerta que:

Os embates da fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (1998:21).

Por isso, toda relação produzida na fronteira entre a creche e a comunidade evidenciava uma situação de ambivalência que acontecia no envolvimento destes sujeitos, discursos e seus jogos de interlocução. Vivenciava sentimentos opostos numa determinada situação caracterizada por uma ou mais formas de valorações, aspectos ou significações diferentes que, por vezes, me deixavam indecisa. Qual era a valoração ideal? Como colocar em questionamento minhas formas de valoração? Que critérios usar quando fosse necessário tomar um posicionamento em relação a alguma atitude que colocava em jogo tramas de valoração ambivalentes e/ou opostas? Essas questões exigem de mim um posicionamento sobre os acontecimentos e, a partir das relações que estabeleci com estas redes de poderes e tramas nas quais estes discursos foram me envolvendo, neste processo de produção de fronteira.

A fronteira se revela cotidianamente um lugar móvel de modo que o meu envolvimento nela nunca foi aprendido enquanto acontecimento presente, ou seja, em que eu tivesse consciência de que estava nela envolvida. A consciência de seu acontecimento, de minha parte, já tinha virado “passado”, pois já havia acontecido.

V.III- Compreendendo a existência das reticências...

A pesquisa com o cotidiano desta creche não me permite colocar “um ponto final” - como se isto fosse possível efetivamente - nas questões que consegui trabalhar junto às educadoras em relação ao processo de produção dos instrumentos de avaliação sobre as crianças. Certamente, a pesquisa “não deu conta” - o que creio que, também, não seja possível - de todas as questões que no ato de investigação, apareceram e se juntaram àquelas que davam um “encaminhamento” à pesquisa.

Isto aconteceu porque o ato de pesquisar produz “fronteiras” que nos “enredam” em múltiplos fios, acidentes, caminhos, desvios, atalhos, estranhamentos, encantamentos...

Todos os sujeitos envolvidos no processo faziam uso, cotidianamente, das ações “valorativas” que as relações entre os sujeitos, os contextos e conhecimentos colocavam em “contato”, tecendo uma grande, outras vezes microscópica, trama discursiva em torno da “avaliação”.

O espaço da orientação coletiva¹³ – relação fronteira intrínseca a minha formação de pesquisadora - foi importantíssimo para me ajudar a compreender um pouco desta trama que se fazia presente na minha pesquisa, levando-me constantemente a não dar conta de apreender/trabalhar/refletir/produzir teoricamente em meio a esta complexidade. Assim, o espaço da orientação coletiva sempre foi muito importante para mim, porque nele meus companheiros desestruturavam, re-estruturavam minha pesquisa em outra lógica diferente da que eu havia pensado. Pensavam em questões dorsais à pesquisa, antes não percebidas por mim, e também elaboravam outras questões que, do meu ponto de vista, eram incabíveis. No debate, indicavam teorias que me ajudariam a trabalhar melhor com certas questões, apontavam meus conhecimentos e desconhecimentos, às vezes, até desagradáveis aos ouvidos de quem “pensava” que o que sabia era suficiente para realizar o trabalho proposto.

Como acredito na idéia de que a alfabetização é um processo, no sentido “freiriano” da palavra, permiti alfabetizar-me também naquele espaço. Coloquei-me na condição de tantas crianças que conheci e que me fizeram, e ainda me fazem quando penso nelas, ser educadora: criança que escuta, que não tem medo de perguntar, que não tem medo de ousar, que sabe fazer sozinha algumas coisas e, para fazer outras, pede a ajuda de quem sabe mais do que ela, que não se paralisa com a crítica, mas que a partir dela produz algo...

Agora é o momento de uma “pausa”, necessária à reflexão, à reformulação, à respiração, ao descanso... Momento que usarei para rever tantas possibilidades que me foram apontadas pela orientação coletiva, pelas discussões individuais com minha orientadora e pelo ato de pensar comigo mesma sobre tudo que fiz até o momento. Nesta

¹³ Espaço pensado pelos professores do grupo de pesquisa do Cotidiano Escolar, onde todos os mestrandos têm a oportunidade de colocar o seu texto na roda de discussão para receber contribuições, críticas, observações das mais diferentes formas, tanto dos professores como dos outros alunos matriculados no curso. É um momento em que o mestrando fica mais na escuta registrando as discussões que acontecem sobre a sua produção, para depois decidir junto com o seu orientador que rumos o trabalho de pesquisa tomará a partir das leituras que foram feitas.

perspectiva, entendo que este é o momento das reticências, do reconhecimento de que muito ainda há para apreender.

Algumas reticências apareceram durante a defesa da dissertação, pois as professoras pesquisadoras que compunham a banca examinadora indicaram alguns pontos para serem revistos e alguns desdobramentos de questões que poderão ser melhor investigadas. Um dos principais questionamentos tecidos pela banca esteve relacionado ao motivo pelo qual eu não havia me debruçado sobre a discussão em torno da “teoria dos pequenos”, dada a riqueza apresentada por parte do trabalho que poderia gerar reflexões importantes sobre a estrutura do pensamento infantil.

Respondi que não houvera tempo para realizar uma discussão mais aprofundada naquele momento, uma vez que essa discussão era um desdobramento de uma questão maior, que era a dissertação propriamente dita, em fase de conclusão. Em outras palavras, minha questão era o processo de investigação sobre a elaboração dos instrumentos de avaliação por parte das educadoras da creche, sendo, naquele momento, minha prioridade para o desenvolvimento da pesquisa.

Entendi a fala da banca examinadora como uma possibilidade de a pesquisa “continuar viva” em um foco de pesquisa mais específico, mas sem deixar de pontuar que nasceu ali: naquele processo de “investigação/discussão/elaboração” da dissertação de mestrado. Isso me deixou feliz, porque significava que a pesquisa abre possibilidade de eu continuar: estudando, pensando, questionando, inventando, escrevendo... Enfim, aprendendo a pesquisar com o cotidiano da escola.

A fala das professoras integrantes da banca examinadora deixa-me a certeza do entendimento dessa pesquisa como uma ramificação de questionamentos que necessitam de uma investigação cotidiana para que eu possa melhor entender o cotidiano do espaço no qual atuo.

Certamente, a pausa é temporária, como a de uma partitura musical, em que temos a certeza de que na frente haverá algo para se ler/tocar/produzir/interpretar, o que me evidencia a possibilidade de continuar, mas uma continuidade que não é “reprodutiva”, por poder aprofundar as estruturas que já estão postas ou rompê-las.

Por isso, até breve, pois a gente ainda se encontra neste mundo que não pára de girar...

V.III- Bibliografia:

ANDRE, Marli & LÜDKE, Marli. *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

BARON, Sandra Santos Cabral. *Incluindo algo mais na conversa sobre a pré-escola*. IN: **Revisitando a Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARRIGA, Ángel Díaz. *Uma polêmica em relação ao exame*. IN: **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BOAVENTURA SANTOS, de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 1997.

BORTONE, Fernanda Macieira. *Artes manhas do cotidiano da educação infantil: narrativas de alguns (des) encontros entre alunos e professoras*. Tese de Mestrado. Niterói/UFF, 2003.

BRASIL. LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. MEC – SEF/ *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vols. I, II e III, 1998.

CARDOSO, Ângela Maria Borba. *Pareceres descritivos: mo(n)strando a avaliação do escolar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

CERTEAU, Certeau & GIARD, Luce. *Uma ciência prática singular*. IN: **A invenção do cotidiano – 2. Morar e Cozinhar**. Petrópolis, 1996.

_____ ; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. Morar e cozinhar*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1996.

_____. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra. *Era uma vez... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e o indivíduo*. IN: **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESPELETA e ROCKWELL, Justa e Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola?*. IN: **Revisitando a Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

_____. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento das prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão – Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1997.

GARCIA, Regina Leite (org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Revisitando a pré-escola*. – 5ª ed. – São Paulo: Cortez: 2001a.

_____. *Em defesa da educação infantil*. – 5ª ed. – São Paulo: Cortez: 2001b.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Denise Barata. *Caminhando com arte na pré-escola*. IN: **Revisitando a Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mitos e desafios: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1995.

LEITE FILHO, Aristeo. *Proposições para uma educação infantil cidadã*. IN: **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste. *Sobre a observação*. IN: **Observação, registro e reflexão – Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: 1996.

MAYOL, Pierre. *A conveniência*. IN: **A invenção do cotidiano – 2. Morar e Cozinhar**. Petrópolis, 1996.

MELLO, Marisol Barenco. *Espaçotempos da/na escola: o cotidiano e o transbordamento do racional*. IN: **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A: 2003.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. *Histórias e narrativas na educação infantil*. IN: **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Com lápis de cor e varinha de condão... Um processo de aprendizagem da leitura e da escrita*. IN: **Revisitando a Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmen Sanches; GOUDARD, Maria Teresa. *Quem conta o fazer aumenta no coletivo o conhecer*. IN: **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

PINTO, Neuza Bertoni. *Avaliação da aprendizagem como prática investigativa*. IN: **Conhecimento local e conhecimento universal – Vol. 3**. Curitiba: Champagnat, 2004.

PONTONE JUNIOR, Renato. *Avaliação e desigualdades escolares*. IN: **Revista Presença Pedagógica** - Vol.7 nº 42, Nov./Dez. Belo Horizonte: Dimensão: 2001.

SACRISTÁN, J. G. & GOMES, A. I. P. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madri: Morata, 1996.

SAMPAIO, Carmen Sanches. *Alfabetização na pré-escola*. IN: **Revisitando a Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença; e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

TIRIBA, Lea. *Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e família*. IN: **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XIMENES, Sérgio. *Minidicionário Eduouro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ediouro, 2000.

ZACCUR, Edwiges. *Conta outra vez: a construção da competência narrativa*. IN: **Revisitando a Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)